

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**AİLE EĞİTİM PROGRAMININ
ANNELERİN EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARINA
VE
ÇOCUKLARINDA GÖZLENEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇİĞDEM ALTUNTAŞ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**AİLE EĞİTİM PROGRAMININ
ANNELERİN EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARINA
VE
ÇOCUKLARINDA GÖZLENEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇİĞDEM ALTUNTAŞ

Tez Danışmanı: Öğretim Üyesi Ali ÇEKİÇ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Çiğdem ALTUNTAŞ
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Graduate School of Educational Sciences
Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Rehberlik ve Psk. Dan.
Tezin Başlığı : Aile Eğitim Programının Annelerin
 Ebeveynlik Davranışlarına ve Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemlerine Etkisi
Tezin Savunma Tarihi : 17/06/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
 Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇEKİÇ
 Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:
 (Unvanı Adı ve SOYADI)
 Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Jüri Başkanı)

Doç.Dr. Mehmet MURAT

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇEKİÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Çiğdem ALTUNTAŞ

Öğrenci Numarası: 201445314

Tezin Savunma Tarihi:17/06/2019

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanmasından gerçekleştirilmesine kadar geçen süre içerisinde bana yol gösteren karşılaştığım her sorunun çözümünde beni cesaretlendirip ışık tutan yoğunluğu arasında çalışmam için vakit ayıran çalışmanın en iyi şekilde ilerlemesini sağlayan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇEKİÇ'e anlayışı ve sabrı için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında kurum olanaklarını sunan idarecilere, veri araçlarını dağıtma ve toplamada yardımlarını esirgemeyen öğretmenlere, eğitim programına katılan annelere ve sevgili çocuklarına teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca stresime ortak olan tezimi tamamlamam konusunda psikolojik ve fiziksel baskısını hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Esra ÇETİN'e teşekkür ederim.

Sevgisi ve desteği ile bana her zaman inan güvenen yanımda olan varlığı ile hayatıma renk katan yaşam enerjim ablam ve kardeşlerim başta olmak üzere aileme sonsuz teşekkürler.

Son olarak daha sayamadığım ama her zaman yanımda olduklarını bildiğim tüm değerlere çok teşekkür ederim.

Çiğdem ALTUNTAŞ

Haziran 2019

ÖZET

AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARINAVE ÇOCUKLARINDA GÖZLENEN Davranış PROBLEMLERİNE ETKİSİ

ALTUNTAŞ, Çiğdem

Yüksek Lisans

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı/Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇEKİÇ

Haziran, 2019, 132 sayfa

Bu araştırma ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini ve annelerin çocukların da algıladıkları davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışmaya çocukları ilkokula devam eden 28 anne katılmıştır. Katılımcılardan 14 anne deney grubunu oluştururken 14 anne kontrol grubunu oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği uygulanmıştır. Öntest ölçümlerinin ardından deney grubunda yer alan anneler ile 7 oturumdan oluşan Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programı gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubu ile uygulamaların bitiminden 1 hafta sonra sontest ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde 2x2 yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aile eğitim programına katılan annelerin çocuklarında bu eğitim programına katılmayan annelerin çocuklarına göre annelerin çocukları için algıladıkları davranış problemlerinde önemli düzeyde azalma olduğu annelerin işlem öncesine göre kendi ebeveynlik rollerine ilişkin olumlu tutum ve davranışların arttığı olumsuz tutum ve davranışların azaldığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Anne, Ebeveynlik Becerileri, Çocuklarda Davranış Problemi, Akılcı Duygusal Eğitim.

ABSTRACT

EFFECT OF PARENT EDUCATION PROGRAMME ON MATERNAL PARENTING BEHAVIOR AND BEHAVIORAL PROBLEMS OBSERVED IN THEIR CHILDREN

ALTUNTAS, Cigdem
M.A.

Department of Educational Sciences
Programme of Psychological Counselling and Guidance
Thesis Supervisor: Dr Ali Çekiç
June, 2019, 132 Pages

This study aims to examine effect of parent education programme based on REBT on maternal parenting behaviors and on behavioral problems perceived by mothers. 28 mothers attended to study who have children in primary school. 14 of participants are the experimental group while 14 of them are control group. Alabama parental behavior scale and Conner's parent rating scale were applied to experimental and control groups before application. After pretesting, 7-session rational emotive parent education programme were applied to experimental group. No session was applied to control group. posttest evaluations were applied one week later of the end of sessions. The gathered data were analysed with 2x2 anova. In conclusion of analysis, compared to mothers who didnt attend the parent education programme, the behaviors perceived as problem by mothers who attended parent education programme significantly decreased. While positive attitude and behaviors of the attended mothers increased, negative attitude and behaviors decreased.

Keywords: Mother, Parent skills, Behavioral problems in Children, Rational Emotive Parent

İÇİNDEKİLER

SAYFA

TEZ ONAY SAYFASI.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	İ
TEŞEKKÜR.....	İİ
ÖZET.....	İİİ
ABSTRACT	İV
TABLolar LİSTESİ.....	İX
EKLER LİSTESİ.....	Xİİ
KISALTMALAR.....	Xİİİ

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	5
1.3. Denenceler	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	12

1.6. Sınırlılıklar	12
---------------------------------	-----------

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR¹⁴

2.1. Aile Kavramı	14
2.2. Ailede İlişkiler	15
2.3. Anne Olmak.....	17
2.4. Anne Baba Tutumları.....	18
2.4.1. Demokratik Anne Baba Tutumu	20
2.4.2. Otoriter Anne-Baba Tutumu	21
2.4.3. Aşırı Hoşgörülü Anne Baba Tutumu	22
2.4.4. Aşırı Koruyucu Anne-Baba Tutumu	22
2.4.5. Tutarsız ve Dengesiz Anne-Baba Tutumu	23
2.4.6. İlgisiz ve Kayıtsız Anne-Baba Tutumu	24
2.5. Aile Eğitimi.....	25
2.5.1. Türkiye’de Aile Eğitimi	27
2.6. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Aile Eğitimi.....	30
2.7. Çocuklarda Davranış Problemleri	32
2.7.1. Psikosomatik	34
2.7.2. Kaygı	35
2.7.3. Öğrenme Sorunları	36
2.7.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite.....	36
2.7.5. Davranım Sorunları	37
2.8. Ailesel Etkenlerin Çocuklardaki Davranış Problemleri İle İlişkisi.....	38
2.9. İlgili Araştırmalar.....	40
2.9.1. Anne-Çocuk İlişkisi İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	40
2.9.2. Aile Eğitimi İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar.....	41
2.9.2.1 Aile Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Çalışmalar.....	41
2.9.2.2. Aile Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Çalışmalar	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	50
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	51
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği.....	51
3.3.2. Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği.....	52
3.4. Deneysel Uygulama.....	53
3.4.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye Dayalı Aile Eğitim Programının Genel Özellikleri.....	54
3.4.1.1. Akılcı duygusal davranışçı terapiye dayalı aile eğitim programının uygulanması	54
3.5. Verilerin Toplanması.....	55
3.6. Verilerin Analizi.....	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Denencelere İlişkin Bulgular.....	59
4.1.1. Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğine Ait Bulgular.....	59
4.1.1.1. CADÖ'nün Genel Puanlarına İlişkin Bulgular.....	60
4.1.1.2. CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	62
4.1.1.3. CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular	64
4.1.1.4. CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	67
4.1.1.5. CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	69
4.1.1.6. CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular	70
4.1.2. Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Bulgular	72
4.1.2.1. AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'na İlişkin Bulgular	72
4.1.2.2. AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'na İlişkin Bulgular	74
4.1.2.3. AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'na İlişkin Bulgular	76
4.1.2.4. AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'na İlişkin Bulgular	79
4.1.2.5. AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'na İlişkin Bulgular	80

BÖLÜM V**TARTIŞMA VE YORUM**

5.1. Çocukların Davranış Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	83
5.2. Ebeveynlik Rollerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	85

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar	87
6.2. Öneriler.....	88
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	89
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1 1993-2010 Yılları Arası Uygulanan Aile Eğitimi Programları	29
Tablo 3. 1 Araştırmanın Deseni	50
Tablo 3. 2 Aile Eğitim Programına Katılan Annelere Ait Demografik Bilgiler.....	54
Tablo 3. 3 Araştırma gruplarının Conners' Anababa Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen öntest puanlarına ilişkin normallik testleri.....	56
Tablo 3. 4 Araştırma gruplarının Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinden elde edilen öntest puanlarına ilişkin normallik testleri.....	57
Tablo 4. 1 Araştırma gruplarının CADÖ'den almış oldukları öntest ve sontest ölçümlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları.....	60
Tablo 4. 2 Araştırma gruplarının CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümünden aldıkları puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri	61
Tablo 4. 3 Araştırma gruplarının CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri.....	61
Tablo 4. 4 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri.....	62
Tablo 4. 5 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri.....	63
Tablo 4. 6 Deney grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri.....	64
Tablo 4. 7 Kontrol grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri.....	64
Tablo 4. 8 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri.....	65

Tablo 4. 9 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi verileri.....	66
Tablo 4. 10 Deney grubunun CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutunun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	66
Tablo 4. 11 Kontrol grubunun CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutunun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri	67
Tablo 4. 12 Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri.....	68
Tablo 4. 13 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi verileri	68
Tablo 4. 14 Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri	69
Tablo 4. 15 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri ..	70
Tablo 4. 16 Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Verileri.....	71
Tablo 4. 17 Araştırma gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri.....	71
Tablo 4. 18 Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma verileri	72
Tablo 4. 19 Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi sonuçları	73
Tablo 4. 20 Deney grubunun Alabama Ölçeği'nin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	74
Tablo 4. 21 Kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	74
Tablo 4. 22 Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Verileri	75
Tablo 4. 23 Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Olumlu Ebeveynlik alt boyutunun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri	76
Tablo 4. 24 Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET) Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma verileri.....	77
Tablo 4. 25 Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri.....	77

Tablo 4. 26 Deney grubunun Alabama Ölçeği'nin Zayıf Ebeveyn Alt Boyutunun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri	78
Tablo 4. 27 Kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin Zayıf Ebeveyn Takibi öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri.....	78
Tablo 4. 28 Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin (TD) Alt Boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri	79
Tablo 4. 29 Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi veriler.....	80
Tablo 4. 30 Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma (DC) Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Verileri.....	81
Tablo 4. 31 Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri.....	82

EKLER LİSTESİ

EK-I. Anket Yönergesi ve Demografik Bilgiler Formu

EK-II. Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği

EK-III. Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği

EK-IV. Katılım Belgesi

KISALTMALAR

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

ADE: Akılcı Duygusal Eğitim

AEDÖ: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği

AEDÖ-Çİ: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocukla İlgilenme Alt Boyutu

AEDÖ-DC: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu

AEDÖ-OE: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu

AEDÖ-TD: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Tutarsız Disiplin Alt Boyutu

AEDÖ-ZET: Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu

CADÖ: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği

CADÖ-DEHB: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu

CADÖ-DS: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği Davranım Sorunları Alt Boyutu

CADÖ-K: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği Kaygı Alt Ölçeği Boyutu Psikosomatik Alt Boyu

CADÖ-ÖS: Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği Öğrenme Sorunları Alt Boyutu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

“Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik olarak tanımlanan aile hayatımızın ilk ve en önemli yıllarını geçirdiğimiz, bireylerin kişilikleri ve davranışları üzerinde önemli etkilere sahip en küçük sosyal gruptur.” (TDK, 2018). Sosyalleşme süreci ilk olarak çocuğun dünyaya geldiği aile ortamında başlar. Annesi, babası, varsa kardeşleri, akrabalıyla deneyimlediği etkileşimler sonucunda oluşur. Söz konusu etkileşim zamanla farklı sosyal çevrelerin etkisiyle genişleyerek devam eder (Can, 2011).

Türkiye’de ve dünyada zaman içinde aile kurumunda aile içi ilişkilerde, rol ve statülerde ciddi değişiklikler yaşanmıştır. Çekirdek aileden geniş aileye geçişler yaşanmıştır. Ailedeki kişi sayısında azalmalar görülürken boşanma oranlarında artışlar görülmüş ailenin devamlılığı sekteye uğramış kadınların işgücüne katılım düzeyi artmıştır (Kağıtçıbaşı, 2006). Yaşanan bu değişimler bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Ebeveynlerin aile ve çocuk eğitimi konusunda destek alabilecekleri informal kanallara ulaşımını zorlaştırmıştır (Hareven,1982; akt: Staton ve ark. 1991).Dolayısıyla geleneksel destek kanalları değişmekte ve ailelerde kendilerine destek olup fayda sağlayacak eğitim programlarına gereksinim duyabilmekte uzmanlardan destek alma zorunluluğu ortaya çıkabilmektedir (Kılıç, 2010).

Çağdaşlaşma, globalleşme ve kitle iletişim araçlarının kullanımı ile duygusal yakınlık, sosyallık, bağlılık gibi kavramlar değişmiştir (Poole, 2005). Ebeveynler aile üyelerinin psikolojik gereksinimlerini giderebilmeyi kendilerine görev edinmişlerdir (Kağıtçıbaşı, 2006; Pais, 2006). Anne babalar; kendilerini geliştirme, ebeveynlik becerileri ve rollerine ilişkin pozitif duygular edinme, çocuklarını tanıma, çocuklarının gelişimini sağlama hakkında desteğe gereksinim duyarlar (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Sosyal değerlerin hızla değişmesi neticesinde anne babalar yeni değerler karşısında çocuklarına karşı nasıl davranacakları ve onları nasıl eğitecekleri konularında belirsizlik yaşamaktadır. Bu belirsizliklerin ortadan kaldırılması için kişilerin gerek ebeveyn olmadan önce gerekse de sonrasında gereksinim hissettikleri zaman, çocukların bakımı ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Aile çocukların gelecek yaşantısını önemli ölçüde etkilediğinden, ebeveynlerin çocuk eğitimi, gelişimi ve yetiştirilmesi hakkında eğitim yaşantıları geçirmeleri, çocukların daha iyi yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kaya, 2002). Çağımızda bazı ebeveynler, çocuklarına yönelik nasıl bir tavır içinde olmaları konusunda gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmadıkları için sorumluluklarını yerine getirmekte yetersiz kalabilmektedirler. Bu da ebeveynlere gerekli desteği sağlayacak aile eğitim programlarına dair gereksinimi doğurmuştur. (Çağdaş, 2009).

Anne babaların, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgi sahibi olmamaları ya da yetersiz bilgileri, yanlış ebeveyn tutumlarına sebep olabilmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Çocuğun akranlarıyla kıyaslanması, ebeveynin şiddet içerikli davranması, çocuğa devamlı ceza uygulanması ve çocuğun girişimlerinin desteklenmemesi çocuklarda saldırganca davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Dizman, 2003). Yanlış ebeveyn tutumu ve düzensiz aile yapıları, sağlıksız büyümenin ve tutarsız ve dengesiz davranışların temel nedenlerinden olabilir. Ebeveynin bazen çocuğun kendi gelişimini engelleyecek düzeyde çocuğa her şeyi vermesi bazen de çocuğa gerekli desteği sağlayamayacak düzeyde çok az şey vermesi problem davranışlarının oluşmasına yol açmaktadır (Geçtan, 2008).

Çocuklarda görülen davranış problemleri çağımızda hem Türkiye’de hem de bazı ülkelerde liderler, eğitimciler ve aileler için kaygı kaynağı olmaktadır. Davranış problemleri çocukların psikolojik, fiziksel ve duygusal verilerinin işleme sırasında

meydan gelen dengesizlikler sonucu içsel sıkıntıların davranışlarla kendini göstermesidir (Alisinanoğlu, Kesicioğlu, 2010). Gelişim sürecinde çocuk ve ergenler problemli davranışlar gösterebilirler. Problem davranışlar uygun önlemler alınmadığında, çocuğun kişiliği ile karakterize olup bireyin yetişkinlik dönemlerinde yasal olarak ceza gerektirecek davranışlara, akademik yetersizliğe, sosyal çevre ile uyum sorunu ve sorunun büyümesine ve süreklileşmesine yol açabilmektedir (Rocha-Decker,2004). Davranım bozukluğu tedavisi konusunda maliyetli bir rahatsızlıktır. Pek çok tedavi yöntemleri denenmiştir. Tedavilerden bir kısmı sonuç verirken pek azı etkili olmuştur. Ebeveyn eğitimleri en sağlıklı ve etkili tedavi yöntemlerindendir diyebiliriz. (Krol, Morton, De-Bruyn, 2004).

Davranış sorunu gösteren çocuklar ile yapılan çalışmalarda problemi gösteren çocukların annelerinin, iletişim becerilerinin zayıf olduğu ve çocuklarına yaklaşırken sağlıksız ebeveyn tutumu sergiledikleri görülmüştür. Çocukların sosyal beceri edinmesinde, kendilerini kontrol etmelerini sağlamada, çocuğun rol model edinirken içselleştirmesinde anne ve çocuk arasındaki bağın kalitesinin etkili olduğu düşünülmektedir (Turan, 2004). Çocuklar anne ve babalarını örnek alarak onlarla özdeşleşirler, anne ve babalarının tutum ve davranışlarını model alarak özümserler (Aksoy, 2005).

Aile, insanın yaşamının sonuna kadar etkisini sürdürür. Aile çocuğun psikolojik gelişimini yön verip sosyal yaşantısına rehberlik eder. (Yavuzer, 1996). Sorgulayıcı, denetleyici, etiketleyici, katı ve aile üyelerine karşı otoriter olan davranış biçimleri aile içindeki çatışmaların çoğalmasına yol açmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Anne babanın akılcı veya akılcı olmayan davranışları, çocuğun sağlıklı veya sağlıksız bir yetişkin olmasında etkilidir (Ellis, Moosley ve Wolfe, 1966).

Yapılan araştırmalar anne babaların akılcı olmayan inançları ile çocuk yetiştirme tarzları (Hauck, 1967), aile ortamı (Stimac, 1985), annebaba-çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimin rolü (Kandır, 2000) aileden algılanan sosyal destek (Öksüz ve ark. 2011), çocuğun aşırı kaygılı ebeveynlerle yaşaması (Beautrais, Fergusson ve Shannon, 1982; Starko, 1991), çocuklarda gözlenen problem davranışlar (Bağcı, 2013) arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anne babaların fonksiyonel olmayan ilişki inançları arttıkça ergen çocuklarına yönelik

çatışma çözme becerileri azalmakta, anne baba ve ergen arasındaki ilişki zarar görmektedir (Hamamcı, 2007).

Bütün bu araştırmalar dikkate alındığında annelerin hem kendilerine, hem ilişki yaşadıkları kişilere hem de ebeveynlik rollerine ilişkin akılcı olmayan inançlarının bazı olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir. Akılcı düşünme becerileri zayıf olan annelerin kendilerine ilişkin duygu ve davranışları olumsuz olabilirken aynı zamanda çocuk yetiştirmeye yönelik olan ebeveynlik inançları ve bu inançların şekillendirdiği davranışları da olumsuz özellikler içerebilmektedir. Üstelik gelişim erken dönemleri çocuklar için pek çok kritik dönem içermekte, bu dönemlerde karşılaşılan olumsuz ebeveyn davranışları ergenlik ve yetişkinlik yıllarını da etkileyebilmektedir.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında söz ettiği ilkökul yıllarını kapsayan altı on bir yaşları arasında çevresinden destek gören çocuğun öz saygısı artmakta ve çocuk daha çok çalışmaya yönelmekteyken desteklenmeyen çocuk ise yaptıklarının değersiz olduğuna inanmaktadır. Yetersizlik duygusu yaşayan çocukta çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramama ve uyum güçlüğü gibi sorunlar görülebilmektedir (Gökmen, 2004)

Ebeveynlerin aşırı otoriter ve yargılayıcı tutum sergilemesi bireyde paranoid bir kişiliğe (güvensiz, kuşkucu) yol açabilmektedir. Ödünleme savunma mekanizmasında kaynaklı davranışları sorunları da yaşanabilmektedir. Ebeveynlerin kendi eksiklerinden ya da edindikleri aşağılık duygusu sebebiyle başka bir alanda abartılı bir üstünlük havasına girmesi ve çocuklarından da bunları beklemesi çocuğun özsaygını geliştirmesini engellemektedir, insanlara karşı güvensizliğin oluşmasına yol açmaktadır ve kendini yalnız hissetmesine neden olmaktadır (Geçtan, 2013). Baskıcı, kısıtlayıcı bir ailede yetişen çocuklarda, genellikle asi ve başkaldıran davranışlara aşağılık duygusu eşlik edebilir. Bu ailelerde büyüyen çocukların otokontrolü düşüktür ve bu çocuklar daha çok başkalarının denetimlerine ihtiyaç duyarlar. (Yavuzer, 2013).

Anne ve babaların çocuğa karşı tutumları, tavırları, davranışları hem çocuğun gelişimini etkileyerek gelecekteki davranışlarına yön verir hem de sosyal çevrenin normlarına ve beklentilerine paralel, çevresiyle uyumlu bir insan olarak yetişip yetişmediğini belirler. (Demirkaynak, Aktaş ve Hasipek, 2006).

Çocuğuna tutarlı bir disiplin uygulayan aşırı koruyucu davranmadan şefkat ve sevgi ile yaklaşan çocuğun psikolojik ve fiziksel gereksinimlerini karşılayan girişimini destekleyen ebeveyn (Çağdaş, 2012) çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi açısından en yararlı tutumu benimsemektedir. (Özdemir vd. 2012). Bu ortamda yetişen çocukların özgüveni-özsaygısı gelişmiş düşüncelerini özgürce ifade edebilen gerekli riskleri alabilen gelişime değişime açık, diğer insanlara saygılı, orijinal fikirler üretmeye gönüllü bireyler olduklarını söyleyebiliriz (Kulaksızoğlu, 2008).

Çocuğun güzel ve yararlı bir şeyler başarabilme düşüncesi edinmesi onun istekli ve başarılı olma duygusunu geliştirip bu yönde harekete geçmesini sağlar olumsuz düşünceler ve yetersiz olduğu duygusu ise değersizlik, duygusunu geliştirmesine ve bunu destekleyecek davranışlara dönüşmesine neden olur (Erikson, 1968).

Aile yapılarında, rollerinde ve fonksiyonlarında meydana gelen değişimler literatürde yer alan çalışmaların temel ilgi alanını oluşturmakta ve ailenin karşılaştığı sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı ile ilgilenmektedir (Çağan,2011). Aile eğitim programları sonunda ebeveynlerin çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda kendilerini daha bilgili, donanımlı ve yeterli hissettikleri, çocuklarının davranış problemlerine gerekli müdahalede bulunup kalıcı çözümler üretebildikleri görülmektedir (Bekman,2000). Çocuklarının kişilik gelişimini sosyal ve psikolojik yönden olumlu destekleyen akademik başarısına katkı sağlayan ebeveyn modeli gözlenmiştir (Temel, 2010).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın iki amacı vardır. Çalışmanın birinci amacı ADDT' ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında annelere uygulanacak olan aile eğitim programının odak noktası annelerin ebeveyn rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların daha esnek ve akılcı inançlara dönüştürmektir. Böylelikle annelerin ebeveyn rollerinde gösterdikleri ve olumsuz ebeveyn davranışları olarak nitelendirilebilecek çocuğa yönelik şiddet, tutarsız disiplin uygulamaları, çocuk

yetiştirirken gösterilen yetersiz destek gibi istenmeyen ebeveyn davranışlarının azaltılması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın diğer amacı ise ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na dahil olan annelerin çocuklarında algıladıkları davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemektir. Ebeveyn tutumları çocuklarda davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Ebeveynlerin demokratik, otoriter, mükemmeliyetçi, ihmalcı, koruyucu veya reddedici tutumlarının çocuklar üzerinde çok farklı etkileri olabilmektedir (Arı, 2005). Ebeveyn tutumlarının davranış sorunlarına etkisini incelediği çalışmada baskıcı ve disiplinli ebeveyn tutumu ile çocuklardaki davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Engin, 2015). Bu noktada annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların azaltılması, daha akılcı inançların öğretilmesi çocuklarında algıladıkları davranış problemlerinin azaltılmasında olumlu katkı sağlayacaktır.

1.3. Denenceler

1. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

2. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeği'nin Davranım Sorunları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

3. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeğinin Hiperaktif Davranışları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

4. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeğinin Öğrenme Problemleri alt boyutuna ilişkin

aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

5. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

6. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Conner's Anababa Derecelendirme Ölçeğinin Psikosomatik Davranışlar alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

7. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Çocuklar ile İlgilenme alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir.

8. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Olumlu Ebeveynlik alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir.

9. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Zayıf Ebeveyn Takibi alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

10. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Tutarsız Disiplin Davranışları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

11. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin dayakla Cezalandırma alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplumu meydana getiren en küçük sosyal yapı olan aile, çocukların fiziksel, sosyal, psikolojik gelişimi yönünden yetiştirilmesinde, eğitiminde görev ve yükümlülükleri vardır. Çocuklar ilk uyarıcıları ve bunlara yönelik tepkilerini, alışkanlıklarını ve sosyo-duygusal yaşamın temellerini aile ortamında kazanır (Kıncal, 1993). Aile çocuğun bütün gelişim alanları üzerinde etkisi olan temel toplumsal bir kurumdur. Bu anlamda aile çocuğun sevgi-şefkat ihtiyacın karşılıksız en iyi doyurulduğu (Tezcan, 1985) beslendiği, barındığı, fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, ekonomik desteğin sağlandığı bir güvenilir bir kurumdur (Baymur, 1978) yaşantısı,

Aile, çocuğun büyüüp geliştiği zamanının büyük bir bölümünün geçtiği yuvadır. Çocuk ailesinde yetiştirilme tarzına göre anne babadan izler taşır. Bu nedenle aile içerisindeki çocuğa yaklaşım nasılsa çocuktaki izler de o kadar sağlıklı olacaktır. Ailenin çocuğa yaklaşımı olarak ifade edilen şeylerin toplamı birer ebeveyn olarak çocuklara yönelik davranışlardır. Bu davranışların çocukta sosyal becerileri kazanmasında önemli bir role sahiptir. Anne ile çocuk arasında kurulan kaliteli ilişki, çocuğun da sağlıklı ilişkiler oluşturmada toplumdaki diğer insanlarla olumlu bağ kurmasını sağlar. Temel güven duygusu kazan çocuklar ileri yaşlarda akranları arasında lider olabilen, ortak hareket edebilen, sosyal açıdan dikkat çekici, toplumda değer gören, öğrenmeye hevesli, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilen bireylerdir. Aynı zamanda Ayrıca çocukların, yaşitlarına oranla daha pozitif dönütler aldıkları da bilinektedir (Yavuzer, 1998; Çağdaş ve Arı, 1999; Segrin ve Flora, 2005).

Çocuklar, her yeni gelişim evresine geçtiklerinde yeni beceriler kazanarak çevresiyle uyum sağlamaya çalışırken, çözülmesi gereken bir takım problemlerle karşılaşmaktadırlar. Uyum, bireyin kendi benliğiyle, içinde yaşadığı dünya arasında bir köprü kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk bulunduğu gelişim evresindeki görevlerle etkili bir şekilde baş edemezse, uyum ve davranış problemlerinin gözlenmesi kaçınılmaz olacaktır (Yavuzer,1996). Şüphesiz bu problemlerin çözümünde en önemli destek kaynaklarından biri ailedir. Vygotsky gelişimsel görevlerin yerine getirilmesinde yakınsal gelişim alanından (Zone of Proximal Development), yani çocuğun bir yetişkin desteği alarak neler ortaya

koyabildiğinden bahseder. Çocukların tek başına üstesinden gelebilmesi zor olan ancak yetişkinlerin rehberliği ve yardımı ile başarılabilen görevler için kullanılır(Steward, 1994; Akt.: Santrock, 1995). Yakınsak gelişim alanının çocukların performanslarına yardımcı olmada kullanımı düşünüldüğünde genel olarak usta-çırak ilişkisine benzer bir durum düşünülür. Bu durumda, bir birey diğerine göre daha fazla bilgiye sahiptir. Ustanın görevi, destek sağlamak ve etkileşimi çırak pozisyonundaki bireyin gerekli olan becerileri kazanabileceği şekilde yönlendirmektir. Bu usta- çırak ilişkisi çocuklarla ana babalarını içerdiğinde informal şekilde oluşabilmektedir (Rogoff,1990). Ana babalar çocuğu güdüler ona rehberlik eder öğrenmesini sağlar (Berger, 1994).

Gelişim sürecinde çocuk ve ergenlerin toplum içindeki bazı sorun davranışları çeşitli duygusal ve fiziksel kaynaklı olarak, çocukların çevreleriyle devamlı gergin ve sürtüşmeli ilişkiler içinde olmalarına sebebiyet veren, dikkat çekici, farklı, rahatsız edici ve özel koşullarda meydana çıkan, benlik kavramının düşük düzeyde olması ile iç çatışmaların davranışa aktarılması sonucu, isyankar, agresif olma, sinirli, uyumsuz, okul terki, başkalarının eşyalarını izinsiz alma, akran zorbalığı ve kural dışı hareketler gibi belirtiler gösteren tepkiler ile olması gereken davranışın yokluğu ya da bu davranışların tutarsızlık göstermesidir (Yörükoğlu, 1997). Problem davranışların çocuk ve ergenlerde görülme sıklığı %11'dir. Yani her 10 çocuktan birinde davranış problemleri görülebilmektedir. Üstelik bu oran elverişsiz çevrelerde yaşayan çocuklar için %20–35'lere yükselebilmektedir (Arkan ve Üstün, 2009).

Çocuklar üzerinde önemli etkileri ve sonuçları olan ebeyevn davranışlarının altında yatan kişinin yaşana olaya, duruma veya başkalarına ilişkin düşünceleridir. Bu düşünceler ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında belirleyici etkindir. Ellis ve Harper duyguları pozitif ve negatif duygular diye ayırmıştır. Ellis ve Harper'a göre negatif duyguların kaynağı işlevsel olmayan yargılar ve kişinin kendisinin ürettiği akılcı olmayan düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Ellis ve Harper, 2005). Bu akılcı olmayan düşünceler kişide öfke, depresyon, değersiz hissetme ya da endişe gibi kişinin kendi gelişimini engelleyen davranışlara neden olabilmektedir. Ebeveynlerin olumsuz, tutarsız davranışları da çocuklarda sağlıksız düşüncelerin oluşmasına sebep olabilir (Ellis ve Harper, 2005). Örneğin Yurtal (1999) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, anne baba tutumlarını otoriter olarak algılayan üniversite öğrencilerinin demokratik olanlara göre akılcı olmayan

inançlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Farklı nedenlerden kaynaklanan akılcı olmayan düşünceler insanları mutsuz etmektedir. Duygu ve kaygı bozukluklarının temelinde olaylar değil, olaylara ilişkin sağlıklı olmayan düşüncelerimizin olduğu düşünülmektedir (Ellis ve Harper, 2005).

Ebeveynlerin anne baba rollerine yönelik düşünceleri çocuklarından beklentileri akılcı olmayan nitelikler taşıyabilir. Akılcı olmayan bu düşüncelerin daha akılcı olan düşüncelerle değiştirilmesi hem anne babaların hem de çocukların psikolojik sağlıklarını olumlu etkileyecektir (Stimac, 1985). Ellis ve Harper (2005) akılcı olmayan bu davranışlar bazen kalıtsal olabileceği gibi, ebeveynlerden, eğitimcilerden, kitaplardan veya medyaki rol modellerinden de kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenlerle kazanılan akılcı olmayan düşünceler kişi tarafından bir davranış haline dönüştürülebilir. Dolayısıyla ebeveynlere verilecek akılcı olmayan düşünceleri değiştirmeye yönelik bir eğitim çocuklarda akılcı olmayan düşünme biçimlerini davranışsal ve duygusal sorunları azaltması söz konusudur. Yapılan çalışmalar da ADDT'ye dayalı uygulamaların ebeveynlerin akılcı olmayan düşüncelerinin (Stimac, 1985), kızgınlık, kendini değersiz görme (Joyce, 1995), ebeveynlik stres düzeylerinin azaltılmasında (Gavita ve Joyce, 2008) olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Ellis ve Harper (2005) ADDT'nin temel ilkelerinin ancak yetişkinler tarafından öğrenilebileceğini söylemiştir. Çünkü çocukların düşünce sistemleri gerçekçi temellere dayanmaz. Çocuklar benmerkezci bir şekilde düşünürler ve düşünce sistemleri aşırı beklentiler, gerçekçi olmayan temellere dayanır. Bu nedenle duygusal olarak sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirebilmek için öncelikle anne ve babaların ADDT'nin temel ilkelerini öğrenmeleri, uygulamaları gerekmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine ilgi göstererek çocuklarının gelişimlerine destek olmaları her dönemdeki çocuklar için büyük taşımaktadır. Aileler bu ihtiyaçlarını sistemli olarak uygulanan aile eğitim programları aracılığı ile giderebilirler. Aile eğitim programları ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda çocuk eğitimi ve gelişimi Ailelere, bu nedenlerle ihtiyaç duydukları desteği sağlamayı amaçlayan, çocuk yetiştirmeye ve eğitmeye yönelik rehberlik etme kılavuz olma özelliği taşımaktadırlar (Tezel-Şahin ve ark., 1999).

Ebeveynlik eğitimi programlarının, davranış problemlilerini azaltması konusunda etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aile eğitimi programlarının suçların azaltılmasında ve engellenmesinde diğer yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turner, Sanders, 2005).

Aile eğitimin yararları şöyle özetlenebilir:

- Aileler yüksek uygulama güvenirliği ile etkili stratejilerini öğrenebilir ve sonrasında da kullanabilirler.
- Edinilen becerilerin kalıcılığı ve genellemesinin sağlanmasında etkilidir.
- Aile eğitim uygulamaları ailelerin kendilerine ayırdıkları zamanın ve yaşam kalitesinin artmasına neden olur.
- Ailelerin çocuğunun geleceği ile ilgili olumlu düşüncelerini artırır.
- Ailelerin stres düzeyinin azalmasına yol açar.
- Aile eğitimi maliyet açısından uygundur.
- Aile eğitimi ile aileler çocuklarının gelişimine katkıda bulunduklarının farkına varırlar.
- Aile eğitim programları çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmasını sağlar.
- Müdahale programlarında sürekliliğin sağlanmasında rol oynar.
- Yüksek oranda aile memnuniyetinin oluşmasına yol açar.
- Ayrıca çocuklar açısından ele alındığında:
- Aile eğitimi ile aile ve çocuk arasında olumlu etkileşim kurulmasına,
- Aile çocuk arasındaki duygusal bağın kuvvetlenmesine
- Ailelerin çocuklarına öğretmek üzere yeni beceriler öğrenmelerine fırsat verdiği için de aile eğitimi oldukça önemli görünmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Tekin-İftar, 2008).

Pek çok kuram çocukların gelişiminde annenin rolünün çocuğun hayatındaki diğer yetişkinlerden daha önemli olduğuna vurgu yapar. Anne-çocuk arasında kurulan bağ ileri dönemlerde oluşturulacak ilişkiler için rol model teşkil etmektedir. Anne ile olan yaşantıların yetişkinlik yıllarında diğer insanlarla olan ilişkilerde etkili olduğu belirtilmektedir (Waters ve Beauchaine, 2003). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında uygulanan ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına sadece anneler dahil edilmiştir. Bunun temel gerekçelerinden biri özellikle ilkokul yıllarında okul ile

ev arasındaki bağı kuran kişinin genellikle anneler olmasıdır. Bu yüzden, okulda veli kavramından bahsederken ilk akla gelen babalardan çok anneler olmaktadır (İpek, 2011). Dolayısıyla veli olarak okula daha çok gelen, çocukları ile daha fazla ilgilenen annelerin bu eğitim sürecinde yer almaları da önemlidir. Sadece annelerin katıldığı bir aile eğitim programının çocukların davranış problemleri üzerindeki olumlu etkilerinin ortaya konulması özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanların motivasyonlarının artırılmasını sağlayabilir.

1.5. Sayıtlılar

1. Çalışmaya katılan anneler ölçekleri içtenlikle ve objektif olarak yanıtlamışlardır.
2. Çalışmada annelere uygulanan ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın araştırmacı tarafından uygulanmasında psikoeğitim programı uygulama ilkelerine azami derecede dikkat edildiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Anne-babalara yönelik hazırlanan Akılcı Duygusal Eğitim programı Gaziantep ili merkez ilçesi olan Şehitkamil sınırlarında ilkokulda çocuğı olan anneler üzerinde geliştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular ancak benzer özellikler gösteren annelerle sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğı ve Connors' Ana--baba Derecelendirme Ölçeğinin ölçebildiğı nitelikler ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya ilkokul 2. 3. ve 4. Sınıfta çocuğı olan anneler katılmıştır. Okula yeni başlayan çocuklar için okul sistemi çok yabancıdır ve bazı uyum sorunları yaşabilmektedirler. Dolayısıyla annelerin yaşadıkları güncel kaygılardan kaynaklı ölçek maddelerine sağlıklı cevap vermeme ihtimalleri dolayısıyla araştırmaya dâhil edilmemiştir.

4. Bu çalışmada yer alan deney ve kontrol grupları sadece annelerden oluşmaktadır. Çocuk yetiştirmede önemli yeri olan babaların sürecin dışında kalmaları eğitim programının çocuklara yönelik etkileri açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5. Bu çalışmada öntest ve son test uygulanmıştır. Zamansal gelişimi, uygulamayı uzun süreli etkililiği ya da değişimini takip edebilmek için izleme testi yapılamamıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın amacı çocukları bir ilkokula devam eden annelerin Akılcı Duygusal Yaklaşım dayalı aile eğitim programı ile akılcı olmayan inançları ve çocukların da algıladıkları davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bölümde aile, anne, davranış problemleri kavramları ile Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi' ye dayalı aile eğitimi uygulamaları tanıtılmaktadır.

2.1. Aile Kavramı

Aile; anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en önemli kurumlarından biridir. Sağlıklı, huzurlu toplumların oluşmasının temel belirleyicisi sağlıklı aile yapılarıdır. Sağlıklı aile yapıları da sağlıklı kişilik gelişimine sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlar. Kağıtçıbaşı (1998) toplumun önemli değerlerinden biri olarak ailenin tanımını, hem kendi arasında etkileşimde olan hem de yaşadığı sosyal çevrenin geleneklerini de göz önünde bulunduran bir sistem olarak ifade etmiştir. Aile, ortaya çıktığı ilk dönemden itibaren yapı ve fonksiyonları yönünden ciddi değişimler yaşamıştır. Eski çağlardan günümüze doğru ailenin üstlendiği birçok sorumluluklarda değişimler söz konusudur. Sosya-kültrel gelişmeler ve aileye destek olacak başka kurumların oluşmasıyla beraber ailenin yapısı ve fonksiyonlarında değişimler yaşanmıştır (Doğan,2015). Geniş aileden çekirdek aileye geçilmiştir. Ailenin eğitim, rehberlik etme ve meslek kazandırma vb. fonksiyonlarını farklı kurumlar üstlenmiştir. (Kır,2011)

Aile, toplumun örf, adet, geleneklerini, değer yargılarını, inanç sistemini özetle kültürünü taşır. Toplumla alışveriş içinde olan ailenin aynı zamanda kendine ait bir içyapısı ve işleyişi vardır. Anne, baba ve çocuklardan oluşan ailenin, yasalarla belirlenen görevleri dışında, yaşadığı toplumunda aileye atfettiği görevler vardır. Ailenin görevleri şu şekilde özetlenebilir(Yörükoğlu, 2006):

- a) Aile çiftlerin cinsel ve psikolojik ihtiyaçlarını gideren legal bir oluşumdur.
- b) Aile, aynı hedefi, beklentisi, kuralı olan insan birlikteliğidir.
- c) Ailenin çocukların eğitildiği, yetiştirildiği bir yuvadır.
- d) Aile, çocukların fiziksel ve psikolojik gereksinimlerinin karşılandığı toplumsal kurumdur.

2.2. Ailede İlişkiler

Çocukların sosyalleşme sürecinde ilk etkileşimde bulunduğu ortam ailedir. Dolayısıyla anne-babalar çocuğun gelişimde en önemli kişiler olarak görülmektedir (Demir ve Şemdil, 2008). İyi bir aile ortamında yetişen ve güven duygusu edinen çocuklar, okulda kazandırılmak istenen becerileri daha kolay başardıkları bilinmektedir (Cüceloğlu, 2007).

Sosyal gelişim bireyin doğumdan itibaren başka insanlar ile geliştirdiği ilişkilerdir. Bireyin içinde büyüdüğü çevrenin değer yargılarına, normlarına uygun hareket etmesi, kendisinden istenilen davranışları sergilemesi, istenilmeyen davranışlardan uzak durması, bu davranışlarında tutarlı olması, aynı zamanda sosy-kültrel gereksinimlerini karşılaması, sosyal gelişiminin sağlıklı olması sağlar. Bu gelişimin sağlıklı olmasının temelinde de sağlıklı aile ilişkileri yatmaktadır (MEGEP, 2007). Dolayısıyla ailenin başlıca sorumluluğu çocuğun kendi çevresindeki kültür normlarına göre yetişmesini sağlamaktır (Bilal, 1984).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliği bireyin diğer ilişkilerine de yansıdığı bilinmektedir. Çocukluk çağlarında anne baba ile kurulan iletişimin kalitesi bu noktada çok önemlidir. Anne babasına yönelik temel güven duygusu yetersiz olan çocuk(lar) okul çağına geldiğinde arkadaşlık kurmada, oyunu başlatma-devam

ettirmede zorluk yaşamakta ve akademik becerilerinde başarısızlıklar gözlenmektedir (Cüceloğlu, 1999).

Çocuğun anne babasıyla kurulan ilişkileri onun yaşama yönelik sergilediği davranışlarının kökenini oluşturur (Yavuzer, 2006). Anne baba ve çocuk arasında kurulan bağ, çocuğun yetişkin yıllarındaki sosyal ilişkilerinin temelini oluşturması açısından oldukça önemlidir (Şanlı ve Öztürk, 2015). Ebeveyn-çocuk arasında kurulan iletişimin kalitesi oldukça önemlidir. Çocukluk dönemlerinde ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki insanların gelecek dönemlerini de etkilemektedir. Yetişkinlik dönemlerinde kurulacak sosyal ilişkilerin temeli çocukluk yıllarında atılmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001)

Çocuğun doğup, büyüdüğü çevrenin koşulları ile başlarıyla oluşturduğu bağlar ve yaşantılar çocuğun gelişimini farklı açılardan etkileyebilmektedir. Koşul ve şartlar iyi ise çocuğun gelişimi pozitif açıdan desteklenir, aksi durumda desteklenmekten ziyade gelişimi engellenebilmektedir (Sezer, 2010) Sevildiğini anlayan ve değer verilen çocuklar, diğer bireylere güven duyarak sosyal ilişkilerini geliştirebilir (Geçtan,1993).

İnsanın döllemeden başlayarak hayatının sonuna kadar duygusal, davranışsal, bilişsel ve fiziksel değişimini açıklamaya çalışan gelişim kuramları farklı perspektiflerden bakarak gelişime ilişkin farklı görüşler ortaya koymuşlardır (Bee ve Boyd, 2009). Bazı kuramlar gelişimdeki evrensel ilkelere vurgu yaparken, bazı kuramlar bireysel farklılıkları açıklamaya çalışmaktadır (Aldridge ve ark.,1997). Davranışçı ekolünü benimseyen kuramcılara göre doğuştan insan beyinde bilgi yoktur. Öğrenme (davranış kazanma) çevrenin etkisi ile oluşur (Strauss, 2000). Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisi toplum ve kültür, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğunu vurgular. (Donaldson, 2009). Freud kişiliğimizin şekillenmesinde ağırlıklı olarak 0-6 yaş aralığında, anne-çocuk veya baba çocuk ilişkisinin çok daha önemli olduğunu vurgularken (Knauth, 2000; Öngider, 2013), Erikson hayat boyu süren kişilik gelişimin de ebeveynler dışında okul gibi diğer sosyal ortamlarında etkili olduğunu belirtmektedir (Gençtan,1994)

Çocuğun gelişimi ile ilgili farklı kuramcılar tarafından yapılan açıklamalar farklı noktalara vurgular yapsalar da erken dönemde çocuğun kişiliğin biçimlenmesinde, kendini, diğer insanları ve dünyayı algılamasında en önemli faktör

ailedir. Ailede model alma ile anne-baba tutumu kişiliği etkiler. Annenin, çocuğunun psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılaması oldukça önemlidir. Annenin çocuğa yaklaşımındaki kritik noktaların başında kullanılan iletişim dili gelmektedir. Bilhassa anne-çocuk arasındaki nitelikli sözel uyarıcı zenginliği çocuğun gelişimini pozitif açıdan etkilemektedir. (Kılıç, 2010). Fakat aile içerisinde üyelerin mutlulukları, üzüntüleri, kızgınlıkları, kırgınlıkları gibi duygusal tepkilerini ifade etme olanaklarını bulamaması, taleplerini ve problemlerini dile getirememesi kişinin kendisine yönelik bir kızgınlık oluşmasına neden olabilir. Bununla beraber depresif bir yaşama ve fiziksel şikâyetlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Saydam ve Gençöz, 2005).

2.3. Anne Olmak

Annelik bebeğin ana rahmine düştüğü ilk andan itibaren başlar. Annelik rol kazanımı, hamilelik döneminden itibaren doğumu takip eden bir yıl içerisinde anne rolünün edinimiyle tamamlanan dönemdir (Simpson and Creehan, 2001). Doğuma kadar anne karnında geçen bu süre, bebek için hayatın temellerinin atıldığı en önemli dönemdir. (Arlı, Yaman 2002).

Anne ve rahmindeki bebek arasında çok güçlü bir bağ vardır. Yine anne, doğumdan sonra da yenidoğanın öncelikli etkileşim kurduğu ve ihtiyaçlarını karşılayıp yanında olan kişidir. Tabiki anne çocuk arasındaki iletişim, etkileşim süregelen bir durum olarak devam eder (Çağdaş ve Seçer, 2004). Annenin hamilelikte, doğum sırasında ve doğum sonrasındaki yaşantısı ve düşünceleri anne-çocuk arasında oluşacak ilişkinin gelişimini etkileyecektir (Sumbas ve Özcan, 2017).

Dünyada, yeni doğmuşlar arasında en çok bakıma muhtaç olan canlı insan bebeklerdir. Pek çok canlı doğduktan kısa bir süre sonra yürür, uçabilir veya içinde bulunduğu çevrede neyi nasıl yapması gerektiğini bilir. Oysa insan yavrularının bağımsız bir yetişkin olmaları çok daha uzun bir zaman gerektirir. Konuşmayı, yürümeyi, düşünmeyi ve daha pek çok şeyi dünyaya geldikten sonra çevremizden öğreniriz (National Geographic, 2007). Yenidoğanın etrafındaki özellikle en yakınındaki annesinin pozitif veya negatif tutumları yaşamı boyunca bireyde kalıcı emareler bırakabilir (Geçtan, 1994). Anneyle bebek arasında kurulan iletişimin

niteliği, bebeğin hem sosyal ve duygusal gelişimini etkilediği gibi, zihinsel ve algısal gelişimini de etkiler (Çağdaş, 2012; Davaslıgil, vd. 2006; Hargie, 2011).

Yaşamının ilk yıllarında her bebek; beslenme, temizlik, ilgi ve sevgi gibi tüm fiziksel ve duygusal ihtiyaçları için yetişkin birinin bakımına gereksinim duyar. Çoğunlukla anneler yenidoğanın bu gereksinimlerini karşılayan kişilerdir (Peker, 2017). Doğumdan sonraki ilk haftalarda bebek, anneyi kendi bedeninin bir parçasıymış gibi algılamakta annenin göğsünü kendi bedeninin bir uzantısı olarak düşünmektedir. Aynı durum anne için de söz konusudur. Anne de bebeğin ayrı bir canlı olmasından çok kendini vücudunun parçası olarak düşünmektedir (Yörükoğlu, 1997). Bebeklerin ilk temas yaşadığı kişiler olan annelerin davranışlarında toplumda topluma bazı kültürel farklılıklar görülse de, bebeğin gelişimi üzerinde en önemli rol çoğunlukla annelere verilmektedir (Çiftçi, 2018).

Annenin çocukları ile geçirdiği vakitlerin çokluğu ve annenin babaya nazaran çocuğa daha çok yakın olması, annenin davranışlarının çocuğu baba davranışlarına göre daha çok etkilemesine yol açmakta, bu bakımdan annenin sergilemiş olduğu davranışların çocuk üzerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Cömert ve Güleç, 2004). Anneleriyle kurdukları güvene dayalı ilişki sayesinde güven duygusunu öğrenen çocuk akranlarıyla ve yetişkinlerle kolaylıkla iletişim kurar. Bu da çocukların benmerkezci olmalarının önüne geçer (Koç,2003).

Bowlby anne ve ocağın içten ilişkisinin çocuk gelişiminin temelini oluşturduğunu söyleyerek, gelişimin temelinde bu ilişkinin doyum ve haz sebebi olduğunu ortaya koyar (Yavuzer, 1994). Çocukta sosyal gelişimin en önemli unsuru anne-çocuk ilişkisidir. Anne ile çocuğun oluşturduğu kaliteli bağ çocuğun yaşlıları ve yetişkinler ile sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar. Temel güven duygusu edinen çocuklar, akranları arasında liderlik yapabilen, ortak hareket edebilen, görev almaya istekli, duygularını rahatça ifade edebilen olarak tanımlanmışlardır. Aynı zamanda bu çocukların, akranları tarafından takdir aldıkları tespit edilmiştir (Arabacı, 2011).

2.4. Anne Baba Tutumları

Anne babaların çocuklarına karşı gösterdikleri bir takım davranış şekilleri bulunmaktadır. Literatürde anne-baba tutumu olarak ifade edilen bu davranışlar,

anne-babanın çocuğun sosyal, psikolojik, karakter gelişimini etkileyebilecek şekilde negatif veya pozitif tarzda bir tepkide bulunmasıdır (Yavuzer,1998). Tutumların oluşumunda, sevgi, ilgi, verilen değer, ses tonu, beden dili, çocuğun gereksinimlerini karşılama ile ilgili deneyimler önemlidir (Bornstein ve Zlotnik, 2007, akt.: Dursun, 2010).

Yavuzer (2000), çocuğa karşı gösterilen tutum ve davranışlar, çocukların kişilik gelişiminde kritik noktalar olduğunu belirtmiştir. Anne babaların çocuk yetiştirirken kullandıkları disiplin yöntemleri ve çocuklarına karşı duygularını ifade etme biçimleri çocuğun davranışlarının olumlu ya da olumsuz olmasında belirleyici bir role sahiptir (Bülbül, 2014). Ailelerin çocuk yetiştirirken uyguladığı tutum ve davranışları güvenli, sevgi dolu, demokratik bir ortam ise çocukların olumlu benlik algısı geliştirdikleri; güvensiz, tutarsız, soğuk bir aile ortamı ise çocukların olumsuz benlik algısı geliştirdikleri söylenmektedir (Adana ve Kutlu, 2008).

Kişilik gelişimi çoğunlukla çocukluk dönemlerinde şekillenmektedir. Dolayısıyla bevelerin, çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar oldukça önemlidir (Maccoby ve Martin, 1983; Yavuzer, 2004). Genellikle tutumlarımız kişiliğimiz de yer bulurken diğer insanlardan etkileniriz. Anne babaların çocuk yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlar çocukları farklı şekillerde etkilerken, anne babalar bu davranışlarıyla çocuklar için önemli bir rol model de oluştururlar. Çocukların oluşturduğu tutumların ilk kaynağı anne ve babalardır. Çocuklarda tutumların oluşumu ve şekillenmesinde anne babaların büyük etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Genellikle çocuklar ilköğretim çağına gelene dek sadece anne babaları otorite olarak gördikleri ebevelerinden etkilenirler (Demircioğlu, 2012).

Buna örnek olarak çocukların politik tutumları ve sigara içmeye karşı olan tutumlarının anne babalarınıninkiyle oldukça benzerlik taşıması gösterilebilir (Kağıtçıbaşı, 2008). Farklı anne baba tutumlarının çocuklar üzerinde farklı etkiler bıraktığı bilinmektedir. Ebevelerin tutumları üzerine literatürde birçok araştırma vardır ve ebevelerin tutumlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar söz konusudur. Literatürde sıklıkla değinilen anne baba tutumları anlatılmıştır.

2.4.1. Demokratik anne baba tutumu

Demokratik anne baba tutumu, çocuğa koşulsuz sevginin verildiği, saygının gösterildiği, çocuğun ilgileri ve ihtiyaçları konusunda duyarlılığa sahip, çocuğun yaşına uygun kendisiyle ilgili bazı konularda kararlar almasına teşvik edildiği, çocuğun görüşlerine değer verilen, kararlı, tutarlı ve güven veren ebeveyn tutumları şeklinde tanımlanmaktadır (Sezer ve Oğuz, 2010). Demokratik tutumla çocuğa sorumluluk bilincinin kazandırılmasının yanı sıra çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi de desteklenmektedir (Özgüven, 2010). Demokratik tutumu benimsemiş anne-babalar kural oluştururken “çünkü ben söyledim” şeklinde direktmekten ziyade çocuklarının da fikirlerini dikkatle dinleyip kuralları açıklayıp neden uyulması gerektiği veya ne işe yaradığını onlara açıklayarak belirlerler (Kopko, 2007).

Ebeveynler her çocuğun farklı gelişimsel performansının, motivasyonunun olduğunu bilincindedirler ve buna uygun davranırlar. Çocukların kendini gerçekleştirmesi için motive edilir, özdenetim kazanmasını sağlayacak özerk davranışları desteklenir, yeteneklerini ortaya çıkması için fırsatlar yaratır (Baumrind, 1966). Demokratik anne baba tutumu çocuklar açısından en uygun tutumdur çünkü denetleme ve ihtiyaçları karşılama bir arada olmaktadır. Çocuğun belli sınırlar içerisinde özgürlüğü sağlanırken ve çocuğun kendini gerçekleştirmesine de fırsat tanınmış olmaktadır (Sezer, 2010).

Demokratik tutumu benimseyen aile ortamında yetişen çocuklar sosyal, işbirliğine giren, arkadaş canlısı, yaratıcı, bağımsız, kurallara ve otoriteye saygılı, kendine ve başkalarına güvenen, özgüvenleri yüksek bireylerdir (Aksaray, 2013). Fikirlerini rahat bir şekilde söyleyebilen, girişimci, başkalarıyla saygı çerçevesinde iletişim kuran, kendin kapasitesinin farkında ve yaratıcı düşünebilen üretici çocuklardır (Kulaksızoğlu, 2011). Kendi sorumluluklarını alabilen, kararlarının sonuçlarına katlanabilen, kendi haklarını bilen, başkalarının haklarına saygı gösteren bireylerdir (Cırhinlioğlu, 2010).

Demokratik aile ortamında yetişen çocuklar stresli ve zorlu durumlarda nasıl davranacakları konusunda kendi kararlarını kendileri almaktadır. Çünkü aile ortamında bu stres ve zorluğa maruz kalmadıklarından nasıl davranacaklarını kendi deneyimleriyle öğrenebilmelerine fırsat verilir (Carducci ve Zimbardo, 1995).

2.4.2. Otoriter anne-baba tutumu

Otoriter tutumda çocukların ilgi istek ve kabiliyetlerine bakılmaksızın anne-baba standartlarına itaat beklenirken, ebeveynlerin katı ve değişmez bir düşünce tarzına yatkın olmaları çocukları ile ilişkilerinde tek yönlü bir iletişimi sıklıkla kullanmalarına da yol açabilmektedir (Bolattekin, 2014). Otoriter tutuma sahip aileler çocuklarına duygudan yoksun, hoşgörüsüz, incitici şekilde davranırlar. Otoriter anne babalara göre çocuklar, istedikleri gibi yoğurup şekillendirecekleri hamurlardır (Yörükoğlu, 2011).

Otoriter anne-babalarda çocukların gelişim düzeylerinin, kişisel özelliklerinin ve isteklerinin önemsenmediği bir durum vardır. Otoriter anne baba çocuklarının kendi istekleri doğrultusunda kendilerine davranmalarını istemektedir. Kendi istekleri dışında çocuğun davranışları söz konusu olduğunda ise bunun sonucunda çocuk sık sık cezalandırılmaktadır (Sezer ve Oğuz, 2010).

Otoriter ebeveynlere sahip olan çocuklar beklenilenden farklı davrandıklarında genellikle cezalandırılır. Çocuklar psikolojik ve mental olarak bastırılırlar dolayısıyla çocuklar fikirlerini gizlemeye çalışırlar. Gizledikleri bu öfke, kızgınlık vb. duygularını dile getiremezler. Bu da çocuklarda aşırı itaatkâr ya da aşırı saldırganca davranışlara neden olabilir (Hanımoğlu, 2010). Otoriter ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri katı tutumla yetişen çocuklarda bağımsız kişilik gelişiminin engellendiği, benlik saygısı düzeylerinde düşüklük olduğu, kendilerine güveninin zedelendiği, kaygı seviyelerinin arttığı görülmektedir. Bu özgüveni düşük bağımlı çocukların madde kullanımı ve özellikle erkek çocuklarda saldırganlık eğilimlerinde artma olduğu tespit edilmiştir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005 ve Sezer, 2010).

Otoriter tutum, korku temelli olduğu için, ortamda korkulacak otorite olmadığı zaman kurallara çocuk uymaz. Korku kültüründe ortamda korku yoksa insanların da insan olarak değeri yoktur ve kurallara uyma zorunluluğu duyulmaz. Korku kültürü insanın özüne değer vermez. Değerler kültüründe ise insanın özü önemlidir (Cüceloğlu, 2016). Bu tip bir aile ortamında büyüyen çocuklarda, anne-babalarına yönelik düşmanlık duyguları geliştirme, başkaların desteğine gereksinim hissetme, duygularını-düşüncelerini dile getirmede zorluk, korku, endişe, kaygı, güvensizlik gibi durumlar söz konusu olmaktadır (Güenalp, 2007).

2.4.3. Aşırı hoşgörölü anne baba tutumu

Aşırı hoşgörölü ebeveyn tutumunda çocuğun tüm davranışları hoş görölür. Kurallar oluşturulmaz çocuğun davranışlarına kısıtlamalar getirilmez. Aile çocuğun isteklerine göre hareket eder. Çocuk anne-babaya hükmeder. Bu tutumda yetişen çocuklar başka insanla üzerinde de hâkimiyet kurmak isterler. (Yavuzer, 1994).

Çocuk uygun olmayan davranış sergilediğinde herhangi bir yaptırım uygulanmaz uygulansa bile ya zamanında yapılmaz ya da yetersiz kalır. Dolayısıyla ben merkezci, sorumluluklarını yerine getirmeyen ve şımarık çocuklar yetişir (Yörökoğlu, 2000). Aşırı hoşgörölü tutum süreklilik gösterdiğinde çocukların duygu, arzu ve dürtülerini kontrol etme yeteneğinin gelişimi olumsuz etkilenir, çocukta vurucu, kırııcı, agresif hareketlerinin yükselmesine neden olur (Gönalp 2007).

Bu tutumda yetişen çocuklar, neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenemediği için anti sosyal davranışları olan, özdenetimden yoksun, hep almaya alışmış, doyumsuz bir çocuk olurlar (Özyörek, 2004). Bu çocuklarda kendini denetleyememe, saldırgan davranışlarda artış, bencillik, bağımsızlık, itaatsizlik, çevreye uyumsuzluk, antisosyal davranışlar görölmektedir ve herkesi yönetmek istemektedirler (Arı 2002). Bu bireylerin bencilce davranmaları ve otokontrollerinin zayıf olmaları ergenlik yıllarında gerek sosyal beceri gerek iletişim becerileri geliştirmelerini güçleştirmektedir (Kopko, 2007).

2.4.4. Aşırı koruyucu anne-baba tutumu

Çocuğun kendi kendine yetemeyeceğine inanan, yersiz müdahale, yoğun koruma ve sürekli kontrol ile çocuğa herhangi bir görev vermeyi uygun bulmayan ebeveyn tutum biçimidir (Demir, Şendil, 2008). Bu anne baba tutumunu benimseyen aile çocuğun hayatı tecrübe edinmesine fırsat vermez. Birey de anne babanın beklentileri doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla bireyde bağımlı bir kişiliğinin oluşması ve çeşitli problemler yaşaması söz konusu olabilmektedir (Yavuzer, 2014).

Bu tarz tutum benimsemenin altında annenin kendisini psikolojik olarak terk edilmiş hissetmesi, yalnızlık algısının ağır basması yatabilmektedir. Bu tutumu sergileyen anne çocuğuna destek olduğunu ilgi ve şefkat gösterdiğini düşünebilir.

Ancak anne bu şekilde davranarak kendi yalnızlığı ve mutsuzluğu ile baş etmeye çalışmaktadır (Yavuzer, 2014). Aşırı korumacı tutuma özgü diğer bir karakteristik özellik bebekleştirmedir. Annenin 8 ile 9 yaşlarındaki çocuğa yemek yedirmesi, 11 ile 12 çocuğun anne ve babası ile uyuması, annesi tarafından yıkanması gibi vakalarda söz konusudur. Bu ortamda yetişen çocukta anneye bağımlılığının oluşması söz konusu olabilir (Günel, 2007).

Gözetme, koruma, kollama her anne babanın olağan davranışıdır. Yalnız bu davranış çocuğun tek başına yapabileceği etkinlikleri de kapsayacak şekilde süreklilik göstermesi aşırı koruyucu tutum olarak isimlendirilir (Kulaksızoğlu, 2011). Aşırı durumda korunmuş olmanın ve yaptığı her davranışın hoş görülmüş olmasıyla bağımlı kişilik geliştiren bu çocukların ilişkilerde girişkenlik yeteneklerini geliştirmekte zorlandıkları, kendilerine güvenlerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Eldeleklioğlu, 2004)

Bu tutumla yetiştirilen çocuklar çabuk mutsuz olan, ürkek, inatçı, huzursuz ve talepkar kişilik özellikleri sergilemektedir (Dinçer, 2008). Ülkemizde anne babanın çocuğa rehberlik etmesi, çocuk ile birlikte etkinliklerin gerçekleştirmesi rastlanılır bir durumdur. Yalnız toplumun anne babalardan beklentileri, inanç ve değer yargılarının da koruma-kollama güdeleri ile paralellik göstermesi anne-babanın çocuğuna karşı aşırı koruyucu tutum ve davranışlarını güçlendirmiştir (Şen, İnci, Aydoğan ve Yıldız Çiçekler, 2011).

2.4.5. Tutarsız ve dengesiz anne-baba tutumu

Tutarsızlık alınan kararları verilen kuralları takip etmemek bu kural ve kararlara uymamak anlamına gelmektedir. Tutarsız anne baba tutumu, ebeveynlerin davranışlarında süreklilik göstermemesi, değişmesi bazen fazlaca hoşgörölü bazen de çok otoriter olmasıdır. Çocuk ile ilişkilerinde belli prensipleri yoktur. Anne babanın tavırlarını öngörmek mümkün olmamaktadır. Ebeveynler arasındaki ceza ve eğitim konularında da görüş ayrılığı söz konusu olabilmektedir. Tutarsız tutumda ebeveynler çocuğa zaman zaman sert reaksiyonlar verse de istikrarsız davrandıkları için çocuklarına tesir etmemektedir (Özyürek ve Şahin, 2010 ve Craig ve Kermis, 1995).

Tutarsız ve dengesiz tutum sergileyen anne ve babalar, çocuklarının davranışlarına farklı zamanlarda farklı tepkiler verirler. Annenin doğru kabul ettiği bir durumu baba yanlış olarak kabul edebilir veya çocuğun bir davranışını bir gün hoş gören anne-baba, başka bir gün sert tepkiler verebilir. Babanın gösterdiği tepkiden sonra annenin şefkat göstermesi ve çocuğunun yaptığı yanlış davranışı görmezden gelmesi de bu tutum içinde yer alır(Yörükoğlu, 2004 ve Yavuzer,2000). Tutarsız tutumdaki ebeveynler davranışın niteliğine göre değil, kendi ruhsal duruma göre tepki verirler. Çocuğu cezalandırmalarının nedeni kendi öfkelerini gidermektir. Çocuk niçin cezalandırıldığını anlayamaz. Çocuk anne babanın kendisinden ne istediğini bilemez. (Geçtan, 1997).

Anne veya babanın, çocuğa sözünü dinlemesi için önce yumuşak tonda konuşması, çocuk isteğini yapmadığında giderek sesini yükseltmesi ve daha sonra dayak atması, bunun sonrasında da yaptığından pişmanlık duyup özür dilemesi de tutarsızlık örneğidir. Yetişkinin çocuğun yanlış davranışı sonrasında yerinde ve zamanında tepki göstermemesi, çocuğun rahatlığına neden olmaktadır. Bu tutuma sahip anne-baba tarafından büyütölmüş çocukta çevreye karşı güvensiz, tutarsız, aşırı kabullenici ya da reddedici, tedirgin, kararsız davranışlar bulunur. (Yavuzer, 2000). Ebeveynlerin oluşturdukları kurallara ve değerler karşı istikrarsız tavır, çocuğun akademik becerilerindeki gelişimine destek sağlayamayacaktır (Sargın, 2012). Bu tutumu benimseyen ortamlarda yetişen çocukların özgün evleri düşüktür, kafaları karışiktır. Ürkek, utangaç, içine kapanık, pasif, sıkılğan, olabilecekleri gibi dik başlı isyankâr tavırlarda da bulunabilirler (Öğretir, 1999).

2.4.6. İlgisiz ve kayıtsız anne-baba tutumu

İlgisiz tutum sergileyen anne babalar çocuk eğitimi konusunda isteksiz duyarsızdırlar. Çocuğun gelişimini pek umursamaz sorumluluk almazlar. Bu ebeveynler annelik babalık rolünü kabullenmemişlerdir. Çocukları ile kaliteli zaman geçirmezler. Kayıtsız anne-babalar çocuğun eğitim yaşantısı, sosyal ilişkisi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Çocukla ilgili yönlendirmeler de, karar süreçlerin de pek destek olmamakta çocukları kendi hallerine bırakmaktadırlar. Bu tür aile ortamı anne baba merkezlidir ve çocuktan ziyade ebeveynlerin gereksinimleri önceliklidir.

Bu tarz anne-babalar çocuklarına yeterli sevgi ve şefkati esirgeyebilmekte çocuklarını ihmal edebilmektedir (Bornstein ve Zlotnik; 2007, akt.: Dursun, 2010).

Kayıtsız ebeveynler çocuklarını görmezden gelmekte, zaman zaman yalnız bırakıp dışlamaktadır. Böyle bir durum psikolojik bütünlüğün bozulmasına sebep olmakta ve çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişki de iletişim problemi gözlenmektedir (Yavuzer 2009). Yapılan çalışmaların çoğunda kayıtsız ebeveyni olan çocukların en derin ve fazla zarar gören grup olduğu tespit edilmiştir. Bir yaşından sonra ihmal eden duyarsız bir anne ile yetişen çocukların fiziksel, bilişsel gelişimlerinin beklenen düzeyden düşük olduğu problemli bağımlılık geliştirdiği ve sosyal ilişkilerinin zayıf olduğu görülmektedir (Bornstein ve Zlotnik; 2007, akt.: Dursun, 2010).

İlgisiz anne baba tutumu kontrol ve kabul-ilginin çok düşük düzeyde bulunduğu bir çocuk yetiştirme tutumudur. Anne baba çocuğa ayıracağı zamanı, çocuğu ile kuracağı ilişkiyi en aza indirmeye çalışır. Çocuğu kendinden uzak tutar ve onu diğer işlerine engel olarak görür. Çocuk genellikle anne baba tarafından ihmal edilir. İlgisiz tutumun uç noktasında çocuk istismarı da görülebilmektedir (Reitman ve diğerleri, 2002). İhmal edilmiş bir ortamda yetişen bu çocuklarda, ilgi çekmek için öfke ve şiddet davranışları gibi istenmeyen davranışlar görülebilir. Bu davranışlar konuşma bozuklukları, nefret duygusu (Dönmezer, 1999) ve hatta saldırganlık eğilimleri olabilmektedir (Yavuzer 2009).

2.5. Aile Eğitimi

Aile çocukların gelecek yaşantısını önemli ölçüde etkilediğinden, ebeveynlerin çocuk eğitimi, gelişimi ve yetiştirilmesi hakkında eğitim yaşantıları geçirmeleri, çocukların daha iyi yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kaya, 2002).

Ebeveynlerin çocuk bakımı, gelişimi, eğitimi gibi konularda bilgi edinmesi ebeveynlik becerilerine sahip olması çocukların sağlıklı birer birey olarak yetiştirilmesini sağlar. Fakat insanlar doğuştan anne-babalık rolünü sağlayacak becerilere sahip değildir. Çoğunlukla kendi anne babalarından ve çevresindeki diğer yetişkinlerden edindikleri bilgileri kullanarak veya hayatları süresince kazandıkları

tecrübelerle çocuklarını yetiştirmektedirler. Fakat bu yöntemlerle elde edilen bilgi ve beceriler çocukların sağlıklı yetiştirilmesi adına yeterli olmayabilir (Hamamcı, 2007). Anne babaların ebeveynlikle ilgili bilgilerinin artırılması, zor durumlarla başa çıkabilmek için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için yapılandırılmış aile eğitimleri gibi daha profesyonel uygulamalara ihtiyaç vardır.

Aile eğitimi, ebeveynlerin aile yaşamını pozitif yönde destekleyecek bilgi, beceri, tutum ve davranışlar edinmelerini sağlar. Kaynaklarda aile eğitimi; aile zenginleştirilmesi, geliştirilmesi, aileyi olgunlaştırma, ailenin desteklenmesi, aile hayatı eğitimi gibi farklı isimlerle de yer bulmaktadır (Apaydın ve Canel, 2011).

Çocuğun eğitimi ilk olarak ailede başladığı için anne babaların çocuklarının eğitim sürecine etkin bir şekilde katılmasının, çocuğun öğrenme süreci üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Mag, 2011; Matejevic , 2014; Alkan ve ark., 2014). Bu sebeple çocukların ilk öğretmenleri olan anne babalara verilecek çok yönlü eğitimin, çocuğun gelişimin desteklenmesi açısından önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Şahin ve Özyürek, 2010). Çocuk eğitiminde bu derece önemi olan ebeveynlerin çocuklarına daha faydalı olabilmeleri aile eğitimiyle mümkün olabilmektedir (Varol,2005; Yakın, 2009)

Anne baba olmanın, çocuklara gerekli kaynakları sunma, onların ihtiyaçlarını karşılama ve onları yaşamda tutuma, dünyaya yeni çocuklar getirme ve toplumsallaştırma gibi işlevleri içermekle birlikte, çocuklara yiyecek, güvenlik, barınma sağlama gibi rollerin çok ötesinde bir anlam taşıyan karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk yetiştirmenin rastlantıya bırakılamayacağını altı çizilmektedir. Anne babaların çocuğun yaşamındaki işlevi ve bu işlevin önemi dikkate alındığında, çocuk yetiştirme konusunda anne babaların farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmaları gerektiği görülmektedir. Bu nedenle, günümüz şartlarında anne babalara verilecek eğitimin sistemli bir şekilde yapılmasının zorunlu hale geldiği vurgulanmaktadır (Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile eğitimi, ebeveynlere veya bu rollerden birini üstlenen yetişkinlere çocuklarıyla birlikte iyi bir yaşam sürmeleri için daha donanımlı, çocuklarıyla daha ilgili, farkındalık ve sorumluluk sahibi, işlevsel ve sağlıklı aileler olmak üzere bilgilendirmeyi, gerekli becerileri kazanmaları konusunda yol göstermeyi içeren; yöntem, konu, içerik ve süre açısından hedeflenen amaca göre çeşitlilik gösteren

eğitim programları şeklinde tanımlanmaktadır (Ural, 2010). Aile eğitimi; ebeveynlerin veya çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocukların kapasiteleri, yeteneklerinin gelişimini sağlamak için çocuk gelişimi ve yetiştirilmesi konusunda bilgi edinme sürecidir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

2.5.1. Türkiye’de aile eğitimi

1982 Anayasası’nın 41. Maddesinde; “Aile Türk toplumunun temelidir. Devlet ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar.” geçmektedir. Bu madde dikkate alındığında devlet, aileyi güçlendirmek, korumak iyileştirmekle görevlidir. Aile eğitimlerinin esas amacı, aileyi ebeveynlik rolleri hakkında bilgilendirmek, farkındalık kazandırılmış aile yapılarının devamlılığını sağlamaktır. Bu amaçtan hareketle anne-baba ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak aile eğitimleri uygulanmaktadır. Çoğunlukla ebeveynliğe dair bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan aile eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Cavkaytar, 1999 akt. Şeker, 2013).

Aile eğitiminin esas hedefi; ebeveynleri çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri ve toplumun anne babadan beklentileri hakkında bilgilendirmek anne-babalara ebeveynlik becerilerinde yardımcı olup özgüvenlerini sağlamaları-artırmaları konusunda destek olmaktır. Gerçekleştirilen programlar anne-babaya, çocuğa, çocuğun yakın çevresine yönelik çalışmalardır. (Arkan ve Üstün, 2009).

Türkiye’de 1928-1935 yıllarında Millet Mektepleri uygulamaları başlamıştır. Bu mektepler anne-babaların aile yaşantılarıyla ilgili bilgi edinmelerini becerilerini geliştirmelerini sağlayan ilk çalışmalardandır. “Temelde bir okuryazarlık ve yurttaşlık eğitimi uygulaması olan Millet Mekteplerinde okuryazarlık ve yurttaşlık eğitiminin yanı sıra hesap bilgileri ve sağlık bilgileri dersleri de verilmekte idi. Hesap bilgisi dersi kapsamında basit hesap işlemleri, dört işlem, uzunluk ölçüleri, para birimleri ve arazi ölçüleri öğretilmekte idi. Sağlık bilgileri dersi kapsamında ise insan vücudu, bulaşıcı hastalıklarla mücadele, içkinin zararları, hava, su, gıda maddelerinin temel özellikleri, çocuk bakımı, açık hava ve güneşin yararları, gündelik hayatta

karşılaşılması olası kazalarda yapılacaklar, çevre temizliğinin sağlanması gibi konular ele alınmakta idi” (Yıldırım, 2012).

1962-1963 yılları arasında Türkiye’de aile rehberliği çalışmaları ilk kez düzenli olarak Ord.Prof.Dr.Aksel tarafından İstanbul Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi ve Askeri Tıbbiye ’de haftalık söyleşilerle başlatılmıştır (Aydoğmuş ve ark., 2001). 1982 yılında Erken Destek Projesi uygulamaya geçirilmiştir. İstanbul’da ekonomik geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelere Anne Eğitimi Programı ve Bilişsel Gelişimi Destekleme Programı olmak üzere iki bölümden oluşan eğitimler uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2004, Sucuoğlu, 2002). 1990’lardan sonra çeşitli sivil toplum kuruluşlarının aile eğitimleri konusunda gönüllü faaliyetler yürüttüğü görülmektedir. 1993 yılında aile eğitimi konusunda önemli bir donanımına sahip AÇEV “Anne Çocuk Eğitim Programını (AÇEP)” uygulanmaya başlamıştır. 1993-2005 yılları arasında 171.130 anne-çocuk bu programlardan yararlanmıştır. Aynı zamanda AÇEV “aile eğitimleri” başlığında “Anne Destek Programı, Baba Destek Programı, Anne Baba Olmak Seminerleri, Aile Mektupları” başlıklarında aile eğitimlerini sürdürmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2013).

1989 yılında İstanbul Üniversitesi’nde Ana-Baba Okulu çalışmasında “Çocuğun Gelişim Özellikleri ve Eğitimi”, “İletişim”, “Cinsel Eğitim”, “Okul, Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları” ana başlıklarında eğitimler uygulanmıştır (Aydoğmuş, vd., 2006).

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1998 yılında Evlilik Okulu uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama ile aile olmaya aday gençlerle evli bireylerin evlilik ilişkileri ve yaşantılarıyla ilgili farkındalık kazandırmak ve bilgi seviyelerini arttırmak amaçlanmıştır. Çalışma Türkiye’de evli eşleri hedef alan en yaygın uygulama olarak kaynaklarda yer almıştır. Evlilik Okulu projesi 3 kez düzenlenmiştir. 1998’de 150, 2001’de 95 ve 2004’de 128 çift uygulamaya katılmıştır (Ateş, vd., 2004).

Basın yayın aracılığı ile yapılan aile eğitimleri de söz konusudur. Kitle iletişim araçları da ailelerin farkındalıklarını artırmaları konusunda önemli bir görevi üstlenmektedir (Özdemir-Uluç, 2003). Temel kavram ve ebeveynlik becerilerinin

öğretilmesine yer verilen televizyon programları gerçekleştirilmektedir (Üstünoğlu, 1991).

Ülkemizde aile eğitim programlarında en sık rastlanan konular; anne-babalık rolünün gereklilikleri, sağlıklı aile ortamları sağlamak, çocukların eğitim kurumlarına uyumunda yardımcı olmak, çocukların gelişim özelliklerine ve eğitimlerine dair bilgilendirme ve destek olmak şeklinde sıralayabiliriz (Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (2015) 1993-2010 yılları arasında bazı kurumların ortaklığıyla ile 0-6 yaş arasında çocuğu olan ailelere yönelik aile eğitim uygulamaları düzenlemiştir. 2008-2010 yıllarında programlara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu milli ve evrensel değerler göz önünde bulundurularak Aile Eğitim Programı (0-18 yaş) oluşturulmuştur. 2010 yılında uygulamaya konulmuştur. Okuma yazma bilmeyen ebeveynlerinde dâhil olabileceği her kesme hitap edebilen aileyi dolayısıyla da toplumu destekleyip güçlendiren yetişkin temelli bir eğitim programıdır.

Tablo 2. 1

1993-2010 Yılları Arası Uygulanan Aile Eğitimi Programları

Sıra No	Uygulanan Programlar	Uygulama Yılları
1	0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitim Programı (MEB-UNICEF-Gazi Ün.)	1993-2004
2	0-6 Yaş Aile ve Çocuk Eğitim Programı (MEB-UNICEF Ortaklığı)	2003-2005
3	0-6 Yaş Benim Ailem (MEB-UNICEF Ortaklığı)	2005-2010
4	5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) (MEB-AÇEV Ortaklığı)	1993-2010
5	Aile İçin Temel Eğitim Programı (MEB-UNICEF Ortaklığı)	2007-2010
6	Baba Destek Eğitim Programı (MEB-AÇEV Ortaklığı)	2003-2010

Kaynaklar gözden geçirildiğinde yurt dışında, Adler'in Bireysel Psikoloji kuramından hareketle oluşturulan Etkili Anababalık için Sistematik Eğitim (STEP) (Dreikurs,Saltz,1964) Davranışçı kuramı dikkate alarak geliştirilen Davranışsal Eğitim (Becker, 1971) Rogers'ın araştırmalarına dayalı olarak Gordon'nun (1975) geliştirdiği Etkili Anne Baba Eğitimi (EAE) ve Akılcı Duygusal Yaklaşımı temel alarak geliştirilen Anne baba katılım programı (Akt.Hamamcı ve Sevim, 2004) gibi farklı aile eğitimi uygulamalarına rastlanmaktadır.

Genel olarak ülkemizde ve yurt dışında hem araştırmacıların bireysel çabaları hem de devletlerin farklı kurumları aracılığıyla yapılan kurumsal çalışma sonuçlarına bakıldığında, ailelerin aldıkları eğitimden memnun kaldıkları, bu eğitimlerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu, çocuk yetiştirmede ve çocuğun akademik başarısının gelişiminde ailelere yardımcı olduğu görülmektedir (Abdulahimoğulları,2018).

2.6. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Aile Eğitimi

Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi (Rational-Emotive Behavioral Therapy - AADDT), psikoanalitik yaklaşım odaklı psikoterapist olan klinik psikolog Albert Ellis tarafından 1955'te ayrı bir terapötik sistem olarak geliştirilmeye başlanmıştır. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Danışma; düşünce, duygu ve davranışların insan faaliyetlerinin iç içe geçmiş, etkileşimli ve bütünsel süreçleri olduğu görüşünü temel alan kapsamlı bir eğitim ve danışma yaklaşımıdır (James ve Gilliland, 2003:232)

Albert Ellis kuramın orijinal ismini akılcı ve bilişsel özelliklere vurgu yapmak için Akılcı Terapi olarak belirlemiştir. 1961'de kuramını duyguları göz ardı ettiği eleştirilerini dikkate alarak kuramın ismini Akılcı Duygusal Terapi olarak değiştirmiştir. Bu değişiklikten 30 yıl sonra, 1993'te, Albert Ellis yine kuramına yönelik eleştiriler doğrultusunda kuramın ismini Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi olarak değiştirmiş, kuramının davranışları göz ardı etmediğini vurgulamıştır. Halen AADDT bütün dünyada değişik terapötik, mesleki ve eğitimsel yaklaşımlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Neenan ve Dryden, 2006 akt.; Çekiç,2015).

Ellis, bu terapi yaklaşımında İsa'dan sonra birinci yüzyılda yaşamış olan düşünür Epiktetos'un bir deyişini almıştır: 'İnsanları rahatsız eden olaylar değil,

olaylara yüklediği anlamdır.” Burada söz edilen “rahatsızlıklar” bizim algılarımızın, bizim değerlendirmemizin ve bizim değer yargılarımızın; kısacası bizim yaşam felsefemizin birer ürünüdürler (Köroğlu, 2011).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım bireylerin başarı ve onay ile ilgili amaçlarını ve tercihlerini çoğunlukla ailelerinden ve içinde yaşadıkları kültürden öğrendiklerini, başarısız olduklarında ve onaylanmadıklarında sağlıklı uygun duygular olarak engellenmişlik ve hayal kırıklığı hissettiklerini farz eder. Ancak bireylerin, amaçları ile ilgili –meli –malı ve gereklilikler oluşturdıklarında, çevresel olaylardan bağımsız olarak kendilerini duygusal ve davranışsal açıdan işlevsel olmayan bir duruma getirdiklerini belirtir (Ellis, 1995). ADDT’ye göre duygusal rahatsızlıkların kökeninde insanların algıladıkları olayları katı ve kesin değerlendirmeler yatmaktadır. (Dryden ve Ellis, 2001).

Ellis bireylerin inanç sisteminin, akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki inanç grubundan oluştuğunu ileri sürmektedir. Akılcı olmayan inançlar duygusal rahatsızlığın asıl başlangıç sebebidir ve ADDT’nin temel terapötik hedefi bunları değiştirmektir. Danışanların akılcı olmayan inançlarını belirleme ve onlarla mücadele etme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, problemli davranış ve düşüncelerini değiştirmeleri ve kısa süreli doyum yerine uzun süreli doyum sağlamayı amaçlamaları öğretilir (James ve Gilliland, 2003).

ADDT’ye göre ebeveynler yetersizlik, endişe gibi negatif duygularını en aza indirmek için anne-babalık becerilerini güçlendirmek ve çocuklarının karşılaştıkları problemlerle mücadele etmek için akılcı olmayan inançları ile mücadele etmeyi öğrenebilirler (Hamamcı, 2009).

Joyce (1995) bu amaçla geliştirdiği Akılcı Duygusal Ebeveyn Eğitim Programı’nda şu konulara yer vermiştir (Akt; Çekiç, 2015):

- Akılcı ebeveyn inançlarını kuvvetlendirmek, çocuklarda görülen istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek için disiplin yöntemlerini tartışmak.
- Çocukların davranış problemleri ile başa çıkabilmek ve çocukların karşılaştıkları problemleri ABC modelini kullanarak akılcı olarak çözebilmeleri için akılcı-duygusal problem çözme yöntemlerini ebeveynlere öğretmek

- Duygusal strese yol açan akılcı olmayan ebeveyn inançlarını tanımlamak ve tartışmak.

2.7. Çocuklarda Davranış Problemleri

Çocuklar, her yeni gelişim evresine geçtiklerinde yeni beceriler kazanarak çevresiyle uyum sağlamaya çalışırken, çözülmesi gereken bir takım problemlerle de karşılaşmaktadırlar. Uyum, bireyin kendi benliğiyle, içinde yaşadığı dünya arasında bir köprü kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk bulunduğu gelişim evresindeki görevlerle etkili bir şekilde baş edemezse, uyum ve davranış problemlerinin gözlenmesi kaçınılmaz olacaktır (Yavuzer, 2014). Çocuğun gelişimi sırasında karşılaştığı problemler ve yakın çevrenin negatif etkileri bazen çocukta psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir. Bu durum çocuğun problemli davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir (Dursun, 2010). Kanlıklılıçer (2005) problem davranışları, bireyin yeni beceriler öğrenmesini engelleyen, yaşadığı toplumdan soyutlanmasına sebep olan, kendisini veya çevresindekilerini olumsuz etkileyen, toplum normlarına aykırı davranışlar olarak tanımlamıştır.

Carr ve Durand (1985) davranış problemlerini “insanların sosyal yaşamda aktif olmasını engelleyen hem kendi hem de yaşlılarının güvenliğini riske atan bir takım davranışlar” olarak tanımlamışlardır. Birkan’a (2002) göre problem davranış “çocuğa söylenilip yapmaması konusunda ikaz edildiği bir davranışı çocuğun yapmayacak otokontrole sahip olmasına rağmen sergilemesidir.” DSM-V’e (Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı) göre davranım bozukluğu, diğer insanların temel haklarının veya yaşına uygun başlıca toplumsal normların kuralların çiğnendiği tekrarlayıcı ve devamlı bir davranış örüntüsüdür (Köroğlu,2014).

Problem davranışlar çok çeşitli etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Değerlendirilmesi yapılırken sağlıklı ve doğru karar verebilmek için bütün belirtiler göz önünde bulundurulmalı ve çok boyutlu bir inceleme yapılmalıdır (Yörükoğlu, 2006). Çocuklarda problem davranışlar, çocuğun kişiliği, başından geçen kaza veya hastalıklar, ebeveynlerin çocuğa karşı sağlıklı tutumları, aile içi iletişim, ailenin gelir düzeyi gibi çeşitli durumlardan kaynaklanabilir.(Çetintaş, 2015).

Davranım bozukluklarının ortaya çıkışında tek bir etiyolojik sebepten bahsetmek mümkün değildir. Genetik ve çevresel etmenlerin etkileşerek bu bozukluğun oluşumuna neden olduğu düşünülmektedir. Davranım bozukluğu olan çocuklar genellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip, parçalanmış ailelerden gelmektedir. Bu çocuklar aile içi olumsuz yaşantılarla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Çocuğun büyütülmesi sırasında aşırı düzeyde cezalandırılmasının ya da hiç engellemeyele karşılaşmamasının davranım bozukluğuna yol açabilen etkenler arasında olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocukluk çağı cinsel tacizi davranım bozukluğu riskinde ciddi artışa neden olmaktadır. Davranış ve dürtü bozukluğu olan bireylerde serotonin ve serotonin yıkım ürünlerinin düşük miktarda bulunduğu belirtilmekte, serotonin agresyon ve dürtüsellikle ilişkilendirilmektedir. Serotonin dışında dopamin, noradrenalin gibi başka nörotransmitterlerin de etkisinden bahsedilmektedir. Dopamin beta hidroksilaz enzimindeki düşüklüğün agresif davranışlarla ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Davranım bozukluğu ile düşük okul başarısı, zayıf sözel yetenek, yürütücü işlevlerle ilgili sorunlar, düşük zeka kapasitesi ilişkilendirilmiş, bu kişilerin problem çözme konusunda, sosyal ilişkilerinde başarısız oldukları gözlenmiştir (Tamam ve Demirel Döngel, 2018). Davranışın, sorun davranış olarak nitelendirilebilmesi için hangi derece ve süreklilikte ortaya çıktığının bilinmesi gerekmektedir (Austin ve Sciarra, 2012). Davranış bozukluğu olan çocukların çevresindeki insanlarla ilişkileri sürekli anlaşmazlık, uyuşmazlık, huzursuzluk içindedir (Yörükoğlu, 2006).

Çocuklara-ergenlere bir tanılama yaparken bazı kriterlerin dikkate alınmasının teşhis koyarken daha sağlıklı kararlar verilmesini sağlar. Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'na (DSM-V) (2014) göre gösterilen bir davranışın;

- Çocuğun gelişimsel dönemine ait özelliği olmaması veya döneminin özelliklerini aksatması
- Çevresindekilerin ilgisini oluşturabilecek kadar sık yaşanıyor olması,
- Zarar verici davranışların söz konusu olması,
- Sosyal-kişisel bağlarına zarar vermesi
- Fiziksel ya da psikolojik bir sorunun etkisi olmaması
- Davranışın problem olması ve süreklilik göstermesi

Okul psikolojik danışmanları ile yapılan bir araştırma sonucunda ilkökul döneminde en çok rastlanan sorunlar; saldırganlık ve akran zorbalığıdır. Okul öncesi öğrencilerinde ise iletişim becerilerinde ve sosyal becerilerinde yetersizlik olduğu tesit edilmiştir (Karataş ve Tagay, 2016).

Dışa dönük ve içe dönük olmak üzere davranış problemleri iki gruba ayrılmaktadır. İçe dönük davranış problemleri kaygı, endişe, korku iken dışa dönük davranış problemleri saldırganlık, agresif tavrılar, sürekli hareket halidir (Campbell, 1995).

Davranış bozukluğu, pek çok ülkede çocuk ve ergenler arasında sıklıkla görülen bir ruhsal sorundur(Özden, vd., 1995). Ülkemizde de okullarda yaşanan davranış sorunları azımsanmayacak düzeyde rastlanılmaktadır. 1999'da yapılan araştırmada davranış problemleri 18 yaş altı erkeklerde %6-16, kızlarda %2-9 oranında istatistiki veriler saptanmıştır (Canat, 1999). Diğer insanların temel haklarının çiğnendiği bireye, aileye ve topluma zarar verildiği, toplumsal kaidelerin ve normların ihlal edildiği davranışlar söz konusudur. İnsanlara veya hayvanlara karşı saldırganca davranışlar, güvenliği riske atan hareketler, hırsızlık ve kuralların hiçe sayıldığı sıkıntılı davranışlar vardır (Arkan ve Üstün, 2009).

2.7.1. Psikosomatik

İnsanlar sinirlendiklerinde ya da gergin bir ruh halindeyken kalp atışları, nefes alıp vermeleri hızlanabilir ve kan basıncı değişebilir. Bunlar gibi pek çok fizyolojik değişim gözlemlenebilmektedir. Bazı insanlarda bu fizyolojik durumlar geçici iken, bazılarında kalıcı bir rahatsızlık olarak ortaya çıkabilir. Bu durum uzun süre devam ettiğinde ise psikofizyolojik durumlara yol açabilir (Oltmanns, 2003).

Somatizasyon bozukluğu, tıbbi olarak açıklanamayan çok sayıda fiziksel veya somatik belirtiye işaret eden psikolojik bir hastalıktır. Kişiye temelde tıbbi bir hastalığın varlığını düşündürebilir. Bunun sebebi ise fiziksel yakınmaların ön planda olmasıdır. Fakat yapılan muayene, tetkikler ve araştırmalara bakıldığında bu tür bedensel yakınmaları açıklayacak boyutta herhangi bir fiziksel ya da tıbbi bir hastalığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Yakınmalar bedensel bölgelerde

olduğundan kişi bedensel bir hastalığı olduğunu düşünür ve bu yakınmalarını gidermek için tıbbi alandaki gerekli alanlara başvurur (Tunçer, 2005).

DSM–V Kılavuzu göre sıkıntı veren günlük yaşamı önemli derecede kesintiye uğratan bir ya da birden çok bedensel rahatsızlığın olması, kişinin rahatsızlığı ile ilgili orantısız, süreklilik gösteren düşünceleri, sağlıkla ilgili yüksek düzeyde bir kaygının varlığı ve kaygılarla ilişkili aşırı düşünceler, duygular ya da davranışlar, sağlıkla ilgili kaygılara aşırı zaman ve içsel güç harcama durumunu, işlevsellikte belirgin bir düşme Psikosomatik Bozukluk tanı ölçütlerindendir ve altı aydan daha uzun sürme ile belirlidir.

2.7.2. Kaygı

Kaygı, her an olumsuz bir durumla karşılaşılacağına dair düşüncelerle aniden meydana gelen ve çoğunlukla insanlarda endişe yaratan bir duygudur. Birey böyle bir durumla karşılaşınca oluşabilecek tehlikeyi kontrol edemeyeceğini düşünür (Antony ve Swinson, 2000). Kaygı insanın uyarıcılara verdiği bilişsel, psikolojik ve fiziksel belirtileri içeren reaksiyondur. Kaygı her an her durumda karşımıza çıkabilen ve günlük hayatımızı etkileyen bir durumdur (Özer, 2002).

Günümüzde DSM–V tanı ölçütlerine göre (Kring, Johnson, Davison, Neale, 2015) Yaygın Anksiyete Bozukluğu, 6 ay süreyle genellikle her gün ortaya çıkabilen, olaylara veya durumlara karşı aşırı üzüntü, kaygı, endişe, duyması ve kişinin bu duyguları kontrol edemeyeceğini düşünmesidir. Aşağıdaki belirtilerden üçünün veya daha fazlasının bunlara eşlik etmesi gerekmektedir. Çocuklarda ise yalnız bir belirtinin olması yeterlidir. Bunlar:

1. Aşırı endişe, heyecan, huzursuzluk
2. Çabuk yorulma
3. Düşünceler yoğunlaştırmada zorluk çekme veya zihnin durmuş gibi olması
4. Hafif uyarılara karşı aşırı tepki verme
5. Kas kasılması

6. Uyku düzensizliği

Kaygı, üzüntü veya bedensel şikâyetler patolojik strese yol açmaktadır. Bu da sosyal yaşamda ve iş hayatında aksaklıklara neden olmaktadır. Bu bozukluk bir maddenin ya da genel tıbbi bir durumun doğrudan fiziksel etkilerine bağlı değildir (DSM-V).

Anksiyete; başka bir bozuklukla izah edilmemelidir. Anksiyete ile panik atak, utanç duygusu, takıntılar, stres, bedensel yakınmalar belirebilir. Fakat bunlar Panik Bozukluktan, Sosyal Fobiden, Obsesif-Kompulsif Bozukluktan, Beden Dismorfik Bozukluktan kaynaklanmamalıdır (DSM-V).

2.7.3 Öğrenme sorunları

Öğrenme bilginin kazanılmasıdır. Bireyin bilgiyi edinirken zorlanması öğrenme güçlüğünü ifade etmektedir. Çocuğun öğrenme güçlüğü çekmesi yaşamını önemli derecede etkilemektedir. Okuma-yazma, akademik başarı gerektiren günlük etkinliklerini olumsuz olarak etkilemektedir (Özsoy, vd., 1998). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk uygulanan özel veya genel test sonuçlarında yaşına ve zekâsına uygun başarıyı gösteremez. *“Belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozukluklar olan ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir.”* (Özyürek, 2003). Tebliğler dergisinde yer alan tanım: *“Yazılı ve sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir.”* (Tebliğler Dergisi, 2003)

2.7.4. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite

DEHB, yaygın dikkatsizlik, dürtüsellik ve aşırı aktivite tablosunun görüldüğü erken çocukluk döneminde başlayıp yaşamın çeşitli alanlarında bozulmaların olduğu

bir rahatsızlıktır. Spesifik olarak ise DEHB okul başarısında düşüklük, aile ve akran ilişkilerinde sorunlar, artmış antisosyal ve yıkıcı davranım biçimi ile tanımlanabilir (Ozaner, 2011). Eğitim ve iş alanlarında işlevselliğin bozulmasına ve çeşitli psikososyal problemlere hem çocukluk çağında hem de yetişkinlikte yol açabilmektedir (Taylor, Sandberg, Thorley, 1991).

DEHB bir hastalık değil bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Doğumdan itibaren belirir ve birkaç yıl içinde çocukluk döneminde karakteristik belirtilerin dikkati çekmesiyle açığa çıkar (Hendriksen, Peijnenborgh, Aldenkamp ve Vles, 2015).

DEHB okul çağı çocuklarının %2 ile %7'si arasında görülmektedir (Association AP. APA, 1994). Dünya genelinde yapılan çalışmalarda %1 ile %20 arasında değişen istatistikler bildirilmiştir. Bu farklılıklara neden olarak tüm yönleriyle tıptaki en iyi araştırılmış bozukluklardan biri olmasına karşın çalışmalarda kullanılan yöntemlerin birbirlerinden farklı olması gösterilmektedir. 1978 ve 2005 yılları arasında yapılan DEHB çalışmalarında DEHB'nin dünya genelinde görülme sıklığı %5,29 olarak belirtilmiştir. Son yıllarda yapılan kapsamlı metaanaliz çalışmasında %5,9-%7,1 olduğu gösterilmiştir (Polanczyk, Lima, Horta, Biederman, Rohde, 2007). Aynı zamanda yapılan araştırmalar DEHB'nin kızlarda erkeklere göre daha az görüldüğünü göstermiştir.

Ülkemizde ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda DEHB sıklığı %3-10 oranında değiştiği görülmektedir (Aktepe, 2011). Ercan ve ark. tarafından (2013) 1500 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada 4 yıl boyunca öğrenciler takip edilmiştir. DEHB sıklığının ilk yılda %13.38, ikinci yıl da %12.53, üçüncü yıl da %12.22, dördüncü yıl da %12.91 olarak belirlenmiş; ortalama sıklık değerlendirilmesi sonucunda DEHB sıklığının %12,7 olduğu tespit edilmiştir.

2.7.5. Davranım sorunları

Çocuklarda ve ergenlerde davranım bozukluğu, diğer insanların haklarını veya temel toplumsal kaideleri yok sayan tekrarlayıcı ve süregelen davranışlar olarak tanımlanır (DSM-V).

DSM-V (2014)'e göre davranış bozukluğu tanı ölçütleri bireyin insanlara ve hayvanlara karşı saldırganca davranışları, eşyalara zarar vermesi, dolandırıcılık ya da hırsızlık, kurallara uygun hareket etmemişi olarak ifade edilmektedir.

Davranım sorunları zamana, mekâna, olaya, gelişim dönemine uygun olmayan, çocukların hem kendilerini hem de çevresindekilerinin güvenliklerini tehlikeye sokan, yineleyici davranışlar olarak tanımlanabilir (Yüksek Usta, 2014).

Başkalarının temel haklarının ya da yaşına uygun başlıca toplumsal değerlerin ya da kuralların hiçe sayıldığı, yenileyici ve sürekli bir davranış örüntüsü olan davranış bozukluğu toplumla, eğitim veya mesleki yaşantıda belirgin bir performans düşüklüğüne sebep olabilir. Bu tarz davranışlar, makro düzeyde topluma, mikro düzeyde ise okula ve en çok da aileye maddi ve manevi olarak yük olmaktadır (Ölçek, 2010).

2.8. Ailesel Etkenlerin Çocuklardaki Davranış Problemleri İle İlişkisi

Gelişme basamağında çocukların karşılaştığı problemler farklılık gösterebilmektedir. Bu problemlerin bir kısmı o döneme mahsus olup, anne babanın yardımı ile çözümlenebilecek tarzda sıkıntılardır. Fakat çocuk gerekli desteği bulamazsa veya anne-babaların tutumu hatalı olursa, normal olabilen bu sorunlar zamanla büyür (Yörükoğlu, 2014).

Bazı araştırma sonuçlarından elde edilen önemli bulgu, anne-baba çocuk ilişkilerinin çocuğun sosyal ve psikolojik yaşamında etkileyici bir yeri vardır (Gülay ve Önder, 2007). Bowlby'e göre güvenli bir anne çocuk ilişkisi, çocuğa sağlıklı bir psikolojik gelişim imkânı verir ve güvenli olmayan veya kesintiye uğramış anne çocuk ilişkisi, kişilik problemlerine ve zihinsel rahatsızlıklara yol açar (Tüzün ve Sayar, 2006). Anne-çocuk etkileşimi ile davranış problemlerinin ilişkilerinin incelendiği çalışmalarda olumlu anne-çocuk ilişkilerinin uyum sorunlarını ve davranış problemlerini azaltma da etkili olduğu görülmüştür (Driscoll ve Pianta, 2011; Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016)

Yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli becerilerden ve bilgilerden yetersiz olarak dünyaya gelen çocukların bu beceri ve bilgilerini edinebilecekleri en önemli

ve etkili kurum ailedir. Bu süreçte ailenin çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında yeterli bilgiye sahip olmaması ya da bu bilgileri pratiğe aktaramaması durumunda çocukta problem davranışların oluşması için zemin hazır olacaktır (Tezel Şahin ve Özbey, 2007)

Bazı anne baba tutumları çocukların sorunlu davranış geliştirmelerini destekler niteliktedir. Tutarsız ebeveyn tavırları davranış sorunları ve hatalı davranışlar birebirleri ile bağlantılı olabilmektedir. Anne baba ilişkisinin niteliği çocuğun gelişiminde önemli olan faktörlerden biridir. Çatışmalı bir ebeveyn ilişkisi, çocuğun ihmali genel olarak çocuklarda davranış sorunlarını destekler. Yine ebeveynlerdeki psikolojik sorunlar madde bağımlılığı gibi durumların çocuklarda davranış sorunlarının görülmesi arasında bir ilişki vardır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Dursun (2010) anne baba tutumlarının çocuklardaki davranış problemlerine etkisini bir takım değişkenlere bağlı olarak incelediği tez çalışmasında, erken yaşlarda ebeveyn olanların aşırı disiplinli ve koruyucu davrandıkları, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artmasıyla aşırı disiplinli ve koruyucu davranışlarının ve aile içi sıkıntıların daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, anne babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı bulunmuş ve anasınıfına devam eden çocukların davranım sorunları ile ebeveyn tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmaması sonrasında bu gereksinimlerin giderek çoğalması çocukta huzursuzluk oluşmasına enerji ve saldırganlık duygularının birikmesine bu da çocuklarda davranım bozukluğu oluşumuna neden olur. Anne-babanın fiziksel ve cinsel istismarı, aşırı otoriter veya tutarsız tavrı, bebeğin bakımında ihmal, uygun olamayan sosyal ortamlar ve aile içinde patolojik rahatsızlıkların olması bireyde kendilik algısının olumsuz olmasına ve davranım problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrılmış boşanmış aile içinde anne baba dayanağından mahrum kalma veya komplike aile yapıları çocukları olumsuz etkilemektedir (Efron, 2005).

Ülkemizde geniş ailede sürekli hoş görülen, taleplerinin sürekli ve fazlaca karşılandığı, şımartılan, hiçbir engel ve ceza ile karşılaşılmayan, ilgi odağı olunan ortamda büyüyen çocuğun davranış sorunları göstermesi dikkati çeken bir durumdur (Erden ve Kargı, 2005).

Çocuğun yaşamında hayati rol oynan etmen ebeveyn tutumudur. Ebeveynlik becerisi yeterli düzeyde olmayan ebeveynlerin, cezalandırıcı ve yargılayıcı, sabırsız ve fiziksel şiddet uygulama ihtimali olabilmektedir (Seligman, 1999). Davranım sorunu gösteren ve göstermeyen çocuklar karşılaştırıldığında, davranış bozukluğu olan çocukların anneleri ile kaliteli zaman geçirmediikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çocukların aşırı televizyon izledikleri ve yaratıcı oyunlar oynamadıkları gözlemlenmektedir (Hogue, vd., 2005).

Psikanalize görüşe göre saldırganca davranışlar, yaşamın ilk yıllarında güvenli bağlanmanın sağlıklı gerçekleştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Çocuğun ebeveyn tarafından kabul edilmemesi, aile bireyleri tarafından istismara uğraması davranış sorunlarının özellikle saldırganca davranışlarının oluşmasına neden olmaktadır. Bu çocuklar kendilerini ifade etmekte zorlanırlar ve bu yüzden şiddet içerikli tepkiler vererek kendilerini ifade etmelerine neden olmaktadır (Erden ve Kargı, 2005).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde anne- çocuk ilişkisi, bunun çocuklar üzerindeki etkileri, annelere yönelik düzenlenen ve akılcı duygusal yaklaşımı esas alan aile eğitimleri ile bunların ebeveynlere ve çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar özetlenmiştir.

2.9.1. Anne-Çocuk ilişkisi ilgili yapılan bazı çalışmalar

Anne-çocuk çifti ile ilgili çalışmaların genel olarak anne baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkileri hakkında yapılmış olduğu görülmüştür. Bu anlamda Türkiye’de anne-çocuk ilişkisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sınırlı oluşu dikkat çekmektedir (Saygı,2011; Bartan,2010; Çakıcı,2006; Saygı ve Uyanık Balat,2013).

5-6 yaş çocukları ve anneleri ile yapılan çalışmada çocukların sosyal davranışları ve bağlanma şekilleri ile kişilik özellikleri ve annelerin bağlama biçimleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada ‘Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri’, ‘Oyuncak Öykü Tamamlama Testi’, ‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış

Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonunda, çocukların bağlanma şekli ve sosyal becerileri; cinsiyet, okula devamlılığı, çocuğun bakımından sorumlu kişi, annenin yaşı, çalışması, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur (Görgü, 2018)

60-72 aylık 224 çocuk ile yapılan araştırmada çocukların annelerine bağlanma şekilleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma verilerini toplamak için 'Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği', 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve çocukların bağlanma stillerini belirlemek için 'Oyuncak Öykü Tamamlama Testi' uygulanmıştır. Çalışma neticesinde kız çocukların, erkek çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu annelerine daha güvenli bağlanabildikleri tespit edilmiştir. Güvenli bağlanan çocukların daha az kaygı, endişe yaşadıkları ve sosyal olduğu, duygu düzenleme becerilerinin de daha iyi olduğu görülmüştür (Ural ve ark., 2015)

2.9.2. Aile eğitimi ile ilgili yapılan bazı çalışmalar

2.9.2.1 Aile eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan bazı çalışmalar

Özdemir (1991) tarafından yapılan araştırmada amaç; Anne Çocuk Eğitim Programı'nın sonuçlarını değerlendirmektir. Araştırmaya 45 anne ve programa dâhil olmayan 30 anne katılmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için "Aile Tutum Envanteri" ve "Anne Mülakat Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programa katılan annelerin çocuklarını cezalandırmak yerine problemi konuşarak çözdükleri, çocuklarının hatalı davranışlarına tepki verirken çocukların niyetlerini dikkate aldıkları ve eşleriyle ilişkilerinin de olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Ayçiçeği (1993) araştırmasında, anne eğitiminin etkilerini ve eğitimin anne-çocuk ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmaya örnekleme farklı sosyal ve ekonomik düzeyden toplam 120 anne katılmıştır. Anne Eğitim Programına katılanlar anneler, çocuklarının bilişsel ve bedensel gelişimlerinden çok sosyal becerilerini önemsedikleri; eğitime katılmayanlarınsa çocuklarının fiziksel gelişimini önemsedikleri saptanmıştır.

Ercan (1993) araştırmasında Anne Destek Programına dâhil olan annelerin çocuklarının zihinsel ilerlemelerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmacı İstanbul'da düşük sosyo-ekonomik seviyedeki semtlerden seçilen 40 çocuk deney grubunu, 40 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri araçları olarak Wechsler Analitik Üçlü Sınıflama Becerileri Testi, Çoklu Sınıflama ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeğinin alt testlerinden olan Sözcük Dağarcığı Testi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde annesi eğitim programına devam eden çocukların eğitim almayan annelerin çocuklarına oranla zihinsel gelişimde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Savran ve Kuşin (1995), araştırmalarında çocuk yetiştirme konusunda eğitim alan anne-babaların tutumlarını incelemiştir. Eğitim sonrasında ebeveynlerin demokratik tutumlarının yükseldiği görülürken, koruyucu-kollayıcı ve aşırı baskıcı davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Çağdaş (1997) çalışmasında Anne Çocuk İletişim Dili Eğitimi Programı'nın annelerin çocuklarına gösterdikleri tutum ve davranışlarının etkileriyle bu tutumların, çocukların ortak hareket edebilme ve sosyal becerilerine ilişkin davranışlarına etkilerini incelemiştir. Eğitimi Programından sonra, deney grubu annelerin çocuklarına daha fazla yardım ettikleri daha fazla ilgi ve şefkat gösterdiği ortak hareket edebilme ve sosyal ilişkilerle ilgili tavırlarının pozitif anlamda yükseldiği görülmektedir. Ayrıca aşırı baskıcı ve fiziksel-psikolojik cezalandırma davranışlarında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Kağıtçıbaşı (1998) Erken Destek Projesi'nin anne-çocuk üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. 280 anne-çocukla 4 yıl saha çalışması, 217 anne-çocuk ve 109 baba ile de 6 yıl süren takip çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan eğitime katılan annelerin çocukları eğitim almayanların çocuklarına göre yetenek ve başarı testlerinden daha iyi notlar aldıkları, eğitim kurumlarında uyumlu oldukları saldırganca davranışlarının az olduğu gözlenmiştir. Eğitime katılan annelerin özgüven duygularının, okuma ve yazma becerilerinin, çocuk yetiştirme konusunda tutum ve davranışlarının pozitif yönde geliştiği, sorunlar karşısında daha çabuk çözüm ürettikleri, çocuklarının ev ödevleriyle ilgilendiği, kendilerini daha iyi bir anne, eş olarak gördükleri ve daha başarılı, bilgili, yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Turan, Turla, Tezel ve Can (1999) çalışmasında Anne Çocuk Eğitim Programı'nın annelerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgilerine ve aile ortamlarının düzenlenmesine etkisini incelemektedir. Ankara'da gecekondu bölgesinde yaşayan 114 deney, 114 kontrol grubu olmak üzere 228 anne ve 0-48 aylık çocuklar çalışmaya katılmıştır. 24 hafta süren Anne Eğitim Programına katılan deney grubundaki annelerin kontrol grubundaki annelere göre çocuk eğitimi, bakımı ve gelişimi hakkında daha çok bilgi edindikleri ve bunları uyguladığı tespit edilmiştir.

Bekman (2000) çalışmasında anne çocuk eğitimi programının çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın kontrol grubuna 115, deney grubuna 102 olmak üzere toplam 217 anne-çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundakilere Anne Çocuk Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda eğitim alan ebeveynlerin çocuklarında akademik başarılarında ciddi bir artış, sözel-sayısal becerilerinde önemli bir yükselme, okul olgunluğu düzeylerinde yükselme çocukların zihin gelişiminde, sözel ve sayısal becerilerinde olumlu gelişmeler görülmüştür. Annelerin çocuklarının başarısı için daha fazla emek verdikleri okulu ile daha fazla ilgilendikleri ve veli toplantılarına daha çok katılım sağladıkları belirlenmiştir.

Ünal (2003) çalışmasında Empatik İletişim Eğitimi'nin annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 34 anne çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Empatik İletişim Eğitimi deney grubundaki annelere haftada 2 gün 90 dakikalık 10 oturum olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir değişken uygulanmamıştır. Eğitim alan annelerin empatik becerilerinde anlamlı derecede bir gelişme tespit edilmiştir. Eğitim tamamlandıktan bir ay sonra deney grubuna izleme testi uygulanmış ve eğitimin etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Erkan ve Durmuşoğlu (2006)'nın yaptıkları araştırmada uyguladıkları Anne Eğitim Programının etkinliğini incelemiştir. Araştırma 5-6 yaşında çocuğa olan 141 gönüllü anne ile yapmıştır. Araştırma kapsamında "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonunda eğitime katılan annelerde eğitim sonrası aşırı korumacı ve baskıcı davranışları azalırken, demokratik tutum davranışları artmakta ve eşler arasındaki geçimsizlik davranışlarında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aral vd. (2009) araştırmalarında 60-72 aylık olup okul öncesine devam eden çocuca sahip anne-babalara uygulanan Aile Eğitim Programının ebeveynlerin çocuk eğitimine ilişkin bilgi seviyelerinin çocuklarının gelişimlerine olan etkisini incelemektedirler. 625 anne-baba ile aile ihtiyaç belirleme analizi yapılmıştır. Eğitim ihtiyaı saptaması sonrasında farklı sosyo-ekonomik düzeyden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu ebeveynlerine 8 hafta boyunca haftada bir gün aile eğitimi verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan testlerde kontrol ve deney gruplarının veri sonuçlarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz Bolat (2011) çalışmasında, 5-6 yaş çocuca sahip ebeveynlere gerçekleştirilen eğitim programının ebeveynlerinin çocuklarına yönelik davranış ve tutumlarına etkisini incelenmiştir. Anne babalara 12 hafta süren eğitim verilmiştir. Ebeveynler ile gerçekleştirilen eğitim sonucunda ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2012), araştırmasında kuruma dayalı Aile Eğitim Programının 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan velilere ile gerçekleştirilen “Okul Başarısı Aile Eğitim Programı”nın velilere pozitif anlamda katkı sağladığı öğrencilerin okul başarısına yönelik etkili bir program olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

şeker (2013) yaptığı çalışmasında, özel eğitime ihtiyaı olan çocuca sahip ailelere aile eğitimi uygulanmıştır. Aile eğitimi ile ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin arttığı, çocukları ile olan iletişimlerinin daha sağlıklı olduğu ve kişisel motivasyonları üzerinde yararlı etki sağladığı gözlenmektedir.

Temiz (2014) yaptığı araştırmada uyguladığı Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi programının etkinliğini incelemiştir. Çocukları 6 yaşında olan 34 anne çalışmaya katılmıştır. 15 hafta süreyle haftada 2 gün 3’er saat olarak eğitim düzenlenmiştir. Uygulanan eğitim sonrası deney grubu anneleri sözlü-sözsüz iletişim, empati yetenekleri puan ortalamalarında olumlu anlamda bir farka ulaşılmıştır. Deney grubu annelerin çocuklarının duyguları ifade etme ve duygularını tanımadaki kontrol grubu annelerin çocuklarına göre daha fazla beceri edindikleri gözlenmiştir.

Ay (2015), araştırmasında aile eğitimi kurslarının etkililiğini değerlendirmektedir. Aile eğitimi veren 8 eğitmen ve eğitime katılan 25 kursiyerden veri toplamıştır. Kursiyerler aile eğitimi kurslarının iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu düşünmekte kursları gerekli görmektedir. Eğitimciler ebeveyn eğitiminde özellikle baba katılımını yetersiz bulmakta, kursiyerlerin devamsızlığının çok olduğunu söylemekte ve eğitim-öğretim süreçlerinde farklı etkinlikler kullandıklarını düşünmektedirler.

Çekiç (2015), çalışmasında kendisi tarafından geliştirdiği ve uyguladığı Anne-Baba Eğitim Programını akılcı olmayan inançlar temelinden hareketle oluşturmuştur. Ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının düşürülmesinin ebeveynlik stresini azaltma açısından etkili olduğunu göstermiştir. Uygulama sonunda eğitime dâhil olan kursiyerlerin eğitim öncesine göre çocuklarına yönelik sağlıklı beklentilerine, anne babalık rollerine yönelik mükemmeliyetçi bakış açılarında, anne babalığa ilişkin akılcı olmayan düşüncelerinde azalma görülmüştür.

Gökçe(2017) otizm tanılı çocuğu olan ebeveynlerin aldıkları aile eğitim programı sonrasında çalışma yapmıştır. Anne babalardan yaşam döngülerine ait görüşlerini almıştır. Aileler katıldıkları eğitim programı sonrası çocuklarının problem davranışlarıyla daha kolay başa çıkabildiklerini çocukla daha kolay iletişim kurabildiklerini, iletişimlerinin artmasıyla birlikte birbirlerini daha rahat anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

2.9.2.2. Aile eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan bazı çalışmalar

Zigler vd (2008) yapmış oldukları çalışmada, PAT (Parent as Teacher) ebeveyn eğitim programının çocukların başarılarına etkisini incelemektedir. Araştırmaya 5721 çocuk ve ailesi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre program ebeveynleri desteklemektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu okula hazırlamak için ebeveynlere verilen eğitimler çocukların okul öncesi hazırbulunuşluğunu ve akademik başarılarını desteklemektedir. Ebeveyn eğitim programına katılan öğrencilerin 3. sınıf akademik başarıları, programa katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Holt (2006) çalışmasında Head Start Aile Eğitimi Programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 27 anne ve 3 baba katılmıştır. Araştırma kapsamında demografik bilgilerin de yer aldığı 23 soruluk envanter kullanılmıştır. Ailelerle ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda programın aileler için önemli bir etki oluşturduğu, farklı eğitim düzeylerinin başarıda önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca program sonunda, 4 katılımcının lise eğitimlerini tamamladığı ve programın ailelerin yaşam kalitelerini yükseltmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir.

Landy ve Menna (2006) davranış problemi olan 3-6 yaş grubundaki çocukların annelerine verilen eğitimin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 35 anne ve çocukları katılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin bilgi düzeylerinde özyeterlilik becerilerinde artış olurken çocukların davranış problemlerinin azaldığı saptanmıştır.

Cheng (2004), uygulamış olduğu DTBY (Dare To Be You) programını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Program; ailelerin çocuklara fiziksel ceza uygulamaması, anne-babalık sorumlulukları, sosyal becerileri ve çocukların gelişimi konularını içermektedir. Programa 3-5 yaş çocukları bulunan 30 ebeveyn katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Anne-Babalık Rolüne İlişkin Benlik Algısı Ölçeği”, “Aile Çocuk İlişkisi Envanteri”, “Çocuk Yetiştirme Uygulamaları”, “Moos Aile Çevresi Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği”, “Çocuk Davranış Kontrol Listesi”, “Beck Depresyon Envanteri” kullanılmıştır. Eğitim 1 yıl süreyle 12 oturumdan oluşan 30 saatlik program şeklinde oluşturulmuştur. Program, ebeveynlerin anne-babalık becerilerini geliştirmiştir. Deney grubu anne-babaların stres yönetimi becerisi ve sosyal becerileri kontrol grubuna göre artarken, cezalandırma yöntemini kullanmaları azalmaktadır.

Gunderson (2004), çalışmasında stres yönetimi ve aile eğitiminin etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma okul öncesi dönemde çocuğu olan 5 baba ve 7 anne ile yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla ailelere, “Yıkıcı Davranış Bozukluğu Ölçeği-Aile Formu”, “Çocuk Davranış Kontrol Listesi”, “Anne-Baba Stres Ölçeği”, “Anne-Baba Yeterlilik Duygusu Ölçeği” ve “Marlowe-Crowne Sosyal Arzu Edilebilirlik Ölçeği” uygulanırken; çocuklardaki davranışlarına etkisini belirlemek için öğretmenlere “Yıkıcı Davranış Bozukluğu Ölçeği Öğretmen Formu” ve “Okulöncesi

Davranış Ölçeği” uygulamıştır. Anne ve babalar 7 hafta aile eğitimine 4 hafta stres eğitimine katılmıştır. Çalışma sonunda anne ve babanın stresi azaltırken çocukların olumlu davranışları gelişmiş ailelerin anne-babalık konusunda kendilerini daha yeterli hissetmişlerdir.

Ritter (2003)’in araştırmasında Adleryan eğitim programının yararlı ve kullanışlı olup olmadığını belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışmaya 7 anne 6 hafta süre ile katılmıştır. Araştırma sonucunda, programın annelere olumlu deneyimler ve yeni beceriler kazandırdığı ortaya konulmuştur.

Nicholson, Anderson, Fox, ve Brenner (2002), düşük sosyo-ekonomik seviyedeki 1-5 yaş arasındaki çocuğa sahip aileler için hazırlanan eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki ailelerin kontrol grubundaki ailelere göre sözel, bedensel cezalandırma, öfke ve stres düzeyleri azalmış, çocuklarında daha az davranış problemi gözlenmiştir. Araştırmaya 26 ebeveyn katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Ebeveyn Davranış Kontrol Listesi”, “Kısa Öfke-Saldırı Anketi” “AnneBaba Stres Envanteri-Kısa Form”, “Davranış Tarama Anketi”, “Pediatrik Semptom Kontrol Listesi”, “Eyberg Çocuk Davranış Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki ailelerin kontrol grubundaki ailelere oranla sözel, fiziksel cezalandırmaları, sinir ve gerginlik düzeyleri azalmış, çocukları daha az problem davranışlarda bulunmuştur.

Madden, O’hara ve Levenstein (1984), Anne Çocuk Uygulama Program (MCHP) ile sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin anne-çocuk etkileşimini destekleyerek çocuk üzerindeki etkilerini azaltmayı amaçlamışlardır. Programın dokuz yıllık sonuçları incelemiş 4 yıl değerlendirmesi sürmüştür. Her yıl farklı aileler bu değerlendirmeye katılmıştır. Araştırmada, ‘‘Cattell Gelişimsel ve Zeka Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma neticesinde anne-çocuk ilişkisinin sözel iletişim kısmında olumlu etki yaptığı kısa vadede çocukların bilişsel gelişimine katkısı olduğu görülmüştür.

Levinger (1982), aile eğitimine çiftlerin birlikte katılması ile yalnızca birinin katılması arasında fark olup olmadığını ve bu durumun evlilik yaşamını ve çocuk ile ebeveyn ilişkisini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmaya üç ve dört yaşlarında çocuğu olanlardan 25 aile katılmıştır. 12 aile (24 ebeveyn) bu eğitime eşleri ile birlikte 13 ebeveyn ise tek katılmıştır. Sonuçta, aile eğitim programına beraber

katılanların sadece tek eşin eğitime katılımına göre; evlilik ilişkileri ve çocuklarıyla olan ilişkilerinin daha olumlu etkilendiği bulunmuştur.

Goldstein (1980) araştırmasında, aile eğitim programlarının, annelerin annelik tutumlarına ve davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma 48 anne ile yapılmıştır. 18 anneye, sekiz hafta boyunca toplam 24 saat Ebeveyn Etkinliği Eğitimi programı uygulanmıştır. 18 anneye, on hafta boyunca toplam 20 saat Atılganlık Eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda da toplam 12 anne bulunmuştur. Uygulama sonucunda Ebeveyn Etkinliği Eğitimi'ne katılan annelerin annelik tutumlarında ve davranışlarında anlamlı bir değişimin olmadığı saptanmıştır.

Strom vd (1979) yapmış oldukları çalışmada farklı sosyoekonomik ve etnik gruplarda bulunan aileler için aile eğitim programı hazırlamıştır. Çalışma, Meksika-Amerikalı siyahi 114 ebeveyn ile yapılmıştır. Öğretmen Olarak Anne Baba Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda eğitime katılan ebeveynlerin puanlarının istatistiksel olarak yükseldiği belirlenmiştir.

Hesterly (1974) tarafından Transaksiyonel Analiz(TA) temeline dayalı olarak geliştirilen The Parent Package isimli anne eğitimi programı aile eğitimi konusunda yapılan bir başka çalışmadır. Eğitim programı, öğretici sunumlar ve yaşantısal öğrenimin dengelenmesi ile yapılandırılmıştır. Anne babaların, çocuklarını ve kendilerini daha iyi anlayabilmek için, kendi davranışlarını değiştirecekleri ve yeteneklerini geliştirecekleri genel unsurlar söz konusudur. Böylelikle anne babalar kendi gelişimlerini fark ederek, içgörü kazanarak kendi çocuklarına uygun biçimde yaklaşabilirler. Katılımcıların kendi yaşam deneyimlerine uyarlamalarını sağlayan 36 küçük grup egzesizi ve aktiviteden oluşmaktadır. Anne babalar problem durumları ile program kapsamındaki beceriler, grup paylaşımı ve liderin katkıları ile başa çıkarlar. Kendini öğrenme sürecidir. Kim olduğunu; değer, inanç, duygu ve ihtiyaçlarını daha iyi tanır. Bunun sonucu paylaşım, diğerleri ile etkileşim ve farkındalığı artar. Bu eğitim, sonuçta, anne babalara analiz ve problem çözme becerisi kazandırır; böylece kendinin ve diğerlerinin bireysel ihtiyaçlarının farkında olmalarını sağlar (Fine,1980).

Araştırma sonuçları incelendiğinde ailelerin eğitimlerden yararlandıkları eğitimler aracılığıyla iletişim becerilerinin geliştiği çocuk gelişimi ve yetiştirmesi

hakkında bilgi edindikleri eğitimlerin çocukların akademik başarısının gelişiminde ailelere yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, deney ve kontrol gruplarının nasıl oluşturulduğu, veri toplama sistemine, veri toplamada kullanılan ölçeklere, verilerin toplanması ile kullanılan istatistiksel metotlara dair bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde uygulanan ADDT'ye dayalı aile eğitim programı hakkında bilgiler de sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, ADDT'ye dayalı bir aile eğitim programının etkililiğinin sınanmasını amaçlayan yarı deneysel çalışmadır. Araştırmada öntest, sontest ve deney-kontrol gruplu 2x2'lik split-pot, faktöryel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3. 1

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest	Değişken	Sontest
Deney	CADÖ	Akılcı-Duygusal Eğitim Programı	CADÖ
	AEDÖ		AEDÖ
Kontrol	CADÖ	-----	CADÖ
	AEDÖ		AEDÖ

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmaya dâhil olacak anneleri belirlemek için Gaziantep'te çocukları devlet ilkokuluna devam eden 351 anneye Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği (CADÖ) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında sadece CADÖ'nün toplam puanları dikkate alınmıştır. Uygulanan ölçekler sonunda grubun (n=351) elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının (= 72,70) bir tam standart sapma üzerinde (Ss=13,79) puan alan 55 anne ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde detayları verile eğitim programına katılmak için istekli, herhangi bir patolojik sıkıntı yaşamayan ya da psikolojik bir tedavi almayan, karar verilen ortak gün ve saatte eğitim programına katılabilen 14 anne deney grubunda yer almıştır. CADÖ'nün aritmetik ortalamasının bir tam standart sapma üzerinde puan alan fakat eğitime dâhil olamayan sontest ölçümlerine katılmayı kabul eden 14 anne de kontrol grubuna dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Alabama ebeveyn davranışları ölçeği

Frick (1991) tarafından geliştirilen Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı (2018) tarafından yapılmıştır. Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin orijinali ilköğretim kademesinde çocuğu olan anne-babalar ile geliştirilmiştir (Shelton, Frick, ve Wootton, 1996). Ölçek 6-18 yaş arası çocuklara ve 6-18 yaş yaş aralığında çocuk sahibi olan ebeveynlere yönelik iki farklı formu bulunmaktadır (Çekiç ve ark., 2018). Ölçek ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken nasıl davrandıklarını ve uyguladıkları tutumlarını ölçmektedir. Ölçek 35+7 maddeden oluşmakta ve ebeveyn davranışlarını 5 farklı alanda incelemektedir. (Frick, Christian ve Wootton,1999). Bunlar;

- Çocukla İlgilenme(Çİ): Ebeveynlerin çocukla vakit geçirip-geçirmemesi, çocuklarına sorumluluklarında yardım edip-etmesi ve çocuklarının hobilerini destekleyip-desteklememesini ölçen
- Olumlu Ebeveynlik (OE): Çocuğunun yaptıklarının farkında olup-olmaması ve çocuğun bununla ilgili bilgilendirilip-bilgilendirilmemesini ölçen
- Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET): Ebeveynin çocuğunun takip edip-etmemesi

- Tutarsız Disiplin (TD): Ebeveynin çocuğunun davranışlarını disipline ederken kullandığı tutarsız tutumu ölçen
- Dayakla Cezalandırma (DC): Ebeveynin çocuğunun istenmeyen davranışlarını söndürmek adına fiziksel şiddet uygulayıp-uygulamadığını ölçen alt boyutlarıdır.

Aynı zamanda AEDÖ' de DC alt boyutuna karşı ebeveynler tarafından bir önyargı oluşmasını engellemek için 7 madde daha ölçek uygulamalarında yer almaktadır. Bu maddeler bir alt boyut olarak puanlanmamaktadır (Shelton, Frick ve Woolton, 1996). Ölçekte (Frick, 1991):

- Olumlu ebeveyn davranışlarını; Çİ ve OE alt boyutları ile
- Olumsuz ebeveyn davranışlarını; ZET, TD ve DC alt boyutlar ile ölçülmektedir.

Bu araştırma kapsamında AEDÖ'nün toplam puana ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70'tir. İç tutarlılık katsayısı 0 ile +1 arasında değer alır ve 1'e ne kadar yakınsa güvenilirliğin o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2014). AEDÖ' nün hem Türkçe' ye uyarlama çalışmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde hem de bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayısı göz önünde bulundurulduğunda, Ülkemizde yaşayan ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda olumlu ve olumsuz davranışlarını değerlendirebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Conners' anababa derecelendirme ölçeği

Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği çocuklarda görülen davranış problemlerini ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şener ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Şener ve ark. 1998). Orijinal ölçekte (evrensel) ve Türkçe uyarlama çalışmasında (yerel) çocuklarındaki “davranım sorunu”, “ataklık/hiperaktivite”, “öğrenme sorunu”, “kaygı” ve “psikosomatik” olarak adlandırılan davranışları ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa ile değerlendirilen iç tutarlılığı .90 olarak hesaplanmıştır. “Öğrenme sorunu” alt ölçeği haricinde diğer alt

ölçeklerin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu bildirilmiştir (Dereboy ve ark. 2006).

Araştırmacılar CADÖ için başlıca 3 kullanım alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar; çocuklarda rastlanılan problemli davranışları belirlemek için bir test aracı, konulan tanıları desteklemek için yardımcı araç ve uygulanılan tedavilerin sonuçlarının değerlendirilmesi için izlem aracı olmasıdır (Giannaris ve ark. 2001).

Toplam 48 maddeden oluşan Conners' Anababa derecelendirme ölçeği beş alt ölçekten oluşmaktadır (Dereboy, Senol, Sener, 2006). Bu alt ölçekler şunlardır:

- **Davranım Sorunları alt boyutu** (örn; “Kavgaya hazırdır öfkesi burnundadır”, “Kurallara uymaz veya uyarken gönülsüzdür”);
- **Hiperaktivite alt boyutu** (örn; “Kolayca heyecanlanır”, “Düşünmeden hareket eder”, “Yerinde rahat duramaz, kıpır kıpırdır”);
- **Öğrenme sorunları alt boyutu** (örn; “Öğrenme güçlüğü çeker”, “_slerini bitirmekte zorlanır”);
- **Kaygı alt boyutu** (örn; “Sık sık ve kolayca ağlar”, “Kendisine kötü davranılmasına ses çıkarmaz”);
- **Psikosomatik alt boyutu** (örn; “Bas ağrıları vardır”, “Mide ağrıları vardır”).

CADÖ 4'lü likert tipi bir veri toplama aracıdır. 4 yanıt seçeneği vardır. Hiç Yok (hiçbir zaman doğru değil, çok ender), 0 puan; biraz (bazen doğru), 1 puan; oldukça fazla (sık sık, oldukça doğru), 2 puan; çok (çok sık doğru), 3 puan. Ölçek puanlanırken her bir madde 0-3 arasında değişen değer alır. Yüksek puan, çocuğun CADÖ'de belirtilen problem davranışa o kadar çok sahip olduğunu gösterir. Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeğinden elde edilecek en düşük puan 0; en yüksek puan ise 144'tür.

3.4. Deneysel Uygulama

Bu araştırmada deney grubunu oluşturan anneler ile yedi oturumdan oluşan ve her oturumun yaklaşık bir buçuk saat sürdüğü ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından Gaziantep'in Merkez İlçesi Şehitkamil'de bir devlet ilkokulunda haftada bir gün olarak gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait kişisel bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır. Çalışma gruplarının belirlendiği eğitim kurumu, düşük sosyo-ekonomik seviyenin olduğu düşünülen Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü 1. Hizmet Alanı 3. Hizmet Bölgesi'nde yer almaktadır. Eğitim programında yer alan annelere çalışmaya katılımlarını ve devamlılıklarını arttırmak için katılım belgesi (EK-IV) verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri araçlarının kullanımı için belirlenen eğitim kurumunda okul yönetiminin izni ve eğitim-öğretim personelinin yardımı ile CADÖ ve AEDÖ ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri aracılığıyla annelere ulaştırılmıştır. Araştırmanın nedeni ve ölçeğin içeriği hakkında bilgi sunan bir metin de beraberinde gönderilmiştir. Annelerin doldurduğu veri araçları öğrencilerin aracılığıyla sınıf öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Yapılan analizle sonucunda 55 veli ile toplantı yapılmıştır. Toplantılara katılan velilere çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki annelerin AEDÖ ve CADÖ testinden aldıkları öntest puanlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi parametrik testlerin temel varsayımlarından biridir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarda elde edilen Shapiro-Wilks değerleri ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3

Araştırma gruplarının Conners' Anababa Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen öntest puanlarına ilişkin normallik testleri

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	Ss	Medyan	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık
Conners'	Deney	94,21	8,77	90,5	,005	1,445	1,295
	Kontrol	95,43	7,32	94,5	,114	1,283	2,007

Sürekli bir değişkene ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılırken birkaç yöntem izlenmektedir. Bunlardan ilki olan normallik testlerinden grup büyüklüğü 50'den fazla ise Kolmogorov Smirnov, grup büyüklüğü 50'den az ise Shapiro Wilks testi kullanılır. Shapiro-Wilks testinin anlamlılık değerinin (p) .05'den büyük olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Can, 2014).

Tablo3. 3 incelendiğinde deney grubunun öntest puanına ilişkin Shapiro Wilks değeri .05'ten küçüktür ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmadığı; deney grubunun normalden daha basık ve çarpık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun öntestlerine ilişkin Shapiro Wilks değerine bakıldığında ise .05'ten büyük olduğu fakat basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmadığı, normalden daha basık ve çarpık olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal bilimlerdeki deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda çalışma gruplarından her birindeki denek sayısı 15'ten az olması durumunda parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Deney ve kontrol gruplarının Conners' Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin alt boyutlarda elde edilen Shapiro-Wilks değerleri ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4

Araştırma gruplarının Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinden elde edilen öntest puanlarına ilişkin normallik testleri

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	Ss	şedyan	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık
Alabama	Deney	37,86	3,37	39	,139	-,573	-,768
İlgilenme	Kontrol	35,5	5,93	36,5	,040	-1,257	1,147
Alabama	Deney	25,07	3,75	26,5	,174	-1,085	1,217
OE	Kontrol	23,64	5,36	25	,097	-1,264	2,058
Alabama	Deney	17,93	4,87	17	,735	,497	,081
ZE	Kontrol	20,71	5,54	20	,646	-,018	-,977
Alabama	Deney	16,57	2,28	16,5	,554	,074	-,074
Tutarsız	Kontrol	15	4,62	16,5	,030	-1,029	,135
Alabama	Deney	7,14	1,23	7	,052	-1,177	2,309
Dayak	Kontrol	6,29	1,54	7	,199	-,412	,329

Tablo 3.4 incelendiğinde deney grubunun Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin tüm alt boyutlarda elde ettikleri öntest puanlarına ilişkin Shapiro Wilks değerleri .05'ten büyüktür fakat OE ve Dayak alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Kontrol grubunun Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocukla İlgilenme ve Tutarsız Ebeveyn alt boyutlarında elde ettikleri öntest puanlarına ilişkin Shapiro Wilks değerleri .05'ten küçüktür dolayısıyla normal bir dağılım göstermediği söylenebilir.

Elde edilen verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığının anlaşılması üzerine deney ve kontrol gruplarının AEDÖ ve CADÖ'den elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için iki farklı grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan ilişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Daha sonrasında ise deney ve kontrol

gruplarının öntest ve sontestlerinden elde ettikleri puan ortalamalarını ayrı ayrı kendi içinde karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklemeler için tek yönlü anova testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 Programı ile yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ADDT'ye dayalı anne baba eğitim programının annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin davranışları ve bu davranışların çocuklarına yansımalarının bir sonucu olarak çocuklarında görülen problem davranışlar üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan analizler ve bu analizlerden elde edilen istatistiki bulgular yer almıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın ilk bağımlı değişkeni olan ve Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği ile ölçülen çocukların davranış problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş, ikinci olarak da Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ile ölçülen annelerin ebeveynlik davranışlarına ait veriler yer almaktadır.

4.1. Denencelere İlişkin Bulgular

4.1.1. Conners' anababa derecelendirme ölçeğine ait bulgular

Araştırma kapsamında anneler ile yapılan bu çalışmada Conners' Anababa Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. CADÖ Davranım Sorunları, Hiperaktivite, Öğrenme sorunları, Kaygı ve Psikosomatik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu bölümde CADÖ'nün toplam puanına ve alt ölçeklerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1.1. CADÖ'nün genel puanlarına ilişkin bulgular

Çalışmanın ilk denencesi ADDT dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'den aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler tablo 4. 1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1

Araştırma gruplarının CADÖ'den almış oldukları öntest ve sontest ölçümlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Ölçek	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
CADÖ						
Deney	14	94,21	8,77	14	77,64	11,48
Kontrol	14	95,43	7,32	14	90,64	16,25

Tablo 4. 1 görüldüğü gibi deney grubuna katılan ebeveynlerin CADÖ'nün öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalaması 94,21 (ss: 8,77); sontest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalaması 77,64 (ss: 11,48) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna katılan ebeveynlerin CADÖ'nün öntest sonuçlarının ortalaması 95,43 (ss: 7,32); sontest ölçümünden aldıkları puanlarının ortalaması 90,64 (ss: 16,25) olarak ölçülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının CADÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanlarının değişimlerine bakıldığında, deney grubu katılımcılarının puan ortalamalarının sontest ölçümlerinde yaklaşık 17 puanlık bir azalma gözlenirken, kontrol grubu katılımcılarının sontest puan ortalamalarında beş puanlık bir azalma görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına katılan annelerin öntest ve sontest paun

ortalamları arasında oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2

Araştırma gruplarının CADÖ’nün öntest ve sontest ölçümünden aldıkları puanların ortalamlarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ	Grup	N	Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Ortalaması						
Öntest	Deney	14	13,21	185	80	0,406
	Kontrol	14	15,79	221		
Sontest	Deney	14	11	154	49	0,024
	Kontrol	14	18	252		

p<0,05

Tablo 4. 2 verilerine bakıldığında deney ve kontrol gruplarının CADÖ’nün toplam öntest puan ortalamaları [$U_{(28)} = 80$, $p > 0,05$] arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sontest puan ortalamaları [$U_{(28)} = 49$, $p < 0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4. 3’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 3

Araştırma gruplarının CADÖ’nün öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Grup	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
CADÖ Toplam Puan	Deney	Öntest	7,64	84	-2,691	0,007*
		Sontest	3,5	7		
CADÖ Toplam Puan	Kontrol	Öntest	8,38	67	-0,912	0,362
		Sontest	6,33	38		

* p<0,05

Tablo 4. 3'e bakıldığında deney grubuna katılan annelerin CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları toplam puan ortalamaları ($z = -2,691$, $p < 0,05$) arasında anlamlı bir fark görülürken kontrol grubunda yer alan annelerin CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ($z = -0,912$, $p > 0,05$), arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak ADDT'ye dayalı aile eğitim programının çocukların anneleri tarafından algılanan problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.2. CADÖ'nün davranım sorunları alt boyutu puanına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi ADDT dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün davranım sorunları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 4'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 4

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
CADÖ-DB						
Deney	14	20,14	4,47	14	17,07	2,70
Kontrol	14	21,71	5,11	14	23,14	6,44

Yukarıda CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutuna ilişkin değişimler görülmektedir. Tablo 4. 4 verilerinde deney ve kontrol grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu öntest puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmektedir. Deney grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan aldıkları sontest puanlarının öntest puanlarına göre bir miktar düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre bir miktar yükseldiği tespit edilmektedir.

Çalışmanın bu denencesinin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile ölçülmüştür. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 5'de sunulmuştur.

Tablo 4. 5

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ-DB	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	13,18	184,5	79,5	0,393
	Kontrol	14	15,82	221,5		
Sontest	Deney	14	10,54	147,5	42,5	0,010
	Kontrol	14	18,46	258,5		

p<0,05

Tablo 4. 5'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün DB alt boyutunun [$U_{(28)} = 79,5$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün DB alt boyutunun [$U_{(28)} = 42,5$, $p < 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların kaynağını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4. 6 ve Tablo 4. 7'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 6

Deney grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
CADÖ-DB	Öntest	7	63	-1,891	0,059
	Sontest	5	15		

p<0,05

Tablo 4. 6'e bakıldığında deney grubunun CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri DB alt boyutunun ($z = -1,891$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 7

Kontrol grubunun CADÖ'nün Davranım Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
CADÖ-DB	Öntest	5,5	33	-0,876	0,381
	Sontest	8,29	58		

p< 0,05

Tablo 4. 7 verilerine bakıldığında kontrol grubunun CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri DB alt boyutunun ($z = -0,876$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.1.3. CADÖ'nün dikkat eksikliği ve hiperaktivite alt boyutu puanına ilişkin bulgular

Çalışmanın üçüncü denencesi ADDT dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre

anlamli derecede azalma gösterecektir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ'nün Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
CADÖ-DE						
Deney	14	10,71	2,09	14	8,71	2,23
Kontrol	14	10,43	2,21	14	10,57	1,87

Yukarıda deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'na ilişkin değişimleri görölmektedir. Tablo 4. 8'e bakıldığında deney grubunun CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan aldıkları sontest puan ortalamalarının öntest puanlarına göre bir miktar düştüğü görölmektedir. Kontrol grubunun CADÖ'nün Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamasının öntest puanlarına göre çok az miktarda yükseldiği görölmektedir.

Çalışmanın bu denencesinin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 9'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ -DE	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	14,89	208,5	92,5	0,798
	Kontrol	14	14,11	197,5		
Sontest	Deney	14	11,29	158	53	0,037
	Kontrol	14	17,71	248		

p<0,05

Tablo 4. 9'a bakıldığında deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün DEHB alt boyutunun [$U_{(28)} = 92,5$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün DEHB alt boyutunun [$U_{(28)} = 53$, $p < 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların kaynağını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4. 10 ve Tablo 4. 11 de gösterilmiştir.

Tablo 4. 10

Deney grubunun CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutunun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
CADÖ-DE	Öntest	7,39	66,5	-2,170	0,030
	Sontest	3,83	11,5		

p<0,05

Tablo 4. 10'a bakıldığında deney grubunun CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri DEHB alt boyutu puan ortalamaları ($z = -2,170$, $p < 0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 11

Kontrol grubunun CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutunun öntest ve sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
CADÖ-DE	Öntest	7,20	36	-0,239	0,811
	Sontest	6	42		
p< 0,05					

Tablo 4. 11'e bakıldığında kontrol grubunun CADÖ'nün öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri DEHB alt boyutunun ($z = -0,239$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.1.4. CADÖ'nün öğrenme sorunları alt boyutu puanına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Öğrenme Sorunları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 12'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12

Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
CADÖ-ÖS						
Deney	14	11,57	3,13	14	10,07	2,23
Kontrol	14	11,29	2,92	14	10,14	2,57

Yukarıda CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'na ilişkin değişimler görülmektedir. Tablo 4. 12'ye bakıldığında deney grubunun CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'ndan aldıkları sontest puan ortalamalarının öntest puanlarına göre bir miktar düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamasının öntest puanlarına göre bir miktar düştüğü görülmektedir.

Çalışmanın bu denencesinin test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün Öğrenme Güçlüğü Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ölçülmüştür. Elde edilen veriler Tablo 4. 13'de sunulmuştur.

Tablo 4. 13

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ -ÖG	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	14,79	207	94	0,853
	Kontrol	14	14,21	199		
Sontest	Deney	14	14,36	201	96	0,926
	Kontrol	14	14,64	205		

p<0,05

Tablo 4. 13'e bakıldığında incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün ÖG alt boyutunun [$U_{(28)} = 94$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün ÖG alt boyutunun [$U_{(28)} = 96$, $p > 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.1.5. CADÖ'nün kaygı alt boyutu puanına ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi ADDT dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün kaygı davranışlar alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 14'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14

Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
CADÖ-Kaygı						
Deney	14	19,57	3,32	14	14,93	3,32
Kontrol	14	18,36	2,92	14	16,71	2,40

Yukarıda CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'na ilişkin puanlarının değişimleri verilmiştir. Tablo 4. 14 verilerine bakıldığında deney grubunun CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan aldıkları sontest puan ortalamalarını öntest puan ortalamalarına göre düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre düştüğü görülmektedir.

Çalışmanın bu denencesinin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 15'te sunulmuştur.

Tablo 4. 15

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ --Kaygı	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	15,71	220	81	0,432
	Kontrol	14	13,29	186		
Sontest	Deney	14	12,07	169	64	0,115
	Kontrol	14	16,93	237		
p<0,05						

Tablo 4. 15'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün kaygı alt boyutunun [$U_{(28)} = 81$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün kaygı alt boyutunun [$U_{(28)} = 64$, $p > 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.1.6. CADÖ'nün psikosomatik alt boyutu puanına ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Psikosomatik davranışlar alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası CADÖ'nün Kaygı Psikosomatik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 16'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16

Araştırma Gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
CADÖ-PS						
Deney	14	8,21	2,55	14	7,14	2,41
Kontrol	14	9,07	3,77	14	7,43	2,56

Tablo 4. 16'ya bakıldığında araştırma gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri değişimler görülmektedir. Deney grubunun CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamalarına göre çok az düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre bir miktar düştüğü görülmektedir.

Çalışmanın bu denencesinin test edilmesi için araştırma gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 17'de sunulmuştur.

Tablo 4. 17

Araştırma gruplarının CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

CADÖ -PS	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	13,79	193	88	0,642
	Kontrol	14	15,21	213		
Sontest	Deney	14	14,14	198	93	0,814
	Kontrol	14	14,86	208		

p<0,05

Tablo 4. 17'ye bakıldığında araştırma gruplarının CADÖ'nün PS alt boyutunun [$U_{(28)} = 88$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine deney ve kontrol gruplarının CADÖ'nün PS alt boyutunun [$U_{(28)} = 93$, $p > 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında istatistiki anlamda bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.2. Alabama ebeveyn davranışları ölçeği'nin alt boyutlarına ait bulgular

4.1.2.1. AEDÖ'nün çocukla ilgilenme alt boyutu'na ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Çocukla İlgilenme alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 18'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18

Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
Alabama-İlgilenme						
Deney	14	37,86	3,37	14	38,92	4,80
Kontrol	14	35,50	5,93	14	33,29	7,10

Tablo 4. 18 verilerine bakıldığında araştırma gruplarının AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutuna ait değişimleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının

AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubunun AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre düştüğü görülmektedir.

AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 19'da sunulmuştur.

Tablo 4. 19

Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi sonuçları

Alabama- İlgilenme	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	16,04	224,5	76,5	0,318
	Kontrol	14	12,96	181,5		
Sontest	Deney	14	17,86	250	51	0,030
	Kontrol	14	11,14	156		

$p < 0,05$

Tablo 4. 19'a bakıldığında araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Çocukla İlgilenme alt boyutunun [$U_{(28)} = 76,5$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinin Çocukla İlgilenme alt boyutunun [$U_{(28)} = 51$, $p < 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların kaynağını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4. 20 ve Tablo 4. 21'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20

Deney grubunun Alabama Ölçeği'nin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-Çİ	Öntest	6,67	20	-1,165	0,244
	Sontest	5,75	46		

p< 0,05

Tablo 4. 20'ye bakıldığında deney grubunun Alabama Ölçeği'nin öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri Çocukla İlgilenme alt boyutunun ($z = -1,165$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 21

Kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'nun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-Çİ	Öntest	8,75	70	-1,103	0,270
	Sontest	5,83	35		

p< 0,05

Tablo 4. 21'e bakıldığında kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri Çocukla İlgilenme alt boyutunun ($z = -1,103$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.2.2. AEDÖ'nün olumlu ebeveynlik alt boyutu'na ilişkin bulgular

Çalışmanın sekizinci denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Olumlu Ebeveynlik alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları

toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 22'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22

Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss
Alabama-OE						
Deney	14	25,07	3,75	14	26,57	3,03
Kontrol	14	23,64	5,36	14	22,43	6,62

Tablo 4. 22'e bakıldığında araştırma gruplarının AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutundan aldıkları puanlarının değişimleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'nun öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubunun AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir.

AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 23'de sunulmuştur.

Tablo 4. 23

Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Olumlu Ebeveynlik alt boyutunun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

Alabama- OE	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	15,64	219	82	0,458
	Kontrol	14	13,36	187		
Sontest	Deney	14	16,5	231	70	0,195
	Kontrol	14	12,5	175		

$p < 0,05$

Tablo 4. 23'a bakıldığında araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Olumlu Ebeveynlik alt boyutunun öntest puan ortalamaları arasında [$U_{(28)} = 82$, $p > 0,05$] ve sontest puan ortalamaları arasında [$U_{(28)} = 70$, $p > 0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.2.3. AEDÖ'nün zayıf ebeveyn takibi alt boyutu'na ilişkin bulgular

Çalışmanın dokuzuncu denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Zayıf Ebeveyn Takibi alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 24'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24

Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET) Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Alabama-ZET						
Deney	14	17,93	4,87	14	15,64	5,21
Kontrol	14	20,71	5,54	14	21,14	4,96

Tablo 4. 24'e bakıldığında araştırma gruplarının AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutuna ait değişimleri görülmektedir. Araştırma gruplarının AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'nun öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubunun AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir.

AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 25'te sunulmuştur.

Tablo 4. 25

Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

Alabama- ZET	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	12,46	174,5	69,5	0,189
	Kontrol	14	16,54	231,5		
Sontest	Deney	14	10,32	144,5	39,5	0,007
	Kontrol	14	18,68	261,5		

p<0,05

Tablo 4. 25'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinin ZET alt boyutunun [$U_{(28)} = 69,5$, $p > 0,05$] öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarının Alabama ZET alt boyutunun [$U_{(28)} = 39,5$, $p < 0,05$] sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların kaynağını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Veriler Tablo 4. 26 ve Tablo 4. 27'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 26

Deney grubunun Alabama Ölçeği'nin Zayıf Ebeveyn Alt Boyutunun öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-ZET	Öntest	8,7	87	-2,173	0,030
	Sontest	4,5	18		
p< 0,05					

Tablo 4. 26'ya bakıldığında deney grubunun Alabama Ölçeği'nin öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri ZET alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 27

Kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin Zayıf Ebeveyn Takibi öntest-sontest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verileri

Ölçek	Karşılaştırılan Puanlar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alabama-ZET	Öntest	6,14	43	-0,175	0,861
	Sontest	8	48		
p< 0,05					

Tablo 4. 27'ye bakıldığında kontrol grubunun Alabama Ölçeği'nin öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri ZET alt boyutunun ($z = -0,175$, $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.2.4. AEDÖ'nün tutarsız disiplin alt boyutu'na ilişkin bulgular

Çalışmanın onuncu denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Tutarsız Disiplin alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'ndan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4. 28'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 28

Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin (TD) Alt Boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Alabama-TD						
Deney	14	16,57	2,28	14	15	3,31
Kontrol	14	15	4,62	14	14,93	4,20

Tablo 4. 28'e bakıldığında araştırma gruplarının AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutuna ait değişimleri görülmektedir. Araştırma gruplarının AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'nun öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubunun AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre az miktarda düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun AEDÖ'nün Tutarsız

Disiplin Alt Boyutu'ndan elde ettiği son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarına göre aynı kaldığı görülmektedir.

AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt elde ettikleri ön test, son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 29'da sunulmuştur.

Tablo 4. 29

Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Tutarsız Disiplin Alt Boyutu'nun ön test ve son test ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

Alabama-tutarsız	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	14	15,18	212,5	88,5	0,660
	Kontrol	14	13,82	193,5		
Son test	Deney	14	14,46	202,5	97,5	0,982
	Kontrol	14	14,54	203,5		
p<0,05						

Tablo 4. 29'a bakıldığında deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinin Tutarsız Disiplin alt boyutunun ön test puan ortalamaları arasında [$U_{(28)} = 88,5$, $p > 0,05$] son test puan ortalamaları arasında [$U_{(28)} = 97,5$, $p > 0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.2.5. AEDÖ'nün dayakla cezalandırma alt boyutu'na ilişkin bulgular

Araştırmanın on birinci denencesi ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programına katılan annelerin Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeğinin Dayakla Cezalandırma alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede artış gösterecektir. Çalışmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken öncesi ve sonrası AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'ndan elde ettikleri

puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 30'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 30

Araştırma Gruplarının AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma (DC) Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Verileri

Ölçek	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Alabama-DC						
Deney	14	7,14	1,23	14	5,71	1,98
Kontrol	14	6,29	1,54	14	6,43	2,24

Tablo 4. 30'a bakıldığında araştırma gruplarının AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutuna ait değişimleri görülmektedir. Araştırma gruplarının AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'nun öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney grubunun AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'ndan elde ettikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarına göre düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'ndan elde ettiği sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre aynı kaldığı görülmektedir.

AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'ndan elde ettikleri öntest, sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen ölçümler Tablo 4. 31 'de sunulmuştur.

Tablo 4. 31

Araştırma gruplarının Alabama Ölçeğinin Dayakla Cezalandırma Alt Boyutu'nun öntest ve sontest ölçümünden elde edilen puanların ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi verileri

Alabama-dayak	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	14	17	238	63	0,095
	Kontrol	14	12	168		
Sontest	Deney	14	13,32	186,5	81,5	0,436
	Kontrol	14	15,68	219,5		

p<0,05

Tablo 4. 31'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının Alabama Ölçeğinin dayakla cezalandırma alt boyutunun öntest puan ortalamaları arasında [$U_{(28)}= 63$, $p> 0,05$] ve sontest puan ortalamaları arasında [$U_{(28)}= 81,5$, $p> 0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan, ADDT'ye dayalı aile eğitiminin annelerin ebeveynlik davranışları ve çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda iki alt başlık altında tartışılmaktadır.

5.1. Çocukların Davranış Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın amacı ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın çocuklarda algılanan davranış problemleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, aile eğitim programına katılan annelerin çocuklarında bu eğitim programına katılmayan annelerin çocuklarına göre annelerin çocukları için algıladıkları davranış problemlerinde azalma olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada uygulanan eğitim programı ağırlıklı olarak akılcı olmayan inançlar üzerine odaklanmıştır. Akılcı olmayan düşüncelerinin azaltılması ile annelerin çocuklarında algıladıkları davranış problemleri üzerinde de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda annelerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların çocuk yetiştirme tutumlarını etkilediği, akılcı düşünme becerileri ile birlikte anne babaların rahatladıkları, stres düzeylerinin azaldığı gözlenmekte ve daha etkili anne babalık becerileri sergilemektedirler (Grusec ve Davidov, 2007). Anne babalar akılcı disiplin yöntemleri ile çocukların gelişimlerini desteklemektedirler (Joyce, 1995).

Araştırma bulguları ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı annelerin genel olarak çocuklarında algıladıkları davranış problemleri düzeylerinin düşürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir. CADÖ alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, Davranım Sorunları ve DEHB alt boyutlarında annelerin çocuklarının davranışlarını deneysel işlem öncesine göre problem olarak algılamalarında anlamlı derecede azalma gözlenirken, Öğrenme Sorunları, Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar alt boyutları açısından annelerin çocuklarının davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinde işlem öncesine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Davranım Sorunları ve DEHB alt boyutlarında yer alan maddelerin ifade ettiği bazı durumlar “Yerinde rahat duramaz, kıpır kıpırdır.”, “Zarar vericidir (eşyalar).” Annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan çocuğa yönelik gerçekçi olmayan beklentiler ve mükemmeliyetçi tutumlarından dolayı yanlış değerlendirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim annelerin çocuklarının davranışlarına verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler büyük oranda düşüncelerinden etkilenmektedir (David, Oana ve Joyce, 2011 . Araştırmaya katılan annelerin hem düşüncelerinin değişmesi ile daha akılcı düşünme becerileri kazanmaları hem de çocuklarının normal gelişim dönemi özelliklerinden kaynaklanan davranışlarını öğrenmeleri sonucunda döneme özgü bazı davranışları yaramazlık ya da problem olarak görmek yerine, çocuğun doğasından kaynaklandığını sadece kendi çocuklarının değil, araştırmaya katılan diğer annelerin çocuklarının da benzer davranışlar sergilediklerini görmelerinin bu değişimde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme Sorunları, Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar alt boyutları açısından annelerin değerlendirmelerinde herhangi bir değişiklik olmaması bu alt boyutlarda yer alan maddelerin daha klinik özellikler içermeleri “Yeme sorunları vardır(iştahı yoktur iki lokma arasında sofradan kalkar dolaşır).” veya yoruma imkan tanımayan daha somut davranış problemlerini “Yaşıtlarına göre konuşması farklıdır. (ör.bebeksi, kekeleme, anlaşılması güç).” ifade etmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim ortamında müdahaleler gerektiren “Öğrenme Sorunları” , klinik müdahaleler gerektiren “Kaygılı Davranışlar ve Psikosomatik Davranışlar” alt boyutlarına ilişkin annelerin değerlendirmelerinin sadece annelerin akılcı olmayan inançlarına müdahale edildiği için değişmemiş olması da muhtemeldir. Çünkü çocukluk çağı davranış problemlerinin annelerin dışında

etkileşimde olduğu bütün süreç ve elemanların başta diğer ebeveyn olan baba, diğer aile üyeleri, akranlar, iklim ve kültür gibi çevresel faktörler tarafından da etkilendiği bilinmektedir (Apter, 1982).

Ayrıca eğitim programının hem veri toplama aşamasında hem de uygulama sırasında babalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmanın hafta içi mesai saatlerinde yapılması, babaların bu saatlerde çalışıyor olması, uygulama yapılacak bölgede annelerin babalara göre çocuğun bakımı yetiştirilmesi konusunda daha fazla sorumluluk alması gibi zorunlu sebeplerden babalar çalışmaya alınmamıştır. Uygulamaya anneler tek ebeveyn olarak katılmışlardır. Ebeveynlerden sadece biri ile sınırlı kalması, çalışmanın etkililiğini sınırlandırmış olabilir. Uygulama esnasında öğrenilenlerin tam ve etkili bir şekilde diğer ebeveynle paylaşıldığı ve ebeveyn olarak davranışlarında olumlu değişikliğe yol açtığı aile ortamında uygulanmasında herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı fakat etkinliğinin artması adına anneler çalışmaya diğer ebeveynin katılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında uygulanan ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı ağırlıklı olarak annelerin beveynlik rollerine ilişkin düşüncelerini fark ettirmeye ve ve böylece ebeveynliğe ilişkin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir. Programa katılan anneler oturum sonlarında araştırmacıya çocuklarının akademik başarılarını arttırmaya yönelik ve yemek yeme alışkanlıkları gibi konularda daha somut neler yapılabileceklerine dair sorular sorarak çocukları ile yaşadıkları çatışmaları en kısa yoldan çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum ADDT'ye dayalı Eğitim Programı'nın anne babaların problem odaklı beklentilerine yanıt vermede yetersiz kaldığı söylenebilir. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim programı daha çok anne babaların akılcı olmayan inançlarını fark etmeleri ve bu inançların daha işlevsel inançlarla değiştirilmesi üzerine odaklanmıştır. 7 haftalık programda sadece 1 hafta anne babaların başta çocukları olmak üzere diğer kişilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yönelik iletişim becerileri eğitimi verilmiştir.

5.2. Ebeveynlik Rollerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışma ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programının annelerin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında annelere

uygulanan aile eğitim programının odak noktası annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan ebeveyn rollerine ilişkin gösterdikleri tutum ve davranışları daha esnek ve akılcı inançlara dönüştürmektir. Böylelikle annelerin ebeveyn rollerinde gösterdikleri ve olumsuz ebeveyn davranışları olarak nitelendirilebilecek çocuğa yönelik şiddet, tutarsız disiplin uygulamaları, çocuk yetiştirirken gösterilen yetersiz destek gibi istenmeyen ebeveyn davranışlarının azaltılması çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik davranışlarının artması amaçlanmaktadır.

ADDT'ye dayalı Aile Eğitime Programı'nın annelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutum, davranış ve uygulamaları üzerindeki kısa süreli etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, aile eğitimine katılan annelerin akılcı olmayan inançlarından kaynaklanan çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik davranışlarının arttığı, yetersiz gözetim, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma davranışlarının azaldığı görülmektedir.

Uygulama sonunda eğitim programına katılan annelerin işlem öncesine göre çocuklarında algıladıkları davranış problemlerin azaldığı, kendi ebeveynlik rollerine ilişkin olumlu tutum ve davranışların arttığı olumsuz tutum ve davranışların azaldığı görülmektedir.

Çekiç tarafından geliştirilen ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın akılcı olmayan inançların azaltılmasında etkili olmasının nedeni programın ağırlıklı düşüncelerin belirlenmesi ve değiştirilmesi üzerine temellendirilmesinden ve bu konulara ilişkin oturum sayılarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir(Çekiç, 2015).

ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın annelerin akılcı olmayan inançlarının azaltılmasında etkili olması, anneler ile çocukların ilişkilerine de olumlu katkı sağlayabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın önceki bölümlerinden elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiştir ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin genel olarak çocuklarında algıladıkları davranış problemleri düzeyleri bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalmıştır.

2. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan CADÖ'nün davranım sorunları alt boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitime katılmayan annelerin aldıkları toplam puanlara göre anlamlı derecede azalma göstermiştir.

3. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalma göstermiştir.

4. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Öğrenme Sorunları Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalma göstermemiştir.

5. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Kaygı Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalma göstermemiştir.

6. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin CADÖ'nün Psikosomatik Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalma göstermemiştir.

7. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin AEDÖ'nün Çocukla İlgilenme Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür.

8. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin AEDÖ'nün Olumlu Ebeveynlik Alt Boyutuna ilişkin aldıkları toplam puanlar bu tür bir eğitim programına katılmayan annelere göre anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür.

9. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin AEDÖ'nün Zayıf Ebeveyn Takibi Alt Boyutuna ilişkin akılcı olmayan inançları bu tür bir eğitime katılmayan annelere göre anlamlı derecede azalmıştır.

10. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin AEDÖ'nün Tutarsız Disiplin Alt Boyutuna ilişkin akılcı olmayan inançları bu tür bir eğitime katılmayan annelere göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

11. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'na katılan annelerin AEDÖ'nün Dayakla Cezalandırma Alt Boyutuna ilişkin akılcı olmayan inançları bu tür bir eğitime katılmayan annelere göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde anne babalara yönelik düzenlenecek eğitim çalışmalarına ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1. İlkokulda çocukları olan anne ve babalara yönelik olarak geliştirilen ADDT' ye dayalı Aile Eğitim Programı kullanılmıştır. Program geliştirilip diğer yaş grubu ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların anne babalarına yönelik olarak yeniden düzenlenip uygulanabilir.

2. Annelere verilecek eğitim sadece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında değil, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Belediyeler gibi bazı kurumlar tarafından desteklenebilir anne-çocuk sağlığı merkezlerinde, kulüplerde, halk eğitim merkezlerinde, aile yaşam merkezlerinde, sosyal tesislerde vb. yerlerde de verilebilir.

3. Ailelere ihtiyaç analizi yapılarak anne babaların en çok ihtiyaç duydukları konuları içeren eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir.

4. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın etkililiğini arttırmabilmek için anne ve babaların çift olarak programa katılmaları sağlanabilir. Böylece eğitim programına katılacak olan ebeveynler, eğitim boyunca öğrendiklerini uygulamada yalnız kalmayacak ve diğer ebeveynin ihtimal direnci ile karşılaşmayabilir.

5. Anne ve babalar okullarda gerçekleştirilen eğitimlere sıklıkla devamsızlık yaptıkları bilinmektedir. Ayrıca okullarda görev yapan psikolojik danışmanların sayısı yetersiz, iş yükleri fazladır. Üniversite, özel resmi kuruluşlar ve medya ile işbirliği yapılarak anne baba çocuk eğitimine yönelik TV ve internet üzerinden online eğitim modelleri hazırlanabilir. Daha çok anne babaya ulaşmasını sağlayabilir ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların da iş yükleri de hafifleyebilir.

6. İlkokula devam edip psikosomatik belirtiler gösteren öğrenci ve velilerine yönelik olarak daha spesifik eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.

6.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. 7-18 yaş çocuklarının akılcı olmayan inançlarından kaynaklı davranış problemleri incelenebilir. Grup rehberliği çerçevesinde ADDT'ye dayalı öğrenci eğitim programı geliştirilebilir.

2. ADDT'ye dayalı Aile Eğitim Programı'nın etkililiği diğer yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilecek aile eğitim programları ile karşılaştırılabilir.

3. ADDT'ye dayalı geliştirilmiş olan Aile Eğitim Programı'nın etkililiği akılcı olmayan inançları yüksek olan ve bu konuda bir ruh sağlığı uzmanına başvuran anne ve babalar üzerinde sınanabilir.

Araştırma süresinde araştırmacının gözlemleri de araştırmaya katılan annelerin uygulanan eğitimden memnun oldukları, haftada bir de olsa evden uzaklaşmanın ve diğer anneler ile bir arada olmanın kendilerine iyi geldiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca eğitime katılmak anneler tarafından kendilerine zaman ayırdıklarını bu da anne babaların kendilerini daha özgür ve daha az kısıtlanmış hissetmelerine yol açtığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdulahakimoğulları, S. (2018). *0-18 Yaş Aile Eğitimi Veren Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AÇEV (2018). Anne Babalar için. Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (Erişim Tarihi: 05.10.2018). <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/annebabalar-icin/>
- Adana, F. Kutlu Y.(2008). *Anne-Baba Tutumlarının Adölesanların Kendilik Kavramı Üzerine Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.
- Aksaray, G. (2013). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. <http://Docplayer.Biz.Tr/2453136-Ailepsikolojisi-Ve-Egitimi.Html> Adresinden Elde Edilmiştir.
- Aksoy, A. B. (2005). *Farklı Kültürlerde Ebeveynlik*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 333- 338.
- Aktepe E,(2011). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Konan Çocuk ve Ergenlerde Eş Tanılar ve Sosyodemografik Özellikler*. Yeni Symposium.
- Aldridge, J., Sexton, D., Goldman, R., Booker, B., ve Werner, M. (1997). *Examiningcontributions Of Child Development Theories To Early Childhood Education*. College Student Journal.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O., (2010) *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.
- Alkan, E., Kurtulmuş, Z., Çürük Tekin, N. (2014). *Aile Çocuk Eğitim Programının Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına ve Ev Ortamını Düzenlenmelerine Etkisinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi.
- American Psychiatric Association. Behavior Disorder Of Childhood And Adolescence. Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. 2nd Ed. Washington Dc: American Psychiatric Association; 1968. P.49-50.
- Apaydın, Y. ve Canel, N.A. (2011). *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*.

- Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Apter, Steven J. (1982). *Troubled Children/Troubled Systems*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracının (Abçıda) Geliştirilmesi ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal Akyol, A., Bütün Ayhan, A., Yıldız Bıçakçı, M., ve Erdoğan, S. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi*. Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.
- Arı, R. (Ed.). 2002. *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arkan B, Üstün B. (2009). *Davranım Bozukluğu Olan Çocuklara Psikiyatrik Yaklaşımda Anne-Baba Eğitim Programları: İki Örnek Bağlamında Bir Değerlendirme*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar; 1: 155-174.
- [Http://Www.Cappsy.Org/Archives/Vol1/Cap_1_12.Pdf](http://Www.Cappsy.Org/Archives/Vol1/Cap_1_12.Pdf) 20 Nisan 2011 Tarihinde Alınmıştır
- Arlı, M., Yaman, M. (2002). *Gebe ve Emziren Kadın Beslenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1250, Eskişehir,
- Association Ap. Apa (1994). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders*.
- Ateş, R., Erdoğan, İ., Ergin, H., Gül, G., Günayer Şenel, H., Güngörmüş Özkardeş, O. ve Diğ.(2004). *Evlilik Okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ay, F. (2015). *Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayçiçeği, A. (1993). *The Effect Of The Mother Training Program* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydoğmuş, K, Baltaş, A., Baltaş, Z. ve Ark. (2001). *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E. ve Diğ. (2006). *Ana-Baba Okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bağcı, C. (2013). *Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançlarının Aile İşlevi ve Çocuklardaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahçivan Saydam, R. Gençöz, T. (2005). *Aile İlişkileri, Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Kendilik Değerinin Gençler Tarafından Belirtilen Davranış Problemleri İle Olan İlişkisi*, Türk Psikoloji Dergisi, 20 (55), 61-74.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Baumrind, D. (1991). *The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance Abuse*. *Journal Of Early Adolescence*, 11, 56–94.
- Baymur, F., (1978). *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Beautrais, A. L., Fergusson, D. M. ve Shannon, F. T. (1982). *Family Life Events And Behavioral Problems İn Preschooled Children*, *Pediatrics*, 70(5), 774-779.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bekman, S. (2000). *Anne Çocuk Eğitim Programının Okul Başarısına Etkisi*. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 17-1, 36-39.
- Berger, K. S., (1994), *The Developing Person. Through Life Span*, New York: Worth Publishers Inc. *Betweenparenting Practices And Conduct Problems. Behaviormodification*, 23(1), 106-128.
- Bilal, G. (1984), *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birkan, Bünyamin, (2002). *Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları*. Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi, Sayı 17, (18-20).
- Bolattekin A. (2014). *Anne-Babanın Bağlanma Stilleri, Anne-Baba Tutumları ve Çocuklarındaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İ.A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bülbül, A., (2014) *Ergenlerin Algılanan Anne Baba Tutumları İle Yakın İlişkilerindeki Psikolojik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisans Tezi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., (2010). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Campbell, S. B. (1994). *Hard To Manage Preschool Boys: Externalizing Behavior*,

- Social Competence And Family Context At Two Year Follow Up. Journal Of Child Psychology*, 22, 147-166.
- Can, A., (2014). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, G.(2011).Gelişimin Doğası. (Editör: Esra Ceyhan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 1-24.
- Canat S (1999). *Kendini Yaralama Davranışı* (Self-Mutilasyon). Klinik Psikiyatri, 1: 46-48.
- Carr, E. G. ve Durand. V. M. (1985). *Reducing behavior problems through functional communication training*. Journal of Applied Behavior Analysis. 15, 111-126. (Aktaran: Erbaş, 2002).
- Carducci, J. B. And Zimbardo G. P. (1995). *Are You Shy?*. Psychology Today, 28 (6), 34-46.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği*. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi. Cilt.2, Sayı.3. 40-50.
- Cheng, S. H. (2004). *Factors That Influence The Effectiveness Of A Parenting Program For Asians And Pacific Islanders (Unpublished Ph.D.Thesis)*. Utah State University, Utah, Usa.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*, Okul Öncesi Dönem (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cömert, D. ve Güleç. H. (2004). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 131-145.
- Craig, J. G., ve Kermis, D. M. (1995). *Children Today*. New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranış Psikolojisinin Temel Kavramları*. İstanbul. Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İletişim Donanımları*. İstanbul: 47. Basım, Remzi Kitabevi.
- Çağan, K. *Ailenin İşlevleri, Aile Hakkında Kuramsal Perspektifler*, Ed. Kadir Canatan, Aile Sosyolojisi, (İstanbul, Açılım Kitap, 2011), ss. 84.
- Çağdaş, A. (2009). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Kök.

- Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğitim.
- Çağdaş, A. ve Arı, R. (1999). *Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi”nin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Olan Etkileri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 391-408.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Çağdaş, A (1997). *İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, Aysel (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*, (1. Baskı). Ankara: Eğitim Kitap.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin, Anneçocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çekiç, A. K. (2015). *Akılci Duygusal Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılci Olmayan İnançları ve Anne Babalık Stresleri Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekiç, A. Türk, F. Buğa, A. Hamamcı, Z. (2018). *Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği 'Nin Türkçe 'Ye Uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:17 Sayı:66 (728-743)
- Çetintaş, S. (2015). *5 Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri İle Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi Ankara
- Çiftçi, Z. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ve Flört Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- David, O. ve Joyce, M. ve David, D., (2011). *Journal Of Cognitive Psychotherapy* 25(4):240-256 Doi: 10.1891/0889-8391.25.4.240
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2008). *Ebeveyn Tutum Ölçeği (Etö)*. Türk Psikoloji Yazıları, 11(21), 15-25.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı Yaşında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevlerine ve Anne Baba Tutumları İle Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Demirkaynak, Ö., Aktaş, N., ve Hasipek, S. (2006). *3-6 Yaş Grubunda Çocuğu*

- Olan Annelerin Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Beslenme Alışkanlıkları*, Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, İstanbul.
- Dereboy, Ç. Şenol, S. Şener, Ş. Dereboy, F. (2007). *Conners' Kısa Form Öğretmen ve Ana Baba Derecelendirme Ölçeklerinin Geçerliği*, Türk Psikiyatri Dergisi; 18(1):48-58
- Dereboy, Ç.; Senol, Selahattin; Sener, Ş. ve Dereboy, F. (2006). "Conners' Kısa Form Öğretmen ve Anababa Derecelendirme Ölçeklerinin Geçerliği." Türk Psikiyatri Dergisi. 17, (2).
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dizman, H. (2003). *Anne Babası İle Yaşayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Ş. (2015). *Muhafazakârlık, Aile ve Kadın (Çankırı Örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 163-193.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Driscoll, K. ve Pianta, R. C. (2011). *Mothers' And Fathers' Perceptions Of Conflict And Closeness In Parent-Child Relationships During Early Childhood*. Journal Of Early Childhood ve Infant Psychology, 7, 1-24.
- Dryden, W. ve Ellis A. (2001). *Rational Emotive Behavior Therapy*. (Der.). Handbook Of Cognitive-Behavioral Therapies. Dobson, K. S. (Ed.), 2nd Ed. The Guilford Press, New York, Pp.297-325.
- Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Efron, D. (2005). *Adhd:The Need For System Change*, Jour Of Pediatrics ve Child Health, C.41, S.12, Ss.621-622.
- Eldeleklioğlu,J.(2004). *Çocuklarda Öz güven Gelişimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2): 111-121.
- Ellis, Albert. (1995). *Cognitive And Constructive Psychotherapies: Theory, Research, And Practice*. (Ed. Michael J. şahoney), Abd: Springer Publishing Company.

- Ellis, A. Harper, Ra. (2005). *Akılcı Yaşam Kılavuzu*, Ankara: Hyb Yayıncılık
- Ellis, A., Moseley, S. ve Wolfe, J. L. (1966). *How To Raise An Emotionally Healthy Child*. Melvin Powers Willshire Book Company, Hollywood.
- Engin, E. C. (2015). *Bir Aile Hekimliği Bölgesinde Kayıtlı 6-18 Yaş Arası Çocuk ve Ergenlerde Görülen Davranış ve Uyum Problemlerinin; Bu Çocuk ve Ergenlerin Ailelerinin Demografik Özellikleri, Tutum ve Davranışlarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan Es, Kandulu R, Uslu E, Ardic Ua, Yazici Ku, Basay Bk, (2013). Et Al. *Prevalence And Diagnostic Stability Of Adhd And Odd In Turkish Children: A 4- Year Longitudinal Study*. Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health.
- Ercan, S. (1993). *The Short Term Effects Of The Home Intervention Programme On The Cognitive Development Of Child* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, G. ve Kargı E. (2005). *Davranım Bozukluklarında Çevresel Etkenlerin Rolü*. Türk Psikologlar Derneği Dergisi C.3.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth And Crisis*, New York: W.W. Nortonve Company,Inc.
- Erkan, S., ve Durmuşoğlu, M.C. (2006). *Anne Eğitimi Programının Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, Ya-Pa Yayın Pazarlama, 349-360, İstanbul.
- File:///C:/Users/Aa/Downloads/Proof_Disruptive.Pdf
- <https://interactivepdf.uniflip.com/2/34834/1090556/pub/document.pdf>
- Fine, M.J. (1980). *Handbook On Parent Education*. New York: Academic Press (Ebrary).
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire. Unpublished Rating Scale*, University Of Alabama.
- Frick, P. J., Christian, R. E., ve Wootton, J. M. (1999). *Age Trends In The Association*
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A.Dönmez, N.Çelen ve B.Onur) . Ankara: İmge Kitabevi.
- Gavita, O. A., Joyce, M. R. ve David, D. (2011). *Cognitive Behavioral Parent*

Programs For The Treatment Of Child Disruptive Behavior. Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly. Volume 25, (4). 240-257.

Geçtan, E.. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan E. (1994). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul, Remzi Kitabevi,

Geçtan, E. (1994). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1997). *İnsan Olmak*. İstanbul: 18. Basım, Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (2008). *Psikanaliz ve Sonrası* (13. Basım). Ankara: Hür Yayınları.

Geçtan, Engin (2013). *İnsan Olmak*, (11. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Geçtan, Engin (2013). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, (21. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Giannaris Wj, Golden Cj, Greene I ve Ark. (2001) *The Conners' Parent Rating Scales: A Critical Review Of The Literature*. Clin Psychol Rev, 21:1061-1093.

Goldstem, J. A. C.. (1980). *Effects Of Parent Effectiveness Training And Assertiveness Training On Self-Assessed Parental Attitudes And Behaviors Of Women*. Dissertation Abstracts International.

Gordon, T. (2001). *Etkili Anne Baba Eğitimi*. Aile İçi İletişimin Dili. Çev. Emel Aksoy Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Gökçe, S., (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Katıldıkları Aile Eğitimi Programı Sonrasındaki Yaşam Döngüsüne İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökmen, C. O. (2004). *İlköğretim 1. Kademedeki Müzelerin Öğretim Ortamı Olarak Yeri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı; 21-22.

Görgü, E. (2018). *Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerinin Bağlanma Biçimleri, Kişilik Özellikleri ve Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Gunderson, T. (2004). *The Use Of Stres Management İn Combination With Parent Training: An Intervention Study With Parents Of Preschool Children (Unpublished Ph.D.Thesis)*. Utah State University, Logan, Utah.

- Grusec, J.E., ve Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.284-309). New York: The Guilford Press.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2007). Annelerin Kabul Red Düzeyi İle Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 23-30.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özguven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamamcı, Z. (2007). *Anne Babalara Yönelik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. Anne Baba Eğitim Programları İçinde*, (Ed.) Yıldız Kuzgun ve Zeynep Hamamcı. (1-26). Maya Akademi, Ankara.
- Hamamcı, Z. (2009). *Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları ve Bu İnançları Azaltmaya Yönelik Eğitim Programları. Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar. Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler İçinde*. (Ed.) Asım Civitçi, A. Sibel Türküm, Baki Duy ve Zeynep Hamamcı Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Hamamcı, Z. ve Sevim, S.A.(2004). *Türkiye’de Aile Rehberliği Çalışmaları*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 11(22), 77-87.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hargie, O. (2011). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory And Practice*. London And New York: Routledge.
- Hauck, P. A. (1967). *Rational Management Of Children*. Libra Publisher. New York, Pp.22.
- Hendriksen, J.G.M., Peijnenborgh, J.C.A.W., Aldenkamp, A.P., ve Vles, J.S.H. (2015). *Diagnostic Overshadowing In A Population Of Children With Neurological Disabilities: A Cross Sectional Descriptive Study On Acquired Adhd*. *European Journal Of Paediatric Neurology*.
- Hogue A, Liddle Ha, Singer A, Leckrone J. (2005). *Intervention Fidelity In Family-Based Prevention Counseling For Adolescent Problem Behaviors*. *Journal Of Community Psychology*;33:191–211.
- Holt, M. L. (2006). *Influence Of Head Start On Parent Education: A Pilot Study*

- (Master Of Thesis). Morgan State University, Usa.
- Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching Social Communication To Children With Autism*. New York: The Guilford Press.
- İpek, C. (2011), *Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri İle Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (Sbs) Üzerindeki Etkisi*, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Pp. 70-78.
- James, Richard K. ve Gilliland, Burl E.. (2003). *Theories And Strategies İn Counseling And Psychotherapy. Fifth Eddition*. Usa: Pearson Education, Inc. (2 Kere)
- Joyce, M. (1995). *Emotional Reliefs For Parents: Is Rational Emotive Parent Education Effective?* Journal Of Rational- Emotive ve Behavior Therapy, 13:55-75.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile* (1. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, 11. Basım, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 2006). *Theoretical Perpectives On Family Change. Families Across Cultures. A 30-Nation Psychological Study'nin İçinde;* (Ed.) Georgas, J. Et. All. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kandır, A. (2000). *Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları*, Gazi Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 42-50.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Kaplan, H. ve Sadock, B. (2004). *Klinik Psikiyatri*, (Çev.Ed. Abay, E.), İstanbul: Nobel Kitapevleri.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2016). *Okul Psikolojik Danışmanı El Kitabı Sorunlar Çözümler*. Ankara. Vize Yayıncılık.
- Kaya, Ö. M. 2002. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi

- (Yayınlanmamış), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Eskişehir
- Kılıç, Ç. (2010). *Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1), 99-111.
- Kıncal, Y.R. (1993). *Aile ve Eğitim*. Eğitim Dergisi, 5, 63-69.
- Kır, İ. (2011). *Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10 Sayı:36 (381-404)
- Knauth Dg. (2000). *Predictors Of Parental Sense Of Competence For The Couple During The Transition To Parenthood*. Res Nurs Health, 23:496-509.
- Koç, M. (2003). *Anne-Baba Olabilmenin Psikolojik Yönü, Eğitime Yeni Bakışlar*. Ali Murat Sünbül (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.
- Kopko, K. (2007). *Parenting Styles And Adolescents*. Ithaca, Ny: Cornell University.
- Köroğlu, E. (2011). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi*, Hyb Basım Yayın, Ankara.
- Köroğlu, E., (2014). *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, Beşinci Baskı (Dsm-V), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabından. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kring, Ann M., Johnson, L. Davison, G., Neale, J., (2015). *Anormal Psikolojisi* Çev.:Muzaffer Şahin, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Krol N., Morton J., De-Bruyn E. (2004) *Theories Of Conduct Disorder: A Causal Modelling Analysis*. J Child Psychol Psychiatry; 45: 727-742.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi* (10. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. 13. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y., Eldeleklioğlu, J. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.
- Landy, S., ve Menna, R. (2006). *An Evaluation Of A Group Intervention For Parents With Aggressive Young Children: Improvements In Child Functioning, Maternal Confidence, Parenting Knowledge And Attitudes*. Early Child Development And Care, 176 (6), 605-620.
- Levinger, A. C. (1982). *Effects Of One Versus Two-Parent Participation In Parent Training*. Dissertation Abstracts International.
- M.E.G.E.P., (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sosyal Gelişim, [Http://Cygm.Meb.Gov.Tr/Modulerprogramlar/Kursprogramlari/Cocukgelisim/Moduller/Sosyalgelisim.Pdf](http://Cygm.Meb.Gov.Tr/Modulerprogramlar/Kursprogramlari/Cocukgelisim/Moduller/Sosyalgelisim.Pdf) (15.12.2009).

- Maccoby, E.E. ve Martin, J. A. (1983). *Socialization In The Context Of Family: Parent Child Interaction* (Eds.Mussen, P.H. ve Hetherington, E.M.). Handbook Of Child Psychology: Socialition, Personality And Social Development. 1 101. New York: Willey.
- Madden, J., O'hara, J., ve Levenstem, P. (1984). *Home Again: Effects Of The Mother Child Home Program And Child*. Child Development, 55, 636-647
- Mag, A. G. (2011). *Parents And Early Teachers: Sharing Education*. Procedia-Social And Behavioral Sciences, 11: 37–41.
- Matejević, ş., Jovanović, D., Jovanović, ş. (2014). *Parenting Style, Involvement Of Parents In School Activities And Adolescents' Academic Achievement*. Procedia-Social And Behavioral Sciences, 128: 288-293.
- MEB (şilli Eğitim Bakanlığı) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- National Geographic (2007). Science Of Babies (Dvd).
<https://Shop.Nationalgeographic.Com/Products/Science-Of-Babies-Dvd-Exclusive>.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., ve Brenner, V. (2002). *One Family At A Time: A Prevention Program For At-Risk Parents*. Journal Of Counseling ve Development. 80(3), 362-371.
- Oltmanns, T.F. , Neale, J.M. ve Davison, G.C. (2003), *Anormal Davranışlar Psikolojisiinde Vak'a Çalışmaları*, Ö.Gözene (Çev.). İ. Dağ (Ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 25, 70-77
- Ozoner, S. (2011). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocuk ve Ergenlerin Sağlıkla Bağlantılı Hayat Kalitesinin Araştırılması (Tıpta Uzmanlık Tezi)*. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No:301239).
- Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ölçek, N. (2010), *Davranış Bozukluğu Tanısı Alan Hastaların Ailesel Değerlendirilmesi ve Ebeveynlerinin Psikiyatrik Tanı Dağılımı*. İstanbul, Tıpta Uzmanlık Tezi.
- Ömeroğlu, E. (1999). MEB Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanan anne eğitimi

- kurslarına genel bir bakış. Milli Eğitim Dergisi,(142).
- Öngider, N. (2013). *Anne-Baba İle Okul Öncesi Çocuk Arasındaki İlişki*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(4).
- Özdemir, A. (1991). *A Study On The Effectiveness Of Mother Training On Mothers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S., (2012). *Kişilik Gelişimi, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4):566-589.
- Özdemir-Uluç, F. (2003). *Kitle İletişim Araçlarıyla Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. 5-6 Aralık 2003, Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Özden A, Erman Ö, Erman H, Canat S, Ortaer N, Ergun U, Devrimci H. (1995). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinden İki Merkezdeki Davranım Bozukluğu Olgularının Karşılaştırma Çalışması*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özgüven, İ, E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, A. ve Şahin, T. F. (2010). *Anne Baba Olmak ve Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları*. T. Güler (Ed.), Anne Baba Eğitim İçinde (36-50) Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezlerinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2003). *Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar*. (Ed: A. Ataman) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Pais, S. (2006). Globalization And It's Impact On Families. 4. Vienesse Conference On Mediation. Vienna, Austria.
- Peker, H. (2017). *Zor Çocuk Yoktur* (7. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları
- Polanczyk G, De Lima Ms, Horta Bl, Biederman J, Rohde La. (2007) *The Worldwide Prevalence Of Adhd: A Systematic Review And Metaregression*

Analysis. Am J Psychiatry.

- Poole, M. (2005). *Family: Changing Families, Changing Times*. Allen ve Unwin Press. Australia.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D And Altobello, C. (2002). *Development And Validation Of The Parental Authority Questionnaire-Revised*. Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment, 24, 119-127.
- Ritter, K. B. (2003). *An Exploration Of Mothers' Perceptions Of The Value From Attending An Adlerian Study Group Based On The Active Parenting Today Program (Unpublished Ph.D.Thesis)*. Georgia State University, Atlanta, Georgia, Usa.
- Rocha-Derker, M.S.(2004).*The Development And Validation Of The Proactive Assesment Of Social Skill For Preschool Children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Presented To The College Of Education And The School Of Universty Of Oregon. Proquest Information And Learning Company.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship In Thinking: Cognitive Development In Social Context*. New York, Ny: Oxford University Press.
- Santrock, John, W. (1995). *Life Span Development*, U.S.A. : Wcb Brown And Benchmark.
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda Ruh Sağlığı* (2.Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi
- Savran, C. ve Kuşın, İ. (1995). *Ana-Babalar İle Onların Ana-Babaları Arasındaki Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutum İlişkileri*. 10.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
- Saygı, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). *Anasınıfına Devam Eden Çocuğu Olan Annelerin Çocukları İle İlişkilerinin İncelenmesi*. International Journal Of Human Science, 10(1), 844-862.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinin Türkçe 'Ye Uyarlanması ve Anne – Çocuk İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Örneklemi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Sciarra, Daniel T., Austin Vance L. (2012). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Segrin C. And Flora, J. (2005). *Family Communication*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sezer, Ö. (2010). *Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı*

- Faktörlerle İlişkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.7 (1), Ss. 1-19.*
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). *Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3): 743758*
- Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, S. (2016). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile Çocuk İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(16), 185-204.*
- Shelton, K. K., Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). *Assessment Of Parenting Practices In Families Of Elementary School-Age Children. Journal Of Clinical Child Psychology, 25, 317-329. Doi:10.1207/S15374424jccp2503_*
- Shelton, K. K., Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). *Assessment Of Parenting Practices In Families Of Elementary School-Age Children. Journal Of Clinical Child Psychology, 25, 317-329. Doi:10.1207/S15374424jccp2503_8*
- Siegel, M.A.L. (2007). *Nolo's Iep Guide Learning Disabilities. (3 Rd Ed.). Usa: Delta Printing.*
- Simpson K.R., Creehan Ra. (2001) *Perinatal Nursing Second Edition, Philadelphia.*
- Starko, T. J. (1991). *Parent Stress And Parent Irrational Beliefs: Mother-Father Differences. Yüksek Lisans Tezi. Department Of Educational Psychology. University Of Alberta. Edmonton, Alberta.*
- Staton, J. ,Ooms, T.Owen, T.(1991).*Family Resource,Support And Parent Education Programs:The Power Of A Preventive Approach.Politic Institu For Family Impact Seminars, Washington,Dc.1-19.*
- Stimac, T. M. (1985). *The Impact Of A Cognitively-Oriented Parent Education Program On Parents' Rationality Of Beliefs And The Family Environment. Doktora Tezi. Division Of Counselling And Educational Psychology. University Of Oregon.*
- Strom, R., ve Others. (1979). *Parental Background: Does It Matter In Parent Education. 22 P., Www.Eric.Ed.Gov, Erişim Tarihi: 10.10.2017.*
- Sumbas, N. Sezer, Ö. (2017) *Ortaokul Öğrencilerinde Anne Babaya Bağlanmanın İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi.*
- Şahin, F., Özyürek, A. (2010). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı. İstanbul: Morpa Yayınları.*

- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). *Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8(4), 240-246.
- Şeker, E. (2013). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Olarak Düzenlenen Aile Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, S., İnci, E., Aydoğan, S. ve Yıldız-Çiçekler, C. (2011). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çocuğu Bulunan Ailelerin Çocuk Yetiştirmelerine İlişkin Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21), 73-91.
- Tamam, L. Demirel Döngel, B. (2018). *Yıkıcı Bozukluklar, Dürtü Kontrol ve Davranım Bozuklukları*. K. Oğuz Karamustafalıoğlu(Ed.) Temel ve Klinik Psikiyatri İçinde(S. 539-550). Güneş Tıp Kitabevleri. Ankara
- Taylor E, Sandberg S, Thorley G. (1991). *The Epidemiology Of Childhood Hyperactivity*: Oxford University Press, Usa.
- TDK, 2018). [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/İndex.Php?Option=Com_Btsve View=Btsve Kategori1=Veritbnve Kelimesec=6973](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&category=1&veritbnve=kelimesec=6973) 28.12.2018 Tarihinde Erişildi.
- Tebliğler Dergisi (2003). MEB Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. C. 66, S. 2551.
- Tekin-İftar, E. (2008). *Parent-Delivered Community-Based Instruction With Simultaneous Prompting For Teaching Community Skills To Children With Developmental Disabilities*. Education And Training İn Developmental Disabilities, 43, 249-265.
- Temel, F.(2010). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı.
- Temiz, G.(2014). *Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitiminin Çocukların Duyguları Tanıma ve İfade Etme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. 4.Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 1-12.

- Tezel Şahin, F., Özbey, S.(2007). *Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerekseim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?*, Aile ve Toplum Kültür ve Araştırma Dergisi, 3 (12), Ss. 7-12.
- Tezel, Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). *Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi*. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 18(1), 39-48.
- Tezel, Şahin, Fatma, Özyürek, Arzu (2010). *Anne-Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tunçer, Ö. (2005). *Stres, Psikosomatik ve Somatoform Bozukluklar*, Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi, İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, No: 47, S. 153-162.
- Turan, E., Tezel Şahin, F., Turla, A., ve Can, M. (1999). *Anne Çocuk Eğitimi Programının Annelerin Çocuk Gelişimi İle İlgili Bilgilerine ve Ev Ortamlarının Düzenlenmesine Etkisi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Eskişehir.
- Turan, Z. (2004). *Ailede Ruh Sağlığı*. Y. Uzun (Ed.), Çocukta Ruh Sağlığı, Uyum Bozukluğu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Türk Dil Kurumu (2017). [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/](http://www.tdk.gov.tr/) Erişim Tarihi: 26.07.2017
- Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). *Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji*. Düşünen Adam Dergisi, 19(1), 24-39.
- Ural, O. (2010). *Dünden Bugüne Aile Eğitimi*. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları İçinde. Ed.: F. Temel. Ankara: Anı Yayıncılık, S.:50-67.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., Yılmaz, E. (2015). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstünoğlu, Ü (1991). *Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar*. Aile Eğitimi, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Waters, E. ve Beauchaine, T. P. (2003). *Are There Really Patterns Of Attachment: Theoretical And Empirical Perspectives*. Development Psychology.

- Yakın, M. (2009). *Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, S. 21, Ankara. Yavuzer H. 2001. Yaygın Anne Baba Tutumları.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana-Baba ve Çocuk*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç* (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi* (26. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-Baba ve Çocuk* (21.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Ana- Baba ve Çocuk* (60-61) (25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2013). *Ana-Baba ve Çocuk*, (24. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2013). *Anne Olmak*, (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, M. (2012). *Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programlarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne Baba Eğitiminin Beş–Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu (2014). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı* (21.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınlar
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı* (23. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. Özgür Yayınları. İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı* (27. Bs). Özgür Yayınları.İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk Ruh Sağlığı “Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları”*. İstanbul: Özgür.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: 31. Baskı Özgür Yayınları.

- Yurtal, Filiz. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Yüksek Usta, S. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne-Çocuk Ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi*. H.Ü. Eğitim.
- Zigler, E., Pfannenstie, J. C., ve Seitz, V. (2008). *The Parents As Teachers Program And School Success: A Replication And Extension*. The Journal Of Primary Prevention



EKLER

EK-I. ANKET YÖNERGESİ VE DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

Sevgili anneler,

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik yüksek lisans programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım.

Bu anket formu yüksek lisans tezim kapsamında, ebeveynliğe ilişkin inançlar ve çocukların davranış özelliklerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Araştırma sonuçlarının daha geçerli ve güvenilir olabilmesi için lütfen **hiçbir soruyu atlamadan ve sorulara içinizden geldiği gibi samimi** bir şekilde cevap veriniz.

Zaman ayırarak çalışmama katıldığınız için teşekkür ederim ☺

Çiğdem ALTUNTAŞ

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen.

Lütfen sizin için en uygun durumun karşısındaki boşluğa çarpı işareti koyunuz. (X)

1. Araştırmada dikkate aldığınız çocuğunuzun

Adı Soyadı:

Yaşı:

Sınıfı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

2. Evlilik Durumunuz = Evli () Bekar-Boşanma-Vefat, vb ()

3. Eğitim Durumu=İlköğretim () Lise () Üniversite ()

4. Ekonomik Durum =1.500 TL ve Altı () 1.501-5.000() 5.001 TL ve Üzeri ()

5. Kaç Yıldır Evlisiniz= 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11 ve Üzeri ()

6. Evlenmeye Nasıl Karar Verdiniz

- Tanışarak ve Anlaşarak ()
- Görücü Usulü ()
- Diğer ()(Açıklayınız)

7. Çocuk Sayısı: Tek Çocuk () 2 Çocuk () 3 Çocuk () 4 Çocuk ve Üzeri ()

EK-II. CONNERS' ANABABA DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

CONNERS' ANABABA DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili anne/babalar aşağıda çocuklarda gözlenen bazı davranış örnekleri yer almaktadır. Sizden istenen ilkokulda devam eden çocuğunuzu düşünerek çocuğunuzun bu davranışları ne sıklıkla gösterip göstermediğini belirtmektir. Eğer maddede ifade edilen durumu çocuğunuz hiç yapmıyorsa “Hiç Yok”, ara sıra yaptığını düşünüyorsanız “Bazen”, sık sık yaptığını düşünüyorsanız “Oldukça Fazla” ve her zaman yaptığını düşünüyorsanız “Çok” seçeneğini işaretleyiniz.

	Maddeler	Hiç Yok	Biraz	Oldukça Fazla	Çok
1	Cildinin, vücudunun veya eşyalarının bazı kısımlarıyla oynar veya yolar (ör. Tırnaklar, parmaklar, saçlar veya kıyafetler)				
2	Kendinden yaşça büyüklere karşı küstahça davranır.				
3	Arkadaş edinmekte veya arkadaşlığı devam ettirmekte sorunları vardır.				
4	Kolayca heyecanlanır, düşünmeden hareket eder.				
5	Faaliyetlerde hep başı çekmek ister.				
6	Parmağını, kıyafetlerinin veya battaniyesinin bir kenarını emer veya çiğner.				
7	Sık sık veya kolayca ağlar.				
8	Kavgaya hazırdır, öfkesi burnundadır.				
9	Hayale dalıp gider, hayal kurar.				
10	Öğrenme güçlüğü çeker.				
11	Yerinde rahat duramaz, kıpır kıpırdır.				
12	Yeni durumlara ve ortamlara girmekten yeni kişilerle karşılaşmaktan, okula gitmekten korkar.				
13	Yerinde rahat duramaz.				
14	Zarar vericidir (eşyalar).				
15	Gerçekle ilgili olmayan hikayeler uydurur veya yalan söyler.				
16	Utangaçtır.				
17	Yaşıtlarına göre başı daha çok derde girer.				
18	Yaşıtlarına göre konuşması farklıdır. (ör.bebeksi, kekeleme, anlaşılması güç)				
19	Hatalarını inkar eder ve başkalarını suçlar.				
20	Kavgacıdır.				
21	Somurtur, surat asar veya küser.				
22	Çalma huyu vardır.				
23	Kurallara uymaz veya uyarken gönülsüzdür.				
24	Diğer çocuklara göre daha endişelidir. (Yalnızlık, hastalık veya ölümle ilgili)				
25	İşlerini bitirmekte zorlanır.				
26	Çabuk kırılır veya zorlanır.				
27	Kendinden yaşça küçük veya zayıfları ezer.				
28	Tekrarlayıcı bir hareketi/faaliyeti durdurmakta güçlük çeker.				
29	Merhametsizdir.				
30	Çocuksudur, yaşına uygun davranmaz (sürekli yardım ister, eteğine yapışır, sürekli güvenlik arayışı içindedir).				
31	Dikkatini belirli bir süre bir konu üzerinde toplayamaz.				
32	Baş ağrıları vardır.				
33	Mizacı ya da duyguları ani ve belirgin olarak değişir.				
34	Kuralları ve sınırları sevmez onlara uymaz.				
35	Sürekli kavgacıdır.				
36	Kardeşi, ağabeyi veya ablası ile iyi geçinir.				
37	Zorluklar karşısında morali çabuk bozulur, kolayca pes eder.				

38	Diğer çocukları rahatsız eder.				
39	Temelde mutsuz bir çocuktur.				
40	Yeme sorunları vardır(iştahı yoktur iki lokma arasında sofradan kalkar dolaşır).				
41	Mide ağrıları vardır.				
42	Uyku sorunları vardır(uykuya dalmakta güçlük çeker, çok erken veya gece yarısı uyanır).				
43	Vücudunda başka ağrıları da vardır.				
44	Mide bulantısı veya kusma şikayeti vardır.				
45	Ailede hakkının yendiği hissine kapılır.				
46	Övünür, yüksekte atar.				
47	Kendisine kötü davranılmasına ses çıkarmaz.				
48	Bağırsakları sık sık bozulur, tuvalet alışkanlığı düzensizdir, kabız kalır.				



EK-III. ALABAMA EBEVEYN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili anne babalar, aşağıda çocuk yetiştirme ile ilgili ifadeler vardır. Bu ifadelerin sizin için ne kadar uygun olduklarını size göre en doğru olacak şekilde her madde için ayrı ayrı işaretleyiniz. Birden çok çocuğunuz varsa lütfen aşağıdaki ifadeleri çocuklarınızdan sadece birini dikkate alarak doldurunuz. Muhtemel cevaplar şöyledir:

Hiç (1) Neredeyse Hiç (2) Bazen (3) Sık Sık (4) Her Zaman (5)

Lütfen anketteki bütün maddeleri cevaplayınız.

Katkılarınız için teşekkürler.

	Maddeler	Hiç	Neredeyse hiç	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Çocuğumla arkadaşça konuşurum.					
2	Çocuğum iyi bir şey yaptığında bunu ona söylerim.					
3	Çocuğumu cezalandırmakla tehdit etsem de bunu <u>yapmam</u> .					
4	Çocuğumun sosyal aktivitelere katılmasını desteklerim.					
5	Söylediklerimi yaptığında veya uslu durduğunda çocuğumu ödüllendiririm.					
6	Çocuğum gittiği yeri bana haber <u>vermez</u> .					
7	Çocuğumla oyun oynarım ya da onunla eğlenceli etkinlikler yaparım.					
8	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında konuşarak beni cezalandırmaktan vazgeçirir.					
9	Çocuğuma okulda gününün nasıl geçtiğini sorarım.					
10	Çocuğum akşamları olması gereken saatte evde <u>olmaz</u> .					
11	Çocuğumun ödevlerini yapmasına yardım ederim.					
12	Çocuğuma söylediklerimi yaptırmak için harcadığım çaba emeğime <u>değmiyor</u> .					
13	İyi bir şey yaptığında çocuğumu takdir ederim.					
14	Çocuğuma bir sonraki günüyle ilgili planlarını sorarım.					
15	Çocuğumu sosyal etkinliklere götürürüm.					
16	Akıllı durduğunda çocuğumu överim.					
17	Çocuğum benim tanımadığım arkadaşlarıyla vakit geçirir.					
18	İyi bir şey yaptığında çocuğumu kucaklar veya öperim.					
19	Çocuğum ne zaman döneceğini söylemeden dışarı çıkar.					
20	Çocuğumla arkadaşları hakkında konuşurum.					
21	Çocuğum hava karardıktan sonra yanında bir					

	yetişkin olmadan da dışarı çıkar.					
22	Çocuğuma verdiğim cezayı zamanından önce bitiririm.					
23	Çocuğum ailece yapacağımız etkinliklerin planlanmasında fikrini söyler.					
24	O kadar meşgul olurum ki çocuğumun nerede olduğunu ve ne yaptığını unuturum.					
25	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında onu <u>cezalandırmam</u> .					
26	Çocuğumun veli toplantılarına katılırım.					
27	Ev işlerinde yardım ettiğinde bundan memnun olduğumu çocuğuma söylerim.					
28	Çocuğum söylediğim saatte eve gelip gelmediğini kontrol <u>etmem</u> .					
29	Nereye gittiğini çocuğuma <u>söylemem</u> .					
30	Çocuğum, okuldan dönmesi gereken saatten daha geç evde olur.					
31	Çocuğuma verdiğim ceza o anki ruh halime bağlıdır.					
32	Çocuğum evde tek başına kalır.					
33	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında hafifçe vururum.					
34	Çocuğum yaramazlık yaptığında bunu görmezden gelirim.					
35	Yanlış bir şey yaptığında çocuğuma tokat atarım.					
36	Verdiğim bazı imkânları veya harçlığını geri alarak çocuğumu cezalandırırım.					
37	Çocuğumu odasına göndererek cezalandırırım.					
38	Yanlış bir şey yaptığında çocuğumu kemer veya başka bir şeyle döverim.					
39	Yanlış bir şey yaptığında çocuğuma bağırıp çağırırım.					
40	Yaramazlık yaptığında bunun neden yanlış olduğunu çocuğuma sakince açıklarım.					
41	Çocuğumu bir süreliğine bir köşede oturtturarak veya ayakta durdurarak cezalandırırım.					
42	Ev işleri yaptırarak çocuğumu cezalandırırım.					

EK-IV. KATILIM BELGESİ



ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1989 yılında Tarsus'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Tarsus'ta tamamladı. Lisans eğitimini, 2012 yılında Amasya Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü'nden mezun olarak tamamladı. 2012 yılından itibaren Samiye Teymur Emine Ulusoy İlkokulu'nda (Gaziantep/Şehitkâmil) görev yapmaktadır.

VITAE

The researcher was born in Tarsus in 1989. She completed his primary and secondary education in Tarsus. She received his bachelor's degree in the Department of Psychological Counseling and Guidance from Amasya University in 2012. She has been working as a psychological counselor since 2012 at Samiye Teymur Emine Ulusoy (Gaziantep/Şehitkâmil) Primary School.