



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ANA-BABA TUTUMLARI İLE OKUL BAŞARILARI VE SINIF İÇİ
ETKİNLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ESRA NİMSİ

BURSA 2006

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ANA-BABA TUTUMLARI İLE OKUL BAŞARILARI VE
SINIF İÇİ ETKİNLİK DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman
Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL

Esra NİMSİ

BURSA 2006

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANA-BABA TUTUMLARI İLE OKUL BAŞARISI VE SINIF İÇİ ETKİNLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Esra NİMSİ

Uludağ Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL

**Jüri Üyeleri : Doç.Dr. Reşat PEKER
Yrd. Doç. Dr. Berrin EYLEN ÖZYURT**

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu ikinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili sınırları içerisinde 3 resmi ilköğretim okulunun ikinci sınıflarından 150 kız ve 150 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini ölçmek için, Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile öğrenci anababalarının tutumlarını ölçmek için Schaefer ve Bell (1958: Akt. Öner 1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer (1978: Akt. Öner 1994) tarafından uyarlanan “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre ilköğretim ikinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin PARI alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart ve ortalamadan sapmaları arasında büyük farklılıklar olmadığı, sadece PARI 3 (annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi) alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu alt ölçeklerinden PARI 2’nin (demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumu), PARI 3’ün (annenin ev kadınlığı

rolünü reddetmesi tutumu), PARI 4'ün (aile içi çatışma tutumu) ve PARI 5 (sıkı disiplin tutumu)'in çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi olduğu saptanırken, PARI 1 (aşırı koruyucu annelik tutumu) alt ölçeğinin çocuğun okul başarısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme tutumu alt ölçeklerinden PARI 3'ün (annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu), PARI 4'ün (aile içi çatışma tutumu) ve PARI 5'in (sıkı disiplin tutumu) çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğu saptanırken, PARI 1 (aşırı koruyucu annelik tutumu) ve PARI 2 (demokratik davranma ve eşitlik tanıma) alt ölçeklerinin çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde hiçbir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar; ana-baba tutumlarının çocuğun okul başarı ve sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisi olduğunu gösterirken, ana-babaların çocuklarına karşı takındıkları tavırların çocuk eğitiminde ne denli önemli olduğunu fark etmemize vesile olmuştur. Buradan hareketle çocuğun yaşantısında çok önemli bir yere sahip olan ana-baba ve öğretmenlerin, çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli ve titiz olmaları, aynı zamanda da olumlu ana-baba ve öğretmen tutumları sergileyerek iyi bir özdeşim modeli oluşturmaları gerekmektedir. Ayrıca anne ve babalara, kendi yetiştiriliş tarzlarını bizzat çocuklarına yansıtan bir anlayış yerine günümüz koşullarına uygun ve olumlu çocuk yetiştirme tutumlarına sahip ebeveynler olmaları önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER

İlköğretim, Ana Baba Tutumları, Okul Başarısı, Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi.

SUMMARY

COMPARISON OF SUCCESS AT SCHOOL AND ACTIVITY LEVELS IN THE CLASS OF 2nd CLASS PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH PARENTAL ATTITUDES

Esra NİMSİ

Uludağ University

Institute of Social Sciences

**Primary Education Main Science Branch
Class Teaching Branch**

Master Thesis

Counselor: Ass. Prof. Dr: Handan Asude BAŞAL

**Jury Members: Doç.Dr. Reşat PEKER
Yrd. Doç. Dr. Berrin EYLEN ÖZYURT**

The main target of the research is to compare success at school and activity levels of 2nd class primary school students with their parental attitudes.

The universe of the research is comprised of students in 2nd class in public primary schools inside the borders of İstanbul city within the 2004-2005 education year. Sampling of the research is comprised of total 300, 150 male and 150 female students from three public primary schools within the borders of İstanbul city. In order to measure the activity levels of the students in the class “Activity In Class Scale For Children” developed by Başal (2001) and to measure students parental attitudes “Parental Attitude Research Instrument” developed by Schaefer and Bell (1958: Akt. Öner 1994) and adopted to Turkish by Güney Le Compte, Ayhan Le Compte and Serap Özer (1978): Akt. Öner 1994) are used as a means of gathering data.

Data analysis is carried out through “t test” and “Variant Analysis” for independent samples and “Bonferroni Test” is applied for finding the source of meaningful differences. In statistical comparisons meaning fullness level is taken as .01 and .05. Findings are summarized in tables.

As a result of the research it is concluded that there aren't big differences among. Standard deviation, deviation from average and the averages of the points that 2nd class primary school male and female students got from PARI sub scales. Only in sub scale of PARI 3 (mother's rejection of housewife role attitude) it is seen that there is a meaningful difference due to the gender.

Among sub measures of parental attitude research instrument, it is found that while PARI 2 (behaving democratic and equal attitude), PARI 3 (mother's “rejection of housewife role” attitude), PARI 4 (conflict in the family attitude) and PARI 5 (strict discipline attitude) effect child's success at school; PARI 1 (excessive protective mother

attitude) sub scale has no effect on child's school success. In addition, among sub scales of family life and child growing attitude while it is determined that PARI 3 (mother's rejection of housewife role attitude), PARI 4 (conflict in family attitude) and PARI 5 (strict discipline attitude) has some effect on child's activity level in class; PARI 1 (excessive protective mother attitude) and PARI 2 (behaving democratic and equal attitude) sub-scales have no effect on child's activity level in class.

The findings not only show that common parental attitudes directly or indirectly effect child's success at school and activity level in class but also they help us to realize the importance of parental attitudes in a child's education process. In conclusion, it is vital for parents and teachers who have an important role in a child's life, to be more conscious and careful about growing a child, since they should act a more positive role and behave as a model. Moreover, parents are adviced not to grow their children in the same way they experienced but instead to develop a new and more positive approach according to today's conditions.

KEY WORDS

Primary School, Parental Attitudes, Success At School, Activity Level in the Class.

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde, ilgili konunun seçiminde yardımcı olan ve görüşleriyle, her türlü yardım, destek, ilgi ve deneyimleriyle çalışmalarına ışık tutan danışmanım Sayın Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL'a, uygulamalar esnasında yardımını esirgemeyen teyzem Kader EMRE'ye, çevirileri ile bana destek olan kuzenim Saadet İMİK'e, tezimin oluşturulmasında yardımlarını hiç esirgemeyen arkadaşım Araş. Gör. Ronay AK'a, tezimi yazarken bana gösterdiği yardımlar ve rehberlik için arkadaşım Araş. Gör. Meral TANER'e, verilerin toplanması sırasında uygulamalara katılan ilköğretim öğrencileri ile yardımcı olan öğretmenler ve okul yönetimine her türlü destek ve teşvikleri için annem ve eşime teşekkürlerimi sunarım.

Bursa 2006

Esra NİMSİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
SUMMARY	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
1.2. Araştırmanın Amacı	60
1.3. Araştırmanın Önemi	60
1.4. Problem Cümlesi	62
1.5. Alt Problemler	62
1.6. Sınırlılıklar	63
1.7. Sayıtlılar	63
1.8. İlgili Tanımlar	63
1.9. İlgili Araştırmalar	64

BÖLÜM II

YÖNTEM	71
2.1. Araştırmanın Modeli	71
2.2. Evren ve Örneklem	71
2.3. Veriler ve Toplanması	72
2.3.1. PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği)	73
2.3.2. PARI'nın Uygulanması ve Değerlendirilmesi	75
2.3.3. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği	75
2.3.4. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği'nin Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	78
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	79

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM	80
3.1. Ana-Baba Tutumlarının Öğrencinin Okul Başarısına Etkisi.....	83
3.2. Ana-Baba Tutumlarının Öğrencinin Sınıf İçi Etkinlik Düzeyine Etkisi.....	93

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	102
4.1. Özet	102
4.2. Sonuç	103
4.3. Öneriler	107
KAYNAKLAR	110
EKLER	120
EK 1 Görüşme Formu Örneği	120
EK 2 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)	122
EK 3 Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği	125

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar	Sayfa
Tablo 2.1	Öğrencilerin Okul ve Cinsiyete Göre Dağılımı..... 72
Tablo 3.1	PARI testinin alt ölçeklerine giren kız ve erkek öğrenci sayıları..... 80
Tablo 3.2	PARI Testinin Alt Ölçeklerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..... 81
Tablo 3.3	Kız ve Erkek Öğrencilerin Ana-Babalarının Çeşitli Tutumları Açısından Farklılık Sonuçları..... 82
Tablo 3.4	Kız ve Erkek Öğrencilerin Ana-Babalarının Çeşitli Tutumları Açısından T Testi Sonuçları 82
Tablo 3.5	Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 1 için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 84
Tablo 3.6	Okul Başarı Puanına Göre PARI 1 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 84
Tablo 3.7	Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı PARI 2 için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 85
Tablo 3.8	Okul Başarı Puanına Göre PARI 2 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 85
Tablo 3.9	Bonferroni Testi Sonuçları..... 86
Tablo 3.10	Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 3 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 87
Tablo 3.11	Okul Başarı Puanına Göre PARI 3 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 87
Tablo 3.12	Bonferroni Testi Sonuçları..... 88
Tablo 3.13	Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 4 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 89
Tablo 3.14	Okul Başarı Puanına Göre PARI 4 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 89
Tablo 3.15	Bonferroni Testi Sonuçları..... 90
Tablo 3.16	Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 5 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 91
Tablo 3.17	Okul Başarı Puanına Göre PARI 5 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 91
Tablo 3.18	Bonferroni Testi Sonuçları..... 92
Tablo 3.19	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 1 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 93
Tablo 3.20	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 1 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 93
Tablo 3.21	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 2 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 94
Tablo 3.22	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 2 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi..... 94

Tablo 3.23	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 3 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 3.24	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 3 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	95
Tablo 3.25	Bonferroni Testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.26	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 4 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 3.27	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 4 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	97
Tablo 3.28	Bonferroni Testi Sonuçları.....	98
Tablo 3.29	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 5 İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
Tablo 3.30	Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 5 İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	99
Tablo 3.31	Bonferroni Testi Sonuçları.....	100

KISALTMALAR

- İ.Ö.O. : İlköğretim Okulu
P : Anlamlılık
 \bar{X} : Aritmetik ortalama
N : Öğrenci Sayısı
Ss : Standart Sapma
std hata: Standart Hata
KO : Kareler Ortalaması
KT : Kareler Toplamı
Sd : Serbestlik Derecesi
PARI : Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği
(Parental Attitude Research Instrument)
PARI 1: Aşırı Koruyucu Annelik Tutumu
PARI 2: Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma Tutumu
PARI 3: Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi Tutumu
PARI 4: Aile İçi Çatışma (Karı-Koca Geçimsizliği) Tutumu
PARI 5: Sıkı Disiplin Tutumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Çocuk dünyaya geldiği an ilk etkileşimde bulunduğu kişiler aile bireyleri ve özellikle ana ve babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm yaşamı boyunca devam eder. Aile, çocuğun kişilik yapısının temellerinin atıldığı ve gelişimsel açıdan önemli dönemlerin yaşandığı bir ortamdır (Düzgün 1995). İnsanlar kişiliklerinin temelini oluşturan bir kısım davranışı aile ortamında kazanır. Çocuklar daha küçük yaşlarda anne-babalarını ve ailede sevdikleri büyükleri taklit ederek onlarla özdeşir (Fidan 1985).

Aile, çocuk üzerinde doğum öncesi dönemden başlayarak, yaşamı boyunca etkisini sürdüren bir kurumdur (Çağdaş 2003). Çocuğun eğitimi ve geliştirilmesi için çok iyi değerlendirilmesi gereken, bütün unsur ve şartlara sahip tabii bir ortamdır (Elmacioğlu 1998: Akt. Ertuğrul 2005). Evlilik ve kan bağına, karı koca, ana baba, çocuk ve kardeşler gibi ilişkilere dayalı olan en küçük toplum birimi, kurumu, bir iletişim grubu örneğidir (Köknel 2005).

Aile, nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, terbiye kazandırma çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik faaliyetlerinin yerine getirildiği bir kurumdur (Erkal 1987). Toplumun en küçük birimi olup önemli bir gruptur. Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren içinde yaşadığı ve yaşayacağı, fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, yardımlaşmayı, dayanışmayı, karşılık beklemeden vermeyi, güven içinde yaşamayı öğrendiği ilk yerdir (Tuzcuoğlu 2003). Aile toplumun ana direği ve sosyal hayatın başladığı yerdir. Çocuk düşünmeyi, davranışı, uyumlu ilişkileri ilk olarak ailesinde öğrenir (Ertuğrul 2005). Ayrıca çocuğun tüm gereksinimleri onun ilk çevresi olan ailesi tarafından karşılanır (Altinköprü 2003). Aile, çocuğun gerek kişiliğinin gelişimi, gerekse ruh ve beden sağlığı açısından büyük bir önem taşır (Yavuzer 2004:5).

Çocuklar insanlararası ilişkileri, toplumun değer yargılarını, özgüveni, yaşamla ilgili anlayışları; büyük ölçüde aile içinde, ailenin bireyleriyle sürekli biçimde etkileşimde bulunarak öğrenirler (Alıcıgüzel 2001). Çocuğun ilk çocukluk yıllarının (ilk

beş yıl) hemen hemen tamamı aile içerisinde, çocukluk (5-11 yaş) ve ilk gençlik (12-15 yaş) yıllarının büyük kısmının da aile ocağında geçmekte olduğu düşünülürse, çocuğun ve gencin gelişimiyle eğitiminde ailenin ne kadar önemli ve kalıcı rolü olduğu görülecektir (Alıcıgüzel 2001).

Aile, yüzyüze ve samimi ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardandır. Bu nedenle, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir öneme sahiptir (Tezcan 1981). Bir çocuk için aile ortamı hayat prensiplerinin kazanıldığı bir yerdir (Ertuğrul 2005: 57). Çocuğun kişiliği, öncelikle aile içinde anne-babası ile etkileşimi sonucu gelişir (Çağdaş 2003: 169). Anne babanın ve ailedeki diğer kişilerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir (Başal 2003: 145). Çocuğun içinde bulunduğu toplumun beklentilerine, değer yargılarına uygun, uyumlu bir birey olarak yetişmesinde aile önemli rol oynar (Çağdaş 2003). Çocuk, değerleri, duyguları ve statü beklentilerini ailenin her üyesiyle olan deneyimleri yoluyla öğrenir (Tezcan 1981).

Dünyaya eğitilebilir bir varlık olarak gelen çocuğun toplumsallaştırılması ilk önce ailede başlamaktadır. Aile içerisinde toplumsal değerler kazandırılmakta ve davranış kalıpları çocuğun beyin katmanlarına işlenmektedir. Bu bağlamda çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişimine ortam hazırlayan ailenin konumu önem taşımaktadır (Usta 2004). Her aile, anne, baba, toplum çocuğu en doğru, güzel, iyi biçimde eğitmek, yetiştirmek çabası içindedir. Bu nedenle çocuğun erdemli bir insan olması toplumda saygınlık kazanması istenir (Köknel 2004).

Eğitim doğumla başlar, ölüme kadar sürer. Ana babalar çocuklarına sürekli olarak dünyayı ve yaşamı öğretirler (Gordon 1999: 266). Ebeveynlerin eğitimci görevleri çocuğa gerekli sınırları öğretmek, özerklik sınırını yavaş yavaş büyütebilmesi için ona güven vermektir (Liaudet 1999).

Eğitim, geniş bir alan olması nedeniyle değişik yönlerden görülmüş ve değişik açılardan tanımlanmıştır (Ülkü 1997: 73). Ercan'a (1975) göre eğitim; çocuğun, kendi olanaklarının yeteneklerinin sınırları içinde gelişmesini sağlayacak amaçlı, bilinçli ve planlı bir yaşantıdır.

Eğitim bir çocuğa özel yeteneklerinin farkına varması için yardım etmektir (Fromm 2004: 119). Çocuğu tanıyıp ona göre davranmak, ona yardımcı olmaya

çalışmak eğitimin en etkili yanlarından. Beklentileri karşılanan, eğilimleri doğrultusunda yetişen çocuk hem geleceğe en iyi bir şekilde hazırlanmış hem de çeşitli uyumsuzluk ve çatışmalardan kurtulmuş olur (Ercan 1975). Eğitimin temel amacı çocuğu özerk kılmaktır. Dolayısıyla yüzeysel kurallar koymadan çocuğu mümkün olduğunda serbest bırakmak gerekir (Liaudet 1999).

Gerçek eğitim ailede alınan eğitimidir. Bu da sadece yanlışların düzeltilmesi, öğüt verme, nasihat etme, uyarı ve ikazlarda bulunma olarak algılanmamalıdır. Aile içinde çocuğa gereken eğitimi vermek ve topluma uyum sağlayabilecek bir şekilde yetiştirmek, ikaz ve uyarıların dışında, çocuğun doğuştan edindiği tüm potansiyelinin gelişebileceği uygun bir ortamı ona sağlamakla mümkündür (Navaro 1987: Akt. Çağdaş 2003: 170).

Eğitimdeki en büyük görev, hiç şüphesiz, anne babaya düşmektedir. Eğer anne baba bu hususta hazırlıklı ise, üzerlerine düşeni hakkıyla yapacaklar ve ciddi bir problem yaşamayacaklardır. Eğer çocuk eğitimi konusunda bilgisiz, deneyimsiz ve hazırlıksız iseler, hem kendileri, hem de çocuğun geleceği açısından büyük sıkıntılarla karşılaşacaklardır (Ertuğrul 2005).

Çocuk eğitimi ve disiplini anne babanın temel amacıdır. Tıpkı yaşamındaki diğer amaçlarına ulaşmada olduğu gibi ebeveyn bu hedefinde de kendine ait yöntemleri kullanacaktır. Bu yüzden bireysel anlamda kişilerin genel hedefe ulaşma yöntemleri önemlidir (Söylemez 2003).

Çocuk eğitimi belli kalıplara göre insan yetiştirme eğitimi değildir. Çocuğun disiplini, onun kendi başına bir birey olmasına yardım etme sürecidir. Kendi olması, bir birey olarak özelliklerinin ve yeteneklerinin farkına varması, bunları kendi istekleri doğrultusunda kullanabilmeyi öğrenmesi ve yaşam hedeflerini fark edip onları gerçekleştirebilecek yetkinliğe gelmesi demektir (Söylemez 2003).

Çocuk yetiştirmeye ve çocuk eğitmeye hazırlanan anne babaların çocuk eğitiminin tekniğini ve inceliklerini bilmeleri gerekir. Sağlıklı, yetenekli ve örnek bir evlat yetiştirmek isteyen anne ve babaların yapacakları birçok önemli işlerden birisinden çocuğun gelişimiyle ilgili bilimsel bazı bilgileri elde etmektir. Çocuk gelişiminin seyrini bilmeyen ve gelişim niteliklerini izlemeyen anne babalar; çocuk yetiştirmede ve çocuk eğitmede istedikleri sonucu elde edemezler (Ertuğrul 2005).

Ailelerin geniş ve dar aile tipinde oluşları, çocuğun eğitimi bakımından önem taşımaktadır. Geniş ailelerdeki çocuk sayısının fazla oluşu çocukların yeteri derecede eğitimlerine engel olmaktadır. Oysaki iki ya da üç çocuklu dar ailelerde ana-babalar çocuklarının eğitimi ile daha yakından ilgilenmektedir (Berber 1990: 3).

Toplumlarda işbölümü ne kadar artarsa artsın, eğitim teknolojisi ne kadar gelişirse gelişsin, dün olduğu gibi bugün de, gelecekte de çocuğun eğitiminden birinci derece aile sorumlu olacaktır. Okul ve diğer kurumların bu konudaki işlevi aileden sonra gelir ve aileyi destekleyici, tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü hiçbir kurum çocuğun büyüme çağında gereksinimi olan sevgiyi, güveni, morali, sıcak aile ortamını ona aile ocağı kadar veremez (Alıcıgüzel 2001: 379). Ancak yine de ailenin çocuğun eğitim sürecine katkısı, okuldan kopuk olmamalıdır. Okul ayrı bir yaklaşım, aile ayrı bir yaklaşım sergilerse çocuğun kişilik gelişiminde boşluklar, ya da olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Bu ise telafisi güç sonuçlar demektir (Ünlü 2002).

Çocuğun eğitimi sürecinde öğretmen/okul ile veli/anne-baba ortaklaşmazlar ise, bundan en büyük olumsuz etkiyi çocuk/öğrenci görecektir. Çocuk bocalayacak ve kime göre nasıl davranacağı yönünde yaşadığı kararsızlık onu önce huzursuz edecek, sonra karmaşık ilişkilere yönelmesine neden olacak, daha sonra da başarısızlıklar, uyumsuzluklar birbirine eklenecektir (Ünlü 2005: 35). Bu durum da çocuğun kişiliğini dolayısıyla ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir. Çocuğun doyusya yaşamasına izin verecek koşulları yerine getirmek eğitimin kaçınılmaz görevidir; diğer bir deyişle, çocuk kendine düşen her rolü oynamalıdır. Çocuk kendi yaşamını tümüyle yaşayabilmelidir, acı deneyler pahasına da olsa, kendi yaşamını kurallara ve düzene bağlamasını bilmelidir (Corman 1998: 88).

Çağdaş toplumlarda eğitimin görevi çocuğun zihinsel duyuşsal (duygusal) ve devimsel (bedensel) yönlerden gelişmesine yardım ederek kendisine, ailesine ve topluma yararlı olacak bir birey olmasını sağlamaktır (Alıcıgüzel 2001: 242). Françoise Dolto'ya göre çocuk eğitiminin anahtarlarından biri, çocuğu kendi temposuyla ilerlemesine izin vermektir. Zorlayıcı şekilde konulan yasaklamalar, çocuğun ilerlemesine yardımcı olmadığı gibi aksine günlük çatışmalara sebep olur (Liaudet 1999). Ancak zaman zaman ana-baba ile çocuk arasında bazı çatışmaların çıkması doğaldır (Altınköprü 2003).

Çocuklardaki çatışmalar kendini iki şekilde gösterir: biri iç çatışmalar, ötekiler dış çatışmalardır. Dış çatışmalar çocuğu kendi çevresiyle ve başlıca kendi aile çevresiyle karşı karşıya getirir. Bu çatışmalar etkin yayılma döneminde, daha doğrusu, çocuk bağımsızlık arzuladığı ölçüde, onu kendi bağımlılığı altında tutan ana-babanın istemlerine çarptığı ölçüde ortaya çıkar. İç çatışmalar ise çocuğun kendisine, diğer bir deyişle, çocuğun Ben'i, Altben'in tepilerine karşı çıkar. Kimi çocuklar kendi içtepilerine tümüyle karşı çıktıklarında çatışma içinde değildirler. Bunlar bilinçsizce tepki gösteren dengesizdirler ve eylemleri tehlikeli olabilir. Bunların karşıtı çocuklarda Ben, içtepilere tümüyle egemen olduğundan, bunlar da çatışma içinde değildirler (Corman 1998: 77-78).

Ana babanın çocukla ilişkilerinde sorunlu alanlardan biri çatışma çözme yöntemleridir. Geleneksel olarak, ebeveynler kendi çözümlerini konuşarak, açıklamalar yaparak, tehdit ederek ya da ikna ederek çocuğa kabul ettirir. Bu durumda, çocuk bağımlı bir kişilik geliştirerek, güvensiz ve genellikle de yetişkine öfke duyan bir yapı sergiler (Özkan 2005). Bu bakımdan çocuklar üzerinde uygulanan eğitim güven verici, şevke getirici, cesaretlendirici gülyüzlü olmalı, aile içinde korkudan uzak bir hava esmelidir. Bu korkusuz atmosfer, telkinsel yoldan çocuklar üzerinde etkisini açığa vurmaktadır (Zulliger 1997).

Yarının büyükleri olan bugünün küçüklerine “Biz” kavramından “Başkaları” kavramına geçişi kolaylaştırmak eğitimin en önemli görevidir (Salzmann 2002). Anne, baba ve öğretmenler çocuklarının iyi eğitilmelerini, yetişmelerini isterler ve bunun için hiçbir özveriden çekinmezler. Bu konuda ellerinden geleni yapmaya çalışırlar. Ne var ki, bu önemli görevin etkili ve geçerli yolları yeterince bilinmediğinden; onların gerektiği gibi eğitilmelerine yardımcı olmak yerine olumlu yönden gelişmeleri engellenir, kısıtlanır, istenmeyen bir kişilik örüntüsü kazanmalarına sebep olunur (Ercan 1975). Dolayısıyla çocuğun ilk yıllardaki eğitimi tesadüflere bırakılmamalı, ciddi bir şekilde ele alınmalı ve bilimsel yollarla eğitilmeleri sağlanmalıdır (Başal 2003). Bu durum çocuğun olumlu kişilik belirleyicilerinde oldukça önemli bir etkidir.

Çocuğun gelişme basamaklarında edindiği tüm olumlu nitelikler birike birike onun kişiliğini, dolayısıyla ruh sağlığını belirler (Yörükoğlu 1992: 87). Olumsuz nitelikler ise kişilik belirlemede yapıcı olmaktan çok yıkıcı özellikler olarak kendini

gösterir. Bundan ötürü de eğitim konusunda baskı yapan ana-baba, farkına varmadan çocuğun özgüvenine zarar vermiş olur (Yavuzer 2004).

Çocuğun baskı, korkutma ve sindirme yoluyla eğitilmesi onun kişilik gelişmesini aksatacağı için bir çeşit sömürüdür (Yörükoğlu 1992: 252). Oysaki çocuklar engellenmezlerse, hatta daha iyisi, yetişkinlerin yaşam boyu öğrendiklerini tanık olurlarsa, her şeyi kolayca anlayabilirler (Harrison 2003). Bu nedenle çocuklara küçük sorumluluklardan başlayarak yavaş yavaş daha çok sorumluluk yüklenmeyi öğretmek gerekir (Townsend ve Cloud 2002).

Çocukların sorumluluklarını öğrenmeleri kendileri için son derece önemlidir. Sorumlulukların öğrenilmesine dayanan bir eğitim yaklaşımıyla çocuk bir mutluluk bilinci geliştirir ki bu da eğitimin ana hedefidir (Özkan 2005).

Sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir (Yavuzer 1998). Kendilerine sorumluluk ve bu sorumluluğu taşıyabilecekleri bir özgürlük verilen çocuklar, kendi koşullarının vazgeçilmez bir yan ürünü olarak eleştirel düşünme yeteneği geliştirir (Harrison 2003).

Çocuğu sorumluluk ve bağımsızlık yetenekleri ile donatmanın en güzel yanı, eklenen her bir taşın yeni gelecekler için bir denge unsuru oluşturduğudur. Bununla birlikte sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmek yapılanlarla değil, yapılamayanlarla ilgilidir. “Çok iyi” bir ana baba olarak, yetişkin hayatlarında başarılı olmaları için gerekli bazı becerileri geliştirme fırsatı onların ellerinden çalınmaktadır. Bu beceriler satın alınamayan veya verilemeyen, ancak deneyimle kazanılan becerilerdir. Çocukların yerine yapılan her iş, onlar tarafından yapılamamış olmaktadır (Pantley 2002: 5-7).

Çocuklar aileleri tarafından iyice araştırılmamış ve doğru temellere dayandırılmamış fikirlere itaat altına alınmak istendiklerinde onlar için bir baskı ortamı oluşturmakta ve körpe ruhlarını kötü yönde etkilemektedir. Bu da ilerisi için anne-babaya güvensizliğin yanı sıra topluma karşı sorumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Salzmann 2002).

Ailenin ruh sağlığı açısından aile içi görev ve sorumlulukların önemi büyüktür (Yavuzer 2004: 23). Anne babalar çocuklara görev vermenin ve sorumluluk bilinci

kazandırmanın gelişimde yararlı olduğunu bu nedenle unutmamalıdır. Görev ve sorumluluk almak çocukları olgunlaştırmaktadır (Tuzcuoğlu 2003).

Sorumluluk eğitiminde sevgi temeline dayalı bir disiplin anlayışı etkili olmaktadır. Sevgi temeline dayanmayan bir disiplin gerçekleşemez. Disiplin, sorumluluğu öğretmektir (Yavuzer 2004).

Disiplin, çocuğun zihinsel, duygusal ve kişilik gelişimini, topluma yapıcı ve öz denetime sahip bir birey kazandırmak üzere eğitime sürecidir (Dodson 2004: 5). Disiplin, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Diğer bir anlamıyla disiplin, çocuğun sahip olduğu sorumluluklarıyla yaşantısındaki hareketlerinin, doğal ve sosyal sonuçlarını kabul etmesidir (Yavuzer 1998: 91-92).

Genel olarak disiplin ayrı ya da aynı cinsten olan öğelerin oluşturdukları ahenk, düzen ve sistemler bütünüdür (Ercan 1975). Dar anlamıyla disiplin, davranışı belli kalıplara sokmak amacıyla uygulanan katı kuralları ve yöntemleri kapsar. Geniş ve daha doğru anlamıyla disiplin, “öğretici, düzenli davranış ve yetkinlik kazandırıcı yetiştirme” demektir (Yörükoğlu 2002: 195)

Random House sözlüğüne göre disiplin altına almak “eğitim vererek ve denetim altında tutarak boyun eğdirmek ve düzene sokmak” ya da “cezalandırmak, düzeltmek, dayakla yola getirmek” anlamına gelmektedir (Gordon 2000: 4). Disiplin, kendini fiilen denetleme yeteneği anlamında çocuğun vicdanının gelişimi ve olgun kişiliğin oluşumu sürecinde tartışılmaz bir öneme sahip olmaktadır (Söylemez 2003). Disiplin, çocuk eğitiminin bir parçasıdır. Bu nedenle çocuğun gelişiminde önemli rol oynar. Disiplin, aile içindeki denge ve düzenin oluşturulmasında büyük önem taşır (Ertuğrul 2005).

Disiplinin amacı çocuğa yanlış davrandığı ya da bir değeri çiğnediği zaman üzüleceğini öğretmektir (Cloud ve Townsend 2002). Yörükoğlu'na (2002) göre disiplin de amaç, çocuğa, davranışlarını düzenlemesini sağlayacak kendi kendini yönetme yeteneği kazandırmaktır. Sevilen ve kişiliğine saygı duyulan çocuk başkalarını sever ve onlara saygı duyar. Böylelikle sevgi ve saygı, erken gelişim yılları boyunca disiplinin temelini oluşturur (Yavuzer 1998).

Anne babanın kullandığı problem çözme yöntemleri onun disiplin konusundaki başarısına ait ipuçları taşımaktadır. Benimsenen disiplin yöntemi çocuğun sosyal ve

duygusal gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde mutlaka etkileyeceğinden bu bağlantıyı göz önünde bulundurmak gerekir. Olumlu yaklaşımların çocuğun disiplin sürecinde olumsuzlardan daha etkin olduğu bilinmektedir. Anne babanın aşırı otoriter, aşırı hoşgörülü, kayıtsız ve ilgisiz tutumları olumsuz yönde etki yapacaktır (Söylemez 2003). Aşırı hoşgörü ve disiplinsizlik çocukta bencil ve topluma karşıt davranışlarla sonuçlanır. Öte yandan, katı bir disiplin de, ceza veren kişiye karşı geliştirilen korku ve nefret duyguları, girişim eksikliği ve diğer insanlara dostça yaklaşamama gibi zararlı sonuçlar doğurabilir (Watson 1965: Akt. Geçtan 1982: 128). Katı disiplinin yanı sıra görülebilen aşırı kısıtlayıcı tutumlar da, çocuk büyüdükçe, isyancı ve topluma karşıt davranışlarla sonuçlanır ve çocukta ana-babanın görüşleri ile uyuşmayan dış etkilere doğru bir yönelme görülür (Winder ve Rau 1962: Akt. Geçtan 1982: 128).

Kısıtlayan-cezalandıran disiplin türünde çocukları denetlemek için bir çaba harcanırken öğreten-eğiten türdeki disiplinle onları etkilemek için çaba harcanır (Gordon 2000). Ana-baba baskıcı olmayan disiplin yöntemlerini benimsediklerinde, çocuklar sorunlardan kaçınmak yerine, yanlışlarını nasıl kabul edeceklerini öğrenmeye daha çok eğilim gösterirler (Yavuzer 2004). Bu nedenle anne babanın disiplin yöntemlerinin çocuğun farklı gelişim boyutlarına etkisi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (arkadaş problemi yaşayan çocuklar, düşük benlik saygısına sahip olma gibi) (Söylemez 2003).

Okul ortamı açısından bakıldığında ise sınıfta disiplin; sınıf içinde öğrencinin öğrenmesinin etkin olabilmesi için gerekli bir düzendir (Yavuzer 2004). Dolayısıyla eğitim-öğretim metotlarını başarıyla uygulayabilen, sınıfında sevgi ve saygıya dayalı demokratik ilişkiler kurabilen, öğrencileri birbiriyle kaynaşmış, homojen bir grup haline getirebilen öğretmenin sınıfında disiplinsizlik olmaz (Kaya 2003).

Okul ve sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmının bazı derslere ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları ve öğrenme çalışmalarından zevk almamaları onların başka faaliyetlere yönelmelerine neden olur (Fidan 1985: 128). Disiplinle ilgili yapılan tartışmalarda, evde ve okulda disiplin sağlamanın tek yolunun, ana-baba ve öğretmenlerin çocukları denetim altında tutmaları, cezalandırmaları ve dayakla yola getirmeleri olduğu üzerinde durulmaktadır ve yapılan araştırmalar cezanın

çocukta şiddet duygusunu ve agresif tutumu ortaya çıkardığını göstermektedir (Gordon 2000).

Evlerde ve okullarda ödül ve ceza uygulamasının zorluklarına, çocukları bunlarla denetim altına almaya çalışırken ana babaların ve öğretmenlerin yaşadıkları başarısızlıklara ve güce dayalı disiplinin çocuklar üzerinde zararlı ve etkisiz olduğunu gösteren sayısız araştırmaya karşın, ana babaların ve eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu çocukları disipline etmeleri gerektiği inancına sıkı sıkı sarılmaktadır (Gordon 2000: 215). Kendisini çocuğa sevdiren, onu seven, değerlerini çocuğa kabul ettirebilen ana-baba ve öğretmen, sevgi ve saygıya dayanan bir otoriteyi kolayca kurmuş olmaktadır (Ercan 1975). Çocuğa saygıyla, sevgiyle ama kararlılıkla gerekli sınırlar konulduğunda, onlara rehberlik ve disiplin sunulduğunda, onların kendi içsel disiplinlerinin gelişimlerine yardımcı olunduğu görülmektedir (Pantley 2002).

Tüm bu disiplin anlayışlarına rağmen ana baba kimi zaman da çocuk eğitiminde bilinçli yahut bilinçsiz bir şekilde kusurlu disiplin türlerine yer vermektedir. Bu sık görülen kusurlu disiplin türlerinden biri ana baba tutumlarındaki tutarsızlıktır. Tutarsız tutumlar çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer yargılarının oluşumunu güçleştirmektedir (Geçtan 1982).

Tutarsız tutumda ana babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Çocuk hangi davranışın nerede, ne zaman istenmediğini önceden kestirememektedir (Yörükoğlu 2002). Tutarsızlık, tek tek annenin ya da babanın bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi; ana ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasında da doğabilir. O zaman çocuk, davranışını kime uyduracağını bilemez (Yörükoğlu 2002).

Tutarsız disiplin çocukta çelişkiye, saldırganlığa, uyumsuzluğa yol açmaktadır. Kimi zaman izin verilen, kimi zaman izin verilmeyen, anne babanın ayrı ayrı ya da her ikisinin de yokluğuna göre davranışlar söz konusuysa; çocuğa söylenenlerle davranışlar arasında çelişki varsa; bir davranışa bazen cezalandırma, bazen tepki verilmeme ile ya da bir sefer ödüllendirme, başka bir sefer cezalandırma ile yaklaşıyorsa tutarsızlık söz konusu demektir (Söylemez 2003: 170-171).

Çocuğunun disiplinli olması, her anne babanın istediği bir şeydir. Ancak çocukları yetiştirirken belli ilkeleri ve kuralları uygulamak ve sürekli bu kurallara uygun

davranmasını sağlamak zordur (Tuzcuoğlu 2003). Anne babaların en fazla zorlandıkları sorun, çocuklarına uygun şekilde belirlenmiş, tutarlı ödül ve ceza vermekte yeterince bilinçli olmamalarıdır (Tuzcuoğlu 2003). Farkına varılması gereken bir diğer hususta, söylemler ile eylemler arasında tutarsızlık olup olmadığıdır. Ana babalar, her şeyi onlar için yapıyoruz dedikleri çocukları için, çoğu zaman yapabileceklerinin çok altında şeyler yaptıklarının ya da onları olumsuz etkileyecek şeyler yaptıklarının farkında olmamaktadırlar (Cüceloğlu 2006).

Çocuk eğitiminde değişik davranış örnekleri çocuğun olumlu yönde yetişmesini engellemektedir. Anne bir şeyi yasakladığı zaman, baba yapılmasını uygun bulursa, baba bir şeyi yararlı bulmadığı için yaptırmadığında anne karşı çıkarsa, çocukta olumlu alışkanlık ve davranışların yerleşmesi güçleşmektedir (Ercan 1975). Anne babanın istikrarsız davranışlarla çocuğun güven duygusunu zedelemesi çocukta çeşitli kişilik bozuklukları yanında, yalanın da yerleşmesine yol açabilmektedir (Özkan 2005).

Çocuğa konulan sınırların sürdürülebilmesi için ana-babanın davranışlarında tutarlı olması gerekmektedir. Çocuk konulan kuralların dışına çıktığında bu görmezden gelinirse, ya da kendisine tanınmış haklar çerçevesinde yaptığı bir davranıştan ötürü cezalandırılrsa çocuk şaşkınlık yaşamakta, ana babasına güveni sarsılmakta ve uyumsuz davranışlar gösterilebilmektedir. Anne ve babanın, çocuğun davranışlarına karşı birbirlerinden farklı tepkiler göstermeleri de benzer sonuçlar doğurmaktadır (Geçtan 2006).

Çocuk yetiştirme tutumları açısından anne babanın hem kendi içinde tutarlı olmaları, hem de karşılıklı tutarlı olmalarının yararları çok fazladır (Tuzcuoğlu 2003). Anne-babalar tutarlı olup söylediklerini uyguladıklarında çocuklarının istediği daha gerekli bir düzen kurmuş ve böylelikle çocuğa emniyet, güven ve kontrol hissi vermiş olurlar (Steede 2000).

Bazı anne babaların zaman zaman bir şekilde bazen başka türlü davranarak tutarsızlık gösterdikleri bilinmektedir. Bu tutum çocuğun neyin doğru, neyin yanlış olduğunu, olayların sebep sonuç ilişkisini anlamasına engel olmaktadır (Söylemez 2003: 42).

Kimi ana babalar ise sert ve baskıcı değillerdir. Ancak çocuğa tutarlı davranmasını bilememektedirler. Hoşgörülü olayım derken gevşekliğe düşmekte,

çocuğa yerinde dur demeyi, sınır çekmeyi becerememektedirler. Çocuklar ana babalarının kararsızlıklarını, zayıflıklarını kolay sezmekte, bunlardan yararlanma yolunu bulmaktadırlar (Yörükoğlu 1992).

Disiplin ancak koşulsuz sevgiyle elele olduğunda etkili olmaktadır. Ancak sevildiğini ve olduğu gibi kabul edildiğini bilen çocuk, anne babasının rehberliğini öfke duymaksızın kabul etmektedir. Gerçekten sevildiğini ve kabul gördüğünü (değerli olduğunu) hissedemeyen çocuk, anne babasının rehberliğini ve taleplerini bir zorlama olarak algılamakta ve tepki duymaktadır (Dodson 2000).

İnsanlar arasında iletişim sürecinde temel ilke kabul etmektir (Çağdaş 2003). Ana babaların genelde çocuğu destekleyen ve kabul eden tavırlar içerisinde olmaları çocuğun sağlıklı bir gelişime sahip olması açısından çok büyük önem taşımaktadır (Özkan 2005).

Kabul etmek onaylamaktan farklı bir kavramdır. Kabul edilen bireyin kendisidir. Onaylanan ya da onaylanmayan ise davranışlardır. Bu nedenle anne-babalar çocuklarını olumlu-olumsuz, iyi-kötü, yeterli-yetersiz yönleri ile olduğu gibi kabul etmelidirler (Dönmezer 1899: Akt. Çağdaş 2003). Çocuğun kendisini “Ben değerliyim” diye algılayabilmesi ve “önemli olduğunu hissedebilmesi” için öncelikle anne-baba ve çevresinden “sosyal kabul” görmesi gerekmektedir. Çocuğun önemli ve değerli olduğunu hissetmesi onun girişimciliğini daha da arttırmaktadır (Kaya ve Uzunoğlu 2003).

Çocuklarını koşulsuz kabul eden anne-babalar çocukları ile iletişimlerinde “kabul dili”ni kullanmaktadır. Çocuklarını kabul etmeyen anne-babalar ise “iletişim engellerini” kullanmaktadırlar (Çağdaş 2003).

Geleneksel düşüncede, çocuğu olduğu gibi kabul etmenin, onun değişmeden öylece kalmasına neden olacağı sanılmaktadır. Çocuklara yaptıkları yanlışlar gösterilerek şu anda kabul edilmedikleri söylenerek daha iyiye doğru değişmelerinin sağlanabileceği görüşü evrenseldir. Bu nedenle ana babaların çoğu, onları eleştirerek, yargılayarak, suçlayarak, tehdit ederek, yönlendirerek “düzeltilici iletiler” göndermektedirler. Bu iletilerin tümü çocuğa kabul edilmediğini söylemektedir (Gordon 2000).

Anne-babanın, çocuğun davranışlarını kabul etmemeleri, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve kendilerine benzerliğine bağlıdır (Çağdaş 2003). Anne-babanın olduğu gibi kabul etmediği çocuk daima bir eksiklik duymakta, kendine güvenmemektedir. Bu durum onda bulunan yeteneklerini de gerektiği gibi kullanmasına engel olmaktadır. Uğradığı başarısızlık onu büsbütün sarsmakta, güçlülere karşı koyamamaktadır (Kaya ve Uzunoğlu 2003).

Çocuklar anne ve babalarını dünyanın en önemli ve kudretli insanları olarak görmektedirler. Çocukların, anne ve babaları tarafından kabul edilip, sevilip desteklenmesi, başka hiçbir kimsenin yapamayacağı kadar, onları mutlu ve yaşamlarından doyumlu kılmaktadır (Cüceloğlu 2005: 55). Bu sebeple kabul edici bir anne babanın varlığı çocuğun olumlu özellikler geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Kabul edici bir anne çocuğunun her halini sevmekte ve hayran olunacak niteliklerine de hayran olmaktadır. Onun olumlu ve olumsuz özelliklerini gerçekçi gözlerle görmekte kendisiyle ilgili düşüncelerinde ayaklarını yere kararlılıkla basmasında ona yardımcı olmaktadır (Cloud ve Townsend 2002). Farklılıklara kucak açıp, çocukları değiştiremeyeceğimiz ve yeniden yaratamayacağımız birer birey olarak gördüğümüz sürece onlardan keyif aldığımız görülmektedir. Çocuklukları boyunca ailede gösterilen bu kabul, yetişkinliklerinde de sürdürecekleri ve ilişkilerini insanları değiştirme umuduyla kurmalarını engelleyecek bir özellik haline gelmektedir (Pantley 2002). Bu durum çocuğa insanlararası ilişkilerde ve çevreye uyumda kolaylaştırıcı bir etki sunmakta, gerekli güven duygusunu vermektedir.

Anne-çocuk arasındaki ilişki, çocuğun hem çevresini, hem kendi benliğini algılamasında ve değerlendirmesinde en önemli etkidir. İhtiyaçlarının uygun biçimde karşılanması sonucu çocuk, kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılamaktadır. Çevresini de değer veren, güvenilir bir çevre olarak değerlendirmektedir. Böylelikle güven duygusunun temeli atılmış olmaktadır (Yavuzer 1998: 117).

Yaşamlarının ilk dönemlerinde güven duygusunu yaşayamayan kişiler kuşkular içindedir; paranoid saplantıları vardır; güvensizdirler; kendileriyle ve başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerle dolup taşarlar; yaptıklarını hiç beğenmezler. Genelde tüm dünyaya karşı olumsuzdurlar (Cloud ve Townsend 2002). Dolayısıyla bu tip kişiler

yetersizlik duygusu içinde kendilerini sürekli başkalarıyla kıyaslamakta, eleştirmekte ve eksiklerini görmekte dirler (Ertuğrul 2005).

Güven duygusu, özgür ve demokratik aile ortamlarında, olayların nedenlerini açıklayan anne ve baba yaklaşımıyla gelişebilmektedir. Baskıcı ortamda uyguladıkları kuralların nedenlerini çocuklarına açıklama gereği duymayan ailelerde yeterince gelişmemektedir (Yavuzer 1998).

Çocuğu; teşvik etme, onun yeni deneyimlere daha açık olması, farklı yaşantıları denemesi, merakını canlı tutması açısından güven duygusunun yaşatılması son derece önem kazanmaktadır (Söylemez 2003). Ana babasının aşırı baskısı ile karşılaşan, sürekli aşağılanan ve başka kardeş ya da arkadaşlarıyla kıyaslanan çocuk, güvensizdir (Ertuğrul 2005). Bu güvensizlik annenin tutumuyla, özellikle de aşırı koruyucu tavrıyla yakından ilgilidir.

Çocuğun güvensizliğinin temelinde, annenin ezilmişliği, baskılı bir çocukluk dönemi yaşamış olması yatabilmektedir. Böyle bir çocukluk dönemi sonrasında, güvensiz anne güvensizliğini, kaygılı anne kaygısını, korkuları olan anne ise korkularını çocuğa yansıtmaktadır. Çocuk, özdeşim modeli olan annede rastladığı kişilik özelliklerini kendi şahsında yaşamaktadır (Ertuğrul 2005).

Çocuğun kendine olan güveni, ana-babasına olan güveninden kaynaklanmakta ve gelişmektedir (Geçtan 2006). Bu nedenle çocuğun güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmak gerekir. Çünkü çocuğun güven duygusu geliştikçe, girişkenliği artmaktadır. Girişimde bulunabilmek için, çocuğun bir işi yapabileceğine inanması ve desteklendiğini hissetmesi gerekmektedir. Bunun yolu da ailenin o güne kadar çocuğun yapabildiklerini görmüş ve memnuniyetlerini çocuğa bildirmiş olmasından geçmektedir (Özkan 2005).

Görülüyor ki çocuğa güven duygusunun yerleşmesinde çevrenin, özellikle de anne babanın etkisi oldukça büyüktür. Anne babayı kendisine özdeşim modeli olarak alan çocuk, onlardan gördüklerini uygulamakta yani taklit etmektedir.

Çocuklar modelden taklit yoluyla öğrenirler. Onlar için “eylem”, “söz”den çok daha etkilidir. Çocuk duyduğunu değil, gördüğünü öğrenmekte ve uygulamaktadır (Yavuzer 1998: 101). Çocuğun içinde bulunacağı aile ortamı diğer aile bireyleriyle olan ilişkileri ve ailedeki rolü, onun kişilik gelişimini etkiler. Özellikle anne-baba çocuğun

kişilik gelişiminde etkili olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini örnek alarak onların yaşam biçimini taklit yoluyla öğrenir (Duru 1995: 19).

Taklit, ana-baba ve çocuk etkileşiminin önemli bir ögesidir. Taklit eden çocuk ana ve babasının önüne onların aynada yansıyan imgelerini koymaktadır. Ana-baba çoğu kez bu taklitlerde çocuğun içindeki kendilerini seçebilmekte ve bundan çok hoşlanmaktadırlar (Geçtan 1982). Taklit, çocukluk döneminin en önemli öğrenme biçimi olduğu için; çocuk bilgi ve nasihatten çok daha fazla, zengin tecrübeye, örnek davranışlara ve model insanlara ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar bu dönemdeki kendilerine özgü algılama tarzlarından dolayı, davranışların sebebi ile pek ilgilenmemektedirler. Sonuçlarla ilgilenip, ana netice üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu sebeple, yanlış ve kusurlu davranışlar bile, çocuklar arasında çok çabuk yayılmaktadır. Çocuklar kusurlu davranışları bile taklit etmektedirler. Bunun için mutlaka onlara güzel davranışlarla örnek model olunması gerekmektedir (Kaya 2003).

Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura, çocuğun yeni davranışları, başkalarını gözleyerek ve onları taklit ederek kazandığını belirtmektedir (Başal 2003: 202).

Çocuklar doğrudan davranışlardan modelleme yaparak öğrenmektedirler. Bütün çocuklar gelişim süreçlerinde gördükleri ve duydukları çoğu şeyi taklit etmeye çalışmaktadırlar (Kaya ve Uzunoğlu 2003). Gelişmekte olan çocuk kendini örnek aldığı kimselerle özleştirmekte ve bu insanlardan aldığı güven ve değer duygusuna dayanarak kendi özbenliğini oluşturmaktadır (Cüceloğlu 2005).

Çocuklar çevresindeki kişilerin davranış örüntülerini gözlemekte ve yansımaktadırlar. Olağan koşullarda bir çocuğun temel örneği, rehberi ve eğiticisi olan ana-babadır. Ana-babanın tutumları, çocuğun duygularına ve davranışlarına yön vermeyi öğrenmesinde yararlı ya da zararlı etkiler yaratabilmektedir. Kendi değerleri yanlış olan yetişkinler çocuklarına uygunsuz ana-baba örneği olmaktadır (Geçtan 1982). Böylelikle çocuk ana-babasının doğru olmayan davranışlarını da örnek almaktadır.

Çocuk ana babasının kendisine fiziksel ceza uygulamasından fiziksel saldırganlığı öğrenmekte ve ana babasını taklit etmektedir (Başal 2003: 139). Oysaki

kızgınlık anlarında çocuklara gösterilen yumuşak, anlayışlı ve bilinçli tavırlar zaman içerisinde çocuk tarafından da model alınmaktadır (Özkan 2005).

Anne, baba ve bütün aile fertlerinin tavır ve davranışları çocuk için ideal örnekleri teşkil etmektedir. Çocuk bu hareketleri benimsemeye çalışmaktadır. Bu sebeple anne baba ve aile fertlerinin, çocuğun kişilik ve karakter gelişimine etkileri çok fazladır (Ertuğrul 2005). Çocuklar ana babalarını örnek alıp onların birçok kişilik özelliklerini taklit ederken, ayrıca ahlaki ve kültürel değerlerini de benimsemektedirler (Başal, 2003). Dolayısıyla anne babalar model olmak istedikleri şekilde davranarak çocuklarının yaşamında güçlü bir olumlu etki oluşturabilirler (Steede 2000).

Çocuklar anne babalarına ve diğer insanlara benzer ve farklı olan özellikler taşımaktadırlar. Bu yüzden anne babaların yargılayıcı ve şabloncu olmaları yerine; kaşif, araştırmacı ve dedektif olmaları aynı zamanda da çocuğa tek tip insan olma konusunda baskı yapmamaları gerekmektedir (Kaya ve Uzunoglu 2003). Çocuğun önünde bir idealin varlığı gereklidir. Ancak bu idealin kendisine erişilmek için saptanmış bir ideal olmaktan çok yol gösterici bir ideal olması gerekmektedir (Adler 1998). Anne ve babaların çoğu kendilerini çocuklarının karşısına örnek diye çıkarıp böylelikle çocuğun bağımsız düşünme ve davranmasına yardımcı olduklarına inanmaktadırlar (Adler 1998). Halbuki anne baba, çocuğuna iyi örnek olmak ve ona güzel davranışlar sunmak için neleri yapmamaları gerektiği konusunda ortak bir takım çabalar oluşturmalarıdır (Ertuğrul 2005).

Çocuklar hayat disiplinini, çalışma düzenini ve davranış şekillerini şüphesiz anne babasından almaktadır. Çocuk gözlerini açıp etrafını tanımaya başladıktan sonra, bir fotoğraf makinesi gibi her hareketi almakta ve onu zihnine yerleştirmektedir. Kendi davranışlarını da buna göre şekillendirmektedir. Bu sebeple anne baba ve ailenin büyükleri, çocuğun zihinsel ve davranış gelişiminde büyük rol oynamaktadır (Keyes 1991).

İyi bir özdeşim modeli olmak isteyen anne babaların “kendini kabul etmiş” bireyler olmaları önemlidir (Söylemez 2003). Bir ders verilmekte olduğunun farkında olunması bile çocuklara devamlı olarak bir şeyler öğretilmektedir (Pantley 2002). Dolayısıyla bu süreç içerisinde anne-babalar örnek davranışlar oluşturması bakımından önem kazanmakta ve ana-babaya bu konuyla ilgili büyük görevler düşmektedir.

Ana babalar çocuğun ilk 4-5 yıllık yaşamında hem en önemli kişiler hem de öğretmenleridir. Bir insanın tüm yaşamı boyunca elde edeceği bilgilerin % 90'ını bu dönemde öğrendiği göz önüne alınca ana babaların öğretmenlik niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ana babalar çocukları için nasıl ana baba olacaklarına onlara nasıl öğretmenlik yapacaklarına hiçbir kurala bağlı olmaksızın özgürce karar verebilirler (Gordon 1999).

Anne veya baba olmak hayatta seçilebilen rollerden biridir. Bu nedenle bunların sorumluluğu kesinlikle ve tamamen bireylere aittir. Çocuklar anne babalarını seçemeseler de anne babalar bunu seçmektedirler. Bu yüzden nasıl anne baba olmayı seçmekte çok önemlidir (Söylemez 2003).

Ana baba olmak belki de yapmak zorunda olunan en zor meslektir ve bütün işlerde olduğu gibi bilgi ve beceriler kazanıldığı sürece daha etkili bir şekilde yapılmaktadır (Pantley 2002). Anne babalık karmaşık bir beceridir. Ne yazık ki bu beceri anne babalara dikkatle ve sistematik bir şekilde öğretilmez ve ancak deneme yanılma yoluyla öğrenilir (Dodson 2000).

Aile bireyleri çocuğun yaşamının en değerli parçaları ve en derin duygularını yönelttiği kişilerdir (Miller 2000). Ebeveyn olmak hislerle hareket etmek demektir. Fedakarlık etmeyi bilmek kadar karşısındakine güven vermeyi de bilmeyi gerektirir (Liaudet 1999: 106). Anne baba olmak mutlaka yorucu ve fedakarlık istemektedir. Ancak çocukla kurulan iletişimin niteliği yetişkinin ebeveynlik rolüne ilişkin memnuniyeti ile ölçülebilir. Eğer anne baba olmak ağırlıklı olarak "fedakar olma" hissini baskın kılıyorsa bu his konusunda yeniden düşünülmesi uygun olacaktır (Söylemez 2003).

Ebeveynlik öncelik verilmesi gereken bir iştir. Yaşam, ilişkiler, dürüstlük ve saygı gibi konularda çocuğun neleri bilmesi gerektiğine karar vermeyi de içerir. Kendi kişisel karakterlerini oluştururken çocuklara belli noktalarda yardım etmeyi kapsar. Bir anne-baba olmak, çocuğa nasıl bağımsız ve sorumluluk sahibi yetişkinler olacağı hususunda aktif adımlar atmak demektir (Steede 2000). Araştırmalar göstermiştir ki bir çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp çıkmamasında ebeveynlerinin sunduğu destek ve teşvik oldukça önemlidir (Burt ve Perlis 1999).

Anne-babalık günümüzde önemli bir meslek konumuna gelmiştir. Çünkü çağımızda çocuğun gelişimi ve eğitimi konularında çok önemli bilgi birikimi oluşmuştur. Çocuklarımızın büyüdülerinde üretken, etkin ve uyumlu birer kişi olmaları bu gelişmelere uygun yetiştirilmelerine bağlıdır. Bir başka deyişle geleceğin güvencesi olan çocukları deneme-yanılma ya da ana-babadan öğrenilen yöntemlerle yetiştirmek yanlıştır (Alıcıgüzel 2001). Bu nedenle çocuğa verilebilecek en önemli özellik onun özgür bir birey olmasını sağlamak ve kişisel gelişim aşamasında onu olumlu yönlere sevk etmektir (Yeşilyaprak 2003)

Çocuğun yetiştiği ortamda dış dünyayı, toplumu, kültürü genellikle ana baba temsil eder. Çocuk büyürken ana baba onun sosyalleşmesinin türünü ve derecesini, yeni deyimlerle, sosyalleşmenin niteliğini ve niceliğini, önemli ölçüde etkiler. Çocuk içinde yaşadığı toplumun değerlerini, beklentilerini, doğru ve yanlışı ana babasından öğrenir (Cüceloğlu 2004: 49). Buradan hareketle ana-baba, aile yönetiminde iyi anlaşabilen, ortak kararlar alan, demokratik ilişkiler içinde olan çiftler olmalı ve çocuk için doğru örnekleri temsil etmelidirler (Ercan 1975).

Anne baba çocuğun kişiliğinin oluşmasında temel olan özdeşleşme modelleridir. Çocukların davranışları büyük ölçüde anne babalar ile olan etkileşimlerine bağlıdır. İlgi, bu etkileşimin bir ürünüdür. Çocuk ana babasından her daim ilgi bekler. Ancak ana babanın çocuklarına gösterdiği ilgi, çocuğun temel gereksinimlerini tümüyle karşılamayabilir (Başal 1998). Dolayısıyla gösterilen ilgi çocuk için kimi zaman yeterli olmayabilir.

Çocuklar doğru ile yanlışı öğrenmiş, iyi davranışları ve toplumsal becerileri gelişmiş olarak doğmazlar. Bütün bunlar sonradan kazanılan yeteneklerdir. Ana babalık, çocukların kendi davranışlarını yönetecek becerilerle donatılması için sürekli olarak öğretme, yönetme, düzeltme gerektiren zor bir meslektir (Pantley 2002).

Jeremias Gotthelf'in (Albert Bitzius) "Geldun Geist" (Para ve Ruh) adlı kitabından alınma şu sözler bu konu için oldukça uygundur:

"Yaşamın temeli ne devlet, ne okul, ne de başka bir şey değil, yalnızca evdir. Yaşamı biçimlendiren öğretmenler değil, ülkeyi yöneten hükümdarlar değildir; bütün bunları yapan evlerdeki annelerle babalardır; bir ülkede en başta önem taşıyan, toplum

içindeki yaşam değildir; tersine, aile içindeki yaşam her şeyin köküdür ve bütün öbür nesnelere kök nasılsa ona göre biri biçim kazanır (Zulliger 1997: 220).

Huzurlu bir aile ortamı, mutlu bir yaşantı ve sağlıklı çocuklar için anne ve babaların yapmaları gereken çok önemli görevler vardır. Bunların başında, anne ve babaların olumlu davranışları, bilinçli yaklaşımları ve özenli hareketleri gelmektedir (Ertuğrul 2005: 81).

Ailelerin en önemli görevlerinden biri, çocuklarına güvenli bir “liman”, kabul ortamı, dış dünyada incindiklerinde, belki de başları derde girdiğinde barınabilecekleri bir “sığınak” sağlamaktır. Çocuklara güvenli ortamın sağlanması için gerekli bilgi ve beceriler ana babaların en büyük yardımcıları olacaktır (Gordon 1999).

Çocuklar, deneyimci, yapımcı, araştırmacı, uygulayıcı olduklarına ve ömürleri boyunca böyle kaldıklarına –diğer bir deyişle yaşama katıldıklarına- ve doğduklarında insan yaşamını oluşturan etkinlikleri sergilemeyi ve yapmayı bilmediklerine göre, onlara işinin ehli bir seyirci, gözlemci, algılayıcı ve eleştirmen olmaktan öte bir şey öğretmemek çok ters olur (Martin 1998).

“Anne babaların ödevi” çocuklarına yaşamlarını güven altına alabilecekleri kadar bir serveti miras bırakmak değil, onları eğitip kendi başlarına yaşamla boy ölçüşebilecek gözü pek, şen ve becerikli yetişkin insanlar aşamasına yükseltmektir (Zulliger 1997). Ancak çocuklarını en iyi şekilde eğitmek isteyen ana babaların öncelikle kendilerini çocuk yetiştirme konusunda eğitmeleri gerekmektedir. Nitekim ana ve babanın eğitim konusundaki bilgisizlikleri çocuklardan problemlerin doğmasına neden olmaktadır (Ercan 1975).

Çocukların kendilerini daha iyi ortaya koymalarına imkan vermek anne ve babaya düşen önemli sorumluluktur (Özkan 2005). Ana-baba ve öğretmenler çocukların kendilerini güvende hissedecekleri, kendilerinin değerli olarak kabul edileceği, yargılanıp cezalandırılmayacakları rahat bir ortam sağlamak durumundadırlar. Ana-babalar ve öğretmenlerin çocuklarını ya da öğrencilerini anlayabilmeleri için onları kendi dünyaları ve kendi öznel yaşantıları içinde, bir bütün olarak algılamalı ve değerlendirmelidirler (Arı 2005). Françoise Dolto, ebeveynlerin çocukları üzerinde hiçbir hakkı olmadığını ama onlara karşı görevleri olduğunu ancak bunun da kendini adamak şeklinde olmaması gerektiğini ileri sürmektedir (Liaudet 1999).

Aile çocuğun; bağımsız, kararlı niyetli ve ayrı olma isteğine izin vermeli ve bunları geliştirmeli; kimliğine ve farklılıklarına izin vermeli; kötü seğimleri, tutum ve davranışları disiplin altına almalı ve sınırlar koymalı; bağımsızlıktan ve ayrı bir birey olmaktan korkup kağmasını engellemelidir (Cloud ve Townsend 2002). Ailenin ilk işlevi, çocuk karşısında toplumun bir üyesi rolünü oynayarak ondaki toplumsallık duygusunu geliştirmektir (Adler 1998). Bu nedenle ana-babanın öncelikli görevi, çocuğun olumlu yönlerini ve yetilerini keşfederek su yüzüne çıkarmak ve geliştirmektir (Yavuzer 2004).

Kendine güveni olan, ruhsal yönden sağlıklı çocuklar yetiştirmek için anne babalar çocuklarının duygularını açığa vurmalarına imkan tanımalıdır. Anne babalar çocuklarının ifade ettiği duygularını örtmeye çalışma yerine, kendi anlatımlarıyla bir ayna gibi yansıtma yoluna gitmelidirler (Kaya ve Uzunoğlu 2003). Burada yetişkinlere düşen genel görev, çocuklarının duygularının doğal olduğunu kabul etmek ve onun duygularını yaşamasına ve dile getirmesine saygı göstermektir (Başal 2003).

Anne babalar çocuklarına neleri yapabileceğini göstermesi için fırsat tanımayı ihmal etmemelidirler. Sürekli olarak anne babanın gözlerinin onu takip ettiği ve kontrol ettiği ortamlar ve görevler yerine tek başına karar verebileceği özgür ortamlar çocuğa sağlanmalıdır (Kaya ve Uzunoğlu 2003). Anne babalar çocuklardan kendi isteklerine göre, gelişigüzel şeyler beklemek yerine, onların davranışlarının temelinde yatan içgüdülerin gereklerine uygun onları yüceltici beklentiler içinde bulunmalıdır (Ercan 1975).

Anne baba olarak, çocuğun kaygı, stres ve panikten zarar görmesine engel olmak gerekir (Cüceloğlu 2006). Aynı zamanda korkunun çocuklarda saf dışı bırakılmasına ve etkisiz kılınmasına elden geldiği kadar alışılmalı ve korkudan uzak bir kuşak yetiştirilmelidir (Zulliger 1997).

Özet olarak; ana babalar çocuklarının bilinmeyen yönlerini davranış ayrıntılarını, beklentilerini, ilgilerini, korkularını ve isteklerini gözlemeli, belirlemelidir (Ertuğrul 2005). Ana babalar tüm bu sorumlulukları yerine getirirken çocuklarını yetiştirme aşamasında kimi zaman kendi çocukluklarında anne babalarından gördüklerini uygularlar, kimi zaman ise kendi gerçekleştiremedikleri şeyleri çocuklarına yükleme tutumunu seğerler.

Çocukluklarında engellenmiş kişiler, ana baba olduklarında çocuklarının, vaktiyle kendilerine tanınmamış hak ve özgürlüklere sahip olmalarına karşı bilinçdışı bir kıskançlık duygusu geliştirebilirler. Çocuklarının özerklik istekleri, kendilerinin yaşam boyu bilinçdışında tutmaya çalıştıkları doyurulmamış isteklerini de kışkırtabilir. Bu isteklerin bilinç düzeyine ulaşma olasılığı ise kişide suçluluk duygusu yaratacağından, çoğu kez kendi ana-babalarından gördükleri yöntemlerle çocuklarını engelleyerek ya da suçlayarak, kendi uğradıkları paniği denetim altında tutmaya çalışırlar (Geçtan 2004). Bu tip anne babalar, belli bir takım koşullar içinde yaşamışlar, başarısızlığa uğramışlar veya başarı kazanmışlardır. Bu açıdan çocuklarını gerektiği gibi değil, kendi deneylerinden çıkarttıkları sonuca göre yetiştirmek eğilimindedirler (Altinköprü 2003).

Kendi yaşama sorumluluğunu üstlenemeyen ve yaşama katılacağı yerde diğer insanları seyrederek eleştiren ana-babalar, ellerinde olmadan çocuklarının da kendi yaşamalarını engellerler (Geçtan 2004). Diğer taraftan çocuğun başarılarını mesleğe yönelmede bir çıkış yolu olarak görüp öyle kabul ederler. İyi bir mesleğe ulaşsın isterler. Çoğu kez de bu istekleri çocuğa değil, kendilerine göredir. Kendi elde edemediklerine çocuklar erişsin diye çırpınırlar. Bu yanlış bir tutumdur (Ercan 1975). Görülmüştür ki çocukken kendi duygularını dışarıya yansıtmasına izin verilmeyen yetişkinler aynı şekilde kendi çocuklarına da özgürlük tanımazlar (Dodson 2000). Buna karşılık iniş ve çıkışlarıyla yaşamı olduğu gibi kabul edebilen, duygusal tepkilerini gizlemeyen ve çevresindeki olaylara yüreklice katılabilen ana-babaların çocukları, yaşama etkin bir biçimde katılmayı ürkütücü bir durum olarak algılamazlar (Geçtan 2004). Bu anlamda çocuğu tanımak ve onu eski usul yöntemlere göre değil de olması gereken ana-baba-çocuk iletişimi içerisinde ele almak önemlidir.

Çocuk gelişmekte olan küçük insan olarak tanımlanabilir (Güler 1997: 3). Her çocuk bir takım fizyolojik, ekonomik, ruhsal ve toplumsal ihtiyaç ve dürtülerle dünyaya gelir. Çocuğun normal olarak gelişebilmesi için, başta beslenme, korunma ve dinlenme gibi zorunlu ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bunlara ek olarak çocuğun sevgi ve güven içinde büyümeye; arkadaş edinme ve arkadaşları tarafından beğenilmeye ihtiyaç vardır. Çocuğun sağlıklı olarak büyümesi, mutlu olabilmesi, bu ihtiyaçlarının dengeli biçimde giderilmesine bağlıdır (Alıcıgüzel 2001).

Çocuk kişilik özelliklerinin çoğunu (yüzde yetmiş kadarını) yaşamının ilk beş yılında kazanır. Yani çocuğun kişiliği, büyük ölçüde, aile içindeki ilişki ve etkileşimlerle ilk yıllarda biçimlenir; yaşamına damgasını vuracak tutum ve tavırları bu yıllarda kazanır (Alıcıgüzel 2001).

Freud'a göre çocuğun kişiliği 0-6 yaşlarında biçimlenir ve bunda en önemli etki ana baba tutumlarına aittir. Bir diğer ifade ile "aile ortamı" yeni kuşakların yetiştiği bir ortamdır. Bu ortam ne kadar sağlıklı olursa, çocuğun kişiliği de dengeli ve uyumlu olarak gelişebilir (Yeşilyaprak 2003: 62). Çocuk istenildiği gibi yörgülabilecek bir canlı hamur değildir. Çocuk yetişkinin küçültölmüş bir örneği hiç değildir (Yörükoğlu 1992). Çocuk sadece, insanlığın geleceği de değildir. Çocuğa bir dinamizm sağlanması, onu geleceği doğru şekillendirmek içindir (Liaudet 1999).

Anne baba için çocuk hayal edileni gerçekleştiren bir varlıktır. Ancak yetişkinin, çocuğa böyle bir "görev" beklenti ya da sorumluluk yükleme hakkı yoktur (Söylemez 2003). Çünkü her çocuk farklı güçler, ilgiler, yetenekler ve zayıflıklara sahiptir (Steede 2000). Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, "reşit" sayılmayan küçük yurttaştır. Çevresini algılayışı, yorumlayışı değişiktir. Çocuk bağımlıdır, bencildir, beklemeyi bilmez. Duyguları iniş çıkışlar gösterir; tepkileri kesindir. Sürekli sevmek, desteklenmek ve ana babanın sağladığı güven ortamında yaşamak ister. Onları kendine örnek alarak, davranış ve tutumlarını benimseyerek kişilik kazanır. Sevgi yanında yaşam kurallarını, doğru-yanlış kavramlarını da özümser, kendi kendini denetleyen bir üstbenlik, bir vicdan geliştirir. Çocuk ayrıca özgür olmak isteyen, kendi başına deneme, yanılma ve sürekli sorma ile öğrenen bir canlıdır (Yörükoğlu 1992: 240).

Çocuklar oldukça esnek oldukları için çok kısa sürede farklı kuralları öğrenebilirler (Pantley 2002). Kendilerine ilginç gelen şeyleri, yakın dünyalarında olanları, onların kim olduğuyula ilişkili şeyleri ayırt edebilirler (Harrison 2003). Sezgileri aracılığı ile çevrelerinde olagelen her şeyi fark ederler (Geçtan 2004). Piaget'e göre, çocuklar en iyi kendi somut tecrübelerinden öğrenirler. Bilgi çocuklara hızlı verilmemelidir. Bilgiyi, çocuk, kendi faaliyetleriyle keşfetmeli ve yapıllaştırmalıdır (Başal 2003: 73). Elde edilen bilgi böylelikle çocuk tarafından içselleştirilmiş olur.

Çocuklar yalnız yetişkinlerden değil, büyüme, olgunlaşma, yetenek, ilgi, yaşantı bakımlarından da birbirinden farklılık gösterirler (Alıcıgüzel 2001). Her çocuk kendine özgü zeka ve kişilik özellikleriyle bağımsız bir bireydir. Değişkenler, çocuğun kendine özgü profilini şekillendirerek kalıcı olabileceği gibi, zaman içinde değişimlere de uğrayabilir (Yavuzer 2004).

Çocuk büyüyüp geliştikçe iç ve dış ortamdaki değişmelere karşı kendiliğinden görülen değişmeler dışında denediklerinden, gördüklerinden, öğrendiklerinden yararlanarak kendi iradesiyle değişmeler yapar. Çocuk büyüyüp toplumsallaştıkça doğal ve toplumsal ortamdan gelen uyarıların yarattığı değişmeleri karşılayacak davranışları kendi başına yapmayı öğrenir. Böylece uyum sağlar, denge ve düzeni sürdürür (Köknel 2004). Ancak yine de çocuklar yaşamdaki acılarla başarısızlıklarla ve kötülüklerle baş etmeye hazır olarak doğmazlar. Bunlarla uğraşacak donanımdan yoksundurlar (Cloud ve Townsend 2002). Bu bakımdan çocuk yaşadıklarının yorumlanmasına ihtiyaç duyar (Liaudet 1999). Çocuğun evrene ve o evren içinde yer alan kendi yaşamına bir anlam vermeye gereksinimi vardır. Bu gereksinmeyi karşılamasına yardımcı olunmazsa çocuk, ilk fırsatta başka bir kaynaktan karşılamak için çabalayacaktır (Cüceloğlu 2006).

Çocuklar fırsat verilirse, davranışlarını belirleyecek kuralları ana babaları ve öğretmenleriyle birlikte koyabilecek yetenektedirler (Gordon 2000). Ancak maalesef çocuğun nitelikleri, kendisini çevreleyen yetişkinler tarafından tehdit unsuru olarak görüldüğü gibi, verilmiş vaatler olarak da algılanmaktadır. Özel durumlarda çocuk abartılı bir koruma altına alınmakta, işleyebilmesi için titizlikle bakılması gereken biyolojik bir makine olarak görülmektedir (Liaudet 1999). Bu da yanlış bir anlayışı temsil etmektedir.

Dokunulma, güven, sosyalleşme, uyarılma ve kendini değerli görme, çocuğun temel gereksinimleridir; bunlar karşılanmazsa çocuk kendinde bir eksiklik olduğunu düşünür ve kendi öz varlığından utanç duymaya başlar (Cüceloğlu 2005). Bu şekilde çocuk duygularının, coşkularının aşırı, bilişsel işlevlerinin az, deneyimlerinin, gözlemlerinin, bilgi birikimlerinin yetersiz, gerçekle bağlantılarının eksik olması nedeniyle duygularını, gördüklerini gerçekçi biçimde değerlendiremez. Bunları abartarak, çarpıtarak, saptırarak, süsleyerek algılar ve korkulu sonuçlar çıkarır (Köknel 2004).

Bir çocuk, mutluluğu kendiliğinden bulur, diğer nitelikleri de aynı kolaylıkla benimser. Baskılar ve çelişkilerle çevrelendiğinde, bunları hemen içselleştirir (Harrison 2003). Çocuk merak ederek çevresiyle ilişkisinde bulunduğu zaman, onun hata yapmasına tolerans gösterecek bir ortama gereksinimi vardır. Çocuğun keşfetmesi, araştırması, kurcalaması, soru sorması ve hata yapması önlendiği zaman çocuk bu tür ilgi ve güdüsünden utanır ve onları bastırmaya yönelir (Köknel 2004). Böylelikle ilgili gereksinimi karşılanmamış olur. Gereksinimleri karşılanmayan çocuk ise terkedilmiş çocuktur. Terk edilen çocuk normal gelişimini tamamlayamaz ve ihmal edilen gereksinimlerine denk bir gelişim aşamasındaki çocuk olarak kalır (Cüceloğlu 2005).

Çocuk, öncelikle çocuk olmak için yaratılmıştır. Bu, kendi kendini tanımlayan, gereksiz bir yargı gibi görünür. Ancak yaygın görüşe göre, çocuk eğitilmeli, terbiye edilmeli ve bir kalıba sokulmalıdır. Bu görüşe göre çocuklar, yetişkinlere gösterilen saygıyı hak eden içkin bir yaşam gücüne sahip değildir (Harrison 2003).

Geleneksel ailede çocuk, büyüklerinin isteklerini ve düşüncelerini soru sormadan kabul etmek zorundadır. Böle bir ortamda büyüyen çocuk, ileriki yaşamında kendi toplum grubundan kopup çağdaş dünyanın beklentileriyle baş etme durumunda kaldığında ciddi sorunlarla karşılaşabilir. Girişimde bulunmak istediğinde suçluluk duyguları yaşayabilir; seçim yapma güçlüğü, kararsızlık, kendini ortaya koymaktan utanma ve düşüncelerini dile getirmede güçlük çekme gibi çağdaş toplum gereklerine göre davranış kusuru sayılabilecek durumlar ortaya çıkar (Geçtan 2004).

Geleneksel ailelerde çocuğun kendine özgü bir duygusal dünyası olabileceği pek kabul edilmez. Böyle bir ortamda yetişen çocuk da, özerkliğini gereğince kazanamaz, girişim yeteneğini ancak törelerin hoşgördüğü oranda geliştirebilir. Yetişkin dönemine ulaştığında çağdaş beklentilere uygun bir otorite olamaz. Bu nedenle, ana-babasından görmüş olduğu her şeyi bilir görünen, eleştiriye kapalı ve kısıtlayıcı otorite tutumlarını benimsemek zorunda kalır. Böylece, kuşaktan kuşağa aktarılan ilginç bir süreç yaşamaya başlar (Geçtan 2004).

Herkes gibi, çocukların da hata yapma ve deneyimlerinden bir şeyler öğrenme hakları vardır. Çocuklar uygun olmayan davranışta buldukları ya da doğrusunu yapmada başarısız oldukları zaman suçluluk duyabilirler (Yavuzer 2004). Ancak çocuklar yaptıkları bu işler nedeniyle suçlanmıyor ya da aşağılanmıyorlarsa

davranışlarını değiştirmeye ve yardım almaya daha çok istekli olurlar. Aşağılanan ve suçlanan çocuklar ise değişmemek için direnirler (Gordon 2000). Bu sebeple görülmüştür ki sürekli olarak anne babası tarafından cezalandırılan, bu nedenle özür dilemek zorunda kalan çocukta güven duygusu gelişmemektedir (Köknel 2004). Ve çocuklar kendilerini cezalandıran ve suçlayan ana baba ve öğretmenlerini asla unutmamaktadırlar. Bu durumda yetişkinleri çocuğu daha iyi tanıyıp anlama ve ona değer verme ve yardım etme konusunda bilinçlendirmeye yönlendirmiştir.

Çocuğa yardım edebilmenin ilk basamağı onu tanımaktır, anlamaktır. Yeterince tanınmamış, anlaşılammamış bir çocuğa yardım etmek, yönlendirmek, aksiliklere, bazen de yanlışlıklara yol açabilir. Bu nedenle genel anlamda çocuğun gelişim evrelerine ve bu evrelerin genel davranış kalıpların fiziki, psikolojik değişimine, dönüşümüne bakmak gerekecektir (Ünlü 2002: 105).

Çocuğu ve çocukluğu iyi tanımak ve anlamak gerekir (Yörükoğu 1992). Çocukları anlamanın en doğru yolu onları onların gözüyle görüp değerlendirebilmektir. Çocuk anlaşılmadığını anladığı bir ortamda değersizlik duygusu geliştirecektir. Empatik bir dinleme ya da yaklaşım çocuğun hem anlaşılmasına hem de kendini güvende hissetmesine yol açacaktır (Arı 2005).

Kimi ana baba çocuklarını el yordamıyla tanımaya çalışmaktadır. Gerçek bir tanıma için yeterli bilgi ve birikime maalesef sahip değillerdir. Okulda çocuklarının farklı bir yönüyle karşılaştıklarında bunun ne anlama geldiğini idrak edemezler. Çünkü zaten o zamana değin çocuklarını tam anlamıyla tanımamışlardır (Özkan 2005). Çocuklarını ancak kendi unutulmuş çocukluklarını hatırlayarak anlayabileceklerinin farkında değillerdir (Liaudet 1999).

Çocukların ilgi ve gereksinmelerini, düşünsel ve duygusal düzeylerini, fiziki, sosyal olgunluklarını tanımadan onlara yönelmenin ve de gelecek için bir şeyler beklemenin doğuracağı problemleri tanımak gerekir (Ercan 1975). Sağlıklı, yetenekli ve örnek bir evlat yetiştirmek isteyen anne ve babaların yapacakları birçok önemli işlerden birisi de, çocuğun gelişimiyle ilgili bilimsel bazı bilgileri elde ederek onu en iyi şekilde tanımaya ve anlamaya çalışmaktır. Çocuk gelişiminin seyrini bilmeyen ve gelişim niteliklerini izlemeyen anne babalar; çocuk yetiştirmede ve çocuk eğitmede istedikleri sonucu elde edememektedirler (Ertuğrul 2005).

Yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun çocuğa “önemli olduğunu hissettirmek”, onun gerek kişilik gelişimi, gerekse insan insana ilişkileri açısından etkilidir. Çocuğun kendisini “ben değerliyim” diye algılayabilmesi ve “önemli olduğunu hissedebilmesi” için, öncelikle yakın çevresinden sosyal kabul görmesine ihtiyaç vardır (Yavuzer 1998: 109).

Ana baba ve çocuğun çevresindeki diğer kişiler koşullar ne olursa olsun, çocuğa değer verir ve kabul ederlerse, çocuklar da kendilerini değerli bir kişi olarak görürler. Buna karşılık eğer ana baba çocuğa belirli koşulları yerine getirdiği takdirde değer verirse, çocuk sürekli olarak bu koşulları yerine getirmesi gerektiği yönünde bir baskı hisseder. Aksi halde kendisine değer verilmeyeceğini hisseder (Özkan 2005). Tabii bu durumda ana-baba-çocuk arasındaki sevgi boyutunu ve iletişimi etkiler.

Sevgi insanları birbirine yaklaştıran, olumlu olarak nitelenen bir duygudur (Güler 1997: 15). Başkasını olduğu gibi kabul etmek, gerçek sevmektir. Kabul edildiğini hissetme, sevildiğini de hissetmektir (Gordon 1999). Çocuk kendisinin, kendisi olduğu için sevilmesini ister. Ana babalar çocukla, onu bir birey olarak kabul ettikleri çikarsız bir ilişki kurmalıdır. Sağlıklı olanı budur. Bu ilişkiye, gerçek sevgi ilişkisi adı verilir. Gerçek sevgi ilişkisi çocuğu sürekli geliştirir (Cüceloğlu 2006: 92). Temelde ana baba, verdiğine karşılık çocuktan kendi egosu için bir beklenti içindeyse bu ilişkiye sevgi ilişkisi denilmez; bu, bir tür alışveriş ilişkisidir (Cüceloğlu 2006).

Sevmek, çocukla bütünleşmek onunla bazı etkinliklerinde beraber olmak ve bir birey olarak onun gerçeklerini anlamaya çalışmaktır. Çocuk sevildiğini hissetmeden yaşayamaz. Çünkü çocuğun dünyasının tek dayanağı ve anlamı ana-baba sevgisidir (Yavuzer 2004: 34). Ana-babanın çocuklarını sevmesi, çocuğun endişesini ve yoksunluğun bıraktığı boşluğu her zaman sevgiyle dengelemeleri gerekir. Bir çocuk sevildiğinde ve bunun sonucu olarak kendi kendini sevdiğinde kişiliği kurulur (Corman 1998). Sevildiğine inanmayan çocuk, başkalarının haklarını düşünmeyi, kendini kontrol etmeyi öğrenemez. Onların, anne-babanın, öğretmenin sevgisine, yakın ilgisine ve arkadaşılığa gereksinimleri vardır (Alıcıgüzel 2001).

Anne ve babanın çocuğa karşı olan tutumları, çocuğun tüm gereksinimlerini karşılar. Çocuk annenin koşulsuz sevgisine, fizyolojik olduğu kadar ruhsal korunmaya gereksinim duyar. Altı yaşından sonra ise, babanın, sevgisine onun otoritesine ve

yönlendiriciliğine gereksinim vardır (Fromm 2004). Çocukların sadece fiziksel gereksinimlerini karşılamak yetmez. Sağlıklı büyümelerinde sevgi de çok etkilidir. Sevildiğini, istendiğini, benimsendiğini anlayan buna inanan çocuk, kendisini güvenlik içinde duyar (Ercan 1975).

Ana-babasından sevgi dolu muamele gören ve ana-babasını seven bir çocuk, çevresine karşı sevgi dolu bir tutum takınır ve bu temel tutumu yaşamının sonuna kadar sürdürür (Bode, Otto ve Verlag 1979). Anne-babanın koşulsuz sevgisini sürekli hisseden çocuklar kendilerini daha emniyette hissetmektedirler ve özgüvenleri de çok fazladır. Bunun tersi olarak, ebeveynin sevgisinin koşullu olduğunu düşünen çocuklar, kendilerini daha güvensiz hissetmekte ve dışarıdan gelecek bir onaya ihtiyaç duymaktadırlar (Steede 2000).

Birçok ana-baba, çocuklarını ne denli sevdiklerini sık sık dile getirirler. Ancak, çocuğun sevgi ihtiyacı sözcüklerle karşılanmaz. Bir insanı sevmek, onun gerçeklerini anlamaya çalışmayı da içerir. Çocuk kendini tek başına yönetebilme yeteneğine sahip değildir. Neyi yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda eğitilmesi gerekir. Bu eğitim çocuğa içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun bazı haklar tanımak ve çocuk kendisine konulan sınırı aştığında onu geçici olarak bu haklardan yoksun bırakma yoluyla gerçekleştirilir. Haklardan yoksun bırakılma çocuk için ana-babanın sevgisini yitirme anlamına gelir. Çocuğun sınırlı dünyasının tek dayanağı ve anlamı, ana-babasının sevgisidir (Geçtan 2004). Bu da çocukta oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Çocuğa gösterilen sevgi kadar anne babanın birbirlerine göstereceği sevgi de önemlidir. Anne babanın anlaşamamaları, sık sık kavga etmeleri, babanın çocuğun gözünününde anneyi dövmesi ya da aşağılaması çocukta korku ve endişe doğurur (Kaya ve Uzunoğlu 2003). Ne denli olmamasını dilesek de öfke ana babalığın bir parçası haline gelmiştir. Her zaman yanlış davranışlar, hatalar ve çocukça aptallıklar olacaktır. Her zaman çocukların yapması ya da yapmaması istenilen davranışlar olacaktır. Her zaman karşılanmayan beklentiler ve hoşgörü düzeyini aşan dış baskılar ve gerginlikler olacaktır. Ancak her zaman da sevgi vardır (Pantley 2002). Şöyle ki sevgi, anne baba çocuk arasındaki ilişkiyi, iletişimi ve etkileşimi de büyük ölçüde etkilemektedir.

Anne babalık davranışları tümüyle doğuştan getirilmiş davranışlar değildir. Yapılan çalışmalar, anne-babalık duygu ve davranışlarının büyük ölçüde sonradan

kazanıldığını ortaya koymaktadır. Anne-babaların, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve çocuklarına karşı olumlu tutum ile yaklaşabilmeleri, öncelikle iletişim bilgi ve becerilerine sahip olmaları ile mümkündür (Çağdaş 2003).

Aile içi ilişkiler, aileden aileye büyük farklılıklar gösterir. Bazı ailelerde ilişkiler büyük ölçüde, sevgi ve saygı temeline dayanır; görevler demokratik bir anlayışla yürütülür, ailenin sorunları birlikte tartışılır, kararlar birlikte alınır. Bazı ailelerde kararlar baba tarafından alınır, ailedeki tüm bireylerin bu kararlara aynen uyması istenir. Bazı ailelerde ise ilişkiler yok denecek kadar azdır. Bu tip ailelerin bireylerini birbirine bağlayacak ortak değerler zayıf olduğu için herkes kendi anlayışına göre hareket etmektedir. Bir başka ailede ise anne-baba arasındaki şiddetli bir geçimsizlik vardır. Böyle ailelerde, birbirini suçlama, kötüleme egemendir. Bazı ailelerde kardeşler arasındaki ilişkiler ana baba tarafından işbirliğine, yardımlaşmaya, hoşgörüyeye dayandırıldığı halde; bazı ailelerde kıskançlık, yarışma, bencillik körüklenir (Adıgüzel 2001).

Çocuklar insan ilişkilerinde önemli rol oynayan işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışları, anne-babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanırlar. Anne-babası ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olan çocuklar, karşılaştıkları sorunlar karşısında duygularını düşüncelerini sürtüşmeye ve kavgaya girmeden daha rahat ifade edebilirler (Çağdaş 2003). Etkili iletişim çocuklara değer vermeyi, problemleri çözmeyi ve başkalarıyla iyi geçinmeyi öğretmek için temel bir kuraldır (Steede 2000). Ünlü sosyal bilimci Gregory Bateson (1958, 1960, 1961), aile içindeki iletişim türünün kişiliğin yapılaşmasında en önemli rolü oynadığını savunmuştur; çocuğun ruhen sağlıklı ya da sağlıksız bir birey olarak yetişmesinde, aile içindeki iletişimin etkisi ön plandadır (Bateson 1958: Akt. Cüceloğlu 2005).

Ana babalar ile çocuklar arasındaki etkileşimin sağlıklı düzeyde ve yeterli olmasında en önemli etken anne baba arasındaki ilişkinin sağlıklı ve yeterli olmasıdır (Yeşilyaprak 2003). Anne babaların çocukları ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için kendilerine güvenli, kendilerine ve çocuklarına karşı saygılı, çocukların sorunlarına karşı duyarlı, işbirlikçi, çocuklarının duygu ve düşüncelerini paylaşabilen ve kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekir (Çağdaş 2003).

Sağlıklı bir ebeveyn-çocuk ilişkisinde en önemli unsurlardan biri, anne babanın eşesli mesajlar vermesidir. Buna benzer biçimde, okul-aile-çocuk üçgeninin de çok sağlam kurulması, okul ve aileden çocuğa farklı mesajlar verilmemesi gerekir. Oysa bugün genel olarak okul ve ailelerin tutumları arasında uçurumlar söz konusudur. Bir tarafta otoriter, bir tarafta tavizkar veya demokratik tutum olunca çocuğun hissettikleri ve kendini ortaya koyuşu farklılaşmaktadır (Özkan 2005). Çocuklarla olan ilişkilerimiz, onların her zaman kendi eğilimlerini elden geldiğince en iyi şekilde geliştirmelerine izin vermeli ve onu engellememelidir (Corman 1998). Anne babalarla çocuklar arasındaki iletişim kanallarını açık tutmak için çocuklara anlaşıldıklarını, duygu ve düşüncelerine saygı gösterildiğini belli etmek en önemli kuraldır (Dodson 2000).

Ana babanın çocuğuyla ilişki kurması, hangi sorunlarla karşı karşıya olduğunu, bu sorunları nasıl tanımladığını, nasıl çözümler ürettiğini bilmesi önemli ve gereklidir (Cüceloğlu 2006). Anne-baba ve çocuk arasındaki sorunların çözümünde temel ilke, karşılıklı ihtiyaçları belirlemek ve önem derecesine göre sıralamak olmalıdır. Her iki tarafın da ihtiyaçlarını birlikte değerlendirmek karşılıklı saygının gereğidir (Yavuzer 1998).

Anne baba ve çocuk etkileşiminde yönlendirici, rehber rolünde olan anne babadır (Söylemez 2003). Anne ve babanın çocukla kurdukları iletişim, çocuğun aile içindeki değerine, rolüne yerine göre değişir (Köknel 2005). Çocukla kurulan iletişim onların başkalarıyla olan ilişkilerinin tonunu da tayin eder (Burt ve Perlis 1999). Aile içindeki sağlıklı etkileşim ortamı ve huzur; çocuğun gelişimini olduğu kadar ayrıca arkadaş ilişkilerine ve okul başarısını da etkiler (Yavuzer 2004).

Çocukla iletişimde amaç sağlıklı kişilik oluşturmaktır. Kişiliğin temelleri ilk beş veya altı yıl içinde atılmaktadır. Sonraki yıllarda bu temel üzerine gelişme ve olgunlaşma olur. Değişme, gelişme ve olgunlaşma süreci, çocuğun kalıtımla getirdiği gizil güçlerle, çevresindeki kaynaklarla kurduğu iletişim ve karşılıklı etkileşimle durmaksızın çalışan iletişim içinde bulunan insanlar, anneler, babalar, öğretmenler sağlıklı iletişim kurabilmek için çocuğun kendine özgü niteliklerini bilmek, onu anlamak ve tanımak zorundadırlar. Diğer bir deyişle, çocukla iletişim kurup sürdürebilmek için onun beden ve ruh özelliklerine, çağına, gelişme dönemine uygun,

çocuk tarafından çözümü ve anlaşılması olası iletiler verilmelidir (Köknel 2005). Tabii bu da sağlıklı bir aile ortamında gerçekleşir.

Çocuğun sağlıklı yetişmesi, düzenli bir eğitim alması ve hayatında başarılı olması için, huzurlu ve sağlıklı bir aile ortamına ihtiyacı vardır (Ertuğrul 2005). Sağlıklı ya da uyumlu aile, eşlerin birbirini beğendiği, sevdiği, değer verdiği bir ortamdır (Özkan 2005). Sağlıklı aile ortamında çocuk kendine özgü algılayış ve düşüncesini ifade etme olanağı bulur ve ailede çocuğa kendi istediğine kendisinin karar vermesi ve bu kararın sorumluluğunu yüklenmesi öğretilir (Cüceloğlu 2005).

Uyumlu ilişkiler içinde, güvenli bir aile ortamında sevgi ve anlayışla büyüyen çocuk olgunlaşır, kişilik kazanır, sevildikçe güven duygusu pekişir, desteklendikçe özsaygısı artar. Ayrıca anlayış gördükçe hoşgörülü olmayı, sorumluluk aldıkça bağımsız davranmayı öğrenir (Yörükoğlu 1992: 85). Böylelikle kendiyle barışık bir kişilik yapısı oluşturur.

Aile içinde sağlıklı iletişim olanağına sahip çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının daha kolay olması ve bu olumlu niteliklerin de başarıyı etkilemesi doğaldır (Aslan Akan 1994: 5). Küçük başarıların ödüllendirildiği, çabaların değerlendirildiği bir aile ortamında çocuk öz varlığını ve edim gücünü ortaya koyabilmektedir (Kuzgun 2000). Dolayısıyla uygun ortamda yetişen çocukların yeterli uyarıların olmadığı ortamda yetişen çocuklardan daha iyi bir gelişme göstermeleri kaçınılmazdır (Oktay 1984: Akt. Başal 1998).

Mutlu beraberlikler çocukların gelişimi için en verimli ortamı oluşturmaktadır. Anne ve babasının birbirini sevdiğini bilen ve aralarındaki ilişkinin önemli ve değerli olduğunu anlayan çocuk kendisini güvende hissetmekte ve mutlu olmaktadır (Pantley 2002). Sağlıklı aile aynı zamanda mutlu aile anlamına da gelmektedir. Eğer aile bireyleri mutlu ise, sorunlarına sağlıklı çözümler bulabiliyorlarsa, bireyler birbirine saygı duyuyorlarsa ve sevgilerini her fırsatta dile getiriyorlarsa bu yeterlidir (Tuzcuoğlu 2003). Olgun ana-babanın oluşturduğu sağlıklı ailede etkili iletişim vardır. Etkili iletişim ise sağlıklı aile ortamını oluşturarak devam etmesini sağlar (Cüceloğlu 2005). Ana baba ile çocuk arasındaki sağlıklı iletişim sonucu da duygu ve düşünce alışverişi ile paylaşım artar (Özkan 2005).

Sağlıksız ailede ise çocuğun kendine özgü bir benlik geliştirmesine izin verilmemektedir. Aile içinde otoriteyi elinde tutan kişi çocuğun bağımsız benlik geliştirmesine karşıdır. Sağlıksız ana-baba, çocuklarının ne düşündüğüyle değil, ne düşünmesi, ne yapması, nasıl algılaması ve davranması gerektiğiyle ilgilenirler (Cüceloğlu 2005).

Anne babanın kendi bütünlüklerinde gerçekleştiremediklerini çocuklarında istemeleri de sağlıksız aile ortamına, bu da yetiştirilen çocukların eksik kişilikli olarak büyümelerine sebep olmaktadır (Cüceloğlu 2005). Sağlıksız aile ortamında büyüyen çocuk, çevresinde görmüş olduğu tutkunlukları zamanla kendi özbenliğinin bir parçası yapmakta ve yaşamı boyunca bu tutkunlukları göstermektedir (Köknel 2004). Dolayısıyla gözlemler mutsuz ailelerden sorunlu çocuklar yetiştiğini doğrulamaktadır (Yörükoğlu 1992). Bu da anne baba tutumlarıyla yakından ilgilidir.

Çocuğun aile içindeki eğitimden gereği gibi yararlanabilmesi anne-babaların, çocuklarına karşı yönelttikleri sağlıklı tutuma bağlıdır. Anne-babaların, çocuklarına yönelttikleri tutumlarının sağlıklı olması ise büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygı göstermelerinden kaynaklanır (Çağdaş 2003: 170). Özellikle eğitim düzeyi düşük ailelerde, anne ve baba otoritelerini korumak için çocuğu aşağılayan, kınayan, küçülten iletilerle çocuğa karşı saldırgan mimikler, jestler yapmakta, sözcükler kullanmaktadırlar (Köknel 2005).

İnsanların yetişme tarzlarında toplumsal etkilerin rolü büyüktür ve her toplumun bireylerinin de farklı kişilik yapıları göstermesi doğaldır. Bu farklılıkların oluşmasında en önemli etken aile yapılarının ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çeşitlilik göstermesidir (Haktanır 1993: Akt. Duru 1995: 1)

Anne-baba çocuk ilişkilerini, içinde yaşanan toplumun etkisi belirlemektedir. Kendi toplum yapımıza bakıldığında, genelde otoriter, kısıtlayıcı, aşırı koruyucu ve kontrol edici bir yapının öne çıktığı, çocukların saygılı, başeğici, pasif, uysal kişilik yapısıyla biçimlendiği; kurallara uygun davranışlar ödüllendirilirken, aktif, sorgulayıcı, atılgan davranışların cezalandırıldığı görülmektedir (Yavuzer 1998: 47).

Köknel'e (2004) göre ailenin genel tutumu, anne babanın ayrı ayrı tutumları; çocuğun ve gencin kız ya da erkek oluşu; eğitim biçimi, gelenek, görenek, töre, dil din, kamu düzeni, egemen ideoloji gibi temel toplumsal yapılar görece olarak önce çocuğun,

gencin, daha sonra erişkin insanın davranışlarını, tutumlarını, eylemlerini etkilemektedir. Ana-babanın çocuklarına yönelttikleri bugünkü tutumlarının temelinde, kendi çocukluk yıllarındaki ana-babalarıyla olan ilişkileri yatmaktadır (Yavuzer 2004).

Ana-baba tutumları ana-babanın demokratik otoriter, duyarsız, mükemmeliçi, ihmalsi, hükmedici, uysal, cezalandırıcı, koruyucu, reddedici veya ayartıcı tutumlarının çocuk üzerinde çok farklı etkileri olabilmektedir (Arı 2005).

Aileler, çocuk yetiştirmede nasıl bir yaklaşım içinde olduklarının farkında olmalıdırlar. Çocuğun davranışlarına bakıp, nasıl bir yaklaşım sergilediklerini kolayca anlayabilirler. Çünkü çocuğun davranışları büyük ölçüde ailenin tutumlarını ve yaklaşımlarını göstermektedir (Ertuğrul 2005). Ana-babanın tutumu gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından kişiliğini etkilemekte ve özdeşim modellerinden edindiğini, benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koymaktadır (Yavuzer 2004).

Çocuğun karşılaştığı ortam ve tutumları kabaca ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar; kendisini rahatlıkla ortaya koymasına fırsat sağlayan demokratik ortam ve tutumlar ile kişiliğini zedeleyen, baskılayıcı ortam ve tutumlardır. Çocuk tutum farklılıklarına bağlı olarak farklı davranışlar geliştirmektedir (Özkan 2005).

Ana-baba tutumlarının en belirgin iki özelliği “duygusal ilişki boyutu” ile “denetim boyutu”dur. Duygusal ilişki boyutu incelendiğinde, bu boyutun çocuğu merkez alan kabul edici tutumdan, reddedici tutuma kadar farklılaştığı görülmektedir. “Denetim Boyutu” da, kısıtlayıcı tutumdan hoşgörülü tutuma kadar geniş bir alanı kapsamaktadır (Yavuzer 2001).

Çocuk eğitiminde ailelerin farklı tutumları ve takip ettikleri değişik metotları vardır (Ertuğrul 2005). Anne-babaların çocuklarına karşı takındıkları bu farklı tutumları şu başlıklarda toplamak mümkündür (Yavuzer 2004; Çağdaş 2003). Bunlar:

1. Baskılı ve otoriter tutum,
2. Gevşek tutum (çocuk merkezci aile),
3. Dengesiz ve kararsız tutum,
4. Aşırı koruyucu tutum,
5. İlgisiz ve kayıtsız tutum,
6. Aşırı hoşgörülü tutum,
7. Reddedici ve itici tutum,

8. Denetleyici ve yargılayıcı tutum,
9. Destekleyici güven verici ve hoşgörölü tutum,
10. Demokratik tutum.

1. Baskılı ve Otoriter Tutum: “Aşırı baskılı”, otoriter tutum, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur (Yavuzer 2004: 28). Otoriter ana-baba tutumu, çocukla tartışmadan, anlaşmadan, isteklerini dikkate almadan, anne-baba tarafından belirtilen kural ve emirlerin çok katı bir şekilde uygulanmasıdır (Ekşi 1990). Ailedeki büyüklerin koyduğu kuralların hakim olduğu, çocuğun kayıtsız şartsız bu kurallara uymasının beklendiği, uymadığında da ceza gördüğü bir modeldir (Tuzcuoğlu 2003). Her ne kadar bu tutumun çocuk eğitiminde yeri olmadığı açık bir şekilde kanıtlanmış olsa da, toplumun farklı kesimlerinde hala en çok kullanılan yöntem olma özelliğini devam ettirmektedir. Baskıcı yöntem kontrol etme, denetim altında tutmayla ilgilidir ve toplumumuzun genel karakteristik özelliği ile bağdaşmaktadır. Aynı zamanda fiziksel şiddeti de içermektedir (Söylemez 2003).

Otokratik ana babalar ve öğretmenler çocukları denetim altında tutarak bağımlılıklarını pekiştirip, yazgı denetimlerini yok etmektedirler (Gordon 2000). Kimileri, çocukları buyrukları altında birer otomat olarak tutmaktan zevk almakta, bunu bir rahatlama ve doyum aracı olarak değerlendirmektedirler. Bazen de çocukların hoşlarına gitmeyen sözleri, eylemleri karşısında sert davranmayı, baskıyı, korkutmayı yeğ tutmaktadırlar. Çocukları bu yoldan olumlu davranışlara kavuşturacaklarını ummaktadırlar (Ercan 1975).

Disiplini, güçlü otoriteyi önerenler, yetişkinlerin sahip olduğu güç ve otoriteyle çocukları yönlendirip denetlemek istemektedirler (Gordon 1999). Otoriter bir yaklaşımla çocuklarını denetim altında tutan ana babalar, seçtikleri yöntemin çok işe yaradığını düşünmektedirler. Ancak korku nedeniyle ya da ana babasının olası bir patlamasını engellemek için iyi davranan çocuklar, otoriteden uzak olduklarında onlara hizmet edecek olan içsel disiplini geliştirememektedirler (Pantley 2002).

Bu iletişim tarzını kullanan bir anne-babanın temel hedefi çocuk üzerindeki denetimi sürdürmektir. Ebeveyn çocuğunun neler hissettiğine veya neler yaptığına çok az değer verdiğini açıkça göstermektedir (Steede 2000: 74-75). Bu tür ailelerde çocuğun ne yapıp yapmayacağı ne tür sorular sorup sormayacağı kesin kalıplar içerisinde

belirlenmiştir. Çocuğun bireysel özellikleri ilgi ve becerilerinden çok, ana babasının belirlediği sınırlar içinde araştırma, keşfetme ve öğrenme ihtiyacını karşılamak durumunda olduğundan, kendi potansiyelini ortaya koyamayıp, çoğunlukla potansiyelinin de farkında olmadan yetişmektedir (Özkan 2005).

Genel olarak annenin, babanın, çevrenin sürekli doğruyu, güzeli, iyiyi, olumluyu arayışı, bu nedenle çocuğa aşırı baskı yapması, onu sürekli biçimde eleştirilmesi, aşırı korkuların, saplantı ve takıntıların tohumlarını atmaktadır (Köknel 2004). Çocuk üzerindeki zorlamalar, baskılar, yasaklar ve cezalar onda korku yaratmakta, sinmesine yol açmaktadır. Korku ise gizli veya açıktan düşmanca duygular doğurmaktadır. Sonuçta çocuğun ruhsal gelişmesi kösteklenmektedir (Yörükoğlu 1992). Korkuya ve baskıya dayanan ilişkiler çocuklarla aradaki bağı koparmakta ve onları ailelerinden uzaklaştırmaktadır (Kaya 2003). Baskı aynı zamanda çocuğun verimli çalışmamasına neden olmaktadır. Sırf ana babasının baskısıyla çalışan çocuk aslında çalışmış gibi görünmekte ama verimli çalışmamaktadır (Cüceloğlu 2006).

Otoriter yaklaşımın, çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde, başarısında ve olumlu davranışlar sergilemesinde engelleyici bir tutum olduğu bilinen bir gerçektir (Ertuğrul 2005). Çocuğa güç ve otorite kullanarak bir şeyler öğretmeye çalışan ana babalar bunun için güce başvurduklarında etkilerini yitirdiklerinin ayırında değildirler (Gordon 1999).

Anne-baba rolleri çocuğa göre biraz otoriter görünmektedir. Bu sanki ast üst ilişkisi gibi algılanmaktadır (Ünlü 2002). Otorite görünümü ardında anne ya da babanın çocuğa nazlandıkları, ilgiyi üzerlerine toplamaya çalıştıkları, onlara dert anlattıkları ve hatta bazı uç durumlarda, şaşkınlığa düşen çocuğu yetersizlikle suçladıkları sık görülen örneklerdendir. Bu koşullarda yetişen bir çocuk ileride anne ya da baba olduğunda benzer davranışları kendi çocuğuna yöneltmektedir (Geçtan 2004). Şöyle ki çocukluklarında otoriteye boyun eğenler, yaşamları boyunca aslında hep çocuk olarak kalmaktadırlar (Gordon 1999). Çocuğun kendi başına hareket etmesinin anne baba tarafından engellenmesi, çocuğa aşırı baskıcı ve sınırlayıcı bir eğitim uygulanması ile çocuk bağımsız ve dengeli bir kişilik geliştirememektedir (Kaya ve Uzunoğlu 2003).

Bu tutum, çocukların özgüvenlerini kaybetmelerine, anne-babalarının kendilerini sevmediklerine dair inançlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu sayede

çocuklar; okulda ve çevrede saldırgan, yaramaz, başkalarına zarar veren ve derslerinde gereken başarıyı gösteremeyen çocuklar durumuna düşmektedirler (Alıcıgüzel 2001).

Çocuk üzerinde otorite kurmak onu suçluluk duygusuna itmektir. Ayıplama, yasaklama, boyun eğdirme, çocukta düşmanca duyguların birikimine yol açmaktadır. Çocuk boyun eğme ile baş kaldırma istekleri arasında bocalamaktadır. Baş kaldırma eğilimi baskın çıkarsa çocuk çevresiyle çatışmaya girmekte ve uyumsuz olmaktadır (Yörükoğlu 1992).

Otoriter tutumda sevginin esirgenmesi ve sık uygulanan ceza çocuğun kendisine olan güven duygusunun gelişmesini engelleyerek çekingen, pasif bir kişilik yapısı geliştirmesine ya da saldırgan davranışlarda bulunmasına neden olabilmektedir (Çağdaş 2003). Bu tutumla yetiştirilen çocuklar kendi düşünce ve duygularını ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Uyum gösteriyor gibi gözükmekte ama kendi içlerinde sessizce acı çekmektedirler. Daha da önemlisi, sorgulamadan boyun eğmeyi öğrenen çocuklar seçeneklerini değerlendirmeyi ve doğru kararlar almayı beceremezler (Pantley 2002). Kişilik gelişimi ile ilgili olarak, ileriki yaşamında da sağlıklı olamazlar. Otorite olabilecek kişilerin karşısında aşırı itaatkar davranışlar sergilerler. Kendisinin otorite olduğu ortamlarda da çevresindeki kişileri ezme eğilimi gösterirler (Tuzcuoğlu 2003). Bu denli bir otorite anlayışı ve uygulayışı sonucu çocuk; anneye, babaya, öğretmene isyan etmekte, bunu göze alamazsa evden ve okuldan kaçmakta ya da tüm mutluluğu iç dünyasında aramaya koyulmaktadır (Ercan 1975).

Görüldüğü gibi otoriter aile modeli çocuk gelişimi açısından uygun bir model değildir (Tuzcuoğlu 2003). Anne babalar otoritelerinden ödün vermeyi öğrenmelidirler (Dodson 2000). Çünkü bu model ana baba çocuk ilişkisini zedeleyip, gelişmeye açık ve dürüst bir iletişimin kurulmasını engellemektedir (Pantley 2002). Dolayısıyla aileler, çocuğun gelişiminde son derece zararlı olan bu yaklaşımlarını terk etmelidirler (Ertuğrul 2005).

2. Gevşek Tutum (Çocuk Merkezci Aile): Çocuk merkezci aileye genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde yetişen tek çocuk olması halinde sıklıkla rastlanır. Böyle bir ortamda çocuk, ailede inisiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uyarlar (Yavuzer 2004).

Bu ana baba tutumunda, ana babanın çocuğa egemen olma ve onun üzerinde aşırı baskı kurma eğilimi yerine, çocuğun başına buyruk yetişmesi, dilediğinde davranması ve kendi üzerinde ailesinin denetimine olanak tanımaması söz konusudur (Altinköprü 2003) Bu tür ailelerden çocuklar anne ve babalarına hükmeder ve onlara çok az saygı gösterirler. Bu çocuklar yalnız anne ve babalarıyla yetinmeyip, zamanla ev dışındaki kimselere de egemen olmanın yollarını arayan birer birey haline dönüşmektedirler (Yavuzer 2001).

Bu tutumda çocuğa sayısız haklar tanınmıştır. Ancak nerede davranacağı kesinlikle belirlenmemiştir. Neyin doğru, neyin yanlış olduğu öğretilse bile, uygulama ve denetleme düzensizdir. Başka bir ifadeyle davranışlara sınır çekilmez. Verilen cezalar çok yetersiz kalır ve çocukça ciddiye alınmaz (Yörükoğlu 2002).

Bu tür yaklaşım içerisinde olan aileler çocuğun ihtiyacı olan sınırları gereğinden fazla gevşek bırakırlar. Bu ana babaların bir bölümü otorite almayı öğrenememişlerdir. Bu durum, örneğin büyükanne ve büyükbaba tarafından büyütülmüş kişilerde olduğu gibi, gerçek otorite modelinden yoksun bir çocukluk geçirmiş olan ana-babalarda daha sık görülmektedir (Geçtan 2004).

Çocuklarına gerekli sınırı koyamayan ana-babaların bir diğer bölümü ise katı bir baskı altında yetişmiş kişilerdir. Kendi yaşamadıklarını çocuklarına yaşatmaya ve böylece dolaylı olarak kendilerine doyum sağlamaya çalışırlar. Ne var ki, sınırların katı ve dar olması kadar iyi çizilememesi de çocuğun gerekli rehberlikten yoksun kalmasına neden olur. Bu gibi çocuklarda baş kaldırıcı ve toplum dışı davranışlar daha sık gözlemlenir (Geçtan 2004)

Aşırı şımartılmış bu çocuklar, daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü ihtiyaçlarının karşılanacağı ve isteklerinin buyruk niteliği taşıdığı beklentisi geliştirmişlerdir. Bu tip çocuklar, yetişkin olduklarında da toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya kalkışmaktadırlar (Yavuzer 2004). Bütün bunların yanı sıra, çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğramakta ve kolay uyum sağlayamamaktadırlar (Yavuzer 2004).

Bu ana-baba tutumu, yanlış bir anlayışla, çağdaş eğitim uyguladıklarını sanan ana-babaların başvurduğu salt (mutlak) hoşgörü yöntemidir denilebilir. Ancak bu ana

babalar hoşgörü ile boşvermeyi birbirine karıştırmaktadırlar. Ara sıra sertleşmek gereği duydukları zamanda kararsız davrandıklarından çocuğu etkileyememektedirler. Bu sebeple de çocukların bencil, sorumsuz ve şımarık yetişmelerine neden olmaktadır (Yörükoğlu 2002).

3. Dengesiz ve Kararsız Tutum : Ana-babanın “dengesiz ve kararsız” tutumu, çocuğun eğitim ve gelişimini olumsuz açıdan etkilemektedir. Dengesizlik ve tutarsızlık, ana-baba arasındaki görüş ayrılığında olabildiği gibi, anne veya babanın gösterdikleri değişken davranış biçiminde de görülebilmektedir (Yavuzer 2004). Bu tutumda anne ve babanın aynı çocuğa karşı hissettikleri farklı, hatta birbirinin tam karşıtı olabilmektedir (Geçtan 2004).

Anne ile babanın, çocuğun yanında “çocuk konusunda” birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğersinin olumsuz tutumu ya da taraflardan birinin çocuk kayırması, çok sıklıkla rastlanan terbiye yanlışlarından biridir (Yavuzer 2004). Özellikle çocuk kayıran anne-babalar bütün çocuklarını eşit düzeyde sevdiklerini söylemelerine rağmen, onların bazı çocuklarını daha çok sevdikleri gözlenmiştir. Böyle durumlarda anne ve babalar, sevdikleri çocukları diğerslerinden ayırmakta ve kayırmaktadırlar. Böylelikle aşırı sevgi gören bu çocuklar, daha çok anne ve babalarıyla oyun oynamayı yeğlerken, akranlarıyla olan ilişkilerinde, saldırgan ve baskılı bir görünüm içine girmektedirler (Yavuzer 2001).

Çocuk eğitimi konusunda anne-baba farklı görüşler paylaşıyorlarsa, birinin hoşgörü ile karşıladığı davranış, diğeri tarafından olumsuz tepki ile karşılanmaktadır. Dengesizlik ve kararsızlık anne-babanın değişken tutumlarından kaynaklanıyorsa, bir gün hoşgörü ile karşılanan davranışı, bir diğers gün cezalandırılmaktadır. Bütün bunlar çocuk eğitimi konusunda anne ve babanın tutarsız bir tutum içinde olduklarını göstermektedir (Çağdaş 2003).

Çocuğa uygulanan disiplinde anne ve babanın dengeli ve kararlı bir tutum içinde olmaları, çocuğun neyi yapip neyi yapmayacağını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde davranan anne babalar aynı zamanda çocuğun sosyalleşme çabasına katkıda bulunmaktadırlar (Gander ve Gardiner 1993). Genel olarak anne babanın çocuğun normal bir davranışına aşırı tepki göstermeden, tutarlı-kararlı ve dengeli olması gerekmektedir (Alıcıgüzel 2001). Şöyle ki sürekli dengesiz ve kararsız tutum içinde

olan ana baba kendi tutarsızlıklarını çocuklarına da aktarmaktadırlar. Sürekli tutarsız davranış ve tutumlarla karşı karşıya kalan çocuk da şaşırmakta; korkular, kuruntular, ilgiyi üstüne çekecek sorunlar yaratmaktadırlar (Yörükoğlu 1992).

Çocuklarına dengesiz ve kararsız bir tutum ile yaklaşan anne-babaların uyguladıkları kurallarda tutarsızlık olduğu gibi süreklilik de yoktur. Bu tutum içindeki anne-babalar, bazen aşırı hoşgörü bazen de aşırı otoriter bir tutum gösterebilmektedirler. Çocuklarından bir şey yapmasını istediklerinde ve ceza verdiklerinde de nedenini açıklamamaktadırlar (Çağdaş 2003). Bu durum da çocukta olumsuz davranışların gelişmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle dengesiz ve kararsız tutum içinde olan ana babaların sahip oldukları bu olumsuz tutumlarından bir an önce vazgeçmeleri gerekmektedir.

4. Aşırı Koruyucu Tutum: Anne-babaların en önemli görevlerinden biri, çocuklarını dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı korumak ve kontrol etmektir. Ancak koruma çocuğun sağlıklı büyüüp gelişmesine engel olacak düzeyde olmamalıdır (Çağdaş 2003). Ana-babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelmektedir (Yavuzer 2004). Çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesini ve gelişimine paralel geliştirdiği becerilerini kullanmasına engel olan koruyucu ana babalar, çocuğun kendi başına bir şeyler keşfetme ve öğrenme heyecanlarına ket vurmaktadırlar (Özkan 2005).

Çocuğun yakınında bulunan anne, baba, büyükanne, büyükbaba gibi yetişkinler çocuğun yapması gereken birçok şeyi, çocuk üzülmesin, yorulmasın, zorlanmasın düşüncesiyle kendileri yapmaktadır. Ancak bu tutumu gösteren yetişkinlerin çocuğun gelecekteki yaşamına ne gibi zararlar verdiklerini tahmin edememektedirler (Tuzcuoğlu 2003).

Tüm sorumluluğu kendi üzerine alan ve çocuklarını her türlü sorumluluktan kurtaran anne ve babalar, kendi yaşamını biçimlendirmekten aciz, sürekli başkalarının yönetiminde olmaya yönelik bireyler yetiştirirler. Bu tür aile içinde yetişen kişiler, kendi yaşamlarında yer alan olaylardan kendilerini değil, başkalarını sorumlu tutarlar (Cüceloğlu 2005).

Koruyucu yaklaşım, çocuğun kendi kendine yeten bağımsız bir birey olmasını engellemektedir (Yavuzer 1998). Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı

bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilmektedir. Hatta bu bağımlılık çocuğun yaşamı boyunca sürebilmekte ve aynı koruyucu tutumu gelecekte eşinden de bekleyebilmektedir (Yavuzer 2004). Bu tutumla yetiştirilen çocuk, toplum içinde tek başına bir iş yapabilecek cesarete ulaşamadığı için, sürekli olarak anne ve babanın yardımını istemektedir. Bu da çocuğun kişilik yapısını zedelemekte ve olgunlaşma ve yeterlilik sürecini engellemektedir (Ertuğrul 2005).

Anne-babanın aşırı koruyuculuğu çocuğun okul başarısını ve okula uyumunu da etkiler (Yavuzer 2001). Aşırı koruyucu ana baba davranışları, okul fobisinin ortaya çıkmasında önemli bir etkidir (Başal 2003). Bunun yanı sıra çocuklarda gece işemeleri, içine kapanma, karın ağrısı, sık sık soğuk algınlığına yakalanma ve utangaçlık görülebilir (Yavuzer 1998).

Evde aşırı bir koruma ve yardım ortamı içinde yetişen çocuk aile bireyleri arasında dengeli, iyi huylu ve mutlu bir izlenim bırakabilir. Ancak ev dışında, bu özenden yoksun olduğu çevrede, örneğin okulda, çekingen, mutsuz ve beceriksizdir (Altınköprü 2003: 213). Annenin, babanın ve çevrenin aşırı koruyucu ve kollayıcı olması aynı zamanda çocuğun güven duygusunun gelişmesini engeller, korkuya yol açar.

Özerkliği ve özgürlüğü kısıtlanmış çocuk bu sayede tehlike ve tehdit yaratan durumları anlayamaz, bilemez ve öğrenemez (Köknel 2004). Bunun sonucu çocuk, bir yandan kendini izole olmuş hissederken öte yandan ana-babasına bağımlı kalır (Yavuzer 2004).

Daha çok anne-çocuk ilişkisinde ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun ardında annenin duygusal yalnızlığı yatmaktadır (Yavuzer 2004). Araştırma bulguları, annelerin aşırı koruyucu tutumlarının kendi çocukluk dönemlerinde sevgi ve şefkatten yoksun aile ortamında büyümüş olmalarından da kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır (Çağdaş 2003). Aşırı koruyucu tutum içindeki anneler, çocuklarının kendilerinden farklı bir birey olduğunu ve bağımsızlıklarını kazanmaları gerektiğini algılayamazlar. Bu nedenle çocuğun bağımlılığını destekler ve uzatırlar. Çocuğun her davranışını kontrol etmeye ve ona yardım etmeye çalışırlar. Bu durum çocukta güvensizlik duygusuna neden olduğu için çocuk anneden ayrı kalmak istemez ve güvenceyi annesine bağımlı kalmakta bulur (Gürün 1984:Akt. Çağdaş 2003). Aşırı korunan çocuklar annelerine fazlaca bağımlı

oldukları için her şeyi annelerinden beklerler. Kendi başlarına karar vermekten aciz, sormadan bir şey yapamayan, girişim yeteneğinden yoksun olurlar (Navaro 1989).

Çocuk veya genci kanatlarımız altında büyütmek ona yarar yerine zarar verir (Kaya 2003). Kendisi adına kararlar alınan çocuklar büyüdüklerinde kendileri adına kararlar alınan yetişkinlere dönüşürler ve kendine güvenen girişken, dışa dönük bireyler olamazlar (Söylemez 2003). Böyle bir durumda çocuk, diğer insanları kendi ihtiyaçları açısından değerlendiren ve onları kendi benliğinin uzantısı olarak gören bir birey olur. Yetişkinliğe ulaştığında ise çevresindeki kişilerin de ihtiyaçları olabileceğini idrak edemeyen, durumları salt kendi ihtiyaçları açısından algılayan bir insan olarak yaşamını sürdürür (Geçtan 2004).

Bütün bu sebeplerden ötürü çocuğu aşırı koruyucu tutumdan uzak yetiştirmek gerekir. Bunun için de çocuğa küçük yaşlardan itibaren kendi yapabileceği işleri başkalarının üstlenmesine izin verilmemeli ve anne babanın kendisi de bunu aynı şekilde uygulamalıdır. Unutulmamalıdır ki hiçbir anne baba ömür boyu çocuklarının yanında olma ve koruma garantisini veremez (Tuzcuoğlu 2003).

5. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum: İlgisiz ve kayıtsız tutum, ana-babanın çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelir. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda ana-baba-çocuk üçgeni arasında iletişim kopukluğu gözlenir. Ana-babanın ilgisizliğiyle çocuğun öğretmenine, arkadaşlarına ve yakın çevresindeki eşyalara verdiği zarar ve suçluluk davranışı arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre, ilgisiz ve kayıtsız ana-baba tutumu çocuğun saldırganlık eğilimini güçlendirmektedir (Yavuzer 2004: 33).

Duyarsız, ilgisiz ana-baba tutumu karşısında çocuk ileride başkalarının yardımı ve hoşgörüsü olmaksızın başarılı olamamakta aşırı talepkar ve bencil olmaktadır (Arı 2002).

Aldırmaz, umursamaz tutum ile gönderilen mesajlar, çocuğun sorununun önemsiz olarak algılandığını, kendisini anlaşılmamış, dinlenmemiş olduğunu düşünmesine neden olmaktadır. Çocuk önemsenmemiş ya da dinlenmemiş olmaktan dolayı kızgınlık hissetmekte ve savunucu bir tutum içine girmektedir (Çağdaş 2003).

İlgisiz tutum çocuğu yok saymaktadır. Çocukla olan iletişim ve ilişki çok önemli değildir. İlgisiz ve kayıtsız kalınarak, belki de çocuğa en büyük ceza

verilmektedir (Alıcıgüzel 2001). Çocuğa karşı bu şekilde davranma duygusal istismarın bir başka göstergesidir (Tuzcuoğlu 2003).

Bu tip ailelerde sevgisiz, reddedilen, itilen, güvensiz, insanlara öfke duyan, dikkat çekmek için olumsuz davranışlar geliştiren bireyler yetişmektedir. Çocuk, ilgisiz, sevgisiz ve kontrolsüz bir ortamda yetiştiği için bencil ve şımarık olmaktadır (Elmacıoğlu 1998).

İlgisiz ve kayıtsız ana baba tutumları çocuğu araştırma, keşfetme, yaratıcı ve üretken olma yönünde olumsuz motive etmektedir. Ana babaları tarafından kendince gerçekleştirdikleri keşif ve başarılar ilgi çekici bulunmayan ya da ana babalarına yönettikleri ilgi ve merakları cevapsız kalan çocuk, bir süre sonra öğrenme isteğini yitirerek ana babasının ilgisini çekmeye yönelik başka girişimlerde bulunmaktadır (Özkan 2005).

Aşırı ilgisizlik; ukalalık derecesine varan gerçekçi olmayan özgüvene yol açmaktadır (Çüceloğlu 2006). Çocuğu sık sık yalnız bırakma, ilgilenmeme, yok sayma; önem vermeme ve görmezlikten gelme alışkanlıkları olan bir aile ortamında yetişen çocukları sıkıntılı bir yaşam beklemektedir. Küçük yaşlarda en fazla gereksinim duydukları ilgi ve sevgiden yoksun olarak yetişen bu çocuklar; yaratıcı olamamakta ilgi ve sevgi açlığı yaşamakta, sık sık suça eğilim göstermekte ve kendine ve başkalarına güvenememektedir (Tuzcuoğlu 2003).

Görüldüğü gibi ilgisiz ve kayıtsız aile modeli çocuğa zarar vermekte ve kişilik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ailelerin bu tutumdan kaçınmaları gerekmektedir (Tuzcuoğlu 2003).

6. Aşırı Hoşgörülü Tutum: Hoşgörülü tutum, anne babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocuğun bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir (Ertuğrul 2005). Ancak anne ve babanın bu hoşgörü anlayışını yeteri kadar değil de gereğinden çok yansıtmaları aşırı hoşgörülü tutuma, o da çocukta olumsuz davranışlara sebep olmaktadır.

Aşırı hoşgörü ve şımartma, aşırı koruyuculuğun bir sonucu olabilmektedir. Aşırı koruyucu anne-babaların, çocuklarına karşı genellikle aşırı hoşgörü ve şımartıcı bir tutum içinde olduklarını gözlemek mümkündür (Çağdaş 2003). Gereğinden fazla

gösterilen hoşgörü, sevgi ve şefkat, çocuğun kazanması gereken bazı değerlerin kazanılmasını engeller. Aşırı koruma altında büyüyen sevgi, şefkat ve ihtimam gören çocuğun özerk davranma yeteneği zayıflar, atılım gücü kaybolur (Altinköprü 2003).

Aşırı hoşgörülü anne-babalar, çocuğun davranışlarına hiçbir sınırlama getirmeyen, hatalı davranışlarını bile büyük bir hoşgörü ile karşılayan kabul eden anne-babalardır. Bu tutum içindeki anne babalar, çocuk kasıtlı olarak çevresine zarar verse bile bu davranışını kabul etmediklerini belirten bir tepki göstermektedirler. Çocuğa sınırsız haklar tanımaktadırlar. Anne-babanın, çocuğu yönlendirmesi gerekirken çocuk, anne-babasını yönlendirmeye çalışmaktadır (Çağdaş 2003). Aşırı hoşgörülü ana babaların ve öğretmenlerin çocukları davranış biçimlerinden suçluluk duyabilirler ve sevilmediklerini hissederler. Bununla birlikte arkadaşlık kurmakta zorluk çekerler çünkü ana babalarıyla ve öğretmenleriyle yaptıkları gibi arkadaşlarıyla beraberken de kendi istedikleri gibi davranmak isterler. O zaman da arkadaşları onlara iyi davranmaz (Gordon 2000).

Tipik olarak, kendini kontrol etme yetisi yetersiz olan çocukların ana-babaları, aşırı hoşgörülü davranan, sınırlar koymayan ve çocukların istediği her şeyi yapmasına izin veren kişilerdir (Yavuzer 2004). Annenin, babanın çocuğa hiç baskı yapmaması, onun bütün davranışlarını aşırı hoşgörüyle ve ilgisizce izlemesi çocuğun ileride karşılaşacağı tehlikeli kişilere, nesnelere, olaylara, olgulara karşı bilgisiz olmasına yol açmaktadır (Köknel 2004).

Aşırı hoşgörü ve disiplin eksikliği, çocukta bencillğe veya anti-sosyal davranışlara sebep olabilir (Yavuzer 2004). Böyle çocuklar sosyal yaşama gereğince hazırlanamazlar. Edinmeleri gereken deneyimleri, geçirmeleri gereken olguları yaşamadıkları için aile kucağından ayrılıp sosyal hayatın içine girdiklerinde çoğunluğa uyamazlar. Beceriksiz, çekingen, sakar ve korkak görünürler (Altinköprü 2003). Aşırı hoşgörü çocuğun, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, fedakarlık gibi davranışlar göstermesine de neden olabilmektedir. Bu durum çocuğu başkaları tarafından sevilmeyen, istenmeyen bir kişi durumuna getirmekte ve çocuğun sosyalleşmesini engellemektedir (Çağdaş 2003). Bunun için anne babaların çocuklarına aşırı hoşgörü ve serbestlik tanımaları yerine daha olumlu tutumlar sergilemeleri gerekmektedir.

7. Reddedici ve İtici Tutum : Bu tutum anne-babanın, çocuğu çeşitli nedenlerden dolayı istememesi ve ona karşı düşmanca duygular beslemesi olarak tanımlanabilir (Çağdaş 2003).

Anne-babaların, çocuklarına karşı itici bir tutum içinde olmalarının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden bazıları şunlardır (Geçtan 1982: Akt. Çağdaş 2003: 170-171).

1. Çocuğun evlilik dışı bir ilişkinin sonucunda meydana gelmesi ve anneye sürekli olarak geçmişte attığı yanlış adımı hatırlatması ya da istenmeyen bir evliliği zorunlu hale getirmesi,
2. Çocuğun sonuçlandırılmak üzere olan bir evliliği kurtarmada bir araç olabileceği umudu ile dünyaya getirilmesi ancak; istenen sonucun elde edilememesi,
3. Eşlerin birbirlerine olan olumsuz duyguları ve evliliğin sona erdirilmesinin düşünülüyor olması,
4. Anne-babanın, çocukluk dönemlerinde kendi anne-babaları tarafından itici tutumla yetiştirilmiş olmaları,
5. Anne-baba tarafından çocuğun aile çevresinde sevilmeyen, istenmeyen bir kişiye benzetilmesi,
6. Çocuğun ekonomik nedenlerle, önceden tasarlanmadan ya da istenmeyen bir zamanda dünyaya gelmesi.

Çocuğun benlik kavramı, kendisi için önem taşıyan büyüklerin ona gösterdiği tutumların bir yansıması olduğundan, ana-babanın itici tutumları çocuğun kendisini değersiz bulmasına neden olmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, kendisine ilişkin olumlu görüşler geliştirememektedir. Beklenen davranışları gösterdiği halde, yine de kabul edilmeyen çocuk, onaylanan ve onaylanmayan davranışlarının ayrımını yapmada güçlük çekmektedir. Sonunda umudunu tümünden yitirmekte ve ana-babasının onayını sağlama çabalarından vazgeçmektedir (Geçtan 2004).

Çocuğu ya da bir yetişkini reddetmek, zararlı bir yaklaşım tarzıdır. İstenmemek, onay görmemek bir insanı derinden yaralar. Bu nedenle reddedilme duygusunu yaşayan çocuklar kendilerine güvensiz olurlar. Sürekli bir şeyi ya da sahip olduklarını kaybetme korkusu yaşarlar ve insanlara güvenemezler (Tuzcuoğlu 2003). Çocuk, insanlara

güvenmemeye başladığı zaman da aralarında duvarlar örülmeye başlar ve bu durum çocuğu kişisel dengesizliğe kadar götürebilir (Kaya ve Uzunoğlu 2003).

Anne-babaların, çocuklarına karşı itici davranışları genellikle açık düşmanlık ve ilgisizlik, yetkincilik ve ödünleyici aşırı koruma şeklinde görülebilir (Çağdaş 2003). Çocuğun reddedilmesi açık ya da üstü kapalı, bir biçimde yaşanabilir. Açık iticiliğin başlıca belirtileri, çocuğa hırçın davranma, azar, dayak ya da gereksiz yere ceza verme, ilgisizlik, çocuğu terk etme ya da başka bir yere gönderme tehditleri ve çocuğu kötü sıfatlarla çağırma biçimlerinde görülmektedir. Çocuğun üstü kapalı bir biçimde reddedilişi ise ondan kusursuz davranışlar bekleme biçiminde görülebilmektedir (Geçtan 2004).

Bu tutumla yetişen çocuklar normal çocukların canlılığından yoksun olup, sevgisizlikten kaynaklanan duygusal bir açlık içindedirler (Geçtan 2004). Anne-babalarının sevgi, ilgi ve şefkatinden yoksun olan bu çocuklarda olumlu bir benlik saygısı ve özgüven duygusu gelişmemektedir (Çağdaş 2003). Bu sebeplerden ötürü anne babaların çocuklarının gelişimi için zararlı olan bu tutumdan vazgeçmeleri gerekmektedir.

8. Denetleyici ve Yargılayıcı Tutum : Denetleyici yaklaşım içinde olan anne-baba davranışlarının ortak özelliği, çocuğun tutum ve davranışlarını değiştirme amacı taşımalarıdır (Yavuzer 1998). Denetleyici yaklaşım; tehdit etmek ya da fiziki şiddet göstermek şeklinde olabildiği gibi, sevgiyi esirgemek, küsüp iletişimi kesmek ya da aşağılayıcı karşılaştırmalar yapmak şeklinde de olabilir (Yavuzer 1998).

Denetleyici ana baba, çocuğun karşısına çıkan sorunlarla onun yerine uğraşarak, sorunla baş başa kalarak çözüm için uğraşma olanağı bulamayan çocuğun gelişimini kösteklemekte; çocuğun her davranışını kendi istediği yönde değiştirmek ve denetlemek istemektedir (Cüceloğlu 2006). Denetlemeye yönelik tutumla mesaj gönderen anne-baba ve öğretmenler bu tutumun doğru, çocuğun ise küçük ve tecrübesiz olduğunu düşünürler. Bu nedenle çocuğu denetleme ihtiyacı duyarlar. Denetlemeye yönelik tutumla iletişimlerinde çocuklarına tehdit edici, aşağılayıcı mesajlar gönderirler. Kendi istedikleri gibi davranmadıkları zaman da genellikle sevgilerini esirgerler (Çağdaş 2003).

Denetleyici ana babalar çocuklarının iyi insan olarak yetişmesi aşırı titizlik gösteriler ve onların her davranışını denetim altında tutarlar. Çocuklara, özgürce fizik ve zihin olanaklarını, yeteneklerini kullanma olasılığı vermezler. Bu nedenle de çocuğun etkin olmayan yetenekleri gelişemez (Ercan 1975).

Denetleyici ebeveynlerin çocukları sürekli bir denetim altındadır. Çocuğun en küçük yanlışları ve yaramazlıkları gözden kaçmaz; hemen üstünde durulur ve düzeltme yoluna gidilir. Çocuğun kurallara sıkı sıkıya uyması beklenir. Evde ve çevrede görgü kurallarına uygun davranmalıdırlar. Durum ve koşullar ne olursa olsun, ana babaya boyun eğmelidirler (Yörükoğlu 2002). Denetleyici anne çocuğuna sahiplik duygusu aşılayamaz. Denetleyici annelerin çocukları kendi duygu ve değerlerini, yaşamlarında önemli yerleri olan eşlerinin, annelerinin ya da arkadaşlarının duygu ve değerlerinden ayrı tutamazlar. İlişki içinde oldukları kişilerden farklı olamazlar (Cloud ve Townsend 2002).

Yargılayıcı tutumda ise; çocukları yetiştirirken anne ve babalar sürekli olarak, çocuğun davranışlarını “iyi”, “kötü”, “ayıp” biçiminde değerlendirdiğinden küçük yaşta yargılama tutumu bireyin içine yerleşmiş olur. Yargılayıcı tutumla yaklaşmak, çocuğun olumsuz davranışını değiştirmede etkili olmadığı gibi çocuğun çaresizliği benimsemesine de neden olabilir. Böylece çocuk kendisine gönderilen mesajları bu eğilim içinde algılar (Cüceloğlu 1996).

Yargılayıcı tutum içinde olan kişi, konuşurken karşısındaki kişinin düşüncelerini ya da davranışlarını belirli bir yönde değerlendirmektedir (Çağdaş 2003). Yargılayıcı tutumla yaklaşmak öğrencinin olumsuz davranışını değiştirmedeği gibi onun kendisini anlaşılmamış, itilmiş, haksızlığa uğramış birisi olarak görmesine de neden olmaktadır. Bu durum onu, iletişimi kesip, savunmaya geçmeye ve karşılık vermeye zorlamaktadır (Kaya 2003). Çocuklara veya öğrencilere kendi kendilerini denetleyebilen, disipline edebilen, sorumlu kişiler olmalarında yardımcı olunabilir. Bunun karşılığında onlar da yetişkinlere güçleri nedeniyle korkuya dayalı bir saygı değil, gereksinimlerini karşılamaya hakkı olan bir kişi olarak saygı gösterecektir (Gordon 2000).

Tüm bu sebeplerden ötürü anne baba ve öğretmenlerin çocukların zararına olan, onları sağlıklı bir gelişimden yoksun bırakmaya neden olan bu her iki olumsuz tutumu çocuk eğitiminde kullanmamaları gerekmektedir.

9. Destekleyici, Güven Verici ve Hoşgörülü Tutum : Ana-babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelmektedir (Yavuzer 2004).

Destekleyici anne-baba yaklaşımı; çocuğa yakın ilgi göstermek, sözle veya dokunarak sevgi belirtmek, onunla ortak faaliyetlerde bulunmak gibi, çocuğun benliğini onaylayan davranışları içermektedir (Yavuzer 1998).

Gelişmeyi destekleyen aile ortamında, çocuğun ünvan olarak getirdiği donanım ve yazılımla ilgili bilgi ve çocuğun getirdiği potansiyele ilgi, hayranlık ve saygı vardır. Ana baba çocuğu kendi yetenekleri ve ilgisi yönünde geliştirmek istemektedir (Cüceloğlu 2006).

Ana baba ‘Destekleyen Aile’ tutumu içinde çocuklarının kendi hedeflerini konuşa konuşa kendilerinin belirlemelerine olanak sağlarsa, bu süreç içinde çocuk kendi isteklerini ve yapabileceklerini keşfeder (Cüceloğlu 2006).

Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik değerinin tohumlarını ekmektedir (Cüceloğlu 2005). Anne ve baba çocuğun faaliyetlerine ilgi ve keyifle karşılık verip; sınırlandırmayan, özgür bir ortam oluşturursa, onun kendi kendine öğrenmesini ve yeni beceriler kazanmasını teşvik etmiş olurlar (Yavuzer 1998). Çocuklarının duygu ve düşüncelerini doğal ifadesi içinde kabul eden anne babalar kendine güveni olan, girişimci, insan ilişkilerinde başarılı bireyler yetiştirirken, çocuklarını olumsuz yönde sürekli eleştiren, kısıtlayan, onların duygu ve düşüncelerini doğal bir biçimde ifade etmesini engelleyen anne babalar pısrık, çekingen, içine kapalı, alıngan bireyler yetiştirirler (Cüceloğlu, 1986).

Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa, sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir. Ana-babanın hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder (Yavuzer 2004: 33).

Ana babalar ve öğretmenler kimlik kazanma çabası içindeki gençlere anlayışlı, adil ve arkadaşça davranırlarsa, çocuklarının ve öğrencilerinin olumlu kimlik geliştirmelerini ve kazanmalarını kolaylaştırırlar ve böylelikle onların daha sağlıklı tercihler yapmalarına izin vermiş olurlar (Başal 2003). Çocuklarının duygularına

gereksinimlerine ve sorunlarına duyarlı olduklarını onlara sık sık gösteren ana babaların ve öğretmenlerin çocukları da onların gereksinimlerine, duygularına ve sorunlarına duyarlı, düşünceli ve işbirliğine yatkın olurlar (Gordon 2000).

Çocukların kendi özsaygılarını koruyabilmeleri çok önemlidir. Hata yaptıklarında rencide edilirse kişiliklerine ve özsaygılarına çok büyük zarar verilmiş olur. Bu nedenle çocuğun yapamadıklarına bakmaktan ziyade yapabildiklerini görmek ve takdir etmek gerekir. Bu, onun kendisine güven duymasını sağlar (Kaya 2003). Ana babalar çocuklarının sahip oldukları potansiyele, gerçekleştirebileceklerine, yani gelişmelerine paralel becerileri ortaya koymalarına zemin hazırlamalıdır. Çocukların kendi ölçülerinde başarabildikleri her aktivite takdir edilmeli, yaratıcılıklarını geliştirebilmek için sordukları her soru cevaplandırılmalı, hazır ve ezbere dayanan bilgiler yerine, araştırmaya yönlendirilmeli ve öğrenmenin keyfini yaşamalarına izin verilmelidir (Özkan 2005).

Söz dinlemeyi ve bağımsız düşünceyi dengeli bir biçimde sunan ana babalık yaklaşımından, hem çocuklar, hem de ana babalar yararlanırlar. Bu tutum, çocukları girişkenliğe daha sağlam bir altyapı ve vicdan sahibi olarak göndermeyi sağlayan bir süreçtir (Pantley 2002). Destekleyici yaklaşımı benimseyen ve ikna ederek denetlemeyi seçen anne-babanın çocuğu, onların duygu, düşünce, değer ve beklentileri hakkında nedenleri ve sonuçları ile birlikte bilgi sahibi olur (Yavuzer 1998). Buradan hareketle kendi bireysel gelişimine imkan sağlanan, yaratıcılık girişimleri desteklenen çocuk özdisiplini ve özgüveni sayesinde her tür öğrenmeye açık ve istekli olacaktır (Özcan 2005). Şöyle ki teşvik edici ve destekleyici bir ortamda yetişen çocukların olağanüstü yaratıcı şeyler yaptıkları görülmüştür (Burt ve Perlis 1999).

Sonuç olarak çocuk, ana-babasının bu olumsuz tutumu sayesinde yaşamlarını kendi ayaklarının üzerinde durabilen, kendi davranışlarının sorumluluğunu bilen ve iç denetim özelliğine sahip bir birey olarak sürdürecektir. Bu nedenle ana-baba ve öğretmenler, destekleyici, güven verici ve hoşgörülü tutum çerçevesinde çocuğa yaklaşmalıdırlar.

10. Demokratik Tutum : Anne-baba tutumları arasında en sağlıklı ve başarılı olan tutumun demokratik tutum olduğu söylenebilir. Bu tutum çocuğa karşı hoşgörü, güven verici ve destekleyici bir yaklaşımı gerektirir (Çağdaş 2003). Demokratik

tutumda çocuğun anne-babasından yeterli ilgi, sevgi ve şefkat görmesi, çocuğun kendisine olan güven duygusunun gelişmesine ve aralarında sağlıklı duygusal bir etkileşimin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Çağdaş 2003).

Demokratik tutumu takınan ailede karşılıklı sevgi ve saygı vardır. Çocuğa söz hakkı tanınır, ona danışılır. Kararlar birlikte alınır. Çocuğun duygularına değil, davranışlarına sınır konulur. Eleştiri, çocuğun kişiliğine değil, yaptığı işe yöneliktir (Nasa 2001: 87). Demokratik ailelerin en yaygın özelliği çocukların kabul edilemeyen davranışları için cezanın hiçbir türünü kullanmamaları olmaktadır. Geleneksel ailede, çocuğa başeğdirtmek için sık sık ceza kullanılmasını gerektiren güce dayalı otokratik bir denetim bulunmaktadır (Gordon 2000).

Demokratik aile ortamında uyulması gereken kurallar önceden belirlenmiş ve sınırları çizilmiştir. Çocuk, hangi davranışı yaptığında ödül, hangi davranışı yaptığında ceza alacağını bilir. Aile üyeleri birbirine saygı göstermektedir. Çocuklara anne babanın bir uzantısı olarak değil, evde yaşayan ve anne baba ile eşit haklara sahip bireyler olarak bakılmaktadır. Çocuğa güven duyulmakta ve çocuk desteklenmektedir. Çocuğun yeni şeyler denemesine ve yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Kararlar tüm aile üyelerinin katılımıyla alınmaktadır (Tuzcuoğlu 2003).

Demokratik aile ortamı çocuğun gelişimi destekleyen, sağlıklı bir aile modelidir. Bu aile ortamında yetişen çocuklar; dengeli ve uyumlu, karar alma becerileri gelişmiş, seçenekli düşünmeyi bilen, yaratıcı, risk almaktan korkmayan, kendi haklarını koruyan ve başkalarının haklarına saygı gösteren, kolay arkadaşlık kurabilen, çevresindeki akran ve yetişkinlerle sağlıklı iletişim içinde olan bireylerdir (Tuzcuoğlu 2003). Demokratik ailelerin çocuklarının kurdukları ilişkileri sürdürdükleri, yalnızlık çekmedikleri, benlik değerlerinin ve kendilerine güvenlerinin arttığı, sevildiklerini hissettikleri görülmüştür. (Gordon 2000).

Demokratik öğretmen ise öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, akıllarını ve yaratıcı yeteneklerini kullanmalarına kendi kendilerini yönetme ve kontrol etmelerine, başkalarıyla uyum içinde çalışma ve yardımlaşmalarına, sorumluluk duygusu kazanmalarına önem vermektedir (Alıcıgüzel 2001).

Sonuç olarak; demokratik aile ortamı çocuk gelişimi açısından olumlu bir ortamdır. Ne istediğini bilen, kendine güvenen çocuklar bu tip aile ortamında büyümektedir (Tuzcuoğlu 2003). Bu nedenle, çocuğa yeterince ilgi ve sevgi göstermeyen baskı uygulayan otoriter anne-baba tutumu yerine, belli sınırlılıklar içinde özgürce davranmasına olanak veren amaçlarına ulaşmasında ona yardımcı olan, cesaretlendiren, güven ve destek veren, başarılı olması için baskı uygulamayan, tutarlı bir disiplin uygulayan, aşırı koruyucu tutum içine girmeden ona sevgi ve şefkat gösteren demokratik bir tutumla çocuğa yaklaşılması gerekmektedir (Çağdaş 2003).

Görülmektedir ki ana baba tutumları, çocuğun, kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin formasyonunda büyük önem taşımaktadır (Yavuzer 2004). Farklı tutumlarda gelişen çocuklarda farklı davranışlar gelişmektedir (Hakan 2003). Çocuğun kendisine güvensizliği, içdenetim özelliğine sahip olmayışı ve kendi ayaklarının üzerinde duramayışı büyük ölçüde, hatalı anne-baba ve öğretmen tutumlarından kaynaklanmaktadır. İlgisiz, otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergileyen anne-baba ve öğretmenler çocuğun özgüvenini zedelemektedir (Kaya 2003). Özellikle ilgisiz tutum, çocuk eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu, en rahatsız edici anne baba tutumu olarak gösterilmiştir (Söylemez 2003).

Bir diğeri; aşırı hoşgörü ve disiplin noksanlığı çocukta bencil ve topluma karşıt davranışlarla sonuçlanmaktadır. Katı bir disiplin ise ana-babaya karşı korku ve öfke yaşanması, girişim noksanlığı ve insanlara dostça yaklaşamama gibi zararlı sonuçlar doğurmaktadır. Aşırı kısıtlayıcı tutumlar da baş kaldırıcı davranışlarla sonuçlanmakta ve çocukta ana-babanın görüşleriyle uyuşmayan dış etkilere doğru bir yönelme görülebilmektedir. Önemli olan, çocuğu kendine özgü dünyası olan bir varlık olarak kabul edebilmektir (Geçtan 2004). Yapılan araştırmalar sonucunda, ana babaların çocuklarını denetlemek için ikna etme yolunu kullanmaları ve destekleyici tutum içinde olmaları halinde, çocuklarının sağlıklı bir iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Telsiz ve Öztop 1998).

Kusurlu ana-baba tutumları sonucu bazı insanlar yetişkin yaşam için gerekli davranışları yeterince öğrenememektedirler. Engellenmiş olmanın yarattığı düşmanlığı denetleme güçlüğü, kişinin diğer insanlar karşısında korku ve değersizlik duyguları

yaşamısına neden olmaktadır. Şöyle ki baskıcı, reddedici, aşırı koruyucu ya da aşırı hoşgörülü bir ortamda yetişen insanlar özerk bir varlık olamamaktadırlar (Geçtan 2004).

Ülkemizde çocuk yetiştirme biçimi, genellikle bağımlı bir kişilik geliştirici niteliktedir. Yararcı bir düşünüşle büyütülen, kendinden çok ailesine karşı sorumlu tutulan ve sürekli biçimde söz dinlemesi istenilen bir çocuğun, bağımsız bir kişilik geliştirmesi güçleşmektedir (Tezcan 1981). Çocuklar, ana babalarının üzerine istedikleri gibi yazı yazabilecekleri boş bir tabaka kağıt değildir. Onların da üstlendikleri roller vardır (Miller 2000). Her çocuğun yapısının ve eğilimlerinin değişik olduğunu göz önünde tutan ana ve babalar, çocuğu belli bir kalıba sokmaya uğraşmazlar. Çocuğa aykırı gelen zorlamalardan kaçınır, esnek bir yaklaşımla, doğal eğilimlerini olumlu yönde geliştirmeye çalışırlar (Yörükoğlu 2002). Oysa ki sert davranmak ve onu dövmek suretiyle değil, fakat sonuçlarını düşünmeden ve birbirini tutmaz davranışları yüzünden ana babalar çocuklarına kötü davranmaktadırlar (Adler 1997).

Yetişkinler çocuklarına ne kadar çok kural koyarlarsa o kadar çok problem yaşarlar ve disiplin sorununun çıkmasına yol açarlar. Unutulmamalıdır ki güce dayanan otorite, çocukları anne babalarından uzaklaştırmakta, bilgi ve hoşgörüyeye dayanan otorite ise yakınlaştırmaktadır (Ertuğrul 2005). Çocuklara pozitif yollarla yaklaşılsa, çocuklarda aynı şekilde bunu yansıtmaktadırlar (Burt ve Perlis 1999).

Özetle, çocuktan nasıl olmasını istiyor ondan neler bekliyorsak, bu bekleyişimiz çocuğa göre olmalı, çocuk için olmalıdır. Onun içinde bulunduğu koşulları taşıdığı özellikleri düşünmeden kendi kurgularımızın, kendimize özgü isteklerimizin gerçekleşmesini ondan beklemekle zararlı bir yol tutulmuş olunur. Çocuğun ilgi, gereksinme ve yetenekleri dışında ve üstünde olan beklentiler çocuğu başarısız kılmaktadır (Ercan 1975). Dolayısıyla tüm bu olumlu ve olumsuz ana baba tutumları, ana-baba-çocuk iletişimde çocuğun ahlaksal, sosyal ve kişilik gelişiminde, özellikle okul öncesi ve ilköğretim sürecinde etkisini gösteren öğrenim yaşantısında ve buna paralel okul başarısında açık veya örtülü bir şekilde etkisini göstermektedir.

Eğitimde okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemi, çocukların karakterinin şekillendiği dönemdir (Kaya 2003). İlköğretim, toplumsal hayat açısından önemli görevler görmektedir. İlköğretim, her şeyden önce, çocukların düzgün konuşma, yazma ve sayı sembollerini kullanma yeteneklerini geliştirmektedir. Çocukları

toplumsallaştırmakta, başkaları ile işbirliği yapabilen, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler durumuna gelmelerine yardım etmektedir. Ayrıca çocukların dış dünyaya ait bilgi ve görüş kazanmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra ilköğretim, daha üst okullarda öğrenimine devam edecek öğrencileri bu okullara hazırlayıcı bir görev de görmektedir (Alicıgüzel 1978).

İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. İlköğretim, temel beceriler kazandıran bir eğitim olduğu kadar, öğrencileri bir üst eğitime veya hayata hazırlayan bir eğitim aşamasıdır (Kuzgun 2000). İlköğretim, sosyal ilişkilerin de ağırlık kazandığı bir dönemdir (Tuzcuoğlu 2003).

Zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin amacı toplumdaki “ortak vatandaş tipi”ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğrenim kademelerinden daha fazladır (Erdem 2005). Oktay’a (1983) göre, çocuğun yaşamındaki ilk örgün öğretim aşaması olan ilköğretim, çocuğun geleceğini yönlendirmek açısından önemlidir. Yine ona göre, birçok araştırmacı, ilkokulun daha sonraki eğitim dönemlerinin temelini oluşturmadaki önemli rolüne değinmişler ve çocuğun ilkokul yaşantısının mutlu, uyumlu ve başarılı ya da tam tersi olmasının okul öncesi dönemdeki yaşantılarından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Oktay 1983: Akt.Başal 1998: 22).

Gürkan’a (1979) göre; ilköğretim, çocuğu kendi amaçlarına göre yetiştirebilmek için çocukta bir deneyim temelini bulduğunu varsayar. Bu deneyimdeki eksiklik, çocuğun başarısını engelleyen, onu daha elverişli şartlarla yetişip ilkokula başlayan çocuklardan geri bırakan bir etken olabilir (Gürkan 1979: Akt. Başal 1998: 19).

İlköğretim döneminde, çocuğun ana baba ile özdeşiminin yanı sıra, öğretmen ve arkadaş gibi başka kişilerle özdeşimleri de önem kazanmaktadır (Yavuzer 2004). Bu dönemde çocuklarda sosyalleşme grup ve oyun kurallarına uyma, günlük yaşayışı düzenleme ve planlama başkalarının sevinç ve üzüntülerine ortak olma toplumun törelerine uyma ve toplumsal kurallara uyma davranışları görülmektedir. Bunun yanı sıra temel okuma yazma ve matematik becerilerini edinme gibi gelişim görevleri bulunmaktadır (Başal 2003). Yine bu dönemde çocuklar şahsiyetlerini sevdikleri, saygı duydukları ve hayran oldukları “modellerden etkilenerek” ve onların tutumlarını tavırlarını, davranışlarını taklit ederek kazanmaktadırlar (Kaya 2003).

İlköğretim çağında kurulan arkadaşlık ilişkileri ve akran grupları büyük önem taşımaktadır. Bu çağda arkadaş ilişkileri, çocuğun yeni davranış kalıpları kazanmasına, aileden öğrendikleriyle, arkadaşlardan, okuldan, çevreden öğrendikleri arasında çatışmaların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Köknel 2005).

Çocukların bir bölümü ilköğretime başladıktan sonra gereğinden fazla zorlanmakta ve okuldan soğumaktadır. Bu zorlama bazen çocuğun eğitim öğretim hayatının erken bitmesine bile neden olabilmektedir. Bu sebeple anne babaların çocuklarını ilköğretime bilinçli bir şekilde hazırlamaları gerekmektedir. O zaman yaşanması beklenen sorunlar en aza indirgenebilir (Tuzcuoğlu 2003). Böylelikle çocuğun okula uyumunun kolaylaşması ve sonrasında göstereceği okul başarısının bu durumdan pozitif yönde etkilenmesi yüksek bir ihtimal olarak görülebilir.

Aileden sonra okul, çocuğun ilk temel toplumsallaşma kurumu niteliği taşımaktadır (Yavuzer 1998). Küçük bir toplum kabul edilen okul motive edici etkilere sahiptir (Arı 2005). Bir çocuk için okul, daha önce hemen hemen hiçbirini tanımadığı çok sayıda çocukla karşılaşma zorunluluğuyla uyulması gereken kurallarıyla ve başarılması gereken öğrenim görevleriyle dolu yepyeni bir sosyal çevredir (Yavuzer 2004).

Okul, çocuğun kalıtım olanakları içinde bir bütün olarak gelişmesi, yaşamda sağlıklı, başarılı ve mutlu olması için uygun ortam hazırlamakta, önlemler almakta, onu olumlu yönde etkilemektedir (Yavuzer 2004). Kültürel arka planlarına bakmaksızın, okul ortamları çocukların sosyal, kabul edilebilir modeller gibi etkileşim içinde bulunmalarına yardımcı olmak için kurulmuştur (Burt ve Perlis 1999: 180).

Okul çağına gelen çocuk doğal ve toplumsal ortamdaki değişikliklere uyum sağlama, denge ve düzenini korumak için annesinden, babasından çevresinden öğrendiklerini kendi başına yapmaktadır (Köknel 2004). Okul çağındaki çocuklar, bir toplulukta kendilerini tıpkı evlerinde ve aile çevrelerindeki gibi güven içinde hissetmektedirler. Sınıftaki topluluk çocukların kalesidir; hatta bazen anne ve baba birbirleriyle pek iyi geçinemiyorsa, sınıf çocuk için bir “yurt yuva” yerini tutmaktadır (Zulliger 1997).

Gelişimsel olarak okul çağı çocuğu daha karmaşık ilişkiler geliştirmeye hazırdır. Giderek duygu ve düşüncelerinden daha çok haberdar olmaya başlar. Bu yaşta artık

aileye eskisi kadar bağılı olmadığı gibi kendine dönük ilgileri de azalmıştır. Artık arkadaşlık konusunda akranlarına daha çok güvenmeye, arkadaşlarıyla birlikte okul öncesi döneme kıyasla daha fazla zaman geçirmeye başlar. Okul çağı çocuklarında normal psikolojik gelişim, kendilerini daha iyi denetlemelerini, daha işbirlikçi ve eğitime açık olmalarını sağlar (Yavuzer 2004).

Okul çağı genellikle ana-babanın kendilerine olan güvenini sarsmaktadır. Okul, ana-baba için, kendi çocukluk yıllarında olduğu gibi otoriteyi temsil etmektedir. Ancak bu kez, sınavdan geçecek olan kendileri değil, çocuklarının başarıları ve davranışlarıdır (Geçtan 1982). Anne ve baba, çocuğa okulda nasıl daha iyi öğrenebileceğini ya da mutlu olabileceğini öğretmeden önce, çocuğu olduğu gibi, kendisi olarak görmeyi öğrenmelidir. Buna bağılı olarak anne ve baba çocuğu iyi tanıyarak beklenti düzeyini gerçekçi kılabilmelidir (Yavuzer 2004). Ayrıca okulun yalnızca çalışmaya yönelik bir yer olmadığı diğer faaliyetleri de içerdiği vurgulanmalıdır (Miller 2000).

Okulun amacı öğretmek ise, çocuğun ki öğrenmektir. Çocuk, hem bilgi edinme, hem de öğrendiğini gösterme durumundadır (Yavuzer 2004). Okulun görevlerinden biri çocukların doğru ve yeni davranışlar kazanmasını sağlamak, diğeri ise o güne kadar aile çevresinde kazanmış olduğu yanlış ya da olumsuz davranışların olumluya dönüşmesini sağlamaktır (Başal 1998).

Okulda öğretim iyi planlanmışsa, öğrenme yaşa uygun ve çocuğa göreyse, çocukların katılımı yüksek olmaktadır (Arı 2005). Aksi takdirde okulda öğrenme güçlüğü çeken çocukların çoğunda, özgüven sorunları vardır ve bunda ana-babanın payı da bulunmaktadır. Eğitim konusunda baskı yapan ana-baba farkına varmadan çocuğun özgüvenine zarar vermektedir (Yavuzer 2004). Dolayısıyla anne babanın bu tutumlarının çocuğun okul başarısına da etki edeceği düşünülmektedir.

Her anne baba çocuğunun başarılı olmasını ister ve bu nedenle elinden geleni yapar (Cüceloğlu 2006). Başarı, birey için anlamlı olan amaçların yapılmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Yavuzer 2001). Başarı kavramı, öğrencinin öngörölmüş amaçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerlemeyi tanımlamaktadır. Başarı kişinin ussal ve düşünsel yeteneklerinin yanısıra bu yeteneklerin geliştirilmesine uygun ortam ve koşullarla da yakından ilgilidir (Aslan Akan 1994).

Başarı, toplumsal yaşama katılmadaki etkenlik ya da etkililik olarak tanımlanabilir. Başarı, kişinin ussal ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve koşullarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve ilgisi ve nihayet bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içermektedir (Tezcan 1981). Başarılı olmak için birçok etken birlikte olmak zorundadır (Ünlü 2002). Başarı; ilgi, yetenek, düzenli çalışma, verimli çalışma ortamı, kapasite vb. etkenlerle yakından ilgilidir (Tuzcuoğlu 2003). Başarı küçük dozlarda bile olsa öğrenmenin bir sonraki aşaması için en iyi hazırlıktır (Burt ve Perlis 1999: 215)

Başarıda, anne ve babanın okulla ilgili tutumu büyük önem taşımaktadır. Çocuk, ebeveyninin öğrenmeye ve akademik başarıya karşı olan olumlu ve olumsuz tutumunu okula yansıtmakta, bunun etkisinde kalarak başarılı veya başarısız olmaktadır (Yavuzer 1998). Birçok ana baba çocuğunun başarısına destek olmak niyetiyle bazı şeyler yapar, bazı şeyler söyler ve ne yazık ki destek yerine çocuğun başarısına köstek olur (Cüceloğlu 2006). Bu durumda çocukta okul başarısızlığına sebep olabilir.

Okul başarısızlığı tüm öğrencileri az veya çok bir şekilde ilgilendirmektedir (Ertuğrul 2005). Ayrıca ailenin huzurunu ve dengesini tehdit eden olaylar arasında, okul başarısızlığı önemli bir yer tutmaktadır (Yavuzer 2004). Şöyle ki okul başarısızlığı eğitimcileri ve aileleri uğraştıran problemlerin başında gelmektedir (Kuzgun 2000). Okulda başarısızlık veya okulda düşük başarı terimi, kapasite ile başarı arasındaki uygunsuzluğa işaret eder ve öğrenci, zihinsel gücünün sağlayabileceğinden daha düşük notlar aldığında kullanılmaktadır (Yavuzer 2004). Okul başarısızlığı; öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık şeklinde tanımlanabilir. Okul başarısızlığı gösteren çocukların okul başarıları, gerçek yeteneklerinin altında seyretmektedir (Yavuzer 1998).

Okul başarısı, bireyin ilgi, tutum ve benliğini etkilemektedir. Yıllarca süren başarısızlık okula, okuldaki öğrenmeye karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olur. Bu olumsuz tutum öğrencinin yaşama biçimini etkileyebilir. Okuldaki başarısızlık genellikle olumsuz bir benlik duygusu olasılığını artırır. Özellikle ilköğretimdeki başarı çocuğun ruh sağlığını etkilemektedir (Nas 2000: 85). Okul başarısızlığı çocuklarda aşağılık duygusu, kıskançlık, kopya çekmek, öğretmene saygısızlık, sınıf ve okul

düzenini bozan grupların doğması, evden ve okuldan kaçışları gibi çeşitli problemler geliştirmektedir (Ercan 1975). Okul başarısızlığı gösteren çocukta çoğunlukla amaç ve değer eksikliği, aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme, olgunlaşmamış ilişkiler, kendini ve başkalarını yeterince değerlendirememesi, endişe ve huzursuzluk gibi belirtiler görülmektedir (Yavuzer 1998).

Okul başarısızlığı çeşitli sebeplerden ortaya çıkmaktadır. Bunlar; düşük motivasyon, sınırlı olanaklar, belirli gelişimsel ve psikopatolojik kaynaklı sorunlar ve aile içi etkileşimdeki hata ve yetersizlik faktörlerine bağlı sosyo-kültürel ve psikolojik sebeplerdir (Yavuzer 2004).

Geçmiş başarı gelecekteki başarıyı önceden kestirmede güçlü bir etkidir. Bir alanda bilgi ve beceri kazanabilmek için bireyin, o konu alanının gerektirdiği yeteneklere, öğrenme fırsatlarına, konuyu öğrenmeye karşı ilgi ve güdülenmeye olduğu kadar, konu ile ilgili önbilgi ve beceriye sahip olması da gerekmektedir (Kuzgun 2000: 40). Buradan hareketle genellikle başarısız çocuk, motivasyonu eksik olan çocuktur. Motivasyonunu geliştirmek için çocuğun kendine olana güvenini kazandırmak, ailenin en önemli görevi olmalıdır (Ertuğrul 2005). Ayrıca anne babalar, çocuklarının yaptıkları işleri takdir etmeli ve başarı duygusunu yaşamalarına olanak sağlamalıdır (Başal 2003). Aile, çocuğun başarısı için; çocuğu izlemeli ve yaptıklarını bilmeli, akşam eve geldiğinde günlük tekrarlarını kontrol etmeli, ödev yapma alışkanlığı kazandırmalı, ödev yapılan saatlerde evdeki diğer işleri en aza indirip çocuğa destek olmalı ve çocuğun ödevlerini takip edip kontrol etmelidir (Tuzcuoğlu 2003).

Genel olarak anne babalar beklentilerini ne kadar gerçekçi kılarlarsa, çocuklarını da o denli iyimser bir yaklaşımla yetiştirmiş olurlar. Beklentilerin gerçekçi olmasıyla çocukların başarısı da mümkün olacak ve anne babalar da kendilerini başarılı hissedecektir. Aksi takdirde beklentiler çok yüksek ve gerçeklerden uzak olursa, sonucu büyük olasılıkla başarısızlık olacaktır (Pantley 2002). Bu da çocuk için olumsuz bir durumu ifade etmektedir.

Bazı ana-babalar okulda ve diğer etkinliklerde başarılı olmaları için çocuklarına aşırı yüklenirler. Çocuğun olağanüstü yüksek başarısı için yetikliği varsa ortaya bir sorun çıkmayabilir. Ancak çoğu kez çocuk, ana-babanın beklentilerini ve isteklerini karşılama gücüne sahip değildir. Gösterdiği çabaya karşın ana-babasının onayını

kazanamayan ve onların istediği kusursuzluğa ulaşamayan çocuk giderek kendi gözünde de değersizleşir (Geçtan 1982).

Bir çocuğun her sahada mükemmel olmasını beklemek çok yanlıştır. Herkes her şeyi aynı derecede öğrenememekte ve başaramamaktadır. Genci kabiliyetinin olmadığı bir sahada zorlamak onu boşu boşuna gerilim ve stres içine atmak demektir. Bu durumdaki bir çocuğun mutlu ve huzurlu olması mümkün değildir (Kaya ve Uzunoğlu 2003). Her başarısızlık çocuk için, her şeyi kolayca başaran yetişkinler karşısında küçük düşmektir. Onunla alay etmek, onu güçsüz bırakmak ve asla yetişkinlerden biri olamayacağını ima etmektir (Liaudet 1899).

Çocuğun başarısını olumsuz etkileyen bir diğer durum da hata odaklı aile ortamıdır. Ana babalar, çocuklarının geçmişteki hataları ve eksiklikleri üzerine odaklanmaktadır. Bu tavır sonucu özgüvenini kaybeden öğrenci, hata yapmaktan daha da korkar hale gelmektedir ve sınıfta söz alamamaktadır (Cüceloğlu 2006).

Ana-babalar çocuklarına pes etmezlerse başaracakları inancını aşılayacaklarına, çoğu zaman onları lüzumsuz yere zorlayarak ve önlerine engeller çıkararak, kendilerini başaramayacaklarına inandırmaktadırlar (Kaya 2003). Ayrıca çocuklara başarısızlığın onlar için ne anlama geldiğini öğrenme şansı ana baba tarafından neredeyse hiç verilmemekte, bu yüzden çocuk belki de başarının ne demek olduğunu hiç öğrenememektedir (Harrison 2003).

Çocuğun başarısız olmasında ana babanın hatalı tutumları son derece etkili olmaktadır. Ana babaların, çocuklarına sadece başarılı oldukları takdirde onlara değer verdiklerini ve sevdiklerini bildiren mesajlar vermekten derhal vazgeçmeleri gerekmektedir (Özkan 2005). Başarısız çocuklara yardımın en önemli öğelerinden biri, başarı tecrübeleri yaratılarak güvenini güçlendirmektir. Şöyle ki çocuklarına destekleyici bir ortam sağlayan, başarılarıyla ilgilenen, gelecek çalışmaları için onları teşvik eden, onlara sevgi ile yaklaşan ailelerin çocuklarında okul başarısının yüksek olduğu görülmektedir (Yavuzer 1998).

Ailedeki eğitimin niteliği çocuğun okul başarısını ve okula uyumun sınırlarını belirlemektedir (Nas 2001). Anne babanın eğitim seviyesi ve eğitim hakkındaki görüşleri çocuğun okul başarısını etkilemektedir. Anne babalar geçmiş okul yaşantılarındaki başarılarını çocuklarının tekrarlamasını bekleyerek ya da elde

edemediklerini çocuklarını zorlayarak elde etmeye çalışarak onların başarılarını olumsuz etkilemiş olmaktadırlar (Ertuğrul 2005).

Aileler ve eğitimciler çocuğun okuldaki başarısı üzerinde önemle durmaktadır (Corman 1998). Ancak okul başarısını saplantı haline getiren yetişkinler çocuklarının zihinsel yönden başarılı olmasına önem verirken, gönül ve yaşama anlarını verme gereksinmelerinin karşılanmasını engellemektedirler (Cüceloğlu 2006).

Aile ortamında çocuk, başarıya yönlendirilmek istenmekte ancak kaygılı, bunalmış, çaresiz ve öfkeli anne ve babalar, bu duygular için çoğu kez, onlara destek yerine köstek olmaktadırlar. Çocuğunun başarısına destek olmak isteyen anne ve babalar, önce kendilerinin çocuktan ne gibi bir başarı beklediklerinin farkına varmaktadırlar (Cüceloğlu 2006). Çocuğun başarısızlığını kişiliğiyle bağdaştırmamalı ve başarısızlığından kendisinin ders çıkarmasını sağlamalıdır (Kaya 2003).

Başarıda önemli bir faktör çok çalışmak değil etkili ve verimli çalışmaktır (Yavuzer 1998). Başarılı olmak için, istemek, bilgi sahibi olmak, belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda özdisiplin ve cesaretle çalışmak gerekir (Kaya 2003). Aynı zamanda ilgi, gereksinme ve özelliklerine uygun bir çalışma sonucu çocuk başarılı olabilir (Ercan 1975). Başarılı çocuk alıştırma yapmasını öğrenen ve değerli bulunan davranışı benimseyen çocuktur. Başarısız çocuk ise ya başarılı kabul edilen hiçbir davranış göstermediği için ya da kendi doğal eğilimlerini tümüyle değiştiremediği için onay görmeyen davranışlarda bulunan çocuktur (Harrison 2003).

Her çocuk anne babası için apayrı bir değerdir. Hiç kimse çocuğun acı çekmesini, başarısız olmasını istemez (Kaya 2003). Bu anlamda ailenin çocukla kurduğu ilişkinin türü, çocuğun okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Ailenin çocuğu gerçek anlamda tanınması ve onunla ilgili olarak gerçekçi beklentiler içinde olması, çocuğun başarılı olmasına destek olmaktadır (Cüceloğlu 2006).

Anne ve babasının sürekli tartıştığı veya kavga ettiği gergin bir ortam içinde yetişen çocukta okul başarısızlığına rastlanabilir (Yavuzer 2004). Buseman'ın yaptığı araştırmalara göre, ilköğretim I. Basamak öğrencilerinin başarısının ve uyumunun büyük ölçüde ailedeki koşullara bağlı olduğu anlaşılmıştır (Altınköprü 2003). Oysaki yumuşak, destekleyici anneler ve demokratik babaların çocukları ise okulda başarılı olmaktadır. Kızlar bakımından teşvik edilen itaat, sevgi, arkadaş severlik gibi kadın

kişilik özellikleri, onların özellikle ilkököl yıllarında başarılı olmalarını desteklemektedir (Tezcan 1981).

Ailede kullanılan dil, çocuğun zihin gelişmesine ve dolayısı ile okul başarısına etki etmektedir. Öğretimin büyük ölçüde “sözel” olması sınırlı bir konuşma ortamında yetişen bir çocukla zengin bir dil ortamında yetişen çocuk arasında önemli başarı farklılıkları oluşmaktadır (Fidan 1985). Aile içinde iletişim biçimleri, değer ve inançlar, karı-kocanın birbirlerine ve çocuklarına karşı davranışları, tutumları, çocuğun kişilik oluşumu ve okul başarısında son derece önemli öğelerdir (Aslan, Akan 1994). Ailenin büyüklüğü de, ana baba tarafından çocuğa gösterilen ilginin derecesini tayin etmesi bakımından başarı üzerinde etkili olan bir değişkendir. Bununla birlikte toplumsal sınıf ve alt sınıfların inanç ve değerleri de çocuğun başarısını etkileyen bir öğe olmaktadır (Tezcan 1981).

Bilişsel, fiziksel ve duygusal olgunluk yetersizlikleri, okul başarısını etkilemektedir (Yavuzer 1998). Okuldaki başarının nasıl olacağını tayin eden çok önemli faktörlerden biri, öğretimin toplu yapılışı, diğeri de bireysel farklılıklar ile ilgili görüş ve inanışlardır (Fidan 1985). Öğrencinin okuldışı ya da müfredat dışı eylemlere katılması onun okul başarısını olumlu şekilde etkilemektedir. Boş zamanlarında spor, müzik, görsel sanatlar, folklor gibi dallarda uğraşan öğrenciler öğrenimlerinde başarılı olmaktadır (Tezcan 1981).

Okuldaki başarıya öğretime katılanlar tarafından verilen değer, başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir (Fidan 1985). Özellikle öğretmenlerin bu konudaki önemi oldukça büyüktür. Her öğrencinin özgüveninin gelişmesinde öğretmenin büyük rolü vardır. Öğretmen öğrencilerini güç ve açmaz durumlarda bırakarak onlarda başarısızlık duygusunu yerleşmesine neden olmamalı, onlara her fırsatta başarıyı tattırarak onların öğrenme ve başarıma arzularını, kendilerine güven duygularını kuvvetlendirmeli; her çocuğa saygı ve sevgi göstererek, değer vererek onun çalışmak ve öğrenmekten zevk alacağı bir ortamın oluşmasına yardımcı olmalıdır (Alıcıgüzel 2001: 174).

Öğretmenin, öğrencinin ilerleyebileceğine ve yeteneklerini kullanabileceğine inanması halinde çocuk kendine olan güvenini kazanmakta ve sonuçta başarılı olabilmektedir. Bu sebeple okul başarısızlığı gösteren çocuklar, sorumluluk almaya

yönlendirilmeli, teşvik edilmeli ve çabaları takdir edilmelidir (Yavuzer 1998). Başarıyı sağlamak için öğretmenler öğrencilerinde belli dönemlerde baskın olan güdülere göre hareket etmelidirler (Fidan 1985). Çocuğun ilgilerini teşvik etmeli, yeni yaklaşım tarzları sunmalı ve gelişiminin yavaş yavaş olmasına fırsat vermelidir (Burt ve Perlis 1999). Öğretmenlerin, öğrencilerdeki başarılı olma ihtiyacını dikkate alarak öğrencilerini bireysel olarak tanımak ve onların potansiyellerini göz önünde tutarak öğretimi düzenlemeleri gerekmektedir (Fidan 1985). Şöyle ki yüksek başarı için yüksek motivasyona ihtiyaç bulunmaktadır (Yavuzer 1998).

Öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarını iç yada dış kaynaklara bağlama eğilimi taşımaktadırlar. İç kaynağı kullananlar kendi yetenek ve çabalarını, dış kaynağı kullananlar ise şans veya şanssızlığı, kolay ve zor testi ve öğretmeni odak noktası yapmaktadırlar. Şöyle ki başarılarını kendisiyle ilgili özellikleri ve iç faktörlere bağlayanlar daha yüksek başarı beklentisi göstermektedirler (Fidan 1985). Övgü için çalışan çocuklar kendilerinden ziyade başkalarını memnun etmek istemektedirler. Onların ödülleri dış kaynaklıdır.

Coleman'ın yaptığı bir araştırmada öğrencinin kendi kaderinin kendi elinde olduğuna inanması, başarı ile diğer okul faktörlerinin hepsinden daha yüksek bir ilişki göstermiştir. Okulda aldığı notlardan ve başarısından kendisinin sorumlu olduğu inancını taşıyan öğrenciler, gerçekten yüksek notlar almakta ve başarılı olmaktadır (Fidan 1983).

Genelde bir çocuk, kendisini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olmadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler aramaktadır (Yavuzer 2004). Bu etkinlik ve etkileşimleri gerek ev ortamında anne baba, gerekse okul ortamında öğretmen çocuğa sunabilir.

Öğrenme etkinlikleri içinde en önemli rol, öğrencilerle çeşitli etkinlikler yapan, onları yönlendiren onlara istedik yönde davranış kazandıran, toplumsal kültürü oluşturan değerler sistemini benimseten, onları hayata ve bir üst öğrenime hazırlayan öğretmenlerindir (Ergün 2002). Öğretmenler; bilgi taşıyan, depolayan ve aktaran değil, öğrencilerine bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, öğrenmeyi kolaylaştıran, toplumsal sorunları ortaya koyan ve çözümleri öğrencileriyle birlikte arayan, tartışma kültürü oluşturan bir rehber olmalıdır (Erkul 2001). Şöyle ki baskıcı, kötümser,

bağımlılığı özendirir, hataya odaklı, hoşnutsuz, ciddiye almayan, yanıtı önceden kararlaştıran, yani düşünceleri reddeden, ilgi duymayan, tüm kararları kendi vermek isteyen, zaman tanımayan, önerilere değer vermeyen öğretmen davranışlarının çocuklarda yaratıcı düşünmeyi engelleyici güçler olduğu öne sürülmektedir (Akdağ ve Güneş 2003).

Bir okulda sınıf, öğrencilerle yüzyüze olunan bir yerdir. Eğitimin amacı olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlamaktadır (Başal 2001: 49). Sınıftaki ortam; öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunma olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturuluyorsa, öğrenmeyi zenginleştirmek ve derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog fırsatı hazırlıyorsa, sınıfta sağlıklı bir etkileşimin varlığından söz edilebilir (Yavuzer 2004: 113).

Başar'ın (1988) aktardığına göre, genellikle bir eğitimin değişkenleri; sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, davranış düzeni ve örgütleri olarak belirtilmektedir (Başar 1998: Akt. Başal 2004: 49). Bloom'un tam öğrenme modelinin ana değişkenleri ise; öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme ürünleridir. Okul öğrenmelerinde sınıfın fiziksel nitelikleri değil, öğrenme ortamı önemlidir (Bloom 1979: Akt.Nas 2000: 83-85).

Öğretim ortamında öğrencilerin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin sırrı öğrenci katılımını sağlamaktır (Aksoy 2000). Katılım öğrencinin istendik davranışı kazanabilmesi için öğretme durumlarıyla belli düzeyde etkileşimde bulunmasıdır ve yapılan araştırmalar katılım ile başarı arasında yüksek bir korelasyonun olduğunu göstermiştir (Nas 2000). Bunun etkili öğrenme ortamının; öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme ihtiyacına ve hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak şekilde düzenlenmiş olması temel ilkesini gerçekleştirmek gerekir (Yavuzer 2004). Bu da sınıf içi etkinliklerin yeterli ve etkili olmasıyla mümkündür.

Sınıf içi etkinlikleri, eğitimin amacı açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimde istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi, sınıf içi etkinliklerin etkililik derecesi ile birebir ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında sınıf içindeki öğrenme ortamında yürütülen etkinliklerin değerlendirilmesi büyük önem göstermektedir (Ergün 2002).

Çocuk okula başladığında çevresinde uyulması gereken kurallara, özümsemesi beklenen bilgileri bulur. Eğer birlikte yaşamaya yatkın ve okul olgunluğundaysa

uyumda zorluk çekmez ve sınıf içi etkinliklere katılır (Yavuzer 1998: 159). Ancak okula başlayan çocuğun belirli bir zihinsel olgunluğa ulaşarak sınıf içi etkinliklerde başarı göstermesi yeterli değildir. Çocuğun oyun ve diğer sınıf dışı etkinliklerde de aynı başarıyı gösterebilmesi, bedence ve psiko-sosyal açıdan olgunlaşmakta ve okulun önde gelen toplumsallaştırma işlevinden yararlanamamaktadır (Yavuzer 2004).

Olumsuz ev koşulları içerisinde büyümüş olan çocuklarda, sınıf içinde uyumsuz sayılabilecek davranışlar görülebilmektedir. Bunlar aşırı ölçülere varan çekingelik, saldırganlık hareketleridir. Eğer çocuğun bu tür davranışları okuldaki çalışmalarını, verimini etkileyecek ölçülere varıyor ve devamlılık gösteriyorsa, üzerinde önlemle durulması gerekmektedir (Alıcıgüzel 2001).

Bazı ana-babalar, okulda ve diğer etkinliklerde başarılı olmaları konusunda çocuklarına aşırı yüklenmektedirler. Ancak çoğu çocuk, ana babalarının bu aşırı beklentilerini karşılama gücüne sahip değildir. Gösterdiği çabaya rağmen ana-babasının onayını kazanamayan ve onların istediği kusursuzluk düzeyine ulaşamayan çocuk giderek kendi gözünde de değersizleşmektedir (Geçtan 2004: 47-47). Anne babasının gösterdiği bu tutumlar yoluyla çocuk kendisini güvensiz ve işe yaramaz hissetmektedir. Bu da onun gerek okula uyumunda ve okul başarısında, gerekse sınıf içi etkinliklere göstereceği ilgi ve katılımında önemli bir rol oynamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde ilköğretimin önemi herkes tarafından bilinmekte ve kabul edilmektedir. İlk altı yaş süresince gerek okul öncesi eğitimle gerekse aile içerisindeki tutum ve davranışlarla gelişen çocuğun kişiliği, ilköğretim yıllarında olumlu bir ivme kazanır. İlköğretim süresince çocuklar yüksek öğrenme potansiyellerinin yanı sıra, bedensel, zihinsel ve sosyal olarak eğitimin aktif bir parçası haline gelirler.

İlköğretimin kendi bünyesi içinde zorunlu ve gerekli eğitim-öğretim yaşantılarını saklamasının yanı sıra çocukta varolan potansiyeli açığa vurması bakımından avantajları oldukça fazladır. Genellikle öğretimin gerçekleştirildiği ilköğretim kurumlarında hayat boyu sürecek olan eğitimin ilk adımlarının verildiği de

bir gerçektir. Bedensel, zihinsel, sosyal açılardan öğrenme ve gelişme gösteren çocukların eğitim yoluyla hayatlarını nasıl idame ettireceklerine dair gerçek yaşam sürecinden geçirilmeleri yine ilköğretimin önemini gittikçe arttırmaktadır.

İlköğretim kurumlarında çocuk her şeyden önce sosyalleşmeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, sevgiyi, saygıyı, araştırmayı, nesnelere ve olaylar arasında muhakeme yapmayı, sınıf içi etkinliklere katılmayı öğrenir. Bu kurumlar içerisinde edinilen yaşantıların şekillenmesinde elbette ki çevresel faktörlerin yeri büyüktür. Kuşkusuz ki aile bu faktörlerin içinde en etkili olanıdır.

Çocuğun ilk duygusal ve sosyal deneyimleri edindiği yer olan ailenin çocuğa yönelttiği davranış ve tutumlar ilk yaşantılarının örülmesinde, duygusal ve sosyal gelişimin farklı şekiller almasında büyük önem taşır. Olumlu anne-baba tutumlarıyla yetişen çocuklar, etkin özgür, arkadaşlarıyla ilişkilerinde hoşgörü sahibi, aktif ve etkili olurlar (Yavuzer 1987: Akt. Özcan 1996). Aynı zamanda kendilerini güvende hisseder ve yaşamı boyunca karşılaştıkları güçlükleri daha kolay aşabilirler (Öner, 1981: Akt: Özcan 1996).

Özellikle çocukluk döneminde aile ortamındaki anne-baba tutumlarının etkilerinin ortaya konulması, bu açıdan alınacak önlemler üzerinde tartışılması, böylece anne babaları, çocuğun eğitim çevresini, henüz çocuk sahibi olmamış bireyleri de uyarak bu alanda olumlu tutumların geliştirilmesine çalışılması kaçınılmaz bir sorumluluktur (Özcan 1996: 3).

Çocuğun kişiliğinin büyük bölümünün ilk 6 yılı içinde kazanıldığını gösteren kimi araştırmalar da göstermiştir ki aile kavramı ve ana baba tutumları çocuk gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Belli bir sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuk mutlaka beraberinde yetiştiriliş tarzında sevilen ana baba tutumlarını da getirir. Bu durum tutumdan tutuma değişiklik göstermektedir. Kimi anne babalar demokratik, destekleyici ve güven verici tutumlar sergilerken kimileri de otoriter, koruyucu yahut reddedici tutumlar sergileyebilirler. Bu araştırmada da önemli olan değişik ana baba tutumlarının okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerine etkisinin olup olmadığının ele alınması ve karşılaştırılmasıdır.

Okul başarısı çocuğun ilköğretim kurumu içindeki genel durumuyla ilgili bir kavramdır. Sınıf içi etkinliklerle olumlu yönde yaşantılar kazanıldığı sürece artan bu

başarıda zihinsel ve bedensel öğrenmelerin yanı sıra psiko-sosyal öğrenmeler de büyük rol oynar. Ana baba tutumları çocuğun eğitim sürecine bizzat katılmasa bile psikolojik bir öge olarak çocuğun bünyesinde yer eder ve onu etkiler. Hal böyle olunca çocuğun sınıf içindeki etkinlik düzeyi ve paralelindeki okul başarısı bu değişkenden pozitif (olumlu) veya negatif (olumsuz) yönde etkilenecektir ya da bu değişkenlerin karşılaştırılması sonucunda bir anlamlılık bulunamayacaktır.

Bütün bunlar dikkate alındığında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunabilir.

Bu amaçla ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeyleri arasındaki fark araştırılmıştır. Bu sayede ana baba tutumlarının, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin üzerinde bir etkisi olup olmadığı görülebilecektir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumlarına göre okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyleri bakımından bir fark var mıdır?

1.5. Alt Problemler

1. Anne babalarının geliştirdikleri ana-baba tutumlarının çeşitlerine göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları farklılaşmakta mıdır?
2. Anne babalarının geliştirdikleri ana-baba tutumlarının çeşitlerine göre, ilköğretimin ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Olumlu ve olumsuz ana-baba tutumlarına sahip ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Olumlu ve olumsuz ana-baba tutumlarına sahip ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?

6. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları; okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyi değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İstanbul ili Çatalca ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan 3 ilköğretim okulunda 150 kız ve 150 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci ile,
2. Ölçeklere öğrencilerin ana-babalarının ve kendilerinin verdiği cevapların doğruluğu ile,
3. Okul idaresinden alınan, öğrencilerin 2004-2005 öğretim yılı birinci dönem sonu, Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik derslerinin ağırlıklı not ortalamaları ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrencilerin ana babalarının PARI, öğrencilerin ise sınıf içi etkinlik testine doğru ve içten cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
2. Okul yönetimi resmi kayıtlarından elde edilen öğrencilerin birinci dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları, öğrencilerin okul başarısını ifade etmektedir.

1.8. İlgili Tanımlar

İlköğretim: İlköğretim temel beceriler kazandıran bir eğitim olduğu kadar, öğrencileri bir üst eğitime veya hayata hazırlayan bir eğitim aşamasıdır (Kuzgun 2000: 28).

TDK'na göre ilköğretim; birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin okuma yazmayı, matematiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağıdır.

Tutum: Öğrenme yoluyla kazanılan, doğrudan doğruya gözlenmeyen, ancak bireyin yaptıklarından anlaşılabilen davranış biçimidir. Olaylara, müesseselere, nesnelere ve kişilere karşı göreceli olarak istikrarlı ve dayanıklı, davranış eğilimleridir (Chaplin 1974: 51).

Ana-Baba Tutumu: Anne ve babanın çocuklarına karşı takındıkları olumlu veya olumsuz tavırlardır (Özkan 1996).

Başarı: Bir takım bilgi ve becerilerde öğrencinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan 1981).

Okul Başarısı: Öğrencilerin okuldaki edimlerinin (performans) yarıyıl sonu ağırlıklı not ortalamaları ile ifade edilen göstergesidir (Özcan 1994). Diğer bir tanımla okul başarısı; öğrencinin derslerde gösterdiği bilgi ve becerinin istenilen yeterlikte olmasıdır (Berber 1990).

Etkinlik: Bir canlının iç ya da dış uyaranlar etkisiyle giriştiği çalışma durumudur (Başal 2001: 49).

1.9. İlgili Araştırmalar

Drews ve Teahan (1957, 1963), Nichols (1963) okul başarıları yüksek olan öğrencilerin, başarıca geri olanlara nazaran daha otoriter ve çocuklarının davranışlarında bir seçme yaparak bazılarını sınırlayan annelere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Nichols, yaratıcılık yönünden olan başarı ile annenin otoriter olması arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Drews ve Teahan, 1957, 1963, Nichols 1963: Akt. Berber 1990: 30).

Peterson ve arkadaşları (1961) araştırmalarında otoriter ana-baba tutumunun çocuklarda içe dönük davranışlara, okuldan kaçma, utangaçlık, hırsızlık gibi olumsuz davranışlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Peterson ve ark. 1961: Akt. Duru 1995: 29).

Crandall (1963) tarafından yapılan bir araştırmada, problem çözme durumunda çocukların aileleri ile ilişkileri incelenmiştir. Problem çözmeye başarılı olan çocukların ailelerinin, çocuklarının başarılı olmasında standartlarının ve beklentilerinin yüksek olduğu, çocuklarının başarısıyla ilgilendikleri ve karar vermede onlara cesaret verdikleri izlenmiştir. Bunun tersine, başarısız çocukların azarladıkları ve kararları kendilerinin verdikleri görülmüştür (Crandall, 1963: Akt. Berber 1990: 14-15).

Drews ve Teahan'ın (1965), parlak zekalı öğrencilerle vasat zekalıların ana-babalarının tutumlarını karşılaştıran bir araştırmaları, ilginç bir takım bulgularla sonuçlanmıştır. Okulda yüksek başarı düzeylerine ulaşan öğrencilerin, ailelerinde yetişkinlerin çocukları için en iyi şeyin ne olduğunu bildikleri görülmüştür. Yüksek okul başarısına ulaşan öğrencilerin annelerinin, düşük başarılıların annelerine göre daha

otoriter, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı bir tutum gösterdikleri anlaşılmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailenin çoğu zaman, çocuğun okuldaki başarısı konusunda belli standartlar geliştirmemesi, eğitim sorunlarının çözümünde onu çoğu kere yalnız bırakması çocuğun okul başarısı üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Drews ve Teahan, 1965: Akt. Berber 1990: 31-32).

Brookover ve arkadaşlarının (1965) naklettiği bir araştırma, öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyen kişilerin başında anne ve babalarının geldiğini, bu kişilerin yerini kimsenin alamadığını göstermiştir (Broker ve ark. 1965: Akt. Berber 1990).

Werst (1965) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencinin alacağı okul başarı beklentisi ile babanın eğitim seviyesi arasında bir ilişki bulunmuştur (Werst, 1965: Akt. Berber 1990: 28).

Ghae ve Crandall (1968) tarafından yapılan bir başka araştırma sonuçlarına göre okuldaki başarı ve başarısızlıklarını davranışlarına yoran öğrencilerin bilişsel ortamlara daha fazla katıldığı ve çaba harcadığı buna karşılık; başarı ve başarısızlıklarını dış güçlere bağlayanların ise, başarılı olmak için çaba harcamaya çok az nedenlerinin olduğu saptanmıştır.

Havighurst'a (1968) göre, çocuğu okulda başarılı olmaya teşvik eden, onu okulun gerektirdiği, dille ilgili ve zihinsel çabalar konusunda gerçekçi bir şekilde hazırlayan ailelerde, zeka ve okul başarısının yüksek olduğu görülmektedir (Havighurst 1968: Akt. Berber 1990: 33).

Berktin (1969) tarafından yapılan araştırmaya göre, çocukların % 40'ının ev içi problemleri ve aile baskısının onları çalışmaktan alıkoyduğunu ortaya koymaktadır. Okuldan sıklıkla kaçan bir öğrencinin kaçış nedeni araştırıldığında sofrada başlayan aile kavgasının uzun sürmesi yüzünden çocuğun derse kendini verememesi ve derse hazırlanamaması gelmektedir. Bu durum çocuğun okul başarısını etkilemektedir.

Scott (1975) tarafından yapılan bir araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları üzerinde aile yapısının etkisini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda aile yapıları farklı çocukların okul başarıları arasında önemli bir fark bulunmamıştır (Scott 1975 Akt: Yavuzer 1989: 15).

Errod ve Craso (1980)'de 45 erkek ve 45 kız öğrenci üzerinde yaptıkları özsaygıda cinsiyet farklılığı ve ana-baba davranışları adlı araştırmalarında annelerin kız çocuklarıyla babaların da erkek çocuklarıyla daha fazla etkileşimde buldukları, annelerin oğullarıyla etkileşiminin babalarının etkileşiminden daha fazla olduğu ve annelerin babaların yaptığı kadar kız-erkek ayrımı yapmadığını ortaya koymuştur.

Kılıçcı (1981) tarafından yapılan bir araştırmada, kendini kabulü etkileyen faktörler incelenerek, ana babalarını demokratik olarak algılayan bireylerin, kendini kabul düzeylerinin, ana babalarını otoriter olarak algılayanlarınkine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Güneysu (1982) tarafından yapılan araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ana babaları tarafından daha az sevildiklerini ve daha çok cezalandırıldıklarını ve bunun da okul başarılarını etkilediğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Gündüz'ün (1988) yaptığı bir araştırmaya göre, çocuğun başarısındaki en önemli etken onun duygusal yaşantısıdır. Bu yaşantının temeli ise ailedir. Dolayısıyla çocuğun duygusal yaşantısı, aile ortamının bir yansımasıdır.

Celkan'ın (1983) yaptığı araştırmada ise ailenin büyüklüğünün, çocuğun aile içindeki doğum sırasının, okul başarılarına etkileri, ailenin maddi imkanlarının çocuğun ailesinin, ilham, arzu ve istekleri gibi konuların başarıyı etkilediği belirtilmiştir.

Tezcan (1984) tarafından yapılan araştırmada, okul başarısını etkileyen ailevi nedenlerin, aileden kaynaklanan duygusal sorunlar, aile içi ilişkilerin düzenli ve dengeli olması, çocuğun yeteneğinin ana-baba tarafından zorlanması, ana-babanın çocuğa karşı ilgisi ve ana-babanın demokratik ve otoriter olmaları, bütün bunlar çocuğun aile içinde ana-babasıyla etkileşimi sonucu okul başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Küçük (1984) tarafından yapılan bir araştırmada ise, aile ilişkisi ve anne babanın tutumları ile okul başarısı arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Uluğtekin (1984) tarafından yapılan bir araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki ana babaların üst sosyo-ekonomik düzeye göre daha kısıtlayıcı davranışlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Reddedici ve kısıtlayıcı ana-baba tutumlarının ruh

sağlığını olumsuz etkilediği ve kapalı saldırganlık eğilimlerinin oluşmasına yol açtığı ileri sürülmüştür.

Dornbush, M. ve arkadaşları (1987) 14-18 yaşlarındaki 7836 kız ve erkek öğrenciyi kapsayan çalışmalarında otoriter, güven verici ve demokratik aile tutumunun çocuğun okul başarısı ile ilişkisini irdelenmişlerdir. Bulgulara göre; otoriter ve müsamahakar anne-baba tutumunun okul başarısını olumsuz, güven verici anne-baba tutumunun okul başarısını olumlu etkilediğini fakat cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin yaş farkı, ırk farkı ve aile yapısı değişkenleri, aile tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkilemediğini saptamışlardır (Dornbush ve ark. 1987: Akt.Özcan 1995: 29)

Steinberg L. ve arkadaşları (1988) öğrencinin okul dışı çevresinin ve özellikle ailesinin okul başarısıyla olan ilişkisini araştırmış ve ailenin sosyal düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, aile yapısı ve çalışkan anne statüsü ile okul başarısı arasındaki ilişkinin yaygın kanının tersine, çok düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır (Steinberg ve ark. 1988: Akt. Özcan 1995).

Yaşları 11-16 arasında değişen 120 öğrenci ve ailesini kapsayan çalışmalarında güven verici anne-baba tutumunun okul başarısını olumlu etkilediği sayıtlısını sınavan Steinberg, L ve arkadaşları (1989) güven verici anne-baba tutumunun, çocukların sağlıklı bir kişilik oluşturmaya olanak sağladığını, kendi başlarına karar verme yeteneğini geliştirdiğini ve bu oluşumların da, çocuğun okul başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Steinberg ve ark. 1989: Akt.Özcan 1996).

İlkokul 3-6. sınıf öğrencisi 66 çocuk ve ailelerini kapsayan araştırmalarında, anne-baba tutumunun 3 boyutu olan çocuğun kendi kendisini yönetmesini teşvik, katılımcı tutum ve tutarlı yönlendirme ile okul başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen Grolnick, S. Ve Ryan, M. (1989) çocuğun kendi kendisini yönetmesini teşvik boyutu ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, annenin katılımcı tutumu ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, babanın katılımcı tutumu ile okul başarısı arasında ve yönlendirici tutum ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır (Grolnick ve Ryan 1989: Akt.Özcan 1996: 30).

Masselom, S. ve arkadaşları (1990) uyumlu ve uyumsuz ailelerdeki aile içi etkileşim ve iletişim ile çocukların okul başarısı arasındaki ilişkiyi 40 başarısız ve 52

başarılı öğrenci ve ailelerini kapsayan bir araştırmada irdelenmiş ve aile iletişiminin başarısız öğrenci ailelerine göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır (Masselom 1990:Akt. Özcan 1996).

Wentzel, R. ve arkadaşları (1991) anne-baba çocuk ilişkisinin erkek çocukların okul başarısı üzerindeki etkisini ilköğretim 6. sınıf öğrencisi 65 erkek öğrenciyi kapsayan araştırmalarında saptamışlardır. Bulgulara göre; annenin katı ve tutarsız bir disiplin uygulaması, çocukların okul başarısını doğrudan ve olumsuz yönde etkilemektedir ve bu tutum aynı zamanda çocuklarda genel bir mutsuzluk ve değersizlik hissi doğurmaktadır ve okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca babanın katı ve tutarsız bir disiplin uygulamasının çocukta yarattığı mutsuzluk ve kendi başına karar verme özgürlüğünün kısıtlanması da dolaylı olarak okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Wentzel ve ark. 1991: Akt.Özcan 1996: 31).

Cherian, I. (1991) yaşları 13-17 arasındaki Güney Afrikalı 369 erkek ve 652 kız öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, ailelerin çocuklarının eğitime ilişkin beklentileri ile çocukların okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Cherian 1991: Akt. Özcan 1996).

Bhatnagar, K. Ve Sharma, M. (1992), anne-baba eğitim düzeyi ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak için 9, 10 ve 11. sınıflarda okuyan 189 Hintli öğrenci ve ailesi üzerinde bir araştırma yapmışlar ve annenin eğitim düzeyi ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır (Bhatnagar ve Sharma 1992: Akt: Özcan 1996).

Steinberg, L. Ve arkadaşları (1992) ortaokul son sınıf 6400 öğrenci ile yaptıkları çalışmada güven verici anne-baba tutumu, anne-babanın çocuğun eğitim yaşamına katılım ve anne-babanın çocuğu başarılı olmada yüreklendirmesi ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi irdelenmişlerdir. Bu anne-baba tutumları içinde okul başarısını en olumlu etkileyen tutumun güven verici anne-baba tutumu olduğu saptanmıştır (Steinberg ve ark. 1992: Akt. Özcan 1996: 32).

Şimdiye kadar ilköğretim okullarına devam eden etkin ya da aktif çocukların özelliklerini belirlemeye ve öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeylerini değerlendirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak ülkemizde sınıf ortamı, sınıf yönetimi

ve öğrencilerin okulla ilgili tutumlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Berberoğlu ve Balcı 1994; Tüter 1989; Akt. Öner 1994; Başar 1998).

Dolayısıyla sınıf içi etkinlik düzeyinin ana-baba tutumlarına ve okul başarısına etkisini gösteren sistematik bir çalışma pek olmadığından ilgili araştırmaların bu kısmında sadece sınıf içi etkinlik ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Vorst (1989) tarafından geliştirilen ve Berberoğlu ve Balcı (1994) tarafından Türkiye'ye uyarlanan okul anketi 9-16 yaşlar arası öğrencilerin, farklı kültürel ortamlarda eğitim ve öğretim sürecine yönelik görüş ve tutumlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Anket, eğitim-öğretim sürecinin nitelendirilmesi amacıyla kullanılabilir gibi, olumsuz tutumlu öğrencileri belirlemede bir tarama aracı olarak da kullanılabilir. Dolayısıyla, okul anketi, hem program geliştirme ve değerlendirme sürecinde, hem de psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında kullanılabilir niteliktedir (Vorst 1989; Berberoğlu ve Balcı 1994: Akt. Başal 2001: 50).

Başar'a (1998) göre, sınıfta etkili bir öğretim için sınıf ortamı, zaman araç-gereç, öğrenci, öğretmen ve eğitim programının kullanılması gerekmektedir. Dona göre, sınıf iyi yönetilmezse; uysal bir öğrenci yaramaz, çalışıp başarabilecek bir öğrenci tembel, ilgisiz ve başarısız olabilir. Sınıfta etkili bir öğretim için gerekli olan bütün öğelerin önemini gösterebilmek için konusu sınıf yönetimi olan bir çalışma da Başar (1998) tarafından yapılmıştır (Başar 1998: Akt. Başal 2001: 50).

Moos ve Trickett (1987) tarafından geliştirilen ve Tüter ve Erkman (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Ortamı Ölçeği ise öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamını nasıl algıladıkların belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir (Moos ve Trickett 1987; Tüter ve Erkman 1989: Akt. Öner 1994).

Comish ve arkadaşları (1996) tarafından sınıf öğretmeninin, sınıf ortamının niteliğini belirlemesini sağlayan bir Sınıf Güven Envanteri geliştirilmiştir. Sınıf Güven Envanteri sınıftaki güven ortamının ne olduğunu gösterdiği gibi, sınıf ortamının güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu göstermektedir (Comish ve ark. 1996: Akt. Başal 2001).

Jones ve Gerig (1994) tarafından öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik yapılan bir çalışma ile sınıftaki sessiz öğrencilerin, sınıf içi etkileşimden mümkün olduğunca kaçındıkları ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve risklerden

kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir. Ancak, cinsiyet, ırk ve sınıf başarısı bakımından sessiz öğrencilerle sessiz olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Jones ve Gerig 1994: Akt. Başal 2001).

Yine Waxman ve Huang (1997) tarafından yapılan bir araştırma ile öğrencilerin sınıf içi davranışları, motivasyonları ve öğrenme ortamını algılamaları temel alınarak etkin olan ve etkin olmayan ilkokullar arasında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Etkin olarak nitelendirilen ilkokullardaki çocuklar ile etkin olarak nitelendirilmeyen ilkokullardaki çocukların bireysel çalışmaları, öğretmenleriyle etkileşimleri ve ödevleri hazırlarken göstermiş oldukları davranışları gözlenmiştir. Etkin ve etkin olmayan ilkokulların öğrencileri arasında başarı güdüsü ve iyi not alma isteği, akademik bakımdan kendine güven, kurallara uyma ve görev sorumluluğu bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Waxman ve Huang 1977: Akt. Başal 2001: 51).

Görüldüğü gibi, gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında yapılan bu çalışmalar genellikle sınıf iklimi, sınıf ortamı, sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf yönetimi ve etkin olan ve etkin olmayan okulların öğrencileri arasındaki farklılıklarla ilgili çalışmalardır. Ancak, sınıftaki etkin öğrenci özelliklerini ya da davranışlarını belirlemeye ve öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeylerini saptamaya yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır (Başal 2001). Dolayısıyla bu durum ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri ile ana baba tutumları ve okul başarılarının karşılaştırılmasına sınırlılık getirmektedir.

Bu nedenle, sınıfın ve dolayısıyla okulun başarısını ya da niteliğini arttırmak için, alanda çalışan kişilerin, yeni sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve yöneticilerin sınıflardaki öğrencileri daha iyi tanımalarını, etkinlik düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencileri belirlemelerini, ayrıca, alanda çalışan araştırmacıların çocukların etkinlik düzeyleriyle diğer değişkenler arasındaki ilişkilerini araştırmak için “Çocuklar İçin Sınıf içi etkinlik ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Başal 2001: 52).

Bu araştırmada da, sınırlı çalışmaların görüldüğü sınıf içi etkinlik konusu ile ana baba tutumları ve okul başarısı irdelenmeye ve bu değişkenler arasındaki karşılaştırma ve farklılıklar bulunmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması bakımından bir tür araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili sınırları içerisinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarına devam eden ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Çatalca ve Büyükçekmece ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3 resmi ilköğretim okulunun ikinci sınıflarından 150 kız ve 150 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem alınan okullardan biri Çatalca, diğer ikisi ise Büyükçekmece ilçesine bağlı okullardır. Bu okullar Ferhatpaşa ilköğretim Okulu, Tepecik ilköğretim Okulu ve Sa Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okuludur. Bu okullarda çalışabilmek için gerekli izinler okul yönetimlerinden kolaylıkla alınabildiği için Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurma gereği duyulmamıştır. Araştırma konusu gereği, örnekleme giren öğrenci ve ailelerin orta sosyo-ekonomik düzeyi yansıtmasına özen gösterilmiştir. İzin alınan okullarda gerekli sayıya ulaşıldığından araştırma üç ilköğretim okulu ile sınırlı tutulmuştur. Örneklem giren toplam 300 öğrencinin okul ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.: Öğrencilerin Okul ve Cinsiyete Göre Dağılımı

OKUL	CİNSİYET	ÖĞRENCİ SAYISI
Ferhatpaşa İ.Ö.O.	Kız	34
	Erkek	39
Tepecik İ.Ö.O	Kız	50
	Erkek	40
Sa Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	Kız	66
	Erkek	71

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce kapsama giren okul yönetimlerinden gerekli izin alınmıştır.

Araştırma kapsamına giren öğrencileri belirleyebilmek için önceden saptanan ilköğretim okullarına gidilmiş, ikinci sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve onların yardımıyla seçilen orta sosyo-ekonomik düzey ve başarıdaki öğrencilere bir Görüşme Formu ile (EK 1) Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (EK 2) verilerek evde ailelerine doldurtmaları istenmiştir. Ayrıca belirlenen öğrencilerin kendilerine de sınıf öğretmenleri aracılığıyla Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği (EK 3) uygulanmıştır. İki gün sonra görüşme formu ile diğer ölçekler toplanmıştır. Görüşme formları, öğrencilerin ana babaların doldurduğu Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğine verilen cevaplar incelenerek ve öğrencilerin öğretmenleriyle konuşularak örnekleme girecek öğrenci grubu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencileri belirlerken ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi olmalarına, orta halli ailelerden gelmelerine, okul başarılarının orta veya iyi seviyede olmasına ve cinsiyete bakılmıştır. Ana baba tutumlarını belirlemede öğrenci ebeveynlerinin “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum” ölçeğine verdikleri cevaplara; okul başarılarını belirlemede öğrencilerin 2004-2005 eğitim-öğretim yılı I. Dönem sonu Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerinden aldığı notlara; sınıf içi etkinlik düzeyini belirlemede ise öğrencilerin “Sınıf İçi Etkinlik” ölçeğine verdikleri cevaplara dikkat edilmiştir. Görüşme formu ise öğrenci ve ailesi hakkındaki genel durumu bildirmesi açısından uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ana baba tutumlarını belirlemede “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum” ölçeği (PARI) ile öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeylerini belirlemede “Sınıf İçi Etkinlik” ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği)

“Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” 1958 yılında Schaefer ve Bell tarafından A.B.D.’nde geliştirilmiştir (Öner 1994: 539).

Ölçeğin asıl formu İngilizcedir ve orijinal adı Parental Attitude Research Instrumet (P.A.R.I)’dir. 23 alt ölçekten oluşan tamamı 115 maddelik ölçek Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer tarafından 1978 yılında Türkçeye uyarlanmıştır (Kulaksızoğlu 1985: 65).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında, ölçek önce Türkçeye çevrilmiş madde anlaşılabilirliği saptanmıştır. Daha sonra bağımsız hakemler tarafından maddeler tekrar İngilizceye çevrilerek anlam kaybı olmamasına dikkat edilmiştir. Türkçeye çevrildiğinde anlam kaybına neden olabilecek maddeler ölçekten çıkarılarak toplam madde sayısı 60 olarak saptanmıştır. Ebeveynler üzerinde denenen ölçeğin anlaşılmayan kısımları anlaşılır maddeler haline getirilmiştir (Kozacıoğlu 1982: 50).

Küçükturan (1987), PARI’nın 2, 3 ve 4. boyutlarının yapı geçerliliğini saptamak üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma için Küçükyalı 50.Yıl Lisesi’nde 160 tane lise 1. sınıf öğrencisi random örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” öğrenciler vasıtasıyla anne ve babalara gönderilmiştir. Araştırmaya 152 anne ve 138 baba katılmıştır. Araştırma sonucunda annenin ev kadınlığı rolünü reddeden tutumu (3. faktör) ile baba ve annenin bu tutumu algılayışı ve ebeveynlerin aile içi çatışmaya yönelik tutumları (4. faktör) öğrencilerin sınanan özelliklerinin çoğunu yordamada etkili olmuştur. Babanın demokratik tutumu (2. faktör) öğrencilerin özelliklerini etkilemede annelerin tutumlarından daha fazla etkilemiştir. Tüm örneklem grubu puanlarının faktör analizinden 4 alt ölçek ve bir artık boyut, sonuç olmak üzere 5 faktör oluşturulmuştur. Bunlar; aşırı koruyucu annelik, demokratik davranma ve eşitlik tanıma, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi, aile içi çatışma (geçimsizlik), baskı-disiplindir (Küçükturan 2987: Akt. Özcan 1996: 47)

Ölçeğin maddeleri soru şeklinde olmayıp, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Deneklerden dört basamaklı bir değerlendirme sistemi içinde değerlendirme

yapmaları istenmektedir. Her ifade için denekler görüşünü “çok uygun buluyorum” (4 puan), “oldukça uygun buluyorum” (3 puan), “biraz uygun buluyorum” (2 puan), “hiç uygun bulmuyorum” (1 puan) şeklinde daire içine alır (Kozacıoğlu, 1982: 51).

PARI'nın sonucunda ortaya çıkan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu faktörleri (ölçekleri) şöyledir (Kulaksızoğlu 1985).

1. Faktör: Aşırı Koruyucu Annelik

Bu faktörün annelerdeki aşırı kontrol, müdahalecilik, çocuktan faal, çalışkan ve bağımlı olmasını isteme, annenin son derece fedakar olması ve çocuğun da bunu anlaması gerektiğini inanma gibi özellikleri kapsamaktadır. 16 madde tarafından ölçülen bu faktörün maddeleri şunlardır:

Maddeler : 1, 3, 4, 7, 11, 12, 14, 26, 27, 28, 32, 34, 36, 46, 51, 57.

2. Faktör: Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma

Bu faktör; çocuğa eşit haklar tanımak, fikirlerini açıkça belirtmesini desteklemek, onunla arkadaşlık etmek ve birçok şeyi paylaşmak gibi konuları kapsamaktadır ve 9 maddeden oluşur.

Maddeler : 2, 13, 18, 22, 29, 37, 44, 45, 59.

3. Faktör: Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi

Kadının kendi annesine ya da başkalarına bağımlılığını desteklemek, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmamak, sinirlilik, yenidoğan bebeğin bakımından ürkmek gibi konuları kapsamaktadır. Bu faktör, 13 madde tarafından ölçülmektedir.

Maddeler: 6, 9, 16, 17, 21, 23, 31, 38, 41, 42, 49, 52, 55.

4. Faktör: Aile-içi Çatışma (Karı-Koca Geçimsizliği)

Karı-koca arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirme üzerinde rolü, kocanın düşüncesizliği ve eşine yardımcı olmayışı gibi konuları kapsamaktadır. Bu faktör, 6 madde tarafından ölçülmektedir.

Maddeler : 8, 19, 33, 40, 48, 54.

5. Faktör: Sıkı Disiplin

Verilen 4 boyut ile belirgin bir korelasyon göstermeyen ve kendi aralarında korelasyon gösteren bazı maddeler birleştirilerek bunlardan da bir puan elde edilmiştir. Olumsuz çocuk yetiştirme tutumuna işaret eden bu faktör, saldırganlığı ve cinsel

davranışı bastırma, sıkı disipline inanma, çocuğu zorlama ve anne-babanın mutlak hakimiyetine inanma gibi konuları kapsayan boyut 16 maddeden oluşmaktadır.

Maddeler: 5, 10, 15, 20, 24, 25, 30, 35, 39, 43, 47, 50, 53, 56, 58, 60.

Görüldüğü gibi beş farklı boyutu oluşturan maddeler 60 maddelik ölçek içinde karışık olarak dağılmışlardır. Böylece ölçeği değerlendirenlerin değişik faktörler hakkında bir tahmin yapması imkansız olmaktadır (Kulaksızoğlu 1985: 67).

2.3.2. PARI'nın Uygulanması ve Değerlendirilmesi

PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) formu (EK 2), ilgili okullara gidilerek, araştırma kapsamına alınmış çocuklara, ana babalarının bu formu yönerge paralelinde doldurması isteğine uygun şekilde araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrenci anne babaları tarafından doldurulan formlar ise şu şekilde puanlanmıştır: Maddelerden “hiç uygun bulmuyorum” yanıtına 1 puan, “biraz uygun buluyorum” yanıtına “2 puan”, “oldukça uygun buluyorum” yanıtına 3 puan, “çok uygun buluyorum” yanıtına 4 puan verilmiştir. Ancak 2., 29., 44. maddelere verilen yanıtlar tersine puanlanmıştır. Yani 1 puanlık yanıt 4 puan, 2 puanlık yanıt 3 puan, 3 puanlık yanıt 2 puan 4 puanlık yanıt 1 puan almıştır. Her boyut için ayrı toplam puan elde edilmiştir (Kulaksızoğlu 1985).

PARI ölçeğinin değerlendirilmesinde; her öğrencinin her faktör için aldığı puan toplanmış ve faktörler farklı sayıda maddelerden oluştukları için, faktörler arası karşılaştırma yapılmasına imkan sağlamak üzere, her faktörün aritmetik ortalaması alınmıştır. Böylece her öğrenci için 5 ayrı faktörün aritmetik ortalamasını gösteren 5 farklı sayı elde edilmiştir (Kulaksızoğlu 1985: 68).

2.3.3. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği

Ülkemiz koşullarında geliştirilmiş olan “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ilköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarına devam eden çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini belirlemek amacı ile iki yıl süren bir çaba sonucu Başal tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1997-1998 öğretim yılının başından itibaren geliştirilmeye başlanan “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nde, istatistiksel yollarla sınanmış, her biri ayrı bir özelliği ölçen 39 madde bulunmaktadır (Başal 2001: 52).

“Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nin ilk formunu geliştirme çalışmaları, Bursa İli'nin farklı semtlerinde bulunan 11 ilköğretim okulunda 39'u erkek, 61'i bayan

olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin ikinci formunu oluşturma çalışmaları, Bursa İli'nin birinci aşamasında söz edilen ilköğretim okullarından farklı 10 ilköğretim okulundan 41'i erkek, 59'u bayan olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmeni ve 2'si profesör, 8'i doçent doktor, 8'i yardımcı doçent doktor olmak üzere 18 öğretim üyesinden oluşan uzman grubu üzerinde yapılmıştır. "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği"nin elde edilen son formu üzerindeki güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Bursa İli'nde bulunan 3 ilköğretim okulunun dört ve beşinci sınıf öğrencileri arasında seçkisiz olarak seçilen 62'si erkek, 67'si kız olmak üzere toplam 129 öğrenci üzerinde yapılmıştır (Başal 2001: 52).

Ölçeğin maddelerinin oluşturulması için birinci aşamada, Bursa İli'nin farklı semtlerinde bulunan 11 ilköğretim okulundan 39'u erkek, 61'i bayan olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmenine "Sizin verdiğiniz bilgilerden yararlanılarak bir ölçek geliştirme çalışması yapılacaktır. Size göre, sınıf içi etkinliklerde aktif, faal olan öğrenci genellikle hangi özellikleriyle, davranışlarıyla kendini gösterir. Maddeler halinde belirtiniz." Yönergesinin yer aldığı bir form verilmiştir. Bu formda 1'den 25'e kadar madde numaraları yer almış ve öğretmenlerin istenen özelliklerini yazmaları için her madde numarasının karşısında boşluklar bırakılmıştır. Ancak formları dolduran öğretmenler, genellikle, 25 madde belirtmişlerdi. Çalışma kapsamına giren öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlik mesleki yaşam sürelerinin en az 5 yıl olması ve çalışmaya yardımcı olmada gönüllülük göstermesine dikkat edilmiştir. Birinci aşamada çalışma kapsamına alınan erkek öğretmenlerin mesleki yaşam süreleri ortalama 18 yıl, bayan öğretmenlerin ise 19 yıl olduğu görülmüştür (Başal 2001: 53).

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen açık uçlu sorunun yer aldığı formlar üzerine genellikle aktif etkin olarak gördükleri öğrenci özelliklerini maddeler halinde yazmışlardır ve sonucunda 436 farklı madde elde edilmiştir. Bu maddeler içinde anlam bakımından birbirine yakın maddeler tek bir maddede ifade edilmeye çalışılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin en az % 10'u tarafından belirtilen özellikler tespit edilerek 56 madde elde edilmiştir (Başal 2001).

Ölçeğin geliştirilmesinin ikinci aşamasında, 56 maddelik ikinci form, Bursa İli'nin farklı semtlerinde bulunan, birinci aşamada uygulama yapılan ilköğretim okullarının dışında farklı 10 ilköğretim okulunda 41'i erkek, 59'u bayan olmak üzere

toplam 100 sınıf öğretmenine araştırmanın amacı ve birinci aşamasından söz ederek “Size göre, sınıf içinde aktif, etkin ve faal olan öğrenci hangi tür davranışlarıyla kendini gösterir? Aşağıda aktif, faal olan öğrencilerin sınıf içinde gösterebilecekleri davranışları belirten maddelerden, size göre en uygun olan maddeleri işaretleyiniz.” yönergesinin yer aldığı ikinci formlar verilmiştir. Yine öğretmenlerin seçiminde meslek yaşamı en az 5 yıl ve istekli olanların seçimine dikkat edilmiş ve sonucunda araştırma kapsamına giren erkek öğretmenlerin mesleki yaşam süreleri ortalama 18 yıl, bayan öğretmenlerin ise 20 yıl olduğu görülmüştür (Başal 2001).

Ayrıca, birinci aşamanın sonucunda hazırlanan 56 maddelik bu form, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine uygulamanın yanı sıra, Gazi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümü öğretim üyelerinden 2’si profesör, 8’i doçent doktor ve 8’i yardımcı doçent doktor toplam 18 öğretim üyesinden oluşan uzman gruba gerekli açıklama yapılarak uygun maddelerin seçilmesi istenmiştir. Öğretim üyelerinden gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda, maddelerin ifadelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğretim üyelerinin en az % 35’i ve öğretmenlerin en az % 50’si tarafından seçilen maddeler belirlenerek toplam 40 madde elde edilmiştir (Başal 2001).

İkinci aşamanın sonucunda oluşturulan dördümlü likert tipi 40 maddelik ölçek, Bursa İli’nin 3 ayrı ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıflarında okuyan 62’si erkek, 67’si kız toplam 129 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar üzerinde madde analizi yapılmıştır. Oluşturulan dört dereceli likert tipi 40 maddelik “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nde bir bütünlük olup olmadığı, her bir maddenin ayrı bir özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçekleme tipinin uygun olup olmadığını belirlemek için 62’si erkek, 67’si kız toplam 129 deneğe uygulanan ölçekten elde edilen veriler çözümlendikten ve değerlendirildikten sonra, sadece, üçüncü maddenin ayırt edici olmadığı belirlenmiştir. Bu madde ölçekten çıkartılarak ölçekteki madde sayısı 39’a indirilmiştir (Başal 2001: 54).

Ölçeğin güvenilirliği, “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” üzerinde güvenilirlik çalışması 3 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında bulunan öğrenciler arasında seçkisiz olarak alınan 129 öğrenciden elde edilen puanlar üzerinde yapılmıştır.

Geliştirilen ölçek likert tipi dörtdü dereceleme ölçeği olduğundan bir iç tutarlılık (homogeneity) ölçüsü olan Alpha Katsayısı kullanılarak ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Alpha Katsayısı iç tutarlılığı ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısı, oldukça yüksektir. Bu sonuç ölçeğin güvenle kullanılabilceğini göstermektedir.

“Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” 129 öğrenciye 2 hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Test-Tekrar Test Yöntemi sonucunda elde edilen verilere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanan korelasyon katsayısı aynı yönde yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .76, p < .0001$). Ayrıca, 129 öğrencinin ön – test puanlarıyla son – test puanları bağımlı örneklem grupları arasındaki farkı ölçen eşleştirilmiş t Testi ile irdelenmiştir. Bunun sonucunda ön - test puanlarının aritmetik ortalaması 128.72 , standart sapması 14.77, son-test puanlarının aritmetik ortalaması 127.22 ve standart sapması ise 18.70 tir. Hesaplanan t değeri ise 1.40 olup .05 düzeyinde anlamlı değildir. Yani ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, ölçeğin amacına uygunluğunu göstermektedir.

“Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nin ölçeğin tümüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olduğundan ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Başal 2001).

2.3.4. “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

“Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden öğrencilerin kendi kendine cevaplayabileceği, uygulanması kolay bir ölçektir. Ölçek, bireysel uygulanabileceği gibi gruplara da uygulanabilir. Ayrıca ölçek ilköğretim okullarının tüm sınıflarında da kullanılabilir ve sınıf öğretmenleri, sınıflarında bulunan öğrencilerin etkinlik düzeylerini kendi gözlemlerine göre saptayarak ölçeği yanıtlayabilirler. Bunun için, ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulabilecek bir formu da geliştirilmiştir. Ölçeğin başında öğrencilerin anlayabileceği kısa bir açıklama bulunmaktadır. Ölçeğin uygulamasında zaman sınırlaması yoktur (Başal 2001).

Ölçeğin cevaplandırılmasında, maddelerin ifade ettiği özelliklerin gösterilme derecesine göre “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Çoğu zaman”, “Her zaman” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Maddelere verilen “Hiçbir zaman” cevabına “1”, “Bazen” cevabına “2” “Çoğu zaman” cevabına “3” ve “Her zaman” cevabına “4” puan verilmiştir. Öğrencilerin işaretlemiş oldukları şıklara göre, her bir maddenin puan değeri, daha sonra da tüm maddelerin puanları toplanarak toplam puan (P) elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 39 puan ile en çok 156 puan arasında değişmektedir. Puanın yüksekliği öğrencinin sınıftaki etkinlik düzeyinin yüksek olduğunu, puanın düşüklüğü ise öğrencinin etkinlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Başal 2001: 56).

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana baba tutumlarının, çocukların okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerini etkileyip etkilemediği karşılaştırmalı ele alınmıştır.

Gruplardaki öğrenci sayılarının eşit olması ve genellikle iki ve ikiden fazla grubun karşılaştırılması gerektiğinden, araştırmanın amacına uygun olarak bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır. Gruplardan anlamlı olanların bulunması için Bonferroni Testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) ve Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği ile toplanan verilere, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Verilere uygulanan Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmış ve şu şekilde gösterilmiştir:

**p < .01 düzeyinde anlamlılık

*p < .05 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.1. PARI testinin alt ölçeklerine giren kız ve erkek öğrenci sayıları

PARI ALT ÖLÇEKLERİ	CİNSİYET	N
PARI 1 (Aşırı koruyucu annelik)	Erkek	70
	Kız	70
PARI 2 (Demokratik davranma ve eşitlik tanıma)	Erkek	53
	Kız	56
PARI 3 (Annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi)	Erkek	4
	Kız	2
PARI 4 (Aile içi çatışma)	Erkek	15
	Kız	14
PARI 5 (Sıkı disiplin)	Erkek	8
	Kız	8
TOPLAM	Erkek	150
	Kız	150

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi PARI 1 (Aşırı koruyucu annelik) alt ölçeğine giren erkek öğrenci sayısı 70, kız öğrenci sayısı 70; PARI 2 (demokratik davranma ve eşitlik

tanıma) alt ölçeğine giren erkek öğrenci sayısı 53, kız öğrenci sayısı 56; PARI 3 (Annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi) alt ölçeğine giren erkek öğrenci sayısı 4, kız öğrenci sayısı 2; PARI 4 (Aile içi çatışma) alt ölçeğine giren erkek öğrenci sayısı 15, kız öğrenci sayısı 14; PARI 5 (sıkı disiplin) alt ölçeğine giren erkek öğrenci sayısı 8, kız öğrenci sayısı 8'dir. Toplamda 150 kız ve 150 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 3.2: PARI Testinin Alt Ölçeklerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

PARI ALT ÖLÇEKLERİ	N	\bar{X}	s.s
PARI 1	300	50,56	7,32
PARI 2	300	27,52	3,45
PARI 3	300	31,53	7,16
PARI 4	300	15,28	4,12
PARI 5	300	42,70	8,06

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 50,56 standart sapması 7,32; PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 27,52 standart sapması 3,45; PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31,53 standart sapması 7,16; PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 15,28 standart sapması 4,12 ve PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 42,70 standart sapması ise 8,06 olarak bulunmuştur. Buradan da anlaşıldığı üzere en yüksek aritmetik ortalama 50,36 ile PARI 1 alt ölçeğine, en düşük aritmetik ortalama 15,28 ile PARI 4 alt ölçeğine aittir.

Tablo 3.3: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ana-Babalarının Çeşitli Tutumları Açısından Farklılık Sonuçları

PARI ALT ÖLÇEKLERİ	CİNSİYET	N	\bar{X}	ss
PARI 1	Erkek	150	50,40	7,16
	Kız	150	50,72	7,49
PARI 2	Erkek	150	27,36	3,21
	Kız	150	27,69	3,69
PARI 3	Erkek	150	32,20	6,78
	Kız	150	30,87	7,48
PARI 4	Erkek	150	15,34	3,94
	Kız	150	15,21	4,31
PARI 5	Erkek	150	42,71	8,04
	Kız	150	42,69	8,11

Tablo 3.4: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ana-Babalarının Çeşitli Tutumları Açısından T Testi Sonuçları

PARI ALT ÖLÇEKLERİ	F	p	t	p (2)
PARI 1	,551	,459	-,378	,706
PARI 2	2,662	,104	-,819	,414
PARI 3	1,473	,226	1,618	,107
PARI 4	1,846	,175	,266	,791
PARI 5	,053	,818	,021	,983

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, ilköğretim ikinci sınıf erkek öğrencilerinin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 50,40, standart sapması 7,16 iken, ilköğretim ikinci sınıf kız öğrencilerinin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 50,72, standart sapmaları 7,49; ilköğretim ikinci sınıf erkek öğrencilerinin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 27,36, standart sapması 3,21 iken, ilköğretim ikinci sınıf kız öğrencilerinin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 27,69, standart sapması 3,69;

ilköğretim ikinci sınıf erkek öğrencilerinin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32,20, standart sapması 6,78 iken, ilköğretim ikinci sınıf kız öğrencilerinin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30,87, standart sapması 7,48; ilköğretim ikinci sınıf erkek öğrencilerinin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 15,34, standart sapması 3,94 iken, ilköğretim ikinci sınıf kız öğrencilerinin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 15,21, standart sapması 4,31; ilköğretim ikinci sınıf erkek öğrencilerinin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 42,71, standart sapması 8,04 ve iken, ilköğretim ikinci sınıf kız öğrencilerinin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 42,69 standart sapması 8,11 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi ilköğretim ikinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin PARI alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır.

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi PARI 1 alt ölçeği için $F = ,551$, $P = ,459$; PARI 2 alt ölçeği için $F = 2,662$, $P = ,104$; PARI 3 alt ölçeği için $F = 1,473$, $P = ,226$; PARI 4 alt ölçeği için $F = 1,846$, $P = ,175$ ve PARI 5 alt ölçeği için $F = ,053$, $P = ,818$ olarak bulunmuştur. F testinde daha sağlıklı karar vermek açısından istatistiksel karşılaştırmada anlamlılık düzeyi $P < .02$ olarak alınmıştır (Milton 1995: 342-346). Tablodan da anlaşıldığı üzere, PARI 1, PARI 2, PARI 4 ve PARI 5’te kız ve erkek öğrencilerin ana babalarının tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak PARI 3 alt ölçeğinde $P = 0,107 < 0,2$ olmasından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani sadece PARI 3 alt ölçeğinde cinsiyete göre ana babaların tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3.1. Ana Baba Tutumlarının Öğrencinin Okul Başarısına Etkisi

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumlarının okul başarıları üzerindeki etkisi Tek Yönlü Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Kolaylık olması açısından öğrencilerin belli aralıklardaki okul başarı puanlarına belli değerler verilmiştir. Bu değerler şu şekildedir:

Okul başarı puanı 2’den düşük olan öğrenciler için 1,00 ($ob < 2 \Rightarrow 1,00$); okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrenciler için 2,00 ($ob \geq 2$ ve $ob < 4 \Rightarrow 2,00$); okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrenciler için 3,00 ($ob \geq 4 \Rightarrow 3,00$) olarak

alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak, anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda Bonferroni Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.5: Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 1 (Aşırı Koruyucu Annelik) için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Başarısı Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	7	56,43	4,93	1,86	51	64
2,00	71	51,04	7,16	,850	33	64
3,00	222	50,22	7,37	,494	20	64
Toplam	300	50,56	7,32	,422	20	64

Tablo 3.6: Okul Başarı Puanına Göre PARI 1 (Aşırı Koruyucu Annelik) için Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 1	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	283,148	2	141,574	2,674	,071
Grup içi	15726,772	297	52,952		
Toplam	16009,920	299			

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2’den düşük olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 56,43, minimum puanı 51, maximum puanı ise 64’tür. Okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 51,04, minimum puanı 33, maximum puanı ise 64’tür. Okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 50,22, minimum puanı 20, maximum puanı ise 64’tür. PARI 1 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. PARI 1 alt ölçeğinden alınan maximum puanların, okul başarı puanlarına göre değişmediği dikkat çekmektedir. Tablo 3.6’da görüldüğü gibi $F = 2,674$ ve $P = ,071$ bulunmuştur. $P = ,071$ değeri, .01 ve .05 anlamlılık düzeylerinin üzerinde olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile aşırı koruyucu annelik tutumu (PARI 1) ile çocuğun okul başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu durum aşırı koruyucu annelik tutumunun çocuğun okul başarısı üzerinde bir etkisinin olmadığını gösterir niteliktedir.

Tablo 3.7: Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı PARI 2 (Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma) için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Başarısı Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	7	24,71	3,35	1,27	21	30
2,00	71	26,56	3,22	,383	18	32
3,00	222	27,92	3,44	,231	18	36
Toplam	300	27,52	3,45	,199	18	36

Tablo 3.8: Okul Başarı Puanına Göre PARI 2 (Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	155,403	2	77,701	6,769	,001 (**)
Grup içi	3409,434	297	11,480		
Toplam	3564,837	299			

** P < .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2 den düşük olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 24,71, minimum puanı 21, maximum puanı ise 30’dur. Okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 26,56, minimum puanı 18, maximum puanı ise 32’dir. Okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 27,92, minimum puanı 18, maximum puanı ise 36’dır. PARI 2 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe arttığı görülmektedir. Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, F = 6,769 ve P = ,001 bulunmuştur. Bu değerler; P < .01 anlamlılık düzeyinde PARI 2’ye göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumunun okul başarısı üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir. Ortaya

çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 2 (Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	-1,85	1,342	,508
	3,00	-3,20 (*)	1,301	,043
2,00	1,00	1,85	1,342	,508
	3,00	-1,36 (*)	,462	,011
3,00	1,00	3,20 (*)	1,301	,043
	2,00	1,36 (*)	,462	,011

*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, Bonferroni Testine göre okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları -1,85 bulunmuştur. Okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları -3,20 bulunmuştur. Yine okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları -1,36 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağı okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileridir. Yani okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı fark, okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farktan daha fazladır. Kısaca, okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Bu sonuç, demokratik davranma ve eşitlik tanıma ana baba tutumunun (PARI 2), çocuğun okul başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 3.7’de ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrencilerden daha yüksek çıkması bunu destekler niteliktedir.

Tablo 3.10: Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Başarısı Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	7	39,00	8,76	3,31	25	52
2,00	71	31,46	7,84	,931	10	52
3,00	222	31,32	6,78	,455	16	52
Toplam	300	21,53	7,16	,413	10	52

Tablo 3.11: Okul Başarı Puanına Göre PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	400,712	2	200,356	3,989	,020 (*)
Grup içi	14915,955	297	50,222		
Toplam	15316,667	299			

* P < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2 den düşük olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 39,00, minimum puanı 25, maximum puanı ise 52’dir. Okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 31,46, minimum puanı 10, maximum puanı ise 52 dir. Okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 31,32, minimum puanı 16, maximum puanı ise 52’dir. PARI 3 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. PARI 3 alt ölçeğinden alınan maximum puanların, okul başarı puanlarına göre değişmediği dikkat çekmektedir. Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, F = 3,989 ve P = ,020 bulunmuştur. Bu değerler, P < .05 anlamlılık düzeyinde PARI 3’e göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum

anneninin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumunun okul başarısı üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	7,54 (*)	2,807	,023
	3,00	7,68 (*)	2,720	,015
2,00	1,00	-7,54 (*)	2,807	,023
	3,00	,14	,966	1,000
3,00	1,00	-7,68 (*)	2,720	,015
	2,00	-,14	,966	1,000

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, Bonferroni Testine göre okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 7,54 bulunmuştur. Aynı şekilde okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4 ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 7,68 bulunmuştur. Ancak okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları ,14 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağı okul başarı puanı 2 den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileridir. Yani okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı fark, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farktan daha azdır. Kısaca, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Bu sonuç, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi ana baba tutumunun (PARI 3), çocuğun okul başarısı üzerinde bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Tablo 3.10’da ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, anlamlı farklılığın kaynağı olan okul başarı puanı 2 den düşük olan öğrencilerde daha yüksek çıkması bunu destekler niteliktedir.

Tablo 3.13: Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 4 (Aile İçi Çatışma) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Başarısı Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	7	20,43	2,94	1,11	17	24
2,00	71	14,55	3,85	,457	6	24
3,00	222	15,35	4,13	,277	7	24
Toplam	300	15,28	4,12	,238	6	24

Tablo 3.14: Okul Başarı Puanına Göre PARI 4 (Aile İçi Çatışma) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	224,452	2	112,226	6,856	,001 (**)
Grup içi	4861,585	297	16,369		
Toplam	5086,037	299			

** P < .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2’den düşük olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 20,43, minimum puanı 17, maximum puanı ise 24’tür. Okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 14,55, minimum puanı 6, maximum puanı ise 24’tür. Okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 15,35, minimum puanı 7, maximum puanı ise 24’tür. PARI 4 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı ya da arttığı yönünde bir şey söylenememektedir. Ancak en yüksek aritmetik ortalama okul başarı puanı 2 den düşük olan öğrencilere ait iken, en düşük aritmetik

ortalama ise okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilere aittir. PARI 4 alt ölçeğinden alınan maximum puanların, okul başarı puanlarına göre değişmediği dikkat çekmektedir. Tablo 3.14’de görüldüğü gibi, $F = 6,856$ ve $P = ,001$ bulunmuştur. Bu değerler, $P < .01$ anlamlılık düzeyinde PARI 4’e göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) tutumunun okul başarısı üzerinde etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.15’de gösterilmiştir.

Tablo 3.15: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 4 (Aile İçi Çatışma)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	5,88 (*)	1,603	,001
	3,00	5,08 (*)	1,553	,004
2,00	1,00	-5,88 (*)	1,603	,001
	3,00	- ,80	,552	,448
3,00	1,00	-5,08 (*)	1,553	,004
	2,00	,80	,552	,448

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile, okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 5,88 bulunmuştur. Aynı şekilde okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile, okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 5,08 bulunmuştur. Ancak okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile, okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları, 80 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağı, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileridir. Yani, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farktan daha fazladır. Kısaca, okul

başarı puanı 2'den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile, okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında daha anlamlı bir farklılık vardır.

Bu sonuç, aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) ana baba tutumunun (PARI 4), çocuğun okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Tablo 3.13'te ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, anlamlı farklılığın kaynağı olan okul başarı puanı 2'den düşük olan öğrencilerde daha yüksek çıkması bunu destekler niteliktedir.

Tablo 3.16: Okul Başarı Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 5 (Sıkı Disiplin) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Başarısı Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	7	50,86	6,41	2,42	44	64
2,00	71	43,58	8,30	,986	27	64
3,00	222	42,17	7,90	,530	18	65
Toplam	300	42,70	8,06	,466	18	65

Tablo 3.17: Okul Başarı Puanına Göre PARI 5 (Sıkı Disiplin) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	583,582	2	291,791	4,595	,011 (*)
Grup içi	18859,014	297	63,498		
Toplam	19442,597	299			

* P < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2'den düşük olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 50,86, minimum puanı 44, maximum puanı ise 64'tür. Okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 43,58, minimum puanı 27, maximum puanı ise 64'tür. Okul başarı puanı 4 ve 4'ten büyük olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 42,17, minimum puanı 18, maximum puanı ise 65'tir. PARI 5 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı

düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, $F = 4,595$ ve $P = 0,11$ bulunmuştur. Bu değerler, $P < .05$ anlamlılık düzeyinde PARI 5’e göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum sıkı disiplin tutumun okul başarısı üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 5 (Sıkı Disiplin)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	7,28	3,157	,065
	3,00	8,69 (*)	3,059	,014
2,00	1,00	-7,28	3,157	,065
	3,00	1,41	1,086	,585
3,00	1,00	-8,69 (*)	3,059	,014
	2,00	-1,41	1,086	,585

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 7,28 bulunmuştur. Aynı şekilde okul başarı puanı 2 ve 2 ile 4 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 1,41 bulunmuştur. Ancak, okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul başarı puanı 4 ve 4’ten yüksek olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 8,69 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağı okul başarı puanı 2’den düşük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu sonuç, sıkı disiplin ana baba tutumunun (PARI 5) çocuğun okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Tablo 3.16’da ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının,

anlamli farklıliğin kaynağı olan okul başarı puanı 2'den düşük olan öğrencilerde daha yüksek çıkması bunu destekler niteliktedir.

3.2. Ana Baba Tutumlarının Öğrencinin Sınıf İçi Etkinlik Düzeyine Etkisi

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana baba tutumlarının sınıf içi etkinlik düzeyi üzerindeki etkisi Tek Yönlü Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Kolaylık olması açısından öğrencilerin belli aralıklardaki sınıf içi etkinlik puanlarına belli değerler verilmiştir. Bu değerler şu şekildedir:

Sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrenciler için 1,00 ($ep \geq 52$ ve $ep < 80 \Rightarrow 1,00$); sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrenciler için 2,00 ($ep \geq 80$ ve $ep < 120 \Rightarrow 2,00$); sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan öğrenciler için 3,00 ($ep \geq 120 \Rightarrow 3,00$) olarak alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak, anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda Bonferroni Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.19: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 1 (Aşırı Koruyucu Annelik) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	8	50,63	4,27	1,51	46	57
2,00	125	50,30	7,53	,673	32	64
3,00	167	50,75	7,30	,565	20	64
Toplam	300	50,56	7,32	,422	20	64

Tablo 3.20: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 1 (Aşırı Koruyucu Annelik) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	14,160	2	7,080	,131	,877
Grup içi	15995,760	297	53,858		
Toplam	16009,920	299			

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 50,63, minimum

puanı 46, maximum puanı ise 57'dir. Sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 50,30, minimum puanı 32, maximum puanı ise 64'tür. Sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan öğrencilerin PARI 1 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 50,75, minimum puanı 20, maximum puanı ise 64'tür. PARI 1 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı veya arttığı görülmektedir. Ancak PARI 1 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının en yüksek, sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan öğrencilerde olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 3.20'de görüldüğü gibi $F = ,131$ ve $P = ,877$ bulunmuştur. $P = ,877$ değeri, .01 ve .05 anlamlılık düzeyleri ile karşılaştırılmayacak bir düzeyde olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile aşırı koruyucu annelik tutumu (PARI 1) ile çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum aşırı koruyucu annelik tutumunun, çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin olmadığını gösterir niteliktedir.

Tablo 3.21: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 2 (Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	8	26,75	3,28	1,16	22	33
2,00	125	27,48	3,26	,292	18	36
3,00	167	27,59	3,61	,279	18	35
Toplam	300	27,52	3,45	,199	18	36

Tablo 3.22: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 2 (Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	5,825	2	2,913	,243	,784
Grup içi	3559,011	297	11,983		
Toplam	3564,837	299			

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 26,75, minimum puanı 22, maximum puanı ise 33’tür. Sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 27,48, minimum puanı 18, maximum puanı ise 36’dır. Sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan öğrencilerin PARI 2 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 27,59, minimum puanı 18, maximum puanı ise 35’tir. PARI 2 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe arttığı görülmektedir. Tablo 3.22’de görüldüğü gibi, $F = ,243$ ve $P = ,784$ bulunmuştur. $P = ,784$ değeri, verilen anlamlılık düzeyleri ile (.01 ve .05) karşılaştırılmayacak bir seviyede olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile demokratik davranma ve eşitlik tanıma ana baba tutumu (PARI 2) ile çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum demokratik davranma ve eşitlik tanıma ana baba tutumunun, çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin olmadığını gösterir niteliktedir.

Tablo 3.23: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	8	34,75	3,92	1,39	30	40
2,00	125	32,54	7,63	,682	16	52
3,00	167	30,63	6,79	,525	10	52
Toplam	300	31,53	7,16	,413	10	52

Tablo 3.24: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	345,097	2	172,548	3,423	,034 (*)
Grup içi	14971,570	297	80,409		
Toplam	15316,667	299			

* $P < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 34,75, minimum puanı 30, maximum puanı ise 40'tır. Sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 32,54, minimum puanı 16, maximum puanı ise 52'dir. Sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan öğrencilerin PARI 3 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 30,63, minimum puanı 10, maximum puanı ise 52'ir. PARI 3 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. Tablo 3.24'te görüldüğü gibi, $F = 3,423$ ve $P = ,034$ bulunmuştur. Bu değerler, $P < .05$ anlamlılık düzeyinde PARI 3'e göre gruplararası anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi ana baba tutumunun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 3.25'te gösterilmiştir.

Tablo 3.25: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 3 (Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddetmesi)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std. hata	p
1,00	2,00	2,21	2,589	1,000
	3,00	4,12	2,570	,329
2,00	1,00	-2,21	2,589	1,000
	3,00	1,91	,840	,072
3,00	1,00	-4,12	2,570	,329
	2,00	-1,91	,840	,072

Tablo 3.23 ve Tablo 3.24'te görüldüğü gibi $P < .05$ düzeyinde anlamlılık vardır. Anlamlılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni Testi'nde ikili karşılaştırmalar sonucu gruplararası herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Ancak Tablo 3.25'te görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasındaki fark, $P = .05$

düzeyindeki anlamlı farklılığa yakındır. Dolayısıyla, $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olması, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi ana baba tutumunun (PARI 3), çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Tablo 3.26: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 4 (Aile İçi Çatışma) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	8	17,13	3,52	1,25	13	23
2,00	125	15,93	4,31	,385	8	24
3,00	167	14,70	3,93	,304	6	24
Toplam	300	15,28	4,12	,238	6	24

Tablo 3.27: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 4 (Aile İçi Çatışma) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	135,780	2	67,890	4,073	,018 (*)
Grup içi	4950,257	297	16,668		
Toplam	5086,037	299			

* $P < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.26’da görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 17,13, minimum puanı 13, maximum puanı ise 23’tür. Sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 15,93, minimum puanı 8, maximum puanı ise 24’tür. Sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan öğrencilerin PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 14,70, minimum puanı 6, maximum puanı ise 24’tür. PARI 4 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. Tablo 3.27’de görüldüğü gibi, $F = 4,073$ ve $P = ,018$ bulunmuştur. Bu değerler, $P < .05$ anlamlılık düzeyinde PARI 4’e göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) ana baba tutumunun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde

etkisi olduğunu destekler niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.28’de gösterilmiştir.

Tablo 3.28: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 4 (Aile İçi Çatışma)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	1,20	1,489	1,000
	3,00	2,42	1,478	,306
2,00	1,00	-1,20	1,489	1,000
	3,00	1,23 (*)	,483	,035
3,00	1,00	-2,42	1,478	,306
	2,00	-1,23 (*)	,483	,035

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.28’de görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 1,20 bulunmuştur. Aynı şekilde sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 2,42 bulunmuştur. Ancak, sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120 den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 1,23 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağını sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri oluşturuyor denilebilir.

Bu sonuç, aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) ana baba tutumunun (PARI 4), çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğunu düşündürmektedir. Tablo 3.26’da ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin, PARI 4 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, anlamlı farklılığın kaynağı olan sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde daha düşük çıkması bunu destekler niteliktedir. Yani aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) ana baba tutumu puanı yüksek oldukça, çocuğun sınıf içi etkinlik puanının düştüğü veya aile içi çatışma (karı-koca

geçimsizliği) ana baba tutum puanı düşük oldukça, çocuğun sınıf içi etkinlik puanının yükseldiği görülebilmektedir. Bu durumda arada negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.29: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre Frekans Dağılımı, PARI 5 (Sıkı Disiplin) İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik Puan Aralığı	N	\bar{X}	ss	Std Hata	Minimum	Maximum
1,00	8	46,25	6,69	2,37	35	53
2,00	125	43,91	8,36	,747	26	65
3,00	167	41,63	7,76	,601	18	64
Toplam	300	42,70	8,06	,466	18	65

Tablo 3.30: Sınıf İçi Etkinlik Puanına Göre PARI 5 (Sıkı Disiplin) İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

PARI 2	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	476,083	2	238,041	3,728	,025 (*)
Grup içi	18966,514	297	63,860		
Toplam	19442,597	299			

* P < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.29'da görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 46,25, minimum puanı 35,, maximum puanı ise 53'tür. Sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 43,91, minimum puanı 26, maximum puanı ise 65'tir. Sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120'den büyük olan öğrencilerin PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 41,63, minimum puanı 18, maximum puanı ise 64'tür. PARI 5 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir. Tablo 3.30'da görüldüğü gibi F = 3,728 ve P = ,025 bulunmuştur. Bu değerler, P < .05 anlamlılık düzeyinde PARI 5'e göre gruplararasıda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum sıkı disiplin ana baba tutumunun, sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğunu destekler

niteliktedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.31’de gösterilmiştir.

Tablo 3.31: Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken: PARI 5 (Sıkı Disiplin)				
(I) KOB	(J) KOB	Ortalama Farkları (I-J)	Std, hata	p
1,00	2,00	2,34	2,914	1,000
	3,00	4,62	2,892	,333
2,00	1,00	-2,34	2,914	1,000
	3,00	2,28 (*)	,945	,042
3,00	1,00	-4,62	2,892	,333
	2,00	-2,28 (*)	,945	,049

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.31’de görüldüğü gibi, sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 2,34 bulunmuştur. Aynı şekilde sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ortalama farkları 4,62 bulunmuştur. Ancak, sınıf içi etkinlik puanı 80 ve 80 ile 120 arasında olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve ortalama farkları 2,28 bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı farklılığın kaynağını sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilere oluşturuyor denilebilir.

Bu sonuç, sıkı disiplin ana baba tutumunun (PARI 5) çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğunu düşündürmektedir. Tablo 3.29’da, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin, PARI 5 alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, anlamlı farklılığın kaynağı olan sınıf içi etkinlik puanı 120 ve 120’den büyük olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde daha düşük çıkması bunu destekler niteliktedir. Yani sıkı disiplin ana baba tutum puanı yüksek oldukça, çocuğun sınıf içi etkinlik puanının düştüğü veya sıkı disiplin ana baba tutum puanı düşük oldukça, çocuğun sınıf içi

etkinlik puanının yükseldiği görülebilmektedir. Bu durumda iki değişken arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, okul başarı puanını yansıtan tablolara bakıldığında; okul başarı puanı 2'den düşük olan öğrencilerin sayısının 7, 2 ve 2 ile 4 arasında olan öğrencilerin sayısının 71, 4 ve 4'ten büyük olan öğrencilerin sayısının ise 222, toplamdaki öğrenci sayısının da 300 olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sınıf içi etkinlik puanını yansıtan tablolara bakıldığında; sınıf içi etkinlik puanı 52 ve 52 ile 80 arasında olan öğrencilerin sayısının 8, 80 ve 80 ile 120 arasında olan öğrencilerin sayısının 125, 120 ve 120'den büyük olan öğrencilerin sayısının ise 167, toplamdaki öğrenci sayısının da yine 300 olduğu görülmüştür.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

4.1. Özet

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu ikinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili sınırları içerisinde 3 resmi ilköğretim okulunun ikinci sınıflarında 150 kız ve 150 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini ölçmek için, Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile öğrenci ana babalarının tutumlarını ölçmek için Schaefer ve Bell (1958: Akt. Öner 1994) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer (1978: Akt. Öner 1994) tarafından uyarlanan “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Bonferroni Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre ilköğretim ikinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin PARI alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart ve ortalamadan sapmaları arasında büyük farklılıklar olmadığı, sadece PARI 3 (annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu) alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu alt ölçeklerinden PARI 2'nin (demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumu), PARI 4'ün (aile içi çatışma tutumu) ve PARI 5'in (sıkı disiplin tutumu), çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi olduğu saptanırken, PARI 1 (aşırı koruyucu annelik tutumu) alt ölçeğinin çocuğun okul

başarısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu alt ölçeklerinden PARI 3'ün (annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu), PARI 4'ün (aile içi çatışma tutumu) ve PARI 5'in (sıkı disiplin tutumu) çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi olduğu saptanırken, PARI 1 (aşırı koruyucu annelik tutumu) ve PARI 2 (demokratik davranma ve eşitlik tanıma) alt ölçeklerinin çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde hiçbir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar; yaygın ana-baba tutumlarının çocuğun okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisi olduğunu gösterirken, ana-babaların çocuklarına karşı takındıkları tavırların çocuk eğitiminde ne denli önemli olduğunu fark etmemize vesile olmuştur. Buradan hareketle, çocuğun yaşantısında çok önemli bir yere sahip olan ana-baba ve öğretmenlerin, çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli ve titiz olmaları, aynı zamanda da olumlu ana-baba ve öğretmen tutumları sergileyerek iyi bir özdeşim modeli oluşturmaları gerekmektedir. Ayrıca anne ve babalara, kendi yetiştiriliş tarzlarını bizzat çocuklarına yansıtan bir anlayış yerine, günümüz koşullarına uygun ve olumlu çocuk yetiştirme tutumlarına sahip ebeveynler olmaları önerilmektedir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

İlköğretim ikinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin PARI alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında, aralarında çok büyük farklılıklar olmadığı görülmüştür. Ancak PARI alt ölçeklerinden yalnızca PARI 3'te (annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumunun (PARI 3) cinsiyet üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Ana baba tutumlarının çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde; aşırı koruyucu annelik tutumu (PARI 1) ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ve PARI 1 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşırı koruyucu annelik

tutumunun (PARI 1) çocuğun okul başarısında etkili olmadığı söylenebilir. Yaptığı araştırmaya göre Nichols (1963) yaratıcılık yönünden olan başarı ile annenin koruyucu olması arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Drews ve Teahan 1957, 1963, Nichols 1963: Akt. Berber 1990).

Diğer yandan demokratik davranma ve eşitlik tanıma ana-baba (PARI 2) ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ve PARI 2 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe arttığı görülmüştür. Bu durumda demokratik davranma ve eşitlik tanıma ana-baba tutumunun çocuğun okul başarısında olumlu bir etkisinin oluşu söylenebilir. Havighurst'a (1968) göre de çocuğu okulda başarılı olmaya teşvik eden, onu okulun gerektirdiği dille ilgili ve zihinsel çabalar konusunda gerçekçi bir şekilde hazırlayan ailelerde zeka ve okul başarısının yüksek olduğu görülmektedir (Havighurs 1968: Akt. Berber 1990:33). Yine Dornbush, M. ve arkadaşlarınca (1987) yapılan araştırma bulgularına göre otoriter ve müsamahakar anne baba tutumunun okul başarısına olumsuz, güven verici, eşitlikçi ve demokratik anne baba tutumunun okul başarısını olumlu etkilediği saptanmıştır (Dornbush ve ark. 1987: Akt. Özcan 1995: 29). Steinberg, L ve arkadaşları (1989) demokratik, eşitlikçi ve güven verici anne baba tutumunun çocukların sağlıklı bir kişilik oluşturmaya olanak sağladığını, kendi başlarına karar verme yeteneğini ve bu oluşumların da çocuğun okul başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Steinberg ve ark. 1989: Akt. Özcan 1996).

Annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu (PARI 3) ile çocuğun okul başarısı arasındaki farka bakıldığında, gruplararası anlamlı bir farklılık olduğu ve PARI 3 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür. Bu durumda annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumunun çocuğun okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu anlamda Steinberg L ve arkadaşları (1988) öğrencinin okul dışı çevresinin ve özellikle ailesinin okul başarısı ile olan ilişkisini araştırmış ve ailenin sosyal düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, aile yapısı ve çalışkan anne statüsü ile okul başarısı arasındaki ilişkinin yaygın kanının tersine, çok düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır

(Steinberg ve ark. 1988: Akt. Özcan 1995). Yine Bhatnagar, K. ve Sharma, M. (1992) anne baba eğitim düzeyi ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak için 9, 10 ve 11. sınıflarda okuyan 189 Hintli öğrenci ve ailesi üzerinde bir araştırma yapmışlar ve annenin eğitim düzeyi ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır (Bhartanagar ve Sharma 1992: Akt. Özcan 1996).

Aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) tutumu (PARI 4) ile çocuğun okul başarısı arasındaki farka bakıldığında ise gruplararasıda yine anlamlı bir farklılık olduğu ancak PARI 4 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azalmadığı veya artmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılığın bulunması sonucunda, aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) tutumunun çocuğun okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu anlamda Berktin (1969) tarafından yapılan araştırmaya göre çocukların % 40'ının ev içi problemleri ve aile baskısının onları çalışmaktan alıkoyduğunu ve çocuğun okul başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yine Masselom, S. ve arkadaşları (1990) uyumlu ve uyumsuz ailelerdeki aile içi etkileşim ve iletişim ile çocukların okul başarısı arasındaki ilişkiyi 40 başarısız ve 52 başarılı öğrenci ve ailelerini kapsayan bir araştırmada irdelemiş ve aile iletişiminin başarısız öğrenci ailelerine göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır (Masselom 1990: Akt. Özcan 1996).

Son alt ölçek olan sıkı disiplin tutumu (PARI 5) ile okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Son alt ölçek olan sıkı disiplin tutumu (PARI 5) ile okul başarısı arasındaki farka bakıldığında ise, gruplararasıda anlamlı bir farklılık olduğu ve PARI 5 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, okul başarı puanı düşük olan öğrencilerden, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür. Bu durumda sıkı disiplin tutumunun, çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Wentzel, R. ve arkadaşlarının (1991) yaptığı araştırma bulgularına göre de anne ve babanın katı ve tutarsız bir disiplin uygulaması çocukların okul başarısını doğrudan ve olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Wentzel ve ark. 1991: Özcan 1996).

Ana-baba tutumlarının çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde; aşırı koruyucu annelik tutumu (PARI 1) ile çocuğun sınıf içi etkinlik

düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durumda aşırı koruyucu annelik tutumunun çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin söz konusu olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumu (PARI 2) ile çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anlamlı bir farklılığın bulunamayışı sonucunda, demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumunun çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin var olmadığı söylenebilir.

Annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu (PARI 3) ile çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi arasındaki farka bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve PARI 3 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür. Bu durumda annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumunun, çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) tutumu (PARI 4) ile çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi arasındaki farka bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve PARI 4 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı, görülmüştür. Bu durumda aile içi çatışma (karı-koca geçimsizliği) tutumunun, çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Son alt ölçek olan sıkı disiplin (PARI 5) tutumu ile sınıf içi etkinlik düzeyi arasındaki farka bakıldığında ise, $P < .05$ anlamlılık düzeyinde PARI 5'e göre gruplararası anlamlı farklar olduğu ancak anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına bu durumun yansımadağı görülmüştür. PARI 5 alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasının ise, sınıf içi etkinlik puanı düşük olan öğrencilerden, sınıf içi etkinlik puanı yüksek olan öğrencilere doğru gidildikçe azaldığı fark edilmiştir. Bu durumda sıkı disiplin tutumunun, çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi, yalnızca PARI 1 (aşırı koruyucu annelik tutumu) alt ölçeğinin çocuğun hem okul başarısında hem de sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkisi bulunmamaktadır. PARI 3 (Annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi tutumu) PARI 4 (aile içi çatışma – karı-koca geçimsizliği tutumu) ve PARI 5 (sıkı disiplin tutumu) alt

ölçekleri her iki değişken üzerinde etkili iken, PARI 2 (demokratik davranma ve eşitlik tanıma tutumu) alt ölçeğinin çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi olduğu ancak çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde herhangi bir etkisin söz konusu olmadığı görülmektedir.

4.3. Öneriler

Mutlu, sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmede öncelikle anne babanın, ardından diğer yetişkinler ve öğretmenlerin çok önemli bir yere sahip olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çocuk dünyaya ilk geldiği andan itibaren aile, ilk etkileşim içinde bulunulan yer olmasından dolayı çocuğun yaşam süreci üzerinde oldukça etkilidir. Zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve temel becerilerin kazanıldığı kurum olan ilköğretim basamağına gelmeden önce çocuk, belli bir yaşam tarzını da beraberinde getirmiş olur. Ana babanın eğitim düzeyi, çocuğa karşı nasıl tavır takındıkları veya hangi tutumları göstermiş oldukları, üzerlerine düşen görevleri ne ölçüde yerine getirdikleri bu yaşam tarzının temel etmenlerindedir. Bu nedenle olumlu davranışlar ve tutumlarla model olması gereken anne babanın çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim seviyesi yüksek anne ve babaların ailelerinde çocuklar daha az korunmakta ve daha düşük disiplin uygulamalarına yer verilmekte iken, eğitim seviyesi düşük anne ve babalar, kendi anne ve babalarından gördükleri çocuk yetiştirme tutumlarını çocuklarına uygulamaktadırlar. Çocuk eğitiminin rastlantısal yollarla gerçekleştirilmemesi gerçeğine uygunluğu açısından bu durumda, anne-babaların eğitilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

Aileden sonra çocuğun toplumsallaşmasına katkıda bulunan, okuma, yazma ve temel becerileri öğretmenin yanı sıra çocuğun iyi bir yurttaş olmasını sağlayan ilköğretim, özellikle çocuk eğitimi konusunda önemli bir konuma sahip diğer kurumdur. Anne babayı kendisine özdeşim model olarak alan çocuk bu sefer okul yaşantısıyla birlikte öğretmenini kendine örnek olarak alacak ve belki de sınıf içindeki aktivitelere katılma düzeyini ve okuldaki başarısını ona göre şekillendirecektir.

Evde anne ve baba, okulda öğretmen çocuğun olumlu bir kişiliğe sahip olması ve okul başarısı için sağlıklı bir model olmalı, olumlu ve tutarlı bir tutum içinde olmalı, yeterli sevgi ve hoşgörüyü çocuğa vermelidir. Şöyle ki hiçbir anne-baba ve öğretmen,

her çocuğun kendine has bir gelişim ve öğrenme düzeyi olduğunu unutmamalı, her çocuktan aynı başarı düzeyini beklememelidirler. Çocuğun başarısızlığında ceza, baskı ve korkutma türünden davranışlar sergilemek yerine, sabırlı davranılmalı ve ona zarar verebilecek her türlü olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

Çocuğun okul başarısı ve sınıf içindeki etkinlik düzeyi için, öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri ortamlar sağlanmalı, her çocuğun ilgi ve yeteneklerine yönelik öğretmen desteği doğrultusunda çoklu ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrenci başarılarının ölçme ve değerlendirilmesinde yalnızca çocuğun ölçme aracına verdiği cevaplarla sınırlı kalınmamalı, sınıf içindeki aktivite düzeyine de önem verilmelidir. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerinin daha çok zenginleştirilmesi, öğretmenlerin ise bu konu da daha çok bilgiyi inşa etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin okul başarısının okul, aile ve çevre etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir değişken olduğu unutulmamalı, buradan güç alarak okul ve aile birliği uygulamalarına daha çok yer verilmelidir. Okul süresi boyunca çocukların başarısının sürekliliği için, anne-baba ve eğitimciler, onun psikolojik dengesini zedeleyecek çalışmalar yerine, bu dengeyi sarsmayacak ortamlar hazırlamalıdır.

Tüm bu sayılan noktalardan hareketle, anne-baba ve öğretmen çocuğa davranışlarıyla örnek olmalı, kendi uyumsuzluklarını çocuğa aktarmamalı, çocuğun kendine olan güven ve başarı duygusunu yitirmesine sebep olacak davranışlardan kaçınılmalıdır. Ana-baba ve eğitimciler, öncelikli olarak çocuğu tanımalı, onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmelidir. Çocuğun davranışları onaylanmadığında ona karşı olumsuz bir tutum takınılmamalı ve çocuğun davranışları ve başarısı nedeni ne olursa olsun başka bir çocuğun davranışlarıyla karşılaştırılmamalıdır. En önemlisi de eleştiri çocuğun kişiliğine değil, davranışına göre olmalıdır.

Ana-babanın kişilik gelişimini ve okul başarısını olumlu yönde etkileyen demokratik tutumu benimsemesi için, özellikle TV, radyo gibi kitlesel iletişim araçları ve basılı yayın araçlarıyla tanıtıcı ve özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Aile danışma merkezleri yaygınlaştırılarak tanıtılmalı ve ana-babaların ihtiyaç duydukları zamanlarda bu tarz kurumlara başvurmaları sağlanmalıdır. Bu konuda televizyon ve radyo gibi iletişim araçlarından yararlanılarak, ana-baba tutumlarının, çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisini inceleyen programlar hazırlanarak, ana-babalara eğitici bilgiler

verilmeli ve problemlerin çözümünde uzman kişilerden yardım alınmalıdır. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmediir. Bununla birlikte öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarıyla çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda aydınlatılmalıdır. Tüm bu önerilerin yerine getirilmesiyle de ana baba tutumları, çocuğun okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyinde olumlu ilerlemeler kaydedileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alicıgüzel, İzzettin
1998 İlk Ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Yelken Matbaası, İstanbul.
- Alicıgüzel, İzzettin
2001 Çağdaş Okulda Eğitim Ve Öğretim, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Aslan Akan, Gülay
1994 İlkokul Öğrencilerinin Başarı Ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adler, Alfred
1997 Güç Çocuğun Eğitimi, Varlık Yayınlar, İstanbul.
- Adler, Alfred
1998 Sorunlu Okul Çocuğu. Cem Yayınevi, İstanbul
- Akça, Ülkü
1997 “Aile İçi İletişim Ve Eğitime Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:135:73 Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Aksoy, Süleyman
2000 “Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları”, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı: 15.
- Altinköprü, Tuncel
2003 Eğitim Açısından Çocuk Psikolojisi Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır? Hayat Yayıncılık, 11. Baskı, İstanbul
- Akdağ, Mustafa – Güneş, Hasan
2003 “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi”, Milli Eğitim Dergisi. Sayı:159 Yaz.
- Arı, Ramazan
2005 Gelişim Ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı.
- Bateson, Gregory
1958 “The New Conceptual Frames For Behavioral Research” Proceedings Of The Sixth Annual Psychiatric Institute. Princeton: The New-Jersey Neuro-Psidiatric Institute.

- Berktin, Cezmi Tahir
1969 Eğitim Amaçları, Çocuklarımız Ve Biz. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Bode, U. – Verlag, Friedrich - Otto, G.
1979 Yaratıcılık Eğitimi Çeviren Berna Can.
- Bloom, Benjamin
1979 İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme. Meb Yayınları, Ankara
- Berber, Şakir
1990 Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başar, Hüseyin
1998 Sınıf Yönetimi. Dördüncü Basım, Ankara.
- Burt, Sandra – Perlis, Linda
1999 Rehber Anne-Babalar. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Başal, Handan Asude
1998 Okul Öncesi Eğitimine Giriş. Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Başal, Handan Asude
2001 “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği Ve Geçerliliği” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: XIV, Sayı:1, Bursa.
- Başal, Handan Asude
2003 Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim? Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Chaplin, J.P.
1974 Dictionary Of Psychology. Usa: Dell Publishing Co.
- Corman, Lois
1998 Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi. Cem Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
- Celkan, Hikmet Yıldırım
1983 Öğrencilerin Akademik Başarılarında Zihin Dışındaki Faktörlerin Etkileri (Yayımlanmamış Doçent Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Cüceloğlu, Doğan
1996 Yeniden İnsan İnsana. Remzi Kitabevi. 13. Basım, İstanbul.
- Cüceloğlu, Doğan
2004 Yetişkin Çocuklar. Remzi Kitabevi, 24. Basım, İstanbul.
- Cüceloğlu, Doğan
2005 İçimizdeki Çocuk. Remzi Kitabevi, 36. Basım, İstanbul.
- Cüceloğlu, Doğan
2006 Başarıya Götüren Aile. Sınav Döneminde Anababalık. Remzi Kitabevi, 1. Basım, İstanbul.
- Cloud, Henry – Townsend, John
2002 Anne Faktörü. Yetişme Çağınızda Annenizle İlişkileriniz Bugünkü Yaşamınızı Nasıl Etkiliyor? Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Çağdaş, Aysel
2003 Anne-Baba-Çocuk İletişimi. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Duru, Ayşen
1995 İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Düzgün, Şükrü
1995 Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dönmezer, İbrahim
1999 Ailede İletişim Ve Etkileşim. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dodson, Fitzhugh
2000 Doğumdan Yirmi Bir Yaşa Kadar Sevgiyle Disiplin, Kitap Matbaacılık, İstanbul.
- Ercan, Ahmet Rahmi
1975 Çocuklarımızı Başarıya Ulaştırmamızın Yolları. İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Erkal, Mustafa
1987 Sosyoloji. Filiz Yayınevi, İstanbul.

- Ekşi, Aysel
1990 Çocuk, Genç, Ana-Babalar. Bilgi Yayınevi, Ankara
- Elmacıoğlu, Tuncer
1998 Başarıda Aile Faktörü. Hayat Yayınları, İstanbul
- Erkul, Hüseyin
2001 “21. Yüzyılda Eğitimde Olması Gerekenler”, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:21.
- Ergün, Orhan
2002 “Eğitim Ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar”, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı: 27.
- Ertuğrul, Halit
2005 Ailede Ve Okulda Çocuk Eğitimi Nesil Yayıncılık, İstanbul.
- Erdem, Ali Rıza
2005 “İlköğretimimizin Gelişimi Ve Bugün Gelinek Nokta”, Üniversite-Toplum Dergisi. Cilt 5, Sayı:2.
- Fidan, Nurettin
1985 Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Fromm, Erich
2004 Sevmek Sanatı. Say Yayınları, İstanbul.
- Gürkan, Tanju
1979 “Okul Öncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir İnceleme”, Eğitim Ve Bilim Dergisi. Yıl:4, Sayı:22:16-26.
- Güneysu, Sinan
1982 Ana-Babaların Çocuklarına Karşı Tutumları Ve Çocuğun Davranış Problemleri, (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geçtan, Engin
1982 Çağdaş Yaşam Ve Normaldışı Davranışlar. Maya Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti. Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Geçtan, Engin
2006 İnsan Olmak. Metis Yayınları, İstanbul.
- Gündüz, Yusuf
1983 Çocuğunuzun Başarısı Elinizdedir. Büyük Dersane Yayınları, Ankara.

- Gürün, O.A.
1984 Çocuğumuzu Tanıyalım. İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Gander, J.M. – Gardiner, H.W.
1993 Çocuk Ve Ergen Gelişimi. İmge Kitabevi. Ankara.
- Güler, Deniz
1997 Çocuk Dediğin. Eskişehir.
- Gordon, Thomas
1999 Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gordon, Thomas
2000 Çocukta Dış Disiplin Mi? İç Disiplin Mi? Sistem Yayıncılık, 2. Basım, İstanbul.
- Haktanır, Güleğül
1993 “Aile Ve Çocuk Etkileşimi”, Okul Öncesi Eğitim Dergisi, S:12, Ankara.
- Harrison, Steven
2003 Mutlu Çocuk Eğitim Anlayışlarının Değiştirilmesi Üzerine. Dharma Yayınları, 1. Basım, İstanbul.
- Hakan, Sabiha
2003 “Anadolu Lisesi Öğrencileri İle Yırt Dışı Yaşantısı Geçiren Ve Anadolu Liselerine Gelen Öğrencilerin Ana Baba Tutumlarını Algılamaları Açısından Karşılaştırılması”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159, Yaz.
- Kılıçcı, Yadigar
1981 “Üniversite Öğrencilerinin Kendilerini Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler, (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kozacıoğlu, Gülşen
1982 Çocukların Anksiyete Düzeyleri İle Annelerinin Tutumları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Küçük, Serdar
1984 Ortaokul Düzeyinde Arkadaşlıkların Kişilik Özellikleri, Aile İlişkisi Ve Okul Başarısı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Kulaksızoğlu, Adnan
1985 Ergen-Aile atışmaları İle Annenin Tutumları Arasındaki İlişki Ve Ergenin Problemleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, İstanbul.
- Küçükturan, Güler
1987 Anadolu Liseleri Sınavlarına Hazırlanan ocukların Kaygı Düzeylerine Ana-Baba Tutumlarının Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keyes Jr. Ken
1991 Yüksek Bilinç Kılavuzu. Akaşa Yayınları, İstanbul.
- Kuzgun, Yıldız
2000 Rehberlik Ve Psikolojik Danışma. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Kaya, Canten
2003 Öğretmenlere Öneriler. Zambak Yayınları, İstanbul.
- Kaya Canten – Uzunoğlu, Selim
2003 Anne Baba Ve Öğretmenlere Özel ocuklar Ne İster? Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Köknel, Özcan
2004 Korkular, Takıntılar, Saplantılar. Altın Kitap Yayınevi, 5. Basım, İstanbul.
- Köknel, Özcan
2004 Dolu Dolu Yaşamak. Altın Kitaplar Yayınevi, 7. Basım, İstanbul.
- Köknel, Özcan
2005 İnsanı Anlamak. Altın Kitaplar Yayınevi, 8. Basım, İstanbul.
- Liaudet, Jean Claude
1999 Dolto Gözüyle ocuk Yetiştirme Güncel Yayıncılık, İstanbul.
- Mc Ghee, P.E. – Crandal V.C.
1968 “Beliefs In Intrenalexternal Control Of Reinforcement And Academic Performance, Child Development, Vol:39, P:91-102.
- Martin, Jane Roland
1998 Okul Yuvası – ocuk Eğitiminde Yaklaşımlar. Gendaş Yayıncılık, İstanbul.

- Miller, Lisa
2000
Çocuğunuzu Tanıyın, 8. Yaşında. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Meb Mevzuatı
- Milton, J.S.
1995
Introduction To Probability And Statistics. S:342-346.
- Navaro, Leyla
1987
“Çağdaş Anne, Baba Eğitimi Neleri Kapsayabilir?”, Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri (Antalya, 7-12- Eylül) Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Navaro, Leyla
1989
“Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitimine Etkileri”, Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri (İstanbul 12-13 Mayıs) Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Nas, Recep
2000
Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ezgi Kitabevi, 1. Baskı, Bursa.
- Nas, Recep
2001
Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi. Ezgi Kitabevi, 2. Baskı, Bursa.
- Oktay, Ayla
1983
Okul Olgunluğu. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi. İstanbul.
- Oktay, Ayla
1984
“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve Altı Yaş Uygulaması”, Üçüncü Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara.
- Oğuzkan, A. Ferhan
1993
Eğitim Terimleri Sözlüğü. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Öner, Necla
1994
Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, Birinci Basım, İstanbul.

- Özcan, Handan
1996 İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Pelin
2005 Evde Ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirme Temelleri. Kapital Medya Hizmetleri A.Ş., 5. Baskı, İstanbul.
- Pantley, Elizabeth
2002 Çocuklarımıza Verdiğimiz Gizli Mesajlar. Çev. Dr. Hande Gürel, Hsb Yayıncılık, Ankara.
- Steede, Kevin
2000 Anne Babaların En Çok Yaptıkları 10 Hata. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Salzmann, Christian Gotthilf
2002 Çocuğunuzu Yanlış Eğitiyorsunuz. Kariyer Yayınları, İstanbul..
- Söylemez, Sebahat
2003 Çocuk Ve Disiplin, Çocuğumu Nasıl Yetiştirmeliyim? Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., 1. Baskı, İstanbul.
- Tezcan, Mahmut
1981 Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:91, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tezcan, Mahmut
1984 Kuşaklararası Çatışmalar, Türkiye(De Ailenin Değişimi. Tsdd Yayınları.
- Telsiz, M. – Öztıp, H.
1998 “Ana Baba Eğitimi”, Eğitim Ve Bilim Dergisi, Cilt:22, Sayı:110: 3-6.
- Tuzcuoğlu, Necla
2003 Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, Bir Aile Olmak. Morpa Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Uluğtekin, Sevda
1984 “Çocuk Yetiştirme Yöntemleri Açısından Ana Baba Çocuk İlişkileri”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi, C:2, S: 1-3, Ankara.

- Usta, Aydın
2004 “Çocuğun Ruhsal Süreçleri Üzerinde Ailenin Etkisi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı 7, Dönem: Bahar.
- Ünlü, Harun
2002 Öğrenci, Anne ve Babalar İçin Eğitim Rehberi. Şahika Yayınları, Ankara.
- Ünlü, Harun
2005 Sınıf Rehber Öğretmenliği. Şahika Yayınları, Ankara.
- Winder, C.L. – Rau, L.
1962 Parental Attitudes Associated With Social Deviance In Preadolescent Boys. J. Abnorm.. Soc. Psychol, 64 (s: 418-424).
- Watson, James Dewey
1965 Molecular Biology of the Gene. NewYork: Benjamin.
- Yavuzer, Güler
1989 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay
1992 Değişken Toplumda Aile ve Çocuk. Özgür Yayın Dağıtım, 4. Baskı, İstanbul.
- Yörükoğlu, Atalay
2002 Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. Özgür Yayın Dağıtım, 25. Basım, İstanbul.
- Yavuzer, Haluk
1998 Çocuk Eğitimi El Kitabı. Remzi Kitabevi, Altıncı Basım, İstanbul.
- Yavuzer, Haluk
2001 Ana-Baba Okulu. Remzi Kitabevi, 9. Basım, İstanbul.
- Yavuzer, Haluk
2004 Ana-Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi, Onyedinci Basım, İstanbul (Temmuz).
- Yavuzer, Haluk
2004 Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu.b Remzi Kitabevi, 11. Basım, İstanbul (Kasım).

Yeşilyaprak, Binnur
2003

Çalışan Anne ve Çocuk, Siz Başrolü Seçtiniz. Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş., 1. Baskı, İstanbul.

Zulliger, Hans
1997

Çocuklarımızın Korkuları. Türkçesi: Kamuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul.

EKLER

EK 1 Görüşme Formu Örneği

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Veli, yapılacak bir araştırmada kullanılmak üzere siz ve çocuğunuz hakkında bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Aşağıdaki soruların karşısındaki boşluklara uygun cevapları yazınız. Seçenekli sorulara ise seçeneğin yanındaki () içine X işareti koyunuz. Örnek:

Öğrencinin Cinsiyeti : Kız (X) Erkek ()

Teşekkürler

Öğrencinin : Adı Soyadı

Doğum Tarihi : Cinsiyeti : Kız () Hayır ()

Okulu :

Sınıfı :

Çocuğunuz okul öncesi eğitimi aldı mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;

Ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldı?

Bir yıl ()

İki yıl ()

Üç yıl ()

Üç yıldan fazla ()

Okul öncesi eğitimi almak için nereye devam etti?

Anasınıfı ()

Kreş ()

Anaokulu ()

Özel Anaokulu ()

Çocuğunuzun kardeş sayısı : Tek çocuk ()

İki kardeş ()

Üç kardeş ()

Üç kardeşten fazla ()

Çocuğunuzun aile üyelerinden en çok hangisine kendisini yakın hisseder?

Anne ()

Baba ()

Kardeş ()

Hepsi ()

Hiçbiri ()

Annenin Eğitim Düzeyi :

Annenin Mesleği :

Anne çalışıyor mu? : Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;

Nerede çalışıyor? :

Babanın Eğitim Düzeyi :

Babanın Mesleği :

Baba alışıyor mu? : Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;
Nerede alışıyor? :

Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyini nasıl tarif edersiniz?
Üst () Orta () Alt ()

EK 2 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)

AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü her ifadenin karşısındaki kutulardan birini (x) işareti ile belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sadece yapmanız gereken şey kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait olan kutuyu işaretlemenizdir. Bütün soruların cevaplandırılması test için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederiz.

TEŞEKKÜRLER...

Soru listesinde verilen ifadeleri okuyup, şu şekilde değerlendiriniz.

<i>Çok</i> Uygun	<i>Oldukça</i> Uygun	<i>Biraz</i> Uygun	<i>Hiç</i> Uygun
Buluyorum.	Buluyorum.	Buluyorum.	Bulmuyorum.

AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUM ÖLÇEĞİ (PARI)

	4	3	2	1
1-ÇOCUK YORUCU VE ZOR İŞLERDEN KORUNMALIDIR.				
2-ANNE VE BABALAR, ÇOCUKLARINI DERTLERİNİ ANLATMAYA TEŞVİK EDERLER FAKAT BAZEN ÇOCUKLARIN DERTLERİNİN HİÇ AÇILMAMASI GEREKTİĞİNİ ANLAYAMAZLAR.				
3-ÇOCUK BOŞA GEÇEN DAKİKALARIN BİR DAHA HİÇ GERİ GELMEYECEĞİNİ NE KADAR CABUK ÖĞRENİRSE, KENDİSİ İÇİN O KADAR İYİ OLUR.				
4-BİR ANNE ÇOCUGUNUN DÜŞ KIRIKLIĞINA UGRAMAMASI İÇİN ELİNDEN GELEN İ YAPMALIDIR.				
5-ÇOCUK NE KADAR ERKEN YÜRÜMEYİ ÖĞRENİRSE O KADAR İYİ TERBİYE EDİLEBİLİR.				
6-COCUK YETİŞTİRMEK SINIR BOZUCU, YIPRATICI BİR İSTİR.				
7-ÇOCUGUN HAYATTA ÖĞRENMESİ GEREKEN O KADAR ÇOK ŞEY VARDIR Kİ, ZAMANINI BOŞA GEÇİRMESİ AFFEDİLMEZ.				
8-BABALAR BİRAZ DAHA ŞEFKATLİ OLSALAR, ANNELER ÇOCUKLARINI DAHA İYİ YÖNETEBİLİRLER.				
9-ÇOCUK YETİŞTİRMENİN KÖTÜ TARAFLARINDAN BİRİ DE, ANNE YA DA BABANIN İSTEDİĞİNİ YAPABİLMESİ İÇİN YETERİNCE ÖZGÜR OLMASIDIR.				
10-SIKI KURALLARLA YETİŞTİRİLEN COCUKLARDAN EN İYİ YETİŞKİNLER CIKAR.				
11-BİR ANNE ÇOCUGUNUN MUTLULUGU İÇİN KENDİ MUTLULUGUNU FEDA ETMESİNİ BİLMELİDİR.				
12-DAIMA KOŞUŞTURAN, HAREKETLİ BİR ÇOCUK BÜYÜK BİR OLASILIKLA MUTLU BİR KİŞİ OLACAKTIR.				
13-BÜYÜKLER ÇOCUKLARIN ŞAKALARINA GÜLER, ONLARA EĞLENDİRİCİ ÖYKÜLER ANLA TIRSA, EVDEKİ DÜZEN DAHA DÜZGÜN, DAHA AKICI OLUR.				
14-ÇOCUGUN EN GİZLİ DÜŞÜNCELERİNİ KESİNLİKLE BİLMEK, BİR ANNENİN GÖREVIDİR.				
15- ANNE BABALAR ÇOCUKLARINA, SORGUSUZ SUALSİZ KENDİLERİNE SADIK KALMALARINI ÖĞRETMELİDİRLER.				
16-BÜTÜN GENÇ ANNELER, BEBEK BAKIMINDA BECERİKSİZ OLACAKLARINDAN KORKARLAR.				
17-EGER BÜTÜN GÜNÜNÜ ÇOCUKLARLA GEÇİRMEK ZORUNDA KALIRSA, HANGİ ANNE OLURSA OLSUN SONUNDA ÇOCUKLAR SINIRINE DOKUNUR.				
18-ANNE VE BABALAR HER ZAMAN ÇOCUKLARININ KENDİLERİNE UYMASINI BEKLEMELİ, BİRAZ DA KENDİLERİ COCUKLARINA UYMALIDIR.				
19-EGER ANNELER DİLEKLERİNİN KABUL EDİLECEĞİNİ BİLSELERDİ, BABALARIN DAHA ANLAYIŞLI OLMALARINI DİLERLERDİ.				
20- BİR ÇOCUGA NE OLURSA OLSUN DÖĞÜŞMEKTEN KAÇINMASI GEREKTİĞİ ÖGRETİLMELİDİR.				
21- ÇOCUKLAR BENCİL OLDUKLARINDA, HEP BİR ŞEYLER İSTEDİKLERİNDE, ANNENİN TEPESİNİN ATMASI ÇOK NORMALDİR.				
22-EGER ÇOCUKLAR AİLEDEKİ KURALLARI UYGUN BULMUYORLARSA, BUNU ANNE BABALARINA SÖYLEMELERİ HOS KARŞILANMALIDIR.				
23-ANNELER ÇOGU ZAMAN ÇOCUKLARINA BİR DAKİKA DAHA DAYANAMAYACAKLARI DUYGUSUNA KAPILIRLAR.				
24-ÇOCUGU SIKI TERBİYE EDERSENİZ SONRA SİZE TEŞEKKÜR EDER.				
25-KÜÇÜK BİR ÇOCUK, CINSİYET KONUSUNDAN SAKINILMALIDIR.				
26-BİR ANNENİN ÇOCUGUNUN HAYATI HAKKINDA HERŞEYİ BİLMESİ HAKKIDIR. ÇÜNKÜ ÇOCUGU ONUN BİR PARÇASIDIR.				
27- UYANIK BİR ANNE VE BABA ÇOCUGUNUN TÜM DÜŞÜNCELERİNİ ÖĞRENMEYE ÇALIŞMALIDIR.				
28-ÇOCUKLAR, ANNE BABALARININ KENDİLERİ İÇİN NELER FEDA ETTİKLERİNİ DÜŞÜNMELİDİRLER.				
29-EGER ÇOCUKLARIN DERTLERİNİ SÖYLEMELERİNE İZİN VERİLİRSE BÜSBÜTÜN ŞİKAYETÇİ OLURLAR.				
30-SERT TERBİYE, SAĞLAM VE İYİ KARAKTER GELİŞTİRİR.				

	4	3	2	1
31-GENÇ BİR KADIN HENÜZ GENÇKEN YAPMAK İSTEDİĞİ PEK ÇOK ŞEY OLDUĞU İÇİN, ANNE OLUNCA KENDİSİNİ TUTUKLANMIŞ DUYGUSUNA KAPTIRIR.				
32-ANNELER ÇOCUKLARI İÇİN HEMEN HEMEN BÜTÜN EĞLENCELERİNİ FEDA EDERLER.				
33-BABALAR DAHA AZ BENCİL OLSALAR KENDİLERİNE DÜŞEN GÖREVI YAPARLARDI.				
34-İYİ BİR ANNE ÇOCUGUNU UFAK TEFEK GÜÇLÜKLERDEN KORUMALIDIR.				
35-BİR ÇOCUGA ANNE VE BABASINI HERKESTEN ÜSTÜN GÖRMESİ ÖĞRETİLMELİDİR.				
36-ÇOCUK HİÇ BİR ZAMAN AİLESİNDEN SIR SAKLAMAMALIDIR.				
37-ÇOCUKLARDAN SIK SIK ÖDÜN VERMELERİNİ, ANNE BABAYA UYMALARINI İSTEMEK DOĞRU DEĞİLDİR.				
38-ÇOGU ANNELER BEBEKLERİNE BAKARKEN ONU İNCİTECEKLERİNDE N KORKAR.				
39-BİR ÇOCUGA BAŞI DERDE GİRDİĞİNDE DÖĞÜŞMEK YERİNE BÜYÜKLERİNE BAŞVURMASI ÖĞRETİLMELİDİR..				
40-ANNE BABA ARASINDAKİ BAZI KONULAR HAFİF BİR TARTIŞMA İLE ÇÖZÜMLENEMEZ.				
41-EV BAKIMINDA VE İDARESİNDE EN KÖTÜ ŞEYLERDEN BİRİ DE, KİŞİNİN KENDİNİ EVİNDE TUTUKLANMIŞ GİBİ HİSSETMESİDİR.				
42-HİÇ BİR KADINDAN YENİ DOĞMUŞ BİR BEBEGE TEK BAŞINA BAKMASI BEKLENMEMELİDİR.				
43-OGLAN VE KIZ ÇOCUKLARININ BİRBİRLERİNİ SOYUNURKEN GÖRMEMELERİ GEREKİR.				
44-ÇOCUKLARIN SORUNLARINA EGİLİRSENİZ SİZİ OYALAMAK İÇİN BİR ÇOK MASAL UYDURURLAR.				
45-EGER ANNE BABALAR ÇOCUKLARI İLE ŞAKALAŞIP BERABER EĞLENİRLERSE, ÇOCUKLAR ONLARIN ÖGÜTLERİNİ DİNLEMeye DAHA ÇOK YÖNELİRLER.				
46-ANNELERİ KENDİLERİ YÜZÜNDEN ZORLUK ÇEKTİĞİ İÇİN ÇOCUKLAR, ONLARA KARŞI DAHA ANLAYIŞLI OLMALIDIRLAR.				
47-BİR ÇOCUK ENİNDE SONUNDA ANNE BABASININKİNDEN DAHA ÜSTÜN BİR AKILA SAHİP OLMAYACAGINI ÖĞRENİR.				
48-EGER BİR ANNE ÇOCUKLARINI İYİ YETİŞTİREMIYORSA BELKİ DE BU, BABANIN EVDE KENDİNE DÜŞEN GÖREVİ İYİ YAPMAMASINDAN İLERİ GELİYORDUR.				
49-GENÇ BİR ANNE İÇİN İLK BEBEGİN BAKIMI SIRASINDA YALNIZ KALMAKTAN DAHA KÖTÜ BİR ŞEY OLAMAZ.				
50-BİR ÇOCUGUN DİĞER BİR ÇOCUGA VURMASI HİÇBİR ŞEKİLDE HOŞGÖRÜYLE KARŞILANAMAZ.				
51-ANNE BABALAR ÇOCUKLARINA HAYATTA İLERLEYEBİLMELERİ İÇİN HEP BİR ŞEYLER YAPMALARI VE BOŞA ZAMAN GEÇİRMEMELERİ GEREKTİĞİNİ ÖĞRETMELİDİRLER.				
52-AKILLI BİR KADIN YENİ BİR BEBEGİN DOĞUMUNDAN ÖNCE VE SONRA YALNIZ KALMAMAK İÇİN ELİNDEN GELENİ YAPAR.				
53-EVDE OLUP BİTENLERİ SADECE ANNE BİLDİĞİ İÇİN EV HAYATINI ONUN PLANLAMASI LAZIMDIR.				
54-KENDİ HAKLARINA SAHİP OLABİLMESİ İÇİN, BAZEN BİR KADININ KOCASINI TERSLEMESİ GEREKİR.				
55-BÜTÜN ZAMANINI ÇOCUKLARIYLA GEÇİRMEK BİR KADINA KANADI KOPMUŞ KUŞ DUYGUSU VERİR.				
56-EGER ANNE KOLLARINI SIVAR, BÜTÜN YÜKÜ SIRTINA ALIRSA TÜM AİLE RAHAT EDER.				
57-ANNE BABALAR ÇOCUKLARINI, KENDİ KENDİLERİNE OLUŞTURDUKLARI GÜVENİ SARSABİLECEK BÜTÜN GÜC İSLERDEN SAKINMALIDIRLAR.				
58-ÇOCUKLAR ASLINDA SIKI DİSİPLİN İÇİNDE MUTLU OLURLAR.				
59-ÇOCUKLARININ TOPLANTILARIYLA, KIZ-ERKEK ARKADAŞLIKLARIYLA VE EĞLENCELERİYLE İLGİLENNEN ANNE BABALAR ONLARIN İYİ YETİŞMELERİNİ SAĞLARLAR.				
60-ANNE VE BABAYA SADAKAT HERŞEYDEN ÖNCE GELİR.				

EK 3 Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN SINIF İÇİ ETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:
Cinsiyeti:
Yaşı:
Okulu:
Sınıfı:

Tarih: .../.../...

AÇIKLAMA: Aşağıda sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin gösterebileceği davranışlar verilmiştir. Her davranış maddesini okuyunuz. Genel olarak, sınıf etkinliklerinde hangi davranışı gösteriyorsanız, o maddenin sağ tarafındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Doğru yada yanlış cevap yoktur. Genelikle sınıfta hangi davranışı gösterdiğinizizi belirten cevabı işaretleyiniz.

	İçerik zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her Zaman
1. Derslerle ilgili deney ve araştırma yaparım.	0	0	0	0
2. Sorumluluk yönüm gelişmiştir, verilen görevi en iyi şekilde yaparım.	0	0	0	0
3. Soru sormaktan çekinmem ve sınıf içi çalışmalarda öğrenimime çok soru sorarım.	0	0	0	0
4. Sorulan sorulara cevap vermek için sürekli parmak kaldırım; hareketlerimle, konuşmamla doğru bildiğimi anlatmaya çalışırım.	0	0	0	0
5. Dersle iyi bir dinleyiciyim, öğretmenimi ve konuşan arkadaşlarımı dikkatle dinler, dersi iyi izlerim.	0	0	0	0
6. Çalışmalarında planlı, dikkatli ve düzenliyim.	0	0	0	0
7. Ev ödevimi zamanında yaparım.	0	0	0	0
8. Kendime güvenirim ve kendimden emin bir görüldüm vardır.	0	0	0	0
9. Soruların çözümünde yaratıcı güç ve yeteneklerimi ortaya koyar ve çözüme giderim.	0	0	0	0
10. İlgilerim çok yönlüdür; müzik, tiyatro ve spor gibi sosyal faaliyetlere katılırım.	0	0	0	0
11. Görev almakta istekliyim, verilen görevi soru sorarak alırım ve aldığım görevi yerine getiririm.	0	0	0	0
12. Sözcük dağarcığım zenginidir, anlatımım akıcı ve etkileyicidir.	0	0	0	0
13. Sınıf veya topluluk önünde duygu ve düşüncelerimi rahat söyler, kendimi rahatlıkla ifade ederim.	0	0	0	0
14. İyi bir gözlemciyim.	0	0	0	0
15. Günlük olaylarla ilgilenirim, radyo, televizyon ve yazılı basını dikkatle izlerim.	0	0	0	0

16. Dersle arkadaşlarımdan daha farklı kaynaklardan daha iyi hazırlanarak gelirim.	0	0	0	0
17. Öğretmenimle iyi ilişkiler kurmaya çalışırım. Her fırsatta öğrenimime yakın olurum ve öğrenimimin istemediği davranışları yapmamaya çalışırım.	0	0	0	0
18. Sınıf proje teriminde ve grup çalışmalarında görev alırım.	0	0	0	0
19. Dikkatimi uzun süre dersi verebilir sınıf içi çalışmalara çabuk ve yoğun uyum sağlarım.	0	0	0	0
20. Öğretmenimin ve arkadaşlarımda yanışımı görebilirim.	0	0	0	0
21. Öğretmenimi dinler ve dersi katılırım.	0	0	0	0
22. İyi alanım geniştir, çok farklı konularla ilgilenirim.	0	0	0	0
23. Kendi kendime bağımsız çalışabilirim.	0	0	0	0
24. Sınıf iç tartışmalara katılır ve bu tartışmalarda değişik görüşleri dile getiririm.	0	0	0	0
25. Sadece tek bir derste değil, bütün derslerde çalışkan ve başarılıyım.	0	0	0	0
26. Oyunlara katılırım ve oyun kurallarına daha çok uyarım.	0	0	0	0
27. Dersle öğrenimimi dinler ve dersi iyi izlerim.	0	0	0	0
28. İyi duyduğum Konularda sevdiğim arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	0	0	0	0
29. Sosyal ve uyumlu bir öğrenciyim.	0	0	0	0
30. Sevdiğim eğitici kol çalışmalarında görev alırım.	0	0	0	0
31. Yaratıcılık yönüm gelişmiştir. Problemlere herkesten farklı bir çözüm bulurum.	0	0	0	0
32. Beğenilmek ve ödüllendirilmek için yaptığım çalışmalar öğrenimime ve arkadaşlarıma gösteririm.	0	0	0	0
33. Arkadaşlarımla işbirliği yaparım.	0	0	0	0
34. Haksızlığa dayanmam, kendim ve başkalarının haklarını koruma kadar savunabilirim.	0	0	0	0
35. Kitap okuma alışkanlığına sahibim; çok kitap okurum.	0	0	0	0
36. Sorulan sorulara daima doğru cevap vermek için çaba gösteririm.	0	0	0	0
37. Çabuk ve kolay öğrenirim, fazla tekrar yapmam.	0	0	0	0
38. Ders araç ve gereçlerimin tam ve düzenli olmasına özen gösteririm.	0	0	0	0
39. Hareketli ve enerjik doluyum, yerimde durmam.	0	0	0	0