

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM FAKÜLTESİ TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EVDE YAŞANAN KARMAŞIK DENEYİMLER
İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÜLKÜ DEMİR

15711009

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

İSTANBUL

2019

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM FAKÜLTESİ TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EVDE YAŞANAN KARMAŞIK DENEYİMLER
İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÜLKÜ DEMİR

15711009

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

İSTANBUL

2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM FAKÜLTESİ TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EVDE YAŞANAN KARMAŞIK DENEYİMLER
İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÜLKÜ DEMİR
15711009

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 03.07.2019
Tezin Savunulduğu Tarih: 11.06.2019

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Aysun Gürol
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Bülent Alcı
Dr. Öğr. Üyesi Belgin Parlakyıldız

İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

EVDE YAŞANAN KARMAŞIK DENEYİMLER İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ülkü Demir
Haziran, 2019

Çocukların erken gelişimlerinin hiçbir müdahaleye maruz kalmadan devam etmesi onların sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Düşük gelir, anne-babanın eğitim durumu, fazla çocuk sayısı, yetişilen ortamın düzensizliği ve daha birçok risk faktörü çocukların gelişimlerinin dengeli bir seyir izlemesinin önüne geçmektedir. Bu risk faktörlerinin yanında çocukların gelişimini etkileyen bir diğer etken de birincil yaşam alanlarında karşılaştığı karmaşık durumlardır. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde çocukların deneyimlediği ev içi karmaşık deneyimler ile sosyal yetkinliklerinin birbiriyle olan ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ev içi karmaşayı ölçmek için CHAOS Ölçeği ve sosyal yetkinliğin seyrini izlemek için Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) kullanılmıştır. Ailelerin sosyal ekonomik durumları ve ev ortamları hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla aile bilgi formu uygulanmıştır. Ev içi karmaşayı ölçmek için 1995 yılında geliştirilen CHAOS (Confusion, Hubbub and Order Scale) Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. CHAOS başlığı Türkçeye 'Karışıklık, Karmaşa ve Düzen (KKD)' olarak çevrilmiştir. İngilizce alanında uzman üç farklı kişi tarafından çeviri çalışması yapılmıştır. Çalışmaya İstanbul'da çeşitli devlet okullarına devam eden, yaşları 49 ve 72 ay (M=61) arasında olan 167 çocuk (85 erkek, 81 kız) ve anneleri katılmıştır. KKD Ölçeği'nin yapı geçerliği için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen alt ölçeklerden birincisi düzendir, ikincisi ise karmaşadır. Düzen alt ölçeğinin faktör yükleri .59 ile .81 arasında değişmektedir. Karmaşa alt ölçeğinin faktör yükleri .46 ile .83 arasında değişmektedir. Bu çalışmada güvenilirlik analizi için iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. Düzen ve karmaşa alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .89; ölçeğin bütünü için .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması yapıldıktan sonra ev içi karmaşa ile çocukların sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini anaokuluna devam eden 144 çocuk ve aileleri oluşturmuştur. Küme örnekleme yöntemiyle İstanbul'da seçilen 8 farklı devlet okulundan 500 veliyle iletişime geçilmiş; 144 veliden elde edilen veriler çalışma için uygun bulunmuştur. Ailelerin sosyo ekonomik durumları ve çocuklar hakkındaki bilgiler betimsel istatistik analiziyle gösterilmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyinde olduğu için dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ev içi karmaşanın ailenin geliri ve eğitimine göre anlamlı değişiklik gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Ev içi karmaşa ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişki Pearson

korelasyon yerine Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çocukların sosyal yetkinliklerinin yaşa ve cinsiyete göre değişip değişmediği t testi yerine Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmada ev içi karmaşa ile sosyal yetkinlik arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın sonucunda evde yaşanan karmaşa ve düzenin evin fiziksel çevresinde öngörülebilir özelliklere sahip olmada önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. KKD ölçeğinden alınan puanların ebeveyn eğitime göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ebeveyn eğitimi arttıkça evde yaşanan karmaşanın arttığı görülmüştür. Ayrıca, KKD ölçeğinin düzen boyutu ile aile bilgi formundan elde edilen fiziksel ortam (evdeki oda sayısı, evde yaşayan kişi sayısı, çocuğa uygun materyaller) verileri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Fiziksel çevre ile öğrenme ortamı (evde çocukla beraber oynamak, yemek yapmak, çocukla beraber kitap okumak, müze veya doğa gezileri yapmak, sanat eserleri yapmak) arasında da istatistiksel olarak negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Çapraz tablo analizi sonucunda, bunun başlıca sebebinin ebeveyn eğitimi ve ailenin aylık gelirin ailelerin oluşturdukları rutinlerin ve sahip oldukları evin kalitesinde önemli bir yordayıcı olmasıdır. Çocuklar büyüdükçe SYDD-30 ölçeğinden elde edilen Kızgınlık-Saldırganlık skorlarında artış olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyetinin SYDD-30 ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı farklılık yaratmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karmaşık Deneyimler, Sosyal Yetkinlik, Okul Öncesi Dönem

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN HOME CHAOS AND CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE

Ülkü Demir
June, 2019

Early development of children without any intervention will ensure that they grow up as healthy individuals. Low income, parental education, number of children, risky environment and many other risk factors cause children's development to not follow a balanced course. Another factor affected by these risk factors is the chaotic experiences that children encounter in their primary environment. The purpose of this study is to examine the relationship between home chaos situations and social competence of children during early childhood. The CHAOS scale for measuring home chaos, a family information form to get detail information from children's home environment and the SCBE-30 (Social Competence and Behavior Evaluation Scale) was used to monitor the course of social competence of children. Firstly, adaptation, validity and reliability study of CHAOS Scale (Confusion, Hubbub and Order Scale) is made which was developed in 1995. This scale is designed to measure chaotic experiences in the home. The purpose of the scale is to examine the physical properties of the home environment and to determine whether the home atmosphere for the child is chaotic or not. Translation studies were conducted by three different experts in the field of English. Exploratory factor analysis (EFA) was used for construct validity of the CHAOS Scale. The first of the subscales obtained from EFA is order and the second is confusion. The factor loads of the order subscale ranged from .59 to .81. The factor loads of the confusion subscale ranged from .46 to .83. In this study, Cronbach Alpha analysis was performed to determine internal consistency for reliability analysis. Cronbach Alpha internal consistency coefficients for order and confusion subscales were .90 and .89; it was found to be .93 for the whole scale. The sample consists of parents who attend various public schools in Istanbul and had children (85 boys, 81 girls) aged between 49-72 months (M=61). After the adaptation study of the scale, the relationship of home chaos and children of social competence was investigated. The sample of the study consisted of 144 children and their families attending preschool. With the cluster sampling method, 500 parents from 8 different public schools in Istanbul were contacted. Data obtained from 144 parents who were volunteered were found suitable for the study. Socio - economic status of families and information about children were shown with descriptive statistical analysis. As a result of the normality test, the distribution was not normal because the level of significance was $p < .05$. Kruskal Wallis-H test was used to analyze whether the household chaos differed significantly according to family income and education instead of one way Anova. The relationship between household chaos and social

competence was analysed by Spearman correlation instead of Pearson correlation. It was analyzed by Mann Whitney U test instead of t test whether the social competencies of children changed according to age and gender.

In the study, no relation was found between household chaos and social competence of children. As a result of the research, it was seen that the confusion and order in the house was an important predictor of features in the physical environment of the house. It was seen that the scores obtained from the CHAOS scale showed a significant change according to parental education. As the level of parental education increased, the confusion of the house increased. In addition, a negative correlation was found between the order size of the CHAOS scale and the physical features of the home (number of room, number of people, adaptable materials for children grow, child's own room) obtained from the family information form. Also, a negative correlation was found between physical environment and learning environment (playing with children, cooking, reading with the child, museum or nature trip, making artworks) of the home. As a result of cross-tab analysis, parental education and the family's monthly income are important predictors of the family routines and the quality of the household. Anger-Aggression scores obtained from the SYDD-30 scale increased as children grew up. It was observed that the gender of the children did not make a significant difference in the scores obtained from the SYDD-30 scale.

Key Words: Chaotic Experiences, Social Competence, Preschool Children

ÖN SÖZ

Bu çalışmada bana yardım ve önerilerini hiç eksik etmeyen Doç. Dr. Aysun Gürol'a sonsuz teşekkürler ediyorum. Ayrıca İstanbul İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, okul öncesi eğitim kurumları, bu kurumlarda çalışan öğretmen, yönetici ve memurlara da gerekli iş birliği ve desteği sağladıkları için teşekkür ederim. Hayatımın her döneminde özellikle karşılaştığım her sıkıntı ve zorlukta yanımda olan, yaşanan herhangi bir olumsuzluk olmasa dahi 'baba' olmanın sorumluluğunu üzerinde taşıyıp kendini çocuklarına adayacak yeni sorumluluklar üstlenen babam Binali Demir'e, sevgi ve şefkatini hep hissettiğim annem Nebahat Demir'e minnet ve saygıyla teşekkür ederim. 'Tezin ne zaman bitecek?' sorusuyla beni teşvik etmeye çalışan kardeşim Oğuz'a, Aybüke'ye ve Ayyüce'ye sevgilerimi içtenlikle iletirim. Bu süreçte yardımıyla yanımda olan Merve'ye, Sina'ya; sık sık rahatsız ettiğim fakat her defasında büyük bir özveriyle mesajlarımın cevabı veren Theodore Wasch'a teşekkürlerimi borç bilirim. Yardımı bulunan herkese teşekkürlerimi ve en içten duygularımı minnetle sunarım.

İstanbul, Haziran, 2019

Ülkü DEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	vii
i	
TABLolar LİSTESİ	1
KISALTMALAR	2
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	2
1.5. Katılımcıların Önemi: Anneler ve Okul Öncesi Çocuklar.....	6
1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Çalışmanın Sayıtları.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	9
2.1.1. Bireyin Bütünsel Gelişimi ve Çevre.....	9
2.1.2. Karmaşanın Kaotik Tanımı ve Göstergeleri.....	12
2.1.3. Karmaşa ve Sosyal Ekonomik Durumu.....	14
2.1.4. Kaotik Ortam ve Gelişim: Karmaşanın Dil, Bilişsel, Sosyal ve Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkisi.....	21
2.1.5. Ev içi Karmaşanın Anne Baba Davranışları ve Bütünsel Gelişime Etkisi.....	29
2.1.6. Karmaşa ve Refah.....	35
2.1.7. Türkiye’de Yaşanan Gelişmeler ve Okul Öncesi Çocuğun Durumu.....	37
2.2. Sosyal Yetkinliğin Gelişimi ve Önemi.....	41
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli.....	49

3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	50
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	50
3.3.1. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği.....	51
3.3.1.1. Kaos (CHAOS) Ölçeği.....	51
3.3.1.2. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması.....	51
3.3.1.3. Geçerlik ve Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular.....	52
3.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal Ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği.....	56
3.3.3. Aile Bilgi Formu.....	57
3.3.3.1. Ev İçi Karmaşa Göstergeleri.....	58
3.4. Veri Toplama Süreci.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
3.6. Araştırmacının Rolü.....	64
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	66
4.1. Sosyal Ekonomik Durum ile Ev İçi Karmaşa Arasındaki İlişki.....	66
4.2. Hane Halkı Kalabalık Oranı, Rutin Eksikliği İle Ev İçi Karmaşa Arasındaki İlişki.....	68
4.3. Çocukların Sosyal Yetkinlerinin Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımı	75
4.4. Ev İçi Karmaşa ile Çocukların Sosyal Yetkinlikleri Arasındaki İlişki.....	76
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuç.....	80
5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlü Yanları.....	84
5.3.Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	99
Ek 1. Aile Bilgi Formu.....	99
Ek 2. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği.....	102
Ek 3. Sosyal Yetkinlik ve Duygu Değerlendirme Ölçeği.....	103
Ek 4. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu.....	105
Ek 5. Bilgilendirilmiş Onay Formu.....	106
ÖZ GEÇMİŞ.....	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği Kmo Ve Bartlett Testi Sonuçları.....	53
Tablo 2:	Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Faktör Yapıları.....	53
Tablo 3:	Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri.....	54
Tablo 4:	Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Bütününe Ait Güvenirlik Katsayıları.....	55
Tablo 5:	Örneklem Grubunun Betimsel ve Yüzdelik İstatistik Tablosu.....	59
Tablo 6:	Çocukların Karmaşık Göstergelere Maruz Kalma Durumu Betimsel ve Yüzdelik İstatistik Tablosu.....	66
Tablo 7:	KKD Ölçeği Puanları ile Ailenin Aylık Kazancı Değişkeni Arasındaki Kruskal Wallis H Sonuçları.....	67
Tablo 8:	KKD Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
Tablo 9:	Ebeveynin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karmaşa Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi.....	69
Tablo 10:	Öğrenme Ortamı Betimsel İstatistik Tablosu.....	70
Tablo 11:	Fiziksel Ortam Betimsel İstatistik Tablosu.....	71
Tablo 12:	Evin Yapısal Özellikleri ile KKD Ölçeği Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 13:	Aylık Gelir, Ebeveyn Eğitimi ve Öğrenme Ortamı Çapraz Tablosu..	75
Tablo 14:	SYDD-30 Betimsel İstatistik Tablosu	76
Tablo 15:	Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre SYDD-30 Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi	76
Tablo 16:	Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre SYDD-30 Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi.....	77
Tablo 17:	KKD Ölçeği ile SYDD-30 Ölçeğinin Korelasyon Tablosu	78
Tablo 18:	SYDD-30 Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Korelasyon Analiz Tablosu...	79

KISALTMALAR

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
CHAOS	: Confusion, Hubbub and Order Scale
KDB	: Kendini Denetleme Becerisi
KKD	: Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği
NICHD	: National Institute of Child Health and Human Development
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SY	: Sosyal Yetkinlik
SYDD-30	: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği
TEÇGE	: Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
ZKM	: Zihinsel Kuram

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde gelişimin gerçekleştiği bağlamlar çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Birbiri ile iç içe olan ve sürekli etkileşime sahip olan bu bağlamların çocuğa düzenli bir yaşam alanı sunması çocuğun ne tür yaşam tecrübelerine sahip olacağı hakkında önemli bilgiler vermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik sistem teorisine göre çevrenin çocuğa sağladığı yakınsak süreç adını alan deneyimler bazen tahmin edilebilir sonuçlar doğururken bazen de yıkıcı etkiler yaratmaktadır (Bronfenbrenner, Evans, 2000). Kalabalık, düzensizlik, yüksek ses, planların sürekli kesintiye uğraması olarak ifade edilen karmaşa yakınsak süreçlerin tahmin edilir ve öngürülebilir olmasını önemli ölçüde engellemektedir (Bronfenbrenner, Evans, 2000). Bölünmüş ve bütünlüğü bozulmuş yakınsak süreçler çocukların çevreyle olan iletişimine zarar vermektedir. Hâlbuki Comer (2001)'e göre erken çocukluk döneminde çevreyle geliştirilen kuvvetli bağlar çocuğun iletişim kurma tarzını etkileyecek ve olayları yorumlama, olaylarla mücadele etme tarzında daha barışçıl bir yol izleme ya da daha saldırgan tavırlar sergileme ihtimalini artıracaktır. Çevreyle kurulan sağlıklı, güçlü akademik ve sosyal ilişkiler çocukların sosyal ve akademik yetkinliğe sahip olmalarını, güven ve rahatlama hissetmelerini sonuç olarak başarılı olmak için yeterli motivasyona sahip olmalarını sağlayacaktır (Comer, 2001). Bu nedenle, çocuğun farklı bağlamlarda özellikle mikro çevredeki ilişkilerinin karmaşık deneyimlerin yol açtığı müdahaleye maruz kalmadan şekillenmesi gerekmektedir. Fakat değişen aile yaşamında hangi tercihlerin ve uygulamaların aile bireyleri için iyi olacağı, hangi koşullar altında etkili sonuçlar vereceği hakkında çok az şey bilinmektedir. Aile işleyiş süreçlerinin iyi bilinmesi oluşan döngünün bileşenlerinin daha iyi açıklanmasına ve buna bağlı olarak geliştirilecek politikaların ev içi ve çevresel karmaşanın etkisini azaltacak şekilde oluşturulmasını sağlayacaktır (Fiese, Winter, 2010).

Karmaşık olaylar ile çocuğun sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğini analiz eden bir çalışma yapmak etkin müdahale çalışmalarının oluşmasına, çevresel ve ev içi karmaşanın yarattığı etkiyi en aza indirmede faydalı olacaktır.

Ayrıca, çocuğun güven duygusunu pekiştirecek ve olumlu sosyal kişilik geliştirmede yardımcı olacak ev ortamlarının oluşmasını sağlayacaktır (Fiese, Winter, 2010). Bu nedenle farklı bağlamlarda, özellikle çocuğun yakın çevresini oluşturan ev ortamında, çocuğun gelişimi üzerinde etki yapacak her durum iyi analiz edilmelidir.

1.2. Problem Cümlesi

Erken gelişim döneminde önemli etkisi olan aile ortamında yaşanan karmaşık deneyimler ile okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.3. Alt Problemler

1. Ailenin sosyal-ekonomik durumu ile ev içi karmaşa arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Hane halkı kalabalık oranı, rutin eksikliği, ailesel dengesizlik ile ev içi karmaşa arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların cinsiyeti ve yaşı ile sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ev içi karmaşa ile çocukların sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde ev içi karmaşa konusu son zamanlarda önemli bir gündem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun başlıca sebebi ev içi karmaşanın çocuğun fiziksel çevresinde yıkıcı etkiler oluşturması ve bu durumun sosyal çevreyi nasıl etkilediğine dair önemli açıklamalar sunmasıdır (Bronfenbrenner, 1999). Ayrıca, karmaşanın tek bir sebebi ya da faktörü değil; çevreyi olumsuz etkileyen birçok faktörü içermesi çocuğun gelişiminin nasıl etkilendiğiyle alakalı kapsamlı bilgi sağlamaktadır. Çocuğun gelişimini etkileyen faktörler sosyal-ekonomik statü, anne-baba tutumları, etnisite, eğitim durumu, gelir gibi birçok etmeden oluşmaktadır. Fakat çocuğun gelişimini etkileyen esas sorun, bu etmenlerin birleşerek ev içinde karmaşık bir ortam yaratması ve gelişimin bütünlüğünü bozup

bölünmelere yol açmasıdır (Ackerman, Brown, 2010). Yukarıda bahsedilen sebepler çocuğun gelişiminde tek başına olumsuz bir etkiye yol açmaz. Fakat bu sebeplerin birleşimi karmaşık bir döngü yaratıp ailelerin başka bireylerle yaşamaya itilmesine, çocuklarının eğitimiyle ilgilenecek bilgi, sabır ve motivasyondan uzak olmalarına, yeterli bakımı sağlayamamalarına ve çocuğun ihtiyaçlarının ikinci plana atılmasına sebep olmaktadır.

Karmaşık durumları belirlemek, bu durumların yarattığı düzensizliği en aza indirmek için çözümler bulmak araştırmacılara uygulama alanında kolaylık sağlayacaktır. Çünkü ailenin geliri, yaşadığı çevrenin durumu, gelenekleri ve tutumlarını değiştirmek zorken; bunların ortaya çıkardığı durumu ve yarattığı karmaşayı gösterip insanlarda farkındalık yaratmak daha kolay ve ulaşılabilir bir hedeftir. Karmaşa içeren evrenin bileşenlerini bulup bireylerin refahını olumsuz etkilemedeki işleyişini keşfetmek bireylerin daha kaliteli yaşamasını sağlayan öğeleri tanımlamak kadar önemlidir.

Türkiye’de ev içi karmaşa ile alakalı çalışma yapılmamasına rağmen; yukarıda belirtilen çevresel etmenleri düzenleyip, sebep oldukları zararı yok etme durumu erken müdahale çalışmalarıyla gösterilmiştir. Erken müdahale programlarına katılan ailelerin çocuklarının matematik, dil, sosyal duygusal gelişim alanlarının ilerlemesi katılmayanlara göre daha iyi bir seyir izlemiştir (Geleceğe İlk Adım Projesi ve Etki Araştırması, 2010; Vural, 2006). Bu programlar ailenin ve çevrenin kontrol edilemeyen verilerini değiştirmemiş; ailenin sahip olduğu imkânları en verimli şekilde kullanılmasını sağlayacak değişiklikleri planlamıştır. Bekman, Atmaca-Koçak (2011) tarafından yapılan çalışmada annenin değişmesi ve yeni bilgiler öğrenmesinin anne-çocuk ilişkisini de olumlu şekilde değiştirdiği bulunmuştur. Çalışma farklı ülkelerde yaşayan Türk kökenli ailelerle yapılmış, etkili bir müdahale programıyla çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca program sonunda katılımcı anneler eşlerinin tutumlarında kendilerine ve çocuklarına karşı pozitif değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir (Bekman, Atmaca-Koçak, 2011). Çocuğun sosyal çevresinde anne eğitiminden, ebeveyn tutumlarından kaynaklanan problemlerin giderilmesiyle var olan karmaşa en aza indirilmiştir. Hango (2005) tarafından yapılan çalışmada 7-11 yaş aralığındaki çocukların öğrenme yaşamlarına ortak olan babaların programa katılımı birlikte yoksulluğun yarattığı olumsuz etkileri bertaraf etmede önemli olduğu belirtilmiştir.

Bu durum çevresel karmaşanın tüm yıkıcılığına rağmen yapılan ufak bir katılımın akademik başarıda fark yaratacağını göstermektedir.

Bu çalışma Türkiye’de ev içi karmaşık deneyimler yaşayan çocukların sosyal yetkinliklerinin nasıl ilerlediğini göstermek için yapılacaktır. Bu çalışmayla ailelerde farkındalık yaratıp, değiştirebileceğimiz faktörlere yoğunlaşarak çocuğun bütünsel gelişimini parçalanmışlıktan korumak amaçlanmıştır. Bu durum çocuğun sadece eğitim hakkına en iyi şekilde ulaşması için değil; insan hakları sözleşmesinde belirtildiği gibi ‘Çocukların okula gitme, oyun oynama hakkı vardır.’ ifadesinde vurgulanan çocuğun öznelliğinin korunması ve gelişimini örselenmekten korumak için yapılacaktır (UNICEF, 2004).

Bu çalışmanın diğer bir amacı karmaşık çevrenin sebep olduğu risk faktörlere karşı farkındalığı artırmak, bunların etkisini azaltmak ve bununla birlikte çocukların gelişimsel potansiyellerini ortaya çıkarmaktır. Risk faktörlerin etkilediği mikro sistemin işleyişini düzenlemek ve çocuğu hayatın nesnesi olmaktan çıkarıp; onun öznelliğini ve kişiliğini vurgulamak ve korumaktır. Ayrıca, çevresel karmaşanın kötü etkilediği çevresel koşulları iyileştirerek aile üzerindeki baskıyı azaltmak ve ebeveynlerin tutum ve davranışlarını düzenlemektir.

Bu çalışma yoksulluğun yıkıcı etkilerine karşı da uyarılar sunmaktadır. Yoksulluk özellikle 0-5 yaş arasındaki çocukları olumsuz etkilemektedir (Brooks-Gunn, Duncan, 1997; Duncan ve diğ.,1998). Yoksulluk çocukların gerekli becerileri edinmelerine ve başarılı olmalarına engel olmaktadır (Brooks-Gunn, 1997). Yoksulluğun da etkisiyle kritik dönemde gerekli kazanımları edinemeyen çocuk yoksulluğun tüm yaşamında kronikleşmesine sebep olacaktır. Çünkü yoksulluğun tetiklediği, gelişimi olumsuz etkileyen ev ortamına sahip çocuklar bilişsel ve sosyal açıdan yetersiz kalacaklar; bu durum da onların akademik başarısızlığına sebep olacak ve gelecekte birçok açıdan kaliteli bir yaşama sahip olmalarına engel olacaktır. Buna bağlı olarak ilerleyen yıllarda maddi, duygusal ve zihinsel refahları da engellenecektir (Duncan ve diğ., 1998). Ayrıca, karmaşa ailelerin özellikle yoksul bireylerin topluma ve düzgün yaşamının önemine olan ‘aidiyet duygularını’ (Schor, 1995, 414) kaybetmelerine sebep olduğu için problem oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de kargaşanın ev içi düzenini ne kadar ve hangi yönde etkilediğini göstererek; çocuğun bütünsel gelişiminin ve özellikle sosyal

yetkinliğinin nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmaktır. Karmaşa aile işleyişini ve insan ilişkilerinin sağlıklı ve dengeli gelişmesini engellediği için ebeveynlik tutumlarında olumsuz değişimlere ve buna bağlı olarak çocukları yetiştirmede önemli sorunlar oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmanın bir başka amacı da sosyal yetkinliğin ne olduğu, neden önemli olduğu ve ev içi karmaşanın sosyal yetkinliği nasıl kesintiye uğrattığı, bireyin yaşamında hangi sorunlara yol açtığı hakkında önemli bilgiler sunmaktır. Sosyal duygusal gelişimin sağlıklı ilerlemesinde önemli bir yere sahip olan sosyal yetkinlik diğer gelişim alanları kadar somut verilerle ölçülememekte; özellikle okul öncesi dönemde göz ardı edilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki erken çocukluk döneminde sağlıklı ilerleme gösteren sosyal duygusal gelişim ve yetkinlik daha sonraki yıllarda olumlu sosyal davranışlarda artışa, uzun süreli olumlu davranış değişikliklerine, çocukların akademik başarılarında artışa (Durlak ve diğ., 2011), duyguları düzenlemede ve pozitif davranışlar sergilemede (Denham ve diğ., 2011) yardımcı olmaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşanan sosyal duygusal problemler ise çocukların duyguları anlamada zorluk yaşamalarına, problem çözümede agresif yöntemler kullanmalarına, daha az üretici oyunlar oynamalarına sebep olmaktadır (Denham ve diğ., 2011).

Çocukların erken yaşlarda sosyal duygusal becerileri edinmelerinin akademik başarıya ve sonraki yıllarda olumlu benlik algısına sahip olmalarına nasıl etki ettiğini açıklamak sosyal duygusal gelişim ve diğer alanların ilişkisini net bir şekilde göstermek adına önemlidir. Whitted (2011) bu durumu sosyal bağı kuvvetli çocukların zor şartlarla ve görevlerle sabırla ve dirençle mücadele etmeleriyle ilgili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu çocukların ‘verilen görevi devam ettirebilme, duyguları anlatma ve düzenleme becerilerine sahip olma, arkadaşlarıyla ve çevreleriyle iletişim kurma, grup görevlerinde iş birliği yapma’ (Whitted, 2011, 11) özelliklerine sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, sağlıklı sosyal duygusal gelişim öğrencilerin streslerini kontrol etmelerine, kendilerini motive edebilmelerine, öğrenme yaklaşımlarını kolaylıkla organize ederek daha başarılı ve pozitif ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (Denham ve diğ., 2011). Karmaşık bir çevre, karmaşık deneyimler ise çocuğun sosyal becerileri edinmesini engelleyerek sosyal ve duygusal problemler yaşamasına, diğer gelişimsel alanlarla aradaki bağı yok ederek bilişsel ve fiziksel becerileri de eksik edinmesine yol açmaktadır. Çünkü karmaşanın

yoğunlaştığı bir çevre birçok risk faktörü içermektedir. Çok fazla risk faktörüne maruz kalan çocuklar ise daha az başarılı olup daha çok sorun yaşamaktadır.

Yukarıda bahsedilen nedenler çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Karmaşık çevre, bileşenleri ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişki düzenli bir çevre oluşturmak ve gelişimin sağlıklı ilerlemesi için incelenmesi gereken önemli bir alandır.

1.5. Katılımcıların Önemi: Anneler ve Okul Öncesi Dönem Çocuklar

Bireyin gelişiminin ve gelişim sürecinin nasıl ilerlediği birçok insan davranışı gözlemcisinin ilgisini çekmiştir. Bireyin davranışlarının nedenlerini açıklamak, gelişim sürecini rasyonel bir şekilde incelemek ve çıkarsamalarda bulunmak için erken çocukluk dönemiyle ilgili araştırmalar yapılmış; bireyin yetiştiği ve büyüdüğü çevre dikkatle gözlenmiştir. Ailenin, özellikle annenin çocuğun gelişimindeki önemi sadece eğitim uzmanları tarafından incelenmemiş; psikoloji ve tıp uzmanları tarafından da incelenmiştir. Bunun sonucunda çocuğun gelişiminin de çevre faktörünün önemi vurgulanmış, bu çevrede çocuğun iletişime geçtiği ilk varlık olan annenin rolünün önemi ön planda tutulmuştur (Ainsworth, 1979; Masterson, 2008). Masterson yaptığı çalışmalarda anne-çocuk arasındaki iletişimin etkilerinin ilerleyen yıllarda da çocuğun hayatını etkilediğini ortaya koymuştur (Masterson, 2008). TEÇGE (Türkiye Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri) (2010, 8, 9, 10) 'nin raporunda belirttiği gibi çocuğun gelişimini etkileyenler doğrudan ilişki kurduğu anne, aile ve anaokulu ekolojileridir. Fakat Türkiye'de 'ana okullaşma oranı düşük olduğu, cinsiyete dayalı iş bölümü yüksek ve annelerin %80'i çalışmadığı' için çocuğun gelişiminde ana belirleyicinin anne olduğu varsayılmaktadır (TEÇGE, 2010). Annenin çocuğun çevresine olan olumlu ve olumsuz etkisinin yadsınamayacağından dolayı, anneler araştırmanın ana katılımcısı olarak önem kazanmaktadır. Bu çevrede çocuğun bağ kurduğu ilk varlık anne olduğu için annenin çocuğuyla kurduğu bağın sağlam olması önemlidir. Anne ile çocuğun kurduğu sağlıklı bağ çocuğun bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimine olumlu etki yapar.

'Bebeklik döneminde anne çocuk ilişkisinde tutarlılık, bebeğin bağlanma ve kendilik duygusunun gelişmesi ve nesne ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde oluşması için son derece önemlidir. Anne bebek ilişkisinde süreklilik, aynılık ve tutarlılık bebekte "temel güven duygusunun" özünü oluşturur. İlk yıl içindeki yeterli, sağlıklı ve uygun anne bebek ilişkisi bebeğin güvenli bağlanması ve yaşam boyu sürececek duygusal yeterliliğin gelişimine temel olacaktır' (Kandır ve Alpan, 2008, 35).

Çocuğun anne ile sağlıklı bağ kurması özellikle sosyal duygusal gelişiminde önemli etkiler yaratacaktır (Ainsworth, 1979). Sağlıklı gelişen sosyal duygusal gelişim ise fiziksel, bilişsel ve birçok becerinin ön koşulunu oluşturmaktadır. Araştırmalar sosyal duygusal becerilerin kazanılması ile uzun ve kısa dönemde yaşanan akademik başarı arasında da bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Durlak ve diğ., 2011; Whitted, 2011). Ayrıca, erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenmenin sağlıklı gelişmesi kendine, başkalarına ve okula karşı pozitif tutum geliştirmeye; daha çok davranışsal uyum, daha az içselleştirme davranış problem göstermeyi sağlayacaktır (Durlak ve diğ., 2011).

Bunların yanında anne, kültürün çocuğa en doğru şekilde aktarılmasında önemli bir göreve sahiptir. Çocukların bireysel kimliği ve ait olduğu topluma bağlı kimliği gelişirken kültür, sosyal kurallar ve toplumsal değerler kimlik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. 'Etnisite, ırk, din, bölge, sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim ve fiziksel kabiliyetler, insan tecrübesinin kültür olarak bildiğimiz boyutlarından bazılarını oluşturmaktadır' (A Guide To Early Childhood Program Development, 2007, 137).

Çocuk ailelerin ve kültürün sunduğu gelenek, değer ve deneyimler aracılığıyla dünyayı görmeye başlar. Kültür, çocuğun iletişim kurma şeklini etkiler. Bu nedenle bu değer ve deneyimlerin pozitif ve barışçıl bir şekilde aktarılması çocuğun da pozitif ve barışçıl bir karaktere sahip olmasını sağlar. Ailelerin, özellikle annelerin tutumu bu aktarımda önem kazanmaktadır. Annelerin çocuğun gelişiminde önemli rol oynaması, çocukların ise toplumların geleceği olması ve ülkelerin gelişimindeki ilerlemeye katkı sağlamaları için en iyi imkânlarla ve en sağlıklı ortamlarda büyümeleri gerekmektedir. Bu çalışma ev ortamının en önemli iki üyesini içermekte; bu iki üyenin birbiriyle ve çevreyle bağını incelemektedir. Bu incelemenin toplumun temel taşı olan çocuklar ve anneler için uygulanabilir ve ilişkileri iyileştirebilir sonuçlar üretmesi hedeflenmektedir. Bu nedenlerle araştırma anneler ve çocuklar üzerinde yoğunlaşmıştır.

1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma ölçek ve bilgi formundaki ifadelerle sınırlıdır.

2. Ölçekleri ve bilgi formunu yanıtlayan veli ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3. Çalışma 2018-2019 güz döneminde İstanbul ili Fatih ilçesi okul öncesi okullarında çalışan 22 öğretmen, okula devam eden 144 çocuk ve ebeveynleri ile sınırlıdır. Elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak varılacak sonuç ve genellemeler, araştırmanın evreni için geçerlidir.

1.7. Çalışmanın Sayıtları

1. Katılımcıların ölçek ve formları objektif bir şekilde tamamlayacakları varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ev içi karmaşa, ev içi karmaşanın bireyin gelişimine etkisi, yoksulluk ve karmaşa arasındaki ilişki, refah ve sosyal yetkinlikle ilgili açıklamalara ve tanımlamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Bireyin Bütünsel Gelişimi ve Çevre

Çocuğun psikolojik ve fizyolojik olarak sağlıklı yetişmesi için erken dönemlerden itibaren tüm gelişimsel alanlarının bir bütün olarak desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için, yaşamının ilk yıllarında ailesi tarafından nasıl desteklendiği, ailesinin çocukla nasıl iletişime geçtiği ve çocuğun ihtiyaçlarına nasıl karşılık verdiği önem kazanmaktadır (Kandır, Alpan, 2008). Bunun yanında, çocuğun yetiştiği ortam, gittiği okul, yaşadığı toplum ve kültürün de çocuğun gelişiminde önemli etkileri olduğu Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisinde vurgulanmıştır (Bronfenbrenner, 1979).

Ekolojik sistem teorisi insan gelişiminin farklı çevresel bağlamlardan etkilendiğini savunur. Çocuğun gelişiminde sadece mikro sistem içinde bulunan ve bireyin birincil ortamını oluşturan aile, arkadaşlar, okul çevresi ve komşuların etkili olmadığını; bu sistem içinde ilişkilerimizin nasıl şekillendiğini gösteren mezo sistemin de etkili olduğunu vurgulamıştır (Bronfenbrenner, 1979). Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler ise ekzo sistemin içerisinde yer almıştır. Buna göre çocuk, akranlarının ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilinden etkilenebilir ya da eğitim sisteminde yapılan bir değişiklikle gelişiminde fark yaşanabilir (Bronfenbrenner, 1979). Makro sistem ise çocuğun içinde yetiştiği kültürü, inanç sistemlerini, yasaları ve sosyal ekonomik durumları yansıtır. Krono sistem ise yetişilen çağı ve onun genel özelliklerini belirtir (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik sistem teorisine göre çocuk bunlarla girdiği

etkileşimden etkilenir ve gelişimi bu etkileşim çerçevesinde ilerler. Bu teori, bir çocuğun gelişimini, yaşadığı ortamı oluşturan ilişkilerin geliştiği sistem bağlamında inceler. Her biri çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan karmaşık basamakları tanımlar.

Bronfenbrenner ve Morris (2006) tarafından yapılan çalışma bio ekolojik yaklaşımı doğurmuştur. Bio ekolojik teori ve ekolojik teori arasındaki temel fark bio ekolojik teoride bireyin kendi gelişiminde etkin olarak yer aldığı vurgulanmasıdır. Ekolojik sistem teorisi bireyin etrafında olan sosyal çevreyi öne çıkarır (Wachs, 1989). Bunun başlıca sebebi ise fiziksel çevrenin bireyin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunun yeterince farkedilmemesidir (Wachs, 1989). Bio ekolojik model ise sadece bireyin yetiştiği sosyal çevrenin önemini vurgulamaz. Sosyal çevreyi, bireyin özelliklerini ve birey ile sosyal çevrenin etkileşim yaşadığı fiziksel çevrenin de önemini vurgular.

Bio ekolojik teori farklı bağlamları simgeleyen basamakların yanında dört temel unsuru içermektedir: süreç, kişi, bağlam ve zaman (Bronfenbrenner, Morris, 2006). Süreç aşaması organizma ve çevresi arasındaki belirli etkileşim biçimlerini kapsar. Bu etkileşim biçimleri model içinde yakınsak süreç adını almıştır. Yakınsak süreçler insan gelişiminin zaman içindeki oluşumunu ve bu oluşumun temel mekanizması olarak öne çıkmıştır. Fakat yakınsak gelişim içinde gelişen insanın karakter özellikleri, bu özelliklerin geliştiği bağlamın ve bağlamın olduğu zamanın da niteliği dikkate alınmıştır (Bronfenbrenner, Morris, 2006). Kısaca, ekolojik sistem teorisinde birey daha edilgen bir konumdayken; biyo ekolojik model de birey etkin bir varlık olarak tanımlanmış; gelişiminin sadece çevrenin ona sunduğu imkânlar dahilinde değil; onun da çevreden aldığı ve çevreye sunduğu tepkilerle özetle karşılıklı etkileşimlerle geliştiği vurgulanmıştır.

Bronfenbrenner ve Morris (2006) tarafından yapılan çalışma insan gelişiminin ekolojisini incelerken iki öneri sunmuştur. İlk öneri insan gelişiminin kişiler, nesnelere ve semboller arasında uzun süreli ve düzenli olarak ilerleyen karşılıklı etkileşim sonucu oluştuğunu belirtir (Bronfenbrenner, Morris, 2006). Yakın çevredeki yakınsak süreçler gelişimin hem sağlıklı hem de parçalanmış ve bütünleştirilmemiş boyutunu simgeler. İnsan yaşamının olumlu ve olumsuz tecrübelerini içerir. Bireyin yaşamı boyunca çevresiyle, nesnelere, sembollerle, insanlarla olan etkileşimlerinin; gelişimlerini sağlıklı şekilde desteklemedeki devamlılıklarını ya da bu etkileşimlerin kesintiye uğramasıyla gelişimlerine olan

müdahaleleri ifade eder. Öneri 2 ise ‘gelişimi etkileyen yakınsak süreçlerin şekli, gücü, içeriği ve yönü gelişmekte olan insanın ve içinde gelişilen çevrenin özelliklerine göre de çeşitlenmekte’ (Bronfenbrenner, Morris, 2006, 798) olduğunu ifade etmiştir. Bu modelde kişinin davranışları ‘hem ürün hem de farklı davranışların üreticisi’ olarak ifade edilmiştir (Bronfenbrenner, Morris, 2006, 798).

Görüldüğü üzere bu model nesnelere ve sembollerle etkileşimi içeren yakınsak süreçlerin gelişimine belirgin katkısını vurgulayan mikro sistemin yapısıyla ilgili net bir tanım yapar. Bio ekolojik model Öneri 1’de mikro-sistemin insan ilişkilerinden ibaret olmadığını, içinde yaşanan fiziksel çevrenin de çocuğa sunduğu imkanların önemli olduğunu vurgular. Çocuğun içinde yaşadığı çevrenin fiziksel ve sosyal olarak dengeli imkânlar sunması istendik davranışları artırmakla kalmayacak; yoksulluk, kalabalık gibi etmenlerin yaratacağı olumsuz ve istenmedik sonuçları da azaltacaktır (Bronfenbrenner, Morris, 2006).

Çocuğun gelişiminde öngörülemez etkilerin oluşmasına sebep olan karmaşık çevrenin sebebi Bronfenbrenner ve Evans (2000, 120) tarafından ‘çocuk ve gençlerin yetiştiği aile, okul, akran grupları içinde artan karmaşa ve karakter ve yetkinlik ölçümlerinde belirlenen ilerleyici düşüş’ olarak belirtilmiştir. Bronfenbrenner (1999) yaptığı çalışmada bu durumun sebebini tek ebeveynli çocuk yetiştirme oranının yüksekliği, okullarda artan şiddet olayları, yoksulluk içerisinde büyüyen çocukların sayısının fazlalığı, anne-baba çalışma oranlarının sıklığı nedeniyle çocuğa beklenen ilginin gösterilmeyişi, gençler arasında artan suç oranları ve gençlerin önemli yıllarını hapiste geçirmesi olarak belirtmiştir. Yaşanan bu olaylar çocukların gelişiminin sağlıklı ilerlemesinin sekteye uğramasına sebep olmuş; olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerini engellemiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda çağımızın en büyük sorunu olarak bireyin yetiştiği fiziksel ve buna bağlı olarak değişen sosyal çevrenin oluşturduğu karmaşık ortam gösterilmiştir (Bronfenbrenner, Evans, 2000). Karmaşık ortamın birçok olumsuzluğu içermesi ve yakınsak süreç üzerindeki direk etkisi bu karmaşık yapının acil bir şekilde araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sistemler ‘karmaşık ve düzensiz aktiviteler, yapı eksikliği, günlük etkinliklerde öngörülemezlik ve yüksek düzeyde ortam uyarımı’ (Bronfenbrenner, Evans, 2000, 121) olarak tanımlanmıştır. Yakınsak süreçlerin ilerleyişinde ortaya çıkan kesintiler ve bireyin gelişiminde müdahaleler oluşması yaşanan karmaşanın sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Karmaşık ortam fiziksel çevrede artan düzensizliğin sosyal çevrenin dinamiklerini de değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Bu değişimin sebebi ise Wachs (1989)'ın çalışmasında geçmiş dönemlerde fiziksel çevrenin bireyin gelişimi üzerindeki etkisi sosyal çevrenin ona aracılık etmesiyle olurken; şimdilerde değişen aile yapısı, uyarıcıların artmasıyla fiziksel çevrenin sosyal çevreyi şekillendirmede büyük rol oynamaya başlaması olarak gösterilmiştir.

Bu durum da bizi çevrenin ve bu çevre içinde değişen parametrelerin, ortaya çıkan karmaşık durumların tanımlanmasına ve göstergelerinin belirlenmesine yönlendirmektedir.

2.1.2. Karmaşanın Kaotik Tanımı ve Göstergeleri

Çocuğun bütünsel gelişimi farklı deneyimler yaşadığı çevresel bağlam içinde oluşur. Çevresel bağlam aile, sınıf, okul, komşular, fiziksel çevre ve bunlar arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Bronfenbrenner, Morris, 2006). Çocuğun yetişmesinde önemli rol oynayan bu basamaklar birbirinden farklı olmasına rağmen birbiri ile olan etkileşimleri dinamiktir; birbirlerine direk ve dolaylı etkileri mevcuttur. Bu çevre içinde çocuğu besleyen ve gelişimini etkileyen olumlu davranışlar ve modeller çocukların hem akademik başarısını artıracak hem de çocuğun yakın çevresinde psikolojik olarak güvenli ortam oluşturup sosyal-duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir ilerleme takip etmesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, çocuğun bu çevrede yaşadığı karmaşık ve negatif deneyimler ise gelişim alanlarının destekleyici ve güçlendirici etkiden uzak olmasına sebep olacaktır. Bu durum da çocuğun gelişiminin tahmin edilemez bir seyir izlemesine sebep olacaktır.

Günümüzde savaşların olması, artan göç dalgaları, aile yapısının değişmesi, temel ihtiyaçlardan yoksunluk, ülke ve şehir hayatının karmaşası, kayıplar, ölüm, yetersiz beslenme, hava kirliliği, madde bağımlılığı, ev içinde ya da dışarıdan yaşanabilecek saldırılar, rutin haline gelen yetersiz sosyal uyarılma, yoksulluk karmaşık deneyimlerin mikro ve makro seviyedeki örnekleri olarak kabul edilebilir (Weisner, 2010). Yaşanan karmaşık deneyimler bireyin birincil ortamı olan ev ve aile yaşantısında olumsuz etkiler yaratarak çocuklar için tahmin edilemez bir çevrenin oluşmasına neden olmaktadır. Yaşanan karmaşık deneyimlerin çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişiminde önemli etkileri olduğu görülmektedir (Vernon-Feagans, Garret-Peters, Willoughby, 2016).

Karmaşık çevrenin çok fazla tanımı vardır. Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir ‘yüksek ses, gürültülü ev ve mahalle ortamı, kalabalık, günlük rutinlerin kalitesindeki düşüş’ (Matheny ve diğ., 430); ‘duyusal aşırı yüklenme, fiziksel kalabalık ve aile hayatındaki rutin dâhil olmak üzere birden fazla alandaki kesintiler’ (Fiese, Winter, 2010, 49). Ackerman ve Brown (2010) karmaşanın tanımı yapılırken fiziksel çevreye çok fazla vurgu yapıldığı fakat psikososyal boyutun ise görünür olmadığını belirtmişlerdir. Psikososyal boyut ‘bakıcının bağ kurmadaki dengesizliği, bakıcıdan ayrılma, ebeveyn uyumsuzluğu, gelir durumundaki düzenli ani değişiklikler’ gibi faktörleri içermektedir (Ackerman, Brown, 2010, 35). Hem fiziksel boyutun hem de psikososyal boyutun çalışmalara toplu bir şekilde konulması karmaşanın yarattığı yoğun, tahmin edilemez ve karmaşık durumu net bir şekilde göstereceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bireysel bazda etkileri olduğu düşünülen kalabalık, ses ya da ev taşınma sayısının mikro ve makro seviyedeki diğer faktörlerin dengeli ve tahmin edilebilir olduğu müddetçe tek başına karmaşanın yarattığı yıkıcı etkiyi yaratamayacağını belirtmişlerdir (Ackerman, Brown, 2010). Buna göre, karmaşık yaşam alanlarının objektif bir şekilde gösterimi için tüm faktörlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Karmaşa birkaç belirtinin birleşiminden ziyade tüm risk faktörlerin yarattığı olumsuz etkidir.

Bu tanımlar ev içi karmaşanın ne olduğu hakkında fikir verse de ev içi karmaşanın önemli iki bileşeni olduğu belirtilmiştir: istikrarsızlık ve düzensizlik (Brooks-Gun ve diğ., 2010’dan aktaran Bobbit, 2013, 5). İstikrarsızlık ev içi ilişkilerde ve ortamda değişiklik, çocukların yeterli bakımdan yokluğu ve rutinlerin öngörülemesizliğiyle ilişkilendirilmiş; düzensizlik ise dağınıklık ve kargaşa, yüksek oranda ses, kalabalık ve aile içi rollerdeki çatışma ile ifade edilmiştir (Brooks-Gun ve diğ., 2010’dan aktaran Bobbit, 2013, 5). ‘Çevresel düzensizlik fiziksel ve yapılandırılmış çevredeki güven eksikliğini simgelerken; çevresel istikrarsızlık ise ebeveynlerdeki ya da birincil yaşam alanındaki tutarlılık ve denge eksikliğini’ (Coley, Lynch, Kull, 2015, 95) simgelemektedir.

Sonuç olarak literatür çalışmalarının birleşiminde ev ve komşu ortamlarında gürültü çokluğu, TV izleme oranı, ev içi kalabalık oranı, ev içi rutinlerin düzensizliği, ev taşınma sayıları, düşük sosyo-ekonomik statü, evin temizliği ve düzenliliği, ebeveyn figürlerindeki değişikliklerde ev içi kaosun göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Adam, 2004; Matheny ve diğ., 1995; Weisner, 2010). Aile yapısındaki değişimler de birincil yaşam alanının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Schor, 1995).

Tek ebeveynli aile yapısı ve kadının iş hayatına girmesiyle çocukların bakımının kaliteli sağlanamaması, buna ek olarak anne-baba eğitimlerinin yetersizliği karmaşanın tanımları içinde yer almasa da karmaşık deneyimlerin şiddetini artırmadaki rolleri yadsınamaz. Bu nedenle, bu göstergeler de çalışmalara dâhil edilmiştir.

Bu göstergeler çocukların gelişiminin kesintiye uğradığına dair önemli uyarılar içermektedir. Yasa geliştirmek, karmaşık göstergelere karşı farkındalığı artırmak ve çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan ev ortamının uzun vadede değişimi için ev içi karmaşanın etkisi incelenmelidir. Çocuklar üzerindeki etkilerinin yıkıcılığını görmek daha etkili adımlar atılmasını sağlayacaktır.

2.1.3. Karmaşa ve Sosyal Ekonomik Durum

Yoksulluk ve Etkileri

Yoksul ‘yeterli düzeyde parası olmayan veya konforlu bir şekilde yaşamak için gerekli olan araçlara sahip olamayan kişidir’ (Arpacıoğlu, Yıldırım, 2011, 62); yoksulluk ise sadece yaşamak için gereken paraya sahip olmanın yanında ‘toplumda var olan fırsatlarla ve insanların yaşam kalitelerinden duydukları tatmin’ ile ilişkilidir (Arpacıoğlu, Yıldırım, 2011, 62). Yoksulluk, yaşamak için sahip olunan paranın yanında bu para ile sahip olunan yaşam standardı, ulaşılan hizmetler, eğitim seviyesi ve hayat kalitesinin ne kadar sağlandığı ile ilgilidir. Yoksulluğun en önemli göstergeleri ise düşük sosyo-ekonomik statü, işsizlik ve düşük eğitim seviyesidir (Patel, Klainman, 2003).

Günümüzde, bireylerin sosyal ekonomik durumu ulaştıkları servisleri (eğitim, sağlık, ulaşım) ve yaşam kalitelerini daha önceki zamanlarda olmadığı kadar etkilemeye başlamıştır. Artan nüfus, şehirleşmede yaşanan sıkıntılar, göç ve ekonomik krizler aileler ve çocuklar için en önemli problemi yaratmaktadır: ‘Ekonomik refah seviyesindeki düşüş’ (The Annie E. Casey Foundation, 2011, 10). Önceki yıllarda bebek ölüm oranları ya da okul bırakma oranlarının yüksekliği ülkelerin devamlılığı için problem arz ederken; günümüzde ise bu oranlarda düşüş yaşanmış fakat karşılaşılan en büyük problem dünya genelindeki ekonomik istikrarsızlıklar ve yaşanan eşitsizlikler olarak gösterilmiştir (The Annie E. Casey Foundation, 2011; Poverty and Shared Prosperity, 2016). Bu düzensizlik sadece gelişmekte olan ülkelerin problemi olmaktan çıkmış; gelişmiş ülkelerde ekonomik krizler yaşanmaya başlamıştır (Arpacıoğlu, Yıldırım, 2011).

Ekonomik düzensizlikler kadınları ve özellikle çocukları etkilemiş; daha çok çocuğun yoksulluk ve açlık sınırında yaşamasına sebep olmuştur. Örneğin, Amerika'da 2009 yılında 31 milyon çocuğun düşük gelirli ailelerde yaşadıkları; bu rakamın ise genel çocuk nüfusunun %42'si olduğu belirtilmiştir. 2001 yılında ise bu rakamın 27 milyon çocuk olduğu belirtilmiştir (The Annie E. Casey Foundation, 2011). Dünya Bankası Raporu (2016)'na göre ise dünya genelinde 385 milyon çocuk günlük 1.6 dolar (yaklaşık 6 TL) ile geçinmek zorunda olduğu belirtilmiştir. 'Altı milyar iki yüz milyona sahip dünya nüfusunun 2.5 milyarı- yaklaşık yarısı günlük 2 \$ yoksulluk sınırının, 1 milyarı –yaklaşık altıda biri günde 1 \$ yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır.' (Arpacıoğlu, Yıldırım, 2011, 66). Ayrıca, 2013 yılı itibariyle dünya genelinde 767 milyon insanın uluslararası yoksulluk sınırı olan 1.90 dolar ile yaşamak zorunda kaldığı belirtilmiştir. 2013 yılı verileri 1990 yılına göre dünyada 1.1 milyar insanın daha yoksullukla mücadele ettiğini göstermiştir (Poverty and Shared Prosperity, 2016). İlginç olan 1990 yılı ile 2013 yılında nüfus artışı 1.1 milyar olmuştur. Yani yoksulluk oranı hiç düşmemiş; nesilden nesile aktarılan kalıcı yoksulluk yaşanmaya başlanmıştır. Çocuk yoksulluğunun önlenmeye çalışılması ise çocukların ülkelerin geleceği olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır (UNICEF, 2006).

Türkiye'de ise 8.8 milyon çocuğun olduğu bilinmektedir (AÇEV, 2016). Bu çocukların büyük çoğunluğunun yoksulluk sınırında yaşadığı bilinmekle beraber çocukların yaşadığı yoksullukla ilgili net veriler bulunmamaktadır. TÜİK (2015)'in yayınladığı yıllık yoksulluk oranları ise 0-6 yaş aralığında daha çok çocuğun yoksulluk sınırında hatta açlık sınırında yaşama riskinin olduğunu göstermektedir. Buna göre Türkiye'de medyan gelirin %50'si temelinde elde edilen yoksulluk oranı 2015 yılında %15, yoksulluk sınırı ise 4997 TL'dir (TÜİK, 2015). Yoksulluk sınırı gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer harcamaların toplam tutarıdır. Açlık sınırı ise sadece yemek ihtiyaçları olarak belirlenmiştir. '17 yaşından küçük yaş grubu temel alınarak yapılan çalışmada yoksulluk riski altında bulunanların oranı Norveç, Danimarka ve Slovenya'da %10'un altında iken Bulgaristan'da %18, Yunanistan'da %21'e çıkmaktadır. Romanya %22'de kalırken Türkiye %34'le rekor kırmaktadır' (Durgun, 2011, 148). UNICEF (2006, 6)'in Türkiye için hazırladığı raporda

'yoksulluk riski altında yaşayan çocukların ailenin geçiminin tek bir kişi tarafından sağlandığı büyük ailelerde doğan çocuklar, aileleri yakın zamanda kentsel alana göç etmiş çocuklar, anne-babaları yetersiz istihdam edilen ve yeterli para kazanamayan çocuklar, kurak, dağınık ve kırsal alanda yaşayan çocuklar, anne-babaları uzun süredir işsiz olan ve engelli olan ve engelli birine bakan çocuklar olduğu' belirtilmiştir.

AÇEV (2017)'in raporu ise Türkiye'de çocuk yoksulluğunun en önemli sebebinin yoksul hanelerin daha çok çocuğa sahip olma yatkınlığı olarak belirtilmiştir. AÇEV ve UNICEF'in verileri birbirini doğrulamakta ve yoksulluğun hem çocuk hem de aile için kronik ekonomik sorunlar oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum yoksulluğun Türkiye'de de genel bir problem olduğunu ve kuşaklar boyunca planlar yapılarak mücadele edilmesi gereken sosyal bir probleme dönüştüğünü doğrulamaktadır. Ayrıca, yoksulluk oranları ev ve öğrenme ortamlarının düzensizliğini, ilişkisel istikrarsızlıkları ve buna bağlı olarak kaotik yaşam tecrübelerinin neden yaşandığını açıklamaktadır.

Yoksulluk birçok sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Bunların başında yaşanan sağlık sorunları (Dedeoğlu, 2004), bilişsel ve sosyal gelişimde gecikme ve bozukluklar (Brooks-Gunn, Duncan, 1997), okul bırakma (The Annie E. Casey Foundation, 2011), çocuk işçi sayısındaki artışlar ve eğitimden faydalanamama (Durgun, 2011) bunlardan bazılarıdır. Patel ve Kleinman (2003) tarafından yapılan meta-analiz çalışmada gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk ile akli dengesizlik arasında dolaylı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmada yoksulluğun güvensizlik, umutsuzluk, düşük eğitim seviyesi ve sosyal statüde değişime sebep olarak bireylerin depresyon, endişe, duygusal bozukluk yaşamalarına yol açtığını saptamışlardır. Bu durum da insanları intihara sürükleyecek ciddi sıkıntılar yaşanmasına yol açmaktadır. Ailesel ekonomik sıkıntılar ergenlik dönemindeki gençlerin sıkıntı ve stres yaşamalarına sebep olmakta; ergen üstünlüğü kurmada sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır (Conger ve diğ., 1999). Ayrıca, yoksulluk okula hazırlık sürecini olumsuz etkilemekte; çocukların okula uyum için gerekli akademik ve sosyal özelliklere sahip olmalarını engellemektedir (Ferguson, Bovaird, Mueller, 2007; Thomas, 2006). Kanada'da yapılan çalışmada ev gelir oranları düşük olan ailelerde yetişen çocukların yüksek gelirli çocuklara göre kelime bilgileri daha az, iletişim becerilerinde problem; akademik becerilerin temelini oluşturan sayı ve sembol bilgilerinde ise yetersizlik olduğu görülmüştür (Thomas, 2006). Ayrıca, öğrenme için gerekli olan dikkat, çalışma isteği ve merak seviyesi de düşük gelirli çocuklarda yüksek gelirli olanlara göre daha az olduğu vurgulanmıştır (Thomas, 2006). Düşük

sosyal gelirli ailelerin çocukları arasında yapılan araştırmaya göre kendini tanıyan ve benliğine karşı pozitif bakış açısı geliştiren ve daha az davranış problemlerine sahip anaokulu çocuklarının bu becerilere sahip olmayan arkadaşlarına göre matematik çalışmalarından yüksek skorlar aldığı görülmüştür (Tominey, Rivers, 2012). Tüm bunlar okula hazırlık sürecinin verimsiz ve işlevsiz geçtiğini göstermektedir.

TÜİK (2017)'in İstatistiklerle Çocuk çalışmasına göre 15-17 yaş aralığı gençlerin %20.3 bir işte çalışmaktadır. Bu rakam sadece ücretli çalışan genç sayısını vermektedir. TÜİK (2012, 10, 11)'in Çalışan Çocuklar raporunda ise '6-17 yaş aralığında 13 milyon çocuk bulunduğu; bunların %8.5'i (1 milyon 297 bin) herhangi bir öğrenim kurumuna devam etmemekte ve bu çocukların %34.5 ekonomik işlerde, %38.8'i ev işlerinde faaliyet gösterirken, %26.7'si çalışmamaktadır' bulgusu yer almıştır. Amerika'da ise 2009 yılında 1.1 milyon 16-19 yaşındaki gencin herhangi bir okul ve liseden mezuniyeti bulunmamaktadır. Ayrıca, 1.6 milyon gencin ise ne okul mezuniyetleri ne de istihdam durumları mevcuttur (The Annie E. Casey Foundation, 2011). Ferguson ve arkadaşlarının (2007) Kanada'da yapılan çalışmasında ise yıllık 30.000 dolardan düşük geliri olan ailelerin çocukları liseyi mezun olmadan bırakmaktadır. Özetle, düşük gelirin özellikle çocuklar üzerinde yıkıcı etkileri olduğu ve bunların etkin çalışmalarla en aza indirilmesi gerektiği görülmektedir.

Yoksulluk ve Karmaşık Deneyimler

Yapılan araştırmalar özellikle düşük sosyal-ekonomik statünün yaşanan karmaşık deneyimleri artırdığını göstermiştir (Garret-Peters ve diğ., 2015). Çünkü bu ailelerin karmaşa içeren deneyimlerin altı belirleyicisine de sahip oldukları belirtilmiştir: 'karmaşa; ailede yaşayan çocuk ve yetişkin sayısının fazlalığı, rutinlerin eksikliği; en az 4 kere ailenin çocuğu uyutması ve ailenin birlikte yemek yeme sıklığı, dengesizlik; son 24 saatteki hareketlilik hali ve çocuğun anne-baba ile yaşamaması' (Garret-Peters ve diğ., 2015, 2). Yoksul çocukların ortak özelliklerinden biri kalabalık ailelerde büyüyor olmalarıdır (Durgun, 2011). Bunun başlıca sebeplerinden biri yoksul ailelerde doğurganlık oranlarının yüksek olması (Sunar, Yazgan, 2015), diğeri ise yoksul ailelerin çocuklarını potansiyel işgücü olarak görmeleri ve daha fazla çocuk sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır (Durgun, 2011; UNICEF, 2006). Düşük gelirli ailelerde yetişen çocukların yüksek gelirli ailelerdeki çocuklara göre daha kalabalık, daha gürültülü, kalitesiz ilgilenmenin ve bakımın yapıldığı, fiziksel yeterliliği düşük olan evlerde yaşadığı, rutinlerin az olduğu ortamlarda yetişmesi de düşük gelirin karmaşık ortam göstergesi olma verisini güçlendirmiştir (Vernon-

Finngan ve diğ., 2015). ‘Düşük gelirli ergenlerin yakın çevresi yüksek gelirli ergenlerin çevresine göre daha kaotik, daha gürültülü, daha kalabalık, daha az yapılandırılmış ve tahmin edilebilir günlük rutinlerden uzaktır’ (Evans ve diğ., 2005, 564). Evans ve arkadaşlarının (2005) ortaokul öğrencileriyle hem kesitsel hem de boylamsal olarak yaptığı bu çalışmada psikolojik sıkıntı ve öz düzenleyici davranışlar ile gelir arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin verdiği cevaplara ve gelir verilerine bakıldığında düşük gelir ile öz düzenleyici davranışlar arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Evans ve diğ., 2005; Evans, English, 2002). Ayrıca, düşük gelir ile öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif bir etkileşim olduğu görülmüştür. Yüksek kalabalık ortam yukarıda belirtildiği gibi düşük sosyal ekonomik durum ile ilgilidir (Evans ve diğ.,2005; Durgun, 2011; UNICEF, 2006).

Evans ve English (2002) tarafından yapılan bir diğer çalışmada erken çocukluk döneminde öz düzenleyici davranışlarında problem olan çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde de problemler yaşanmaktadır. Ayrıca, düşük gelirli ailelerde yaşayan çocukların yüksek kan basıncı ve gece boyunca idrar nöroendokrin stres hormonları salgılayarak (gece alta yapma) psikolojik sıkıntı yaşamalarına; bu durumun da öz düzenleyici davranışlarda eksikliklere sebep olacağı belirtilmiştir. Yoksulluğun yıkıcı etkilerinin bulunduğu ortamda yetişen çocukların sosyal-duygusal uyum problemleri yaşadığı vurgulanmıştır. Bu durum ‘gecikmiş tatmin paradigması’ çalışmasıyla ölçülmüş; buna göre gecikmiş tatmin yaşayan çocukların verilen süre içinde kurallara uymamaya, zamanı erteleme ve istenilen başarıyı elde edememeye daha eğilimli oldukları görülmüştür. Ayrıca, çocukluk döneminde maruz kalınan yoksulluğun, stres ve karmaşanın yetişkinlik döneminde şiddetli fiziksel sorunlara yol açtığı da bilinmektedir (Evans, English, 2002). Görüldüğü üzere yoksulluğun çocuğun gelişiminde olumsuz etkilere sebep olması; karmaşık yaşam koşullarının daha olumsuz atmosferde yaşanmasına yol açması ve birden fazla stres faktörünü bireyin yaşamına sokmasıdır (Evans, English, 2002).

Karmaşa ve düşük gelirin birbiri içine geçmiş iki etmen olması neden düşük gelirli ve yaşam standartları iyi olmayan çocukların akademik olarak başarısız olduğunu, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin de geri kaldığını açıklamaktadır. Düşük gelirli ailelerin ev içi düzensizlik ve istikrarsızlığa daha çok maruz kaldıkları ve bu kısır döngü içerisinde çocuklarıyla kaliteli vakit geçirme şanslarının azaldığı; bu durumun

da çocuğun gelişiminde istenmeyen sonuçların doğmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Vernon-Feagans ve diğ., 2012). Yoksulluk ve düşük gelir ‘annelik depresyonu ve ruh sağlığı sorunlarına yol açarak çocuk ve anne arasında daha az güvenli, daha az sıcak, sert disiplin önlemlerinin uygulandığı ve negatif modun yüksek olduğu’ bir ilişki yaratır (Chaudry, Wimer, 2016, 26). Yoksul bir ortamda büyüyen çocukların ‘sözel yeteneği, okul başarı’ oranlarının düşük olduğu ‘problem davranışları, akıl ve fiziksel sağlık sorunlarının’ ise fazla olduğu dikkat çekmiştir (Duncan, Brooks-Gunn, 2000, 189).

Bronfenbrenner ve Evans (2000) tarafından yapılan çalışmalarda fakirlik ve düşük gelirin ev içi karmaşayı tetiklediği için önemli bir etmen olduğu vurgulanmıştır. Duncan ve Brooks-Gunn (2000)’a göre ise bunun sebebi yoksulluğun çocuğun ev ortamını ve ulaşabileceği bakımın kalitesini olumsuz etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Düşük aile geliri ev öğrenme ortamının kütüphane, gelişimi destekleyici oyuncak ve deneyimlerden eksik kalmasına sebep olarak çocuğun günlük rutinlerin olmadığı, çok fazla hareketliliğin ve yapısal eksikliklerin olduğu bir ortamda yetişmesine sebep olur. Chaudry ve Wimer (2016, 24) ise ‘anlık ve devam etmeyen yoksulluğun tek başına olumsuz gelişimsel özelliklerin göstergesi’ olamayacağını belirtmiş; süregelen yoksulluk oranlarının net ve güvenilir sonuçlar ortaya koyacağını vurgulamıştır. Çünkü yoksulluk oranının fazlalığı doğanın ve ekonomik yoksunluğun sürekliliğini simgeleyip çocuğun hayatına verilen tutarlı zararı simgelemektedir (Chaudry, Wimer, 2016). ‘Kronik yoksulluk’ (Chaudry, Wimer, 2016, 27); ‘çevresel güçlükler ve sıkıntıların kronikliği’ (Ackerman, Brown, 2010, 44) gibi ifadeler yoksulluk süresi ne kadar uzun olursa olumsuz etkinin de o kadar büyük olacağını göstermiştir. Çünkü kronik yoksulluğa ya da kronik olarak sıkıntı ve ihmalkâr tavırlara maruz kalan çocukların

‘kalıcı nörobiyolojik problemler yaşayarak bir sonraki nesle aktardığını, zayıf sosyal baş etme becerilerine sahip oldukları, heyecan veya üzüntüden sonra tekrar sakinleşmekte zorluk çekme ve çeşitli hastalıklara bağışıklık sisteminde zayıflık gibi sorunlara’ daha yatkın oldukları belirtilmiştir (Sunar, Yazgan, 2015, 9,10).

Neden yoksulluk bireyin yaşamını bu denli etkilemekte ve birey bir yetişkin olsa dahi yoksulluğun yarattığı tahrip ile mücadele edememektedir? Neden yoksulluk yaşamın erken dönemindeki çevresel yetersizliği yansıtmada en temel faktördür? Neden yoksulluk başarısız evlilik, eğitim durumu, yapısal düzensizlikler, okul

ortamının yetersizliği gibi etmenlerin etkisinden daha fazla çocuğun ilk yıllarını ve ilerleyen dönemini kapsayacak şekilde kalıcı izler bırakmaktadır?

‘Yoksulluk artıkça aile içindeki düzensizlik artmakta, ebeveynlerin ve çocukların fiziksel ve zihinsel sağlıkları kötüleşmekte, çocuğa karşı kötü muamele ve ihmal olasılığı yükselmektedir. Yoksulluğun olumsuz etkileri ayrımcılık, düşük sosyal statü, sosyal çatışma ya da savaş ile birleştiginde katlanarak artabilir. Bu etmenler ebeveynlik davranışını sıklıkla olumsuz yönde etkileyerek, çocuğun güvenli bir ilişkiye dayanan temel ihtiyaçlarının karşılanmasını engellerler. Buna bağlı olarak çocuk sosyal hayatın giderek artan karmaşıklığıyla ve getirdiği sorunlarla baş etmekte zorlanır.’ (Sunar, Yazgan, 2015, 10)

Bu durum da çocuğun şiddet dolu, yetersiz fiziksel ve sosyal kaynakların olduğu bir çevrede yetişmesine sebep olur. Aynı zamanda kendi çocuklarını da böyle bir çevrede yetiştirmelerine sebep olur. AÇEV (2015)’in Yuvada Sulh Yurtta Sulh raporu oluşun kısır döngüyü açıklamış ve yoksulluğun sebep olduğu kaotik çevrenin resmini net bir şekilde tasvir etmiştir. Ayrıca raporda yoksul ve azınlık grubu üyelerinin yapısal şiddet olarak tanımlanan ‘adaletsiz şekilde muamele görme, sağlık hizmetlerine, eğitime ya da hukuksal korumaya olan eşitsiz erişim, istihdamda ayrımcılık’ gibi durumlara daha çok maruz kaldığı belirtilmiştir (AÇEV, 2015, 6). Bu söylemi destekleyen diğer çalışma ise Crosnoe ve arkadaşları (2010) tarafından yılında Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü (NICHD) için yapılmıştır. Bu çalışmaya göre aile sosyal ekonomik statüsü çocuğun farklı bağlamlarda (ev, okul, çocuk bakım merkezleri) ulaştığı eğitim hizmetinin kalitesini de etkilemektedir. 1364 çocuğun doğumdan altı yaşına kadar izlendiği, okuma ve matematik gelişimlerinin gözlendiği çalışmada ekonomik gelir çocuğun yaşadığı farklı ortamlarda gerekli bilişsel uyarımı almasında belirleyici faktör olmuştur. Buna göre okulda, evde ve farklı yaşam alanlarında istikrarlı ve düzenli bilişsel ve çevresel uyarıma maruz kalan çocukların matematik ve okuma skorları kalmayanlara göre daha yüksektir (Crosnoe ve diğ., 2010).

Kronik yoksulluk, iş bulma problemi ya da maddi sıkıntının yarattığı bir diğer problem ise yoksul ailelerin yaşadığı mahallelerle ilgilidir. Brooks-Gunn, Duncan, (1997)’a göre uzun vadeli yoksulluk yaşayan aileler kendileri gibi sorunlar yaşayan ailelerle aynı mahallelerde çocuklarını yetiştirmek zorunda kalmaktadır. Bu mahalleler sosyal düzensizlik (suç, birçok işsiz yetişkin, ergenlik davranışını izlemeyen komşular) ve çocuk gelişimi için az kaynak (oyun alanları, parklar, çocuk bakım merkezleri, sağlık bakım olanakları, okul sonrası yapılabilecek aktiviteler) içermektedir. Bu durum da ailelerin ebeveynlik davranışlarını etkilemekte,

çocukların zekâ ve bilişsel testlerde düşük skorlar almalarına yol açmaktadır. Ayrıca, düşük sosyal statülü bu mahalleler de suç, işsizlik ve şiddet oranları gibi problemler de yüksektir (Brooks-Gunn, Duncan, 1997; Steptoe, Feldman, 2001). Aynı zamanda bu mahallelerde yetişen bireylerin fiziksel gelişimleri ve genel sağlık gelişimleri olumsuz ilerlemekte, psikolojik sıkıntı yaşama oranlarının ise fazla oluşu dikkat çekmektedir (Steptoe, Feldman, 2001). Yapılan çalışmada düşük sosyal statülü mahallelerdeki bireylerin çevresel kaotik deneyimlere (suç, şiddet) daha çok maruz kalarak yoksunluk hissini güçlü şekilde yaşadığı ve yoksunluk hissini yaşayan bireylerin ise düşük sosyal sermayeye sahip olduğu belirtilmiştir (Steptoe, Feldman, 2001). Yüksek gelirli mahallelerdeki bireylerin yoksunluk hissi skorlarının ise sıfır seviyesinde olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel yoksunluk ise kendi evlerine sahip olma, araba sahibi olma ve kalabalık evlerde yaşayıp yaşamama kriterleri temel alınarak belirlenmiştir. Düşük gelirli mahallelerde sigara içme oranı yüksek gelirli ve daha az problemlili mahallelere göre yüksek; fiziksel aktivite yapma oranları ise daha düşüktür. Ayrıca, sosyal birlik ve sosyal olarak kontrol edilme işlevi ile mahalle problemleri arasında ise negatif korelasyon bulunmaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki; yoksulluk sınırında yaşamak bireyleri birçok probleme karşı savunmasız bırakmakta, ‘kişiyi saldırgan ya da diğer olumsuz tepkileri vermeye yönelten algı, ilişki tarz ve tutumların oluşmasına’ (Sunar, Yazgan, 2015, 7) sebep olmakta ve buna bağlı olarak örselenme ihtimallerini yükseltmektedir. Özetle, aile sosyo-ekonomik statüsü çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimleri ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir (Duncan, Brooks-Gunn, 2000; Evans, English, 2002; Evans ve diğ., 2005; Steptoe, Feldman, 2001; Vernon-Finnigan ve diğ.,2015).

2.1.4. Karmaşık Ortam ve Gelişim: Karmaşanın Dil, Bilişsel, Sosyal ve Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkisi

Karmaşa içeren bir çevre çocukların gelişimi için büyük riskler taşımaktadır. Çünkü gelişimsel süreçler için yıkıcı etkileri vardır. Özellikle mikro sistemde tahmin edilebilir davranış ve ilişkilerin kesintiye uğraması bu risklerin başında gelmektedir. Karmaşık ortamlarda çocuklar belirli etkileşimlerin ne zaman gerçekleşeceğini tahmin edemezler. Bunun başlıca sebebi karmaşa içeren ortamların fiziksel çevrenin var olan rutin ve düzenini bozması; buna bağlı olarak sosyal çevrenin iletişim kurma şekli ve zamanın da değişikliklere sebep olmasıdır (Bronfenbrenner, Evans, 2000).

Ev içinde yaşanan karmaşa çocukların yakın çevresiyle kurdukları etkileşimlerin süresine, tutarlılığına müdahale ederek var olan düzeni azalttığı birçok çalışma tarafından vurgulanmıştır (Bronfenbrenner, Evans, 2000; Evans ve diğ., 1998). Yaşanan düzensizlik çocukların sosyal duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerinde önemli problemler yaratmaktadır. Örneğin, kalabalık ev ortamlarının yarattığı karmaşanın içinde yetişen çocukların daha çok davranış problemine sahip olduğu, başarısız akademik duruş sergiledikleri ve aileleriyle sorunlu, sosyal yönü zayıf bir iletişim kurdukları görülmüştür (Evans ve diğ., 1998). Ayrıca, bu çalışmada 10-12 yaşları arasındaki kız çocuklarının yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik ile kalabalık ev ortamları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Evans ve diğ., 1998). Kalabalık ev ortamlarının içsel sıkıntıyı artırdığı belirtilmiştir (Evans, Lepore, 1993). Kendini sosyal olarak soyutlamanın ise ‘kalabalık ev ortamlarında istenmeyen iletişim fazlalığıyla mücadele etmekten kaynaklandığı’ vurgulanmıştır (Evans, 2006, 429).

‘Hane halkı kalabalığı ve ebeveyn konuşma kalitesi arasındaki bağlantı, ebeveynlerin çocuklarına sözlü cevap verme becerilerine aracılık etmektedir. Ebeveyn konuşması daha kalabalık evlerde yoksullaşmıştır çünkü ebeveynler çocuklarının davranışlarına daha az duyarlıdır.’ (Evans, Maxwell, Hart, 1999, 1022).

Bu durum da çocukların dil gelişiminin aile bakımının sunduğu süreklilikten ve tutarlılıktan uzaklaşmasına ve problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Ev içi kalabalığın yarattığı karmaşanın yanında çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etki eden bir diğer faktör ise yerleşim kalabalığıdır. Buna göre daha kalabalık bir muhitte (apartman, mahalle) yaşayan çocukların stres oranları yüksek ve buna bağlı olarak psikolojik olarak yaşadıkları problemler fazla, bilişsel becerileri de düşük olacaktır. Evans, Lercher ve Kofler (2002) tarafından yapılan çalışma çocukların zihinsel gelişimi ile ev tipi arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Kalabalığı tolere edebilecek yapıların (örneğin uzun koridorlu yapılar) bireylerin sosyal ilişkilerinde daha pozitif davranmasını sağladığı vurgulanmıştır (Evans ve diğ., 2002). Çünkü bu yapılar ev kalabalık yoğunluğunu minimize ederek (oda sayısı ve yaşayan insan oranı) bireylerin daha sakin bir atmosferde yaşamalarını sağlayabilmektedir. Bu çalışma müstakil evlerde, sıralı evlerde (sekiz ya da daha fazla dairenin yan yana, iki katlı ve bahçesi olan evler) ve apartman gibi yapılarda yaşayan üç ve dördüncü sınıfa devam eden 1200 öğrenci ile yapılmıştır. Anne çalışma ve anne eğitim durumunun kontrol altına alındığı çalışmada kalabalığı tolere etmeyen yapıların sıralı ve apartman binalar olduğu belirtilmiştir. Bu yapılar ile çocukların psikolojik olarak iyi olma hali arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, apartman benzeri

yapılarda yaşayan çocukların sıralı ve müstakil evlerde yaşayan çocuklara göre okulda davranış problemi göstermeye daha eğilimli oldukları vurgulanmıştır (Evans ve diğ., 2002). Kısaca, ev içi kalabalığın birey yaşamına etkisi kadar yaşanılan evin yapısı ve bu yapıya neden olan çevrenin de bireyin zihinsel gelişiminde anlamlı etkisi bulunmaktadır.

Karmaşanın bir diğer belirleyicisi olan yüksek sesin ise uzun süreli hafızayı, stres seviyesindeki artışı ve kan basıncını olumsuz etkilediği görülmüştür (Evans ve diğ., 2001; Evans, Hygge, Bullinger, 1995; Miyakawa ve diğ., 2011). Maruz kalınan yüksek sesin hafızayı zayıflatıp stresi artırarak okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin öğrenme becerilerini zayıflattığı fark edilmiştir (Miyakawa ve diğ., 2011). Yüksek sese maruz kalmanın başlıca kaynakları ise ulaşım araçları, müzik ve çevresel kalabalık olarak belirtilmiştir (Evans, 2006). Ulaşım araçlarından özellikle uçak sesinin çocuklarda okuma problemlerine yol açtığı belirtilmiştir (Evans, 2006). Miyakawa ve arkadaşları (2011), Evans ve arkadaşları (2001) tarafından ulaşım araçlarının ve çevrenin çocukların hafıza ve stres üzerinde oluşturduğu etkiyi ölçen çalışmalar yüksek sesin olumsuz etkisinin bireyin yaşamı üzerinde genellenebilir etkisi olduğunu göstermiştir. Evans ve arkadaşlarının (2001) Avusturya Alplerinde yaşayıp sadece günlük sese maruz kalan üç ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerindeki çalışması yol ve demiryolu gibi günlük seslerin çocukların kalp atış hızlarını artırdığı, bunun strese yol açtığı ve bu ortamlarda sınava giren çocukların özellikle okuma testlerinde düşük skorlar aldığı gözlemlenmiştir. Evans, Hygge ve Bullinger (1995) tarafından yapılan çalışmada havaalanı yakınında yaşayan üç ve dördüncü sınıfa devam eden 135 öğrencinin havaalanı sesi dışında herhangi bir çevresel yüksek sese maruz kalmamalarına rağmen yüksek kardiyovasküler hareketlilik gösterdikleri, sessiz bir ortamda olsa dahi okuma testlerinde zorluk yaşadıkları ve zorlu sınavlarda düşük direnme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. 135 çocuk içinde havaalanı yakınında ve uzağında oturmaya göre farklılıklar oluşmuştur. Havaalanı uzağında oturup daha az yüksek sese maruz kalan çocukların kalp basınç oranları daha az, okuma testlerindeki başarıları yüksek sese maruz kalanlara göre daha iyidir. Farklı ortamlarda yapılan bu iki çalışma yüksek sesin kaynağının ne olduğu fark etmeksizin bireyin akademik ve sosyal başarısında engel oluşturduğu görülmüştür. Tüm bunlar çocuğun akademik başarısının olumsuz etkilenmesine; sosyal-duygusal ve bilişsel gelişiminin beklenen seyirde ilerlememesine sebep olmaktadır (Evans ve diğ., 1995; Evans ve diğ., 2001).

Çocuğun akademik başarısını etkileyen bir diğer faktör de yaşanan uyku problemleridir. Anaokulu dönem çocuklarının esenliği ve sağlıklı bütünsel gelişime sahip olmaları için uyumaları gereken günlük süre 11-12 saattir (Yıldırım Sarı, 2012). Bu kadar süre uyuyamayan çocukların akademik başarısının ana unsurları olan dikkat ve uyku bozukluğu yaşayacakları ve bunun da okul başarısını olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir (Dahl, 1996). Brown ve Low (2008) tarafından yapılan çalışmada ev içi karmaşanın çocukların uyku bozukluğu yaşamasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Uyku problemleri yaşayan çocukların karşılaştıkları akademik zorluklarla mücadele etmek yerine, varolan problemleri öğrenilmiş çaresizlik ve ümitsizlikle karşıladıkları belirtilmiştir. Uyku problemlerinin özellikle yoksulluk sınırında yaşayan çocukların karmaşık yaşam koşullarına daha fazla duyarlı olmalarına ve bu durumun da akademik işleyişi tehlikeye attığı bir döngüye dönüşebileceği belirtilmiştir (Brown, Low, 2008).

Vernon-Feagans ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada yaşanan ev içi karmaşanın şiddeti ile çocukların dil gelişimi arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Alıcı ve ifade edici dil gelişiminin ev içi kalabalık ve ortam gürültüsünün fazlalığından olumsuz etkilendiği; bunun sebebi olarak da çocukların gereğinden fazla ve yararsız uyarılmaya maruz kalıp kendilerini ortamdaki geri çekmeleri olarak gösterilmiştir. Çevresel düzensizliğin unsurlarını (yüksek ses ve gürültü) içeren bu çalışma dil gelişiminin sağlıklı ilerlemesi için bu unsurların en aza indirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Vernon-Feagans ve diğ., 2012). Türkiye’de 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocuklarla yapılan etkileşimli okuma programı ile çocukların çevresindeki risk faktörlerin azaltıldığına alıcı ve ifade edici dil gelişiminde ilerleme olduğu görülmüştür (Akoğlu, Ergül, Duman, 2014). Yapılan çalışma yoğun risk altında bulunan 4-5 yaş çocukların yetimhanedeki çevrelerini daha kaliteli hale getirip, öğrenme ortamlarını güçlendirerek karmaşık durumların etkisini azaltmıştır. Bu durum da çocuğun kelime dağarcığını ve kendini ifade etme tarzını geliştirerek çevresini anlamasını kolaylaştırmıştır (Akoğlu, Ergül, Duman, 2014).

Ayrıca, sosyo-ekonomik durum değişkeninin belirleyici faktör olduğu bir diğer çalışmada karmaşanın dil ve okuryazarlık gelişimi üzerinde negatif etkisi olduğu; kaliteli ev ortamına sahip çocukların dil gelişiminin ise (çocuk yetişkin sayısının dengeli olduğu, eğitimin desteklendiği) bu durumdan pozitif etkilendiği görülmüştür (Finger, 2015). Buna göre, karmaşa dil gelişimi üzerinde direkt bir etkiye sahipken;

okuryazarlık gelişimi üzerinde ise dolaylı bir etkiye sahiptir. Dil gelişimi ailenin çocuğun tepkilerine sözel ifadelerle, düzenli bir şekilde karşılık vermesiyle ilerleme gösterirken; okuryazarlık gelişimi ise 'harflerin tanınması, yazılı dilin çözümlenmesinin yapılması ve harf-ses arasından doğru ayrımın yapılmasıyla' ilgilidir (Finger, 2015, 53). Yani, okuryazarlık gelişimi öğrenme ortamının en iyi şekilde düzenlenmesiyle, gerekli kaynakların sağlanmasıyla, günlük yazı ve okuma çalışmalarının yapılmasıyla ilerleme gösterirken; dil gelişimi çocuğun çevresinde insanlarla diyalog kurmasıyla ilerlemektedir. Bu nedenle ev içi karmaşa ev öğrenme ortamını kalitesiz hale getirerek okuryazarlık gelişimine engel olurken; ebeveynlerin çocuklarla kurulan iletişimi azaltarak dil gelişiminin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Ev içi karmaşanın dil gelişimini olumsuz etkilemesi çocukların sosyal imaları, şakaları ya da yönergeleri anlamada ve anlamlandırmada zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Zihinsel Kuram Teorisi bu sıkıntıları açıklamada önemli bir boşluk doldurmaktadır. 'Zihin kuramı teorisi inanç, istek, niyet, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarsama yaparak eylemde bulunmak' olarak tanımlanmıştır (Keçeli-Kaysılı, 2014, 82). 3-5 yaş arasındaki dönemde meydana gelen değişiklikleri inceleyen araştırmacılar özellikle 4 yaşlarında çocuğun karşısındaki kişinin niyetini anlayabilme ve davranışları için mantıklı çıkarsamalarda bulunabildiklerini ifade etmişlerdir (Keçeli-Kaysılı, 2014; Lampport, 2015). ZKM ile dil gelişiminin paralel ilerlemeler kaydettiğini vurgulayan çalışmalar zihin kuramının içerdiği becerilerin sosyal yaşam içinde öğrenildiğini göstermiştir (Lampport, 2015). Ailelerin çocuklara verdikleri tepkiler, çıkardıkları sesler, çocukları konuşma ortamına dâhil etmeleri, onlarla kitap okumaları onların farklı insanların zihinsel işleyişlerini anlamalarına ve yaşları ilerledikçe daha karmaşık açıklamalar yapmalarını kolaylaştıracaktır. Zaman içinde dil içinde yeni keşifler yapan çocuklar istekleri, imaları ve bunların farklı bağlamlarda değişime uğrayacağını fark edecektir (Keçeli-Kaysılı, 2014). Zihinsel gelişimin daha kaliteli ve hızlı gelişmesi ise çocuğun aile ortamına ne kadar dâhil edildiği, ebeveynleriyle iletişiminin ne kadar iyi olduğu yani sosyalleşmesi ve dil gelişiminin etkinliğiyle ilgilidir (Lampport, 2015). Evin varolan rutinlerinde öngörülemez problemler oluşturan ev içi karmaşa çocukların yeteri kadar aile yaşamına dâhil olmasını engelleyecektir. Bu durum da dil gelişiminin beklenen ilerlemeyi göstermemesine sebep olacaktır.

Dil gelişimi ile zıt bir etkileşim gösteren ev içi karmaşanın (Finger, 2015; Vernon-Finnigan ve diğ., 2012) kendini denetleme becerisi (KDB) üzerindeki negatif etkisi yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Lampert, 2015). Buna göre, yüksek ev içi karmaşa ile ortalama 3 ve 5 yaşındaki çocukların dil gelişimi testlerindeki düşük skorları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dil gelişimindeki gerilik ise, KDB verilerinin daha düşük gelmesine sebep olmuştur. Dil gelişimi testleri içinde bulunan sözel becerilerin KDB ile pozitif korelasyonel bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Yani sözel beceriler geliştikçe KDB’de ilerleme göstermektedir. Aynı zamanda 5 yaş çocukların 3 ve 4 yaşlara göre dil gelişim ve KDB testlerinde daha iyi sonuçlar aldığı belirlenmiştir. Fakat aynı çocuklara farklı bir zamanda aynı testlerin uygulanmasıyla görülmüştür ki karmaşık yaşam deneyimlerini tecrübe etmeye devam eden çocukların KDB verilerinin de düşük olmaya devam ettiği; dil gelişiminin de problemler olmasının da bu negatif ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir (Lampert, 2015). Ev içi karmaşa çocukların gelişimlerinde tahmin edilemez sorunlar yaratmaktadır. Ayrıca ev içi karmaşa çocukların olumlu davranışları ve akademik, sosyal becerileri edinmelerinde engelleyici rol oynamaktadır.

Vernon-Feagans, Garret-Peters, Willoughby (2016) tarafından Family Life Project kapsamında yapılan çalışmaya göre ev içi karmaşanın okul öncesi dönemde davranış becerileri ve yönetici işlev üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Davranış becerileri ve yönetici işlev çocuğun akademik başarısını ve diğer gelişimsel alanlarının başarılı ilerleyişini desteklemede önemli rol oynamaktadır. Dolaylı etki olmasının sebebi ise bu iki özelliğin çocuğun kişisel özelliklerine göre değişebilir olmasıdır.

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak ebeveyn eğitiminin ve yaşadıkları stresli olayların kontrol altına alındığı çalışmada ev içi karmaşa ile çocukların IQ’su arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür (Deater-Deckard ve diğ.,2009; Dumas ve diğ., 2005). Deater-Deckard ve arkadaşlarının (2009) ev içi karmaşa, IQ ve davranış bozukluğu arasındaki ilişkiyi araştırdıkları; ev okuryazarlık ortamının, anne-baba eğitimlerinin, çocuğun IQ’sunun, ebeveyn yakınlığının kontrol edildiği çalışmada; yoğun ev içi karmaşanın düşük IQ ve yüksek davranış bozukluklarına sebep olduğu görülmüştür. Yüksek IQ’lu ve davranış bozuklukları az çocukların ebeveynlerinin de eğitimlerinin iyi ve IQ’larının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveyn stres verileri düşük ve ev okuryazarlık ortamlarının iyi organize edildiği ortamlarda büyüdüğü görülmüştür (Deater-Deckard ve diğ., 2009; Jakson, 2003). Bu durum da

ancak ev ortamının yapısal bütünlüğünün olması, tahmin edilebilir yaşantılar sunması ve günlük rutinlerin uygulanması yani daha az karmaşık deneyimler sunmasıyla ilgilidir. Kısaca, çocuğun birincil yaşam alanında (mikro sistem) karmaşaya maruz kalması beyin gelişiminde ve buna bağlı olarak sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişiminde de en olumsuz etkinin yaşanmasına sebep olmaktadır (Deater-Deckard ve diğ., 2009; Özmert, 2006).

Ev içi karmaşanın çocukların gelişimi üzerindeki etkisini ölçen bir diğer çalışma Coley, Lynch ve Kull (2015)'un yaptığı boylamsal çalışmadır. Bu çalışma çevresel düzensizliğin (ev içi yapısal bozukluklar, kızgınlık oranı, yaşanan mahallenin suç oranı) 0-6 çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma 0-6 yaş aralığındaki çocukları doğumundan itibaren takip ederek karmaşaya maruz kalma yoğunlukları ve aralıklarının gelişimsel süreci önleyici bir etki yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmada karmaşaya maruz kalma aralığını farklı yaşlardaki (1,3 ve 6) etkilerini ölçerek belirlemeye çalışmışlardır. Kaosa maruz kalma aralığının çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerinde belirgin bir fark yaratmadığı görülmekle beraber; ev düzensizliği yaşayan 1, 3 ve 6 yaşlarındaki çocukların gelişimsel gecikmeler yaşadığı; fakat özellikle 6 yaş civarındaki çocukların önemli gelişimsel gecikmeler yaşadığı belirtilmiştir (Coley ve diğ., 2015; Kump-Dush, Schmeer, Taylor, 2014). 6 yaş döneminde yaşanan zihinsel ve fiziksel gelişim bozuklukları ile yaşanan kaotik deneyimler arasında belirgin bir ilişki tespit edilmiştir. Bebeklik döneminde karmaşaya maruz kalan bebeklerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin maruz kalmayanlara göre geride olmadığı vurgulanmıştır. Karmaşaya maruz kalma yoğunluğu her yaşta belirgin gelişimsel bozukluklar yaşanmasına neden olmuş ama özellikle çocukların dışsallaştırılmış davranış problemlerinde artışa sebep olmuştur.

Karmaşaya maruz kalma yoğunluğu ise gelişimi etkileyen önemli bir faktör olarak belirlenmiştir (Coley ve diğ., 2015). Yoğunluk; derinlik, kapsam ve kroniklik olarak üç boyutta ele alınmıştır. Karmaşanın yoğunluğu arttıkça çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerdeki olumsuzluklar da artmaktadır. Karmaşanın yoğunluğu ise özellikle ekonomik olarak dezavantajlı evlerde artmaktadır (Dumas ve diğ., 2005; Evans, English, 2002). Düşük gelir karmaşa yoğunluğunun artmasında 'aracılık' etmektedir. Bunlara ek olarak çocuğun düşük kilolu olmasıyla çevresel kaos arasında bir ilişki bulunamamıştır (Coldwell ve diğ., 2006; Coley ve diğ., 2015). Karmaşanın

büyük çocukları kardeşlerine göre problem davranış gösterme açısından daha kötü etkilediği görülmüştür (Coldwell ve diğ., 2006).

Yaşanılan ve değiştirilen ev sayısının fazlalığı çocukların zihinsel ve fiziksel gelişiminde diğer faktörlere göre en az etkisi bulunan belirleyici olduğu görülmüştür. Fakat ev değiştirme sayısının fazlalığı özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal problemlere sahip olmalarına neden olmaktadır. Adam ve Chase-Landslade (2002) tarafından yapılan çalışmada ergenlik dönemindeki ev değiştirmeler ile anne figürünün ani ayrılışı, yalnız ebeveynlik, düşük düzeyde akraba yardımı ve mahalle problemlerinin arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu durum da ergenlik dönemindeki bireylerin uyum problemleri yaşamasına sebep olmaktadır. Sayıca fazla konut değiştirmek aynı zamanda ergen bireylerin 'eğitim, dışsallaştırılmış davranışlar (kavga etme, mala zarar verme, erken yaşta alkol tüketimi) ve cinsel problemler' yaşamasına sebep olmaktadır (Adam, Chase-Landslade, 2002, 799). Bu çalışmanın sunduğu bir diğer bulgu ise eğitimi destekleyici politikalar üretmek adına önemlidir. 'Bireyin ilk yıllarında çevresel düzensizlik çocuğun bütünsel gelişimi için daha belirleyici rol oynarken, ilkökul ve sonrası için mahalle karmaşıklığı ve ilişkisel istikrarsızlığın gelişim de daha belirleyici olduğu' (Coley ve diğ., 2015, 102) vurgulanmıştır. Çünkü mahallede yaşanan kargaşa ergenlik dönemindeki gençlerin daha çok davranış problemi yaşamasına sebep olmakta ve sağlık üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Coley ve diğ., 2015; Steptoe, Feldman, 2001). Buna göre, yaşamın ilk yılları ev içi düzeni, öğrenme ortamı ve anne-baba eğitimi için destek programları planlanırken; mahalle ve bireyler arasındaki ilişkilerin pozitif bir atmosferde gerçekleşmesi için farklı bağlamları kapsayacak politikalar gerçekleştirilmesi adına önemlidir. Mikro sistemin devamlılığı diğer bağlamların sağlıklı ve barışçıl bir yapıya sahip olmasıyla doğru orantılıdır.

Watamura ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışma da ise kalitesiz ev ortamı ve kalitesiz bakım ortamına maruz kalan çocukların davranış problemlerinin fazla, olumlu davranışlarının ise düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, karmaşık ev ortamı anne ve çocukların sıralama çalışmalarında yeterli performansı göstermeyerek düşük skorlar almalarına yol açmıştır (Dumas ve diğ., 2005). Bu çalışmaların birçoğu bilişsel gelişimle alakalı olup sosyal gelişimin nasıl bir seyir izlediği hakkında da bilgiler sunmaktadır (Evans, Lepore, 1993; Evans ve diğ., 1998). Sosyal duygusal gelişim üzerinde en fazla etkisi olan mikro sistemin ana etmenleri ebeveyn tutum ve

davranışları ve ev içi karmaşa ile ilgili yapılan çalışmalar; çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin nasıl etkilendiğine dair daha fazla bilgi sağlamaktadır.

2.1.5. Ev içi Karmaşanın Anne Baba Davranışları ve Bütünsel Gelişime Etkisi

Yaşanan karmaşık deneyimlerin şiddeti, anne-baba tutumlarının değişmesine ve ebeveynlerin çocukların gelişimini uygun şekilde destekleyici davranışlardan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Çünkü kalabalık ve gürültülü ev ortamları ‘yapısal ve zamansal dağınıklık’ yaratarak ebeveynlerin çocuklarına karşı daha az duyarlı olmalarına, çocuğa yaşadığı çevreyi tanıtmada yetersiz kalmalarına ve sesli uyarıcılar sağlamamalarına sebep olmaktadır (Çorapçı, Wachs, 2002, 194). Ayrıca, kalabalık ve gürültülü ev ortamı ebeveynlerin çocukların verdiği tepkilere ya da sordukları sorulara sözlü cevaplar vermelerine engel olmaktadır (Çorapçı, Wachs, 2002).

Çevresel karmaşa ebeveynlerin çocukların gelişimini destekleyici davranışlar göstermelerini engellemektedir (Çorapçı, Wachs, 2002; Evans ve diğ., 1999). Ev içi karmaşanın sürekli yaşandığı evler ebeveynlerin düşmanca tavırlar sergilemesine; buna bağlı olarak bireylerin ergenlik döneminde duygusal olarak duyarsız olmalarına sebep olmaktadır (Kahn ve diğ., 2016). Duygusal olarak duyarsız olmak empati ve pişmanlık yoksunluğu, sadakatsizlik, duyguların sığlaşması olarak ifade edilmiştir. Duygusal olarak duyarsız olmanın önemli bir davranış bozukluğu olduğu belirtilmiştir (Kahn ve diğ., 2016). Yapılan bu çalışma duyarsız özelliklerin sebebinin genetik yapıdan kaynaklanacağı gibi çevresel sebeplerin de süreç içinde bireyin gelişimsel olarak olumlu davranış özellikleri kazanmayı önlediğini göstermektedir. Bu çevresel sebeplerin başında ev içi ve çocuğun yetiştiği çevrede beliren karmaşık olaylar olduğu vurgulanmıştır (Kahn ve diğ., 2016).

Ev ortamının gelişimi destekleyici mi yoksa önleyici mi olduğunu belirleyen ev içi karmaşa ebeveynlerin tutum ve davranışlarını değiştirerek sert disiplin yöntemleri uygulamalarına sebep olmaktadır (Dumas ve diğ., 2005; Kahn ve diğ., 2016). Ayrıca, çocuklarına karşı daha soğuk davranıp pozitif reaksiyonlarını azaltmalarına, ailesel stresi artırıp daha kızgın tepkiler vermelerine neden olmaktadır (Coldwell ve diğ., 2006; Valiente, Lemery-Chalfant, Reiser, 2007). Çorapçı ve Wachs (2002)’in çalışması ev içi karmaşanın yoğun olarak yaşandığı evlerde ebeveynlerin daha az etkili ebeveynlik yaptıklarına inandıklarını göstermiştir. Bu durum çocukların evde ve okulda daha çok problem davranış göstermelerine, duygu düzenlemede zorluk yaşamalarına, sosyal ipuçlarını anlamada zorlanmalarına, kendini kontrol etme

becerisine daha az sahip olmalarına yol açmaktadır (Çorapçı, Wasch, 2002; Coldwell ve diğ., 2006; Valiente ve diğ., 2007).

Petrill ve arkadaşlarının (2004) 3-4 yaş çocuklarla yaptıkları çalışmada (ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve cinsiyet faktörü kontrol altına alındığında) karmaşanın çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilediğine ve buna bağlı olarak bilişsel gelişimlerinin yavaş ilerlemesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Bunun başlıca sebebinin olumsuz ebeveyn tutumları olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya göre öngörülemez çevresel faktörler olumsuz gelişimsel özellikleri ortaya çıkarmış; çocuk bilişsel gerilemeler yaşamış ve yıkıcı davranışlar göstermiş, aileler de buna bağlı olarak negatif tutumlarını devam ettirmişlerdir (Petrill ve diğ., 2004). Halbuki, çevresel kötücül faktörlerin daha az olduğu ortamlarda aileler olumlu ebeveynlik davranış ve becerilerini daha çok gösterme eğilimindedir (Matheny ve diğ., 1995; Wachs, 1989).

Ebeveynlik tutum ve davranışlarının çocuğun gelişiminde ne kadar önemli olduğu vurgulanmış ve çevresel karmaşanın olumsuz ebeveyn davranışlarının etkisini artırdığı farklı çalışmalarla da ispatlanmıştır. Bu duruma sebep olan esas etken nedir? Ve süreci nasıl etkilemektedir? Çorapçı ve Wachs (2002) karmaşanın ebeveyn tutum ve davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olmasının başlıca sebebinin kronik karmaşık ortama maruz kalan ailelerin günlük ebeveynlik sorumluluklarıyla uğraşırken kendilerini bu sorunların üstesinden gelmede yetersiz hissetmeleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlik rolünde eksik beceri ve yetkinliğe sahip anne, babaların yüksek ses ve kalabalığın sebep olduğu karmaşık durumların etkisini azaltamamaları da ebeveyn tutum ve davranışlarının olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, 'alışma, yorgunluk, dağınık kontrol ve olumsuz duygusallık' (Çorapçı, Wachs, 2002, 183) gibi etkenlerin çevresel karmaşayla birleşerek ebeveynlik tutum ve davranışlarına olumsuz etki yaptığı belirtilmiştir. Alışma insanların uyarımı ve teşviki sağlayacak becerilerinin sınırlı olması durumudur. Bu durum yüksek ses, kalabalık ve rutin düzensizliğiyle birleşince yani bireyler kaotik durumlara alışınca bunları iyileştirmek için mücadele edememekte ve olumsuz davranışları rutin haline getirmektedirler. Yorgunluk ise, karmaşık ortamların fiziksel yorgunluğa yol açarak ebeveynlerin saldırgan davranışlar sergilemelerine yol açması olarak ifade edilmiştir. Dağınık kontrol ise, yüksek ses ve kalabalığın yarattığı tahmin edilemez durumları ebeveynlerin kontrol etmeyeceklerine olan inançlarıdır. Olumsuz duygusallık ise kaotik ortamlarda yaşayan ailelerin endişe, çatışma ve

küçük çaplı sosyal haksızlıklara daha çok maruz kalma durumlarıdır (Çorapçı, Wachs, 2002). Tüm bunlar kaotik ev içi ve çevrenin bireylerin sosyal ve psikolojik olarak olumsuz tutum sergilemelerine yol açmakta; ailelerin neden olumsuz ebeveynlik becerilerine sahip olduklarını açıklayan genel bir yapı sunmaktadır. Karmaşık ev içi ve çevre bu durumlara sebep olan basit bir araç değil bu durumları yaratan, sorunun merkezinde oturan ana etmendir (Dumas ve diğ., 2005).

Ebeveynlik, çevresel karmaşa, çocuğun zihinsel ve fiziksel işleyişi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda olumsuz ebeveynlik tutum ve davranışlarının çevresel kaosun etkisini daha fazla hissettirip çocuğun örselenmesine yol açtığı belirtilmiştir (Coley ve diğ., 2015; Çorapçı, Wasch, 2002). Annenin psikolojik durumunun yaşanan çevresel karmaşa gibi çocuğun gelişiminde doğrudan olumsuz etkiye neden olmadığı, dolaylı olarak çocuğun bütünsel gelişimini etkilediği belirtilmiştir (Çorapçı, Wasch, 2002). Bu durumun çocuğun duygusal ve davranışsal gelişiminin ilerlemesinde önemli bir problem yarattığı belirtilmiştir (Çorapçı, Wasch, 2002). Annelik stresi ve sıkıntıları çevresel karmaşanın çocuğun gelişiminde fazla olumsuz etki yaratmasına sebep olurken; ev içi düzensizlik faktörü gibi direk bir etkide bulunmadığı vurgulanmıştır (Coley ve diğ., 2015; Vernon-Feagans ve diğ., 2012).

Ebeveynlik tutum ve davranışları üzerinde olumsuz etkiye sahip ev içi karmaşa mizacın bir parçası olan kendini denetleme becerisi üzerinde de yıkıcı etkiler oluşturmaktadır. KDB mizacın bir parçası olduğu gibi çevresel faktörler de ne ölçüde geliştiğini etkilemektedir. Valiente ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada aile yaşamında beliren karmaşanın ebeveynlerin çocuklarına karşı olumlu ve pozitif tepkiler geliştirmesinin önüne geçmesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmada verilen pozitif tepkiler ile kendini denetleme becerisi arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (Valiente ve diğ., 2007). Kendini denetleme becerisine sahip ebeveynler çocuklarının KDB güçlendirerek onların duygularını düzenleme ve kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır (Valiente ve diğ., 2007). Bu durum ise çocukların olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Valiente ve diğ., 2007). Ayrıca, çalışmada karmaşık bir ortama sıklıkla maruz kalan ebeveynlerin negatif tepki verme olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak çocukların KDB'sinin gelişmemiş ve problem davranış gösterme oranları da yüksektir. Yapılan çalışma çocukların KDB'si ile sahip olunan davranış

problemler arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Valiente ve diğ., 2007).

Buna göre KDB'si yüksek olan bireyler gerektiğinde duygu ve düşüncelerini kolayca kontrol altına alabilmektedir (Valiente ve diğ., 2007). Kendini denetleme becerisi yüksek olan bireyler zor durumlarla karşılaşsa bile bunlarla baş edebilecek sosyal yetkinliğe sahip; olumlu sosyal davranışlar gösterme eğilimleri de yüksektir. Yapılan çalışmalar kendini denetleme becerisinin geliştiği bireylerin ebeveynlerinin de KDB'sinin yüksek olduğunu; bu ebeveynlerin stresli ve negatif olaylarda bile sakin kalabilme, duygu düzenleme dürtülerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Eisenberg, Fabes, 1998; Valiente ve diğ., 2007). KDB Eisenberg (2012, 1) tarafından 'çocuğun özellikle istemediği durumlarda, dikkatle yönelmesi (dikkat düzenleme) ve uyarılma (inhibe edici kontrol) veya harekete geçirme (aktivasyon kontrolü) davranışlarını uyarılma yeteneklerini içerir' olarak tanımlanmıştır. KDB'nin en önemli göstergesi bireyin yapmak istemediği bir görevi ya da kuralı kendini zorlayarak hoşuna gitmese de yerine getirmesidir (Eisenberg, 2012).

Çevresel karmaşanın ebeveynleri olumsuz etkilediği diğer nokta ise, çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumların şiddet eğilimli olmasıdır. Youssef, Attia ve Kamel (1998)'in Mısır'da yaptığı çalışma saldırganlığını sözel olarak gösteren ve çocuklarına karşı negatif söylem geliştiren ebeveynlerin aynı zamanda fiziksel cezalandırma ve bedensel ceza yöntemlerine de başvurduğu belirlenmiştir. Az eğitilmiş (ilkokul ya da lise mezunu), kalabalık evlerde yaşayan, ekonomik sıkıntıları olan ve buna bağlı olarak çiftlerin evlilik sıkıntıları yaşadığı, ölüm veya ayrılma dolayısıyla tek ebeveyn olarak mücadele eden ebeveynlerin fiziksel disiplin yöntemini bu tarz kaotik ortamda yaşamayanlara göre daha çok kullandığı vurgulanmıştır (Youssef ve diğ., 1998). Kılıç, Kumandaş ve Çalık Var (2016) tarafından anne-baba disiplin yöntemlerinin çocukların sosyal yetkinliğini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Umursamama disiplin yöntemi ile sosyal yetkinlik arasında negatif bir ilişki tespit edilirken, etkisiz sözel tepki disiplin yöntemi ile sosyal yetkinlik arasında ise pozitif bir ilişki vardır (Kılıç, Kumandaş, Çalık Var, 2016). Kısaca, çevresel karmaşanın sebep olduğu olumsuz disiplin yöntemlerinin fazlalaşması çocukların sosyal yetkinliğinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Jaffe ve arkadaşlarının (2012) tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde yaptıkları çalışmalar ev içi karmaşanın çocukların kurallara uyma ve hiperaktivite problemleri yarattığını; bazı durumlarda ise çocukların saldırgan tutumları ve davranış

bozukluklarının karmaşaya sebep olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak, çalışmada yıkıcı davranışlar ve hiperaktivitenin genetik temelli olmasına rağmen; olumsuz çevresel koşullarla birleştiğinde (ev içi karmaşa gibi) ikizlerin daha çok yıkıcı davranışlar sergileme eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca, ailelerin de sert ve zorlayıcı disiplin yöntemlerine başvurarak bu davranışları pekiştirdiği görülmüştür (Jaffe ve diğ., 2012).

Görüldüğü üzere ev içi karmaşa ailelerin ebeveynlik tutum, davranış ve becerilerine müdahale ederek çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemede önleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çocukların ilk yıllarda ebeveyn ile güvenli ilişki kurmasını da engellemektedir. Çevresel koşulların kötüleşmesi ile özellikle anne çocuk arasındaki bağın herhangi bir sebepten ötürü (ölüm, geçici ve kalıcı ayrılma) bozulmasıyla güvenli bağın zedelenecek bireyin bütünsel gelişiminde trajik gelişmeler yaşanacağı belirtilmiştir (Brooks-Gunn, 2011; Egeland, Farber, 1984; Fearon, Roisman, 2017; Howard, Martin, Berlin, 2011). Ainsworth (1979)'un yaptığı çalışmada güvenli bağlanmanın ilk bir yılda anne ile bebek arasındaki fiziksel yakınlık (çocuk ağladığında kucağa alma, emzirme sırasında göz teması kurma) ve annenin çocuğun istek ve tepkilerine duyarlı olmasıyla sağlanacağını belirtmiştir. Kararsız bağlanma ile kaçınan bağlanmanın ise çocuğun anne ya da anneden farklı bakımını sağlayan kişiler tarafından ihmal edilmesiyle, ihtiyaçlarına gereken ilginin gösterilmemesi ile oluşmaktadır. Egeland ve Farber (1984)'in yaptığı çalışmada güvenli bağlanmanın gerçekleştiği bebeklerde sosyal duygusal gelişimin diğer gelişim alanlarına göre en büyük ilerlemeyi gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Güvenli bağlanmanın gerçekleşmediği durumlar ise, anne-bebek arasında yaşanan ve ev içi düzensizlik ile dengesizliğin göstergesi sayılabilecek ani ayrılıkların yaşandığı anlar (boşanma, ölüm) olduğu belirtilmiştir (Cavanagh, Huston, 2008; Egeland, Farber, 1984).

Çevresel karmaşanın yaratacağı kesinti çocukların ilk yıllardan itibaren risk altında yaşamasına sebep olmaktadır. Cavanagh ve Huston (2008) boşanma, ayrılma ve farklı partnerlerle kurulan ilişkiler dolayısıyla aile yaşamında beliren düzensizliklerin yarattığı kaosu yaşayan 0-11 yaş aralığındaki çocukların daha çok uyum problemleri yaşadıklarını, dışsallaştırılmış problem davranışları gösterdiklerini belirtmiştir (Cavanagh, Huston, 2008). Aile dengesizliğinin, popüler olsalar bile çocukların kendilerini yalnız hissetmesine sebep olduğu vurgulanmıştır (Schor, 1995; Cavanagh, Huston, 2008). Ayrıca, erkeklerin kızlara göre daha çok uyum problemi

yaşamına sebep olduğu belirtilmiştir. Bunun başlıca sebebinin ise aile yapısında ya da düzeninde yaşanan değişimlerin depresyon, finansal problemler yaşanmasına neden olarak ‘çocukların güven ve bağlanma duygusunu yok ederek aile ilişkilerinde, ev kurallarında ya da ebeveyn davranışlarında belirsizlikler yaratması’ (Cavanagh, Huston, 2008, 1259) olarak belirtilmiştir.

Howard ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışma çevresel karmaşanın aile yaşamında beliren düzensizliğin en önemli göstergelerinden olan ve ev içi karmaşanın şiddetini artıracak anne-çocuk ayrılması üzerine yoğunlaşmıştır. Head Start programına dahil 2080 aile ve yeni doğan çocuklarının beş yaşına kadar gözlenmesiyle yapılan çalışmada annenin çocuğuyla bir hafta ve daha fazla ayrılması ile güvenli bağ kurmada yaşanan zorluk ile çocuğun sosyal duygusal gelişimi arasında negatif korelasyon olduğu belirtilmiştir (Howard ve diğ., 2011). Erken dönemde anne ayrılığı yaşayan bebeklerin anneleri ile uyku rutinleri oluşturamadığı belirtilmiştir. Erken dönem anne bebek ayrılığının çocuğun aksileşmesine sebep olduğunu, ilaveten 3-5 yaşlarında daha çok saldırganlık davranışı göstermelerine neden olduğu vurgulanmıştır (Egeland, Farber, 1984). Tüm bunlar annenin çocuğa gereken ilgi ve sıcaklığı sağlayamamasına, tutum ve davranışlarının olumsuz eğilim göstermesine ve bireyin tüm gelişimsel alanlarının özellikle SY’in olumsuz ilerlemesine neden olacaktır. Hâlbuki Cassidy (1988) tarafından 6 yaş çocuklarla yapılan çalışmada annelerle kurulan güvenli bağın olumlu benlik algısına sahip olmada önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, güvenli bağlanan 6 yaş çocukların kusurları kolaylıkla tolere edebildiği ve çevresiyle daha kolay, sıcak, pozitif bir iletişim kurabileceğini göstermiştir (Cassidy, 1988). Fearon ve Roisman (2017) tarafından yapılan meta analiz çalışmalarının incelendiği makalede erken bağlanma deneyimlerinin bireylerin sonraki yıllarda yaşadıkları sosyal ve duygusal olayları nasıl algıladıklarını ve onlara ne şekilde tepki verdiklerini kısaca sosyal duygusal işleyişlerine önemli etkide bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, güvenli bağlanmanın sosyal yetkinlik ve dışsallaştırma davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır (Fearon, Roisman, 2017).

Yuvada Sulh Yurtta Sulh Raporu (2015)’unda bebeğin ihtiyacı olan sevgi ve ilgiye ulaşacağı, anne, baba, kardeşleriyle anlamlı ilişkiler kuracağı, dil, bilişsel, fiziksel becerilerini geliştirebileceği ilk yerin yetiştiği ev olduğu belirtilmiştir. Buna göre çocuğun şiddetten uzak barışçıl bir ortamda büyümesi yaşanan yuvaların ne kadar

hümanist, kargaşadan uzak ve güvenilir olması ile ilişkilidir (Sunar, Yazgan, 2015). Güvenli bağlanma ve güven duyulan ilişkiler güvenli ortamlarda oluşmaktadır.

2.1.6. Karmaşa ve Refah

Kronik ev içi karmaşık deneyimlere maruz kalmak toplum ve aile yaşamını tehdit eden en önemli problemlerden biridir. Karmaşık deneyimler kalabalık ve yüksek sesin olduğu, rutinlerin uygulanmadığı bir ortamda gerçekleşmektedir. Karmaşık bir çevre kaynaklara, ebeveynlere ulaşılabilirliğin sağladığı güveni; hayata anlam veren aile yaşamını ve kültürel değerlerin devamını tehdit ettiği; ailesel bütünlüğünü bozduğu ve ev içi huzuru, sakinliği bozan unsurları yarattığı için tehlikelidir. Ayrıca, karmaşa ev içinde ve genel olarak toplum hayatında refah deneyimlerinin yaşanmasına engel olduğu için önleyici tedbirlerin alınması gerektirmektedir. Mikro ve makro seviyedeki yaşam alanlarında refah ve esenlik göstergelerinin az oluşu bireyin de bütüncül refahını ve iyi oluşunu olumsuz etkilemektedir.

Karmaşanın yıkıcı etkisinin daha iyi anlaşılması için zıttını temsil eden çevresel refah kavramının da iyi anlaşılması gerekmektedir. Çünkü ‘Karmaşanın tersi kaotik durumların olmaması değil, refahın olması’ olarak ifade edilmiştir (Weisner, 2010, 212). Mikro seviyede ki yaşam alanlarında bireyin olumlu sosyal benlik geliştirebilmesi, sağlıklı büyümesi ve başarılı olabilmesi için gerekli atmosferin oluşturulması çevresel refahı sağlayacaktır. Refah bireyin öznelliğini vurgularken; karmaşa ise bu öznelliğe müdahale eden çevresel kötücül faktörleri simgelemektedir. Yani karmaşa çevresel bütünlüğü ve iyi oluşu yok ederek bireyin refahını da tehdit etmektedir. Bireyin refahı ise ‘Sağlıklı ve başarılı bireysel işleyiş, pozitif sosyal ilişkiler kurabilme ve güvenliği, insani ve medeni hakları, sosyal adaleti ve sivil topluma katılımı sağlayan sosyal ekoloji’ (Andrew ve diğ., 2002, 1); ‘çocukların sağlığı ve refahı ailelerin onların fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını ne kadar karşılayabileceği’ (Schor, 1995, 413); olarak tanımlanmıştır. Kısaca refahın farklı ‘boyutlarının’ (Minkinen, 2013, 549; O’Hare, Gutierrez, 2012, 614) olduğu; bunların en başında ise fiziksel, sosyal, zihinsel ve maddi (Minkinen, 2013); eğitim, sağlık, maddi ve ekonomik özgürlük, sosyo-ekonomik statü, risk ve güvenlik endişeleri (O’Hare, Gutierrez, 2012) ve ruhsal bütünlük, kimlik, aile ilişkileri, sosyal olarak görünür olma, öz bakım (Hanafin, Brooks, 2005) boyutları gelmektedir.

Moore ve arkadaşları (2008) çevresel ve bireysel refah göstergelerinden farklı olarak demografik refah göstergelerine de odaklanmış ve yaş, cinsiyet, ırk gibi faktörlerin

de esenliği etkilediğini vurgulamıştır. Önceki çalışmalarda ise bireyin refahı olarak bebek ölüm oranları, yiyecek, sağlık gibi temel ihtiyaçlar dikkate alınırken; günümüzde eğitim, sosyal etkinlikler ve psikolojik bütünlük gibi gereksinimler de dikkate alınmaktadır (Hanafin, Brooks, 2005). Buna bağlı olarak zaman ilerledikçe bireyin refahı ve esenliği daha karmaşık bir hal almış; bireyin ihtiyaçları arttıca refah göstergeleri de artmıştır. Görüldüğü gibi refah ve esenlik sadece hayatta kalma mücadelesini kazanmak (Hanafin, Brooks, 2005) ya da hayat tatmini ve iyi yaşamak (O’Hare, Gutierrez, 2012) demek değildir. Yaşamın pozitif yönlerini içerdiği kadar negatif unsurlarını da içeren; bireyin geçmişinde, şu andaki yaşamında ve geleceğinde mikro ve makro seviyede tecrübe edeceği olumlu ve olumsuz uçtaki tüm gelişimsel deneyimleri içeren önemli bir veridir. Bu nedenle ülkelerin esenliği ve maddi, sosyolojik ve psikolojik refahı için bireyin iyi oluş halinin incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi refahın çok geniş temsil alanı bulunmaktadır. Fakat Hanafin ve Brooks (2005)’a göre göstergeleri tüm boyutlarıyla değil birkaç boyutta incelemek herkesin anlayabileceği bir seviyede tutmak araştırmayı ve ilerlemeyi kolaylaştırmak için önemlidir. Bu nedenle refahın fiziksel, zihinsel, sosyal ve maddi boyutlarını incelemek makro düzeydeki göstergelerden ziyade mikro düzeydeki göstergelere odaklanmamızı kolaylaştıracaktır.

Fiziksel refah sağlıklı olma, herhangi bir hastalığın olmaması, genetiğin de bireyin sağlığını tehdit etmemesi durumudur (Minkkinen, 2013). Yaralanmalar, genetik rahatsızlıklar, engeller bireylerin özellikle de çocukların vücut gelişimlerini olumsuz etkileyip sosyal, bilişsel ve zihinsel olarak istenmeyen sonuçların doğmasına sebep olacaktır. Zihinsel refah ise psikolojik rahatsızlığın olmaması durumu ve pozitif duygusal ve bilişsel gelişimin ürünüdür (Minkkinen, 2013). ‘Kendine güven, öz düzenlemeye sahip olma, problemlere karşı dirençli olma ve problem çözme becerileri’ sağlıklı zihinsel gelişimle doğru orantılıdır (Minkkinen, 2013, 550).

Sosyal refah ise çocuğun çevresindeki insanlarla olumlu ilişkilere sahip olabilmesi ile doğru orantılı gelişmektedir (Minkkinen, 2013). Ebeveynlerle güvenli ve destekleyici ilişkinin geliştiği ve birincil bakıcılarla güvenli bağlanmanın gerçekleştiği boyuttur.

Maddi refah ise, yeterli beslenmenin sağlanması, uygun bir evde yaşama, yaşamsal önemi bulunan kaynaklara ulaşabilme ile ilişkilidir (Minkkinen, 2013). İyi bir eğitim

hayatının, iyi bir işe sahip olabilmenin, güvenli bir mahalle de yaşayabilmenin ilk koşulu refahın tüm boyutlarıyla yaşanabilmesine bağlıdır.

Bu boyutların tanımları farklı olsa da birbiriyle doğrudan etkileşimleri bulunmaktadır. Örneğin, maddi refahın iyi olması çocuğun yeterli beslenmesini, iyi bir evde yaşayacağını; buna bağlı olarak fiziksel olarak sağlıklı olacağını, fiziksel olarak sağlıklı olmak da bilişsel ve sosyal olarak güvenli yetişmeye; tüm bu döngü sonucunda da bireyin ilerleyen yaşamların da kendi ekonomik özgürlüğüne sahip olacağını göstermektedir. Fakat karmaşanın en büyük göstergelerinden birine sahip olmak örneğin yoksulluk yani maddi refahın azlığı çocuğun yeterli beslenme ve ev koşullarına sahip olmayı engelleyeceğini, ebeveynler ile güvenli bağlanmanın gerçekleşmeyeceği durumlar yaratacağı ve bilişsel ve duygusal problemler yaşayıp içsel (özgüven eksikliği) ve dışsal (öfke, kavga etme) problem davranışlara sahip olmasına sebep olacaktır. Ayrıca, çocuk bu kısır döngünün başkaları tarafından da tecrübe edildiği, imkânlardan yoksun mahallelerde büyüyecek ve bu durum kaotik sarmalın devamına neden olacaktır (Minkkinen, 2013). Ya da sağlık sorunları olan çocuklarla ebeveynleri arasında tatminkâr bir ilişki kurulamayacak; çocuk fiziksel yoksunluk yaşadığı gibi sosyal destekten de yoksun yaşayacak; bu durum da çocuğun daha fazla risk faktörüyle uğraşmasına sebep olacaktır.

Tüm bunlar refah ve iyilik tanımının insanlık için benzer olduğunu; dolayısıyla karmaşık göstergelerin de tüm insanlar için benzer olduğu sonucuna ulaştırdığı için önemlidir. Diğer bir deyişle; refah ve esenlik ihtiyacının tüm insanlar için benzerlik taşıması karmaşa göstergelerinin de tüm insanlık için benzer olduğunu; bu durumun da çalışmanın anlamlılığına katkı sunan önemli bir benzerlik olduğu görülmektedir. Bu durum da ev içi karmaşa göstergelerinin de refah göstergeleri gibi evrensel bir özellik taşıdığı; genellikle zor koşullar altında yaşayan ve buna bağlı olarak kaotik bir döngüde hayatlarını sürdürmek zorunda olan bireylerin bu durumdan daha çok etkilendiği düşünülmektedir.

2.1.7. Türkiye’de Yaşanan Gelişmeler ve Okul Öncesi Çocuğun Durumu

Türkiye’de ise çocukların karmaşık ortama maruz kalma ve gelişimleri arasındaki ilişkiyi gösteren çalışma sayısı azdır. Bunların başında Eroğlu Ada (2016) tarafından farklı bağlamlarda (ev, okul) yaşanan karmaşanın çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğini gösteren çalışmadır. Buna göre, evde ve okulda yaşanan karmaşanın çocuğun dışsallaştırma problemlerini artırdığı görülürken; içe yönelim sorunlarında

özellikle ev içi karmaşanın; sosyal yetkinikte yaşanan farklılığı ise okulda yaşanan karmaşanın daha çok etkilediği belirtilmiştir (Eroğlu Ada, 2016). Bunun dışında yapılan çalışmalar ev içi karmaşayı belirlemeye yönelik olmasa da çocuğun mikro çevresindeki olumsuz sosyal ve fiziksel özellikleri değiştirmeye yöneliktir.

AÇEV (2017)'in 0-6 yaş aralığını kapsayan raporunda Türkiye'de bu aralıkta 8,8 milyon çocuğun yaşam alanlarının hangi tür özelliklere sahip olduğu sunulmuştur. Bu çocuklarla alakalı aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

'ev ortamlarında gelişimi destekleyecek unsurların bulunmadığı (örneğin 3 yaş çocuk olan hanelerde, çocuğa yönelik 3 veya daha fazla kitap olmayan hane oranı veri örnekleminde yüzde 67.2, bu oran sosyo-ekonomik durumu yüksek haneler için bile yüzde 31.4'tür), her dört anneden birinin ana dilinin Türkçeden farklı olduğu, çocuğa yönelik şiddetin (çocukların kendilerini kızdıran davranışlarına karşılık ebeveynlerin yüzde 77.8'inin duygusal olarak ve yüzde 23.6'sünün ise fiziksel şiddet yöntemlerine başvurdukları) ve ihmalkâr davranışların fazlalığı (çocukların günde iki saatten fazla televizyon karşısında bırakılması 0-2 yaş için yüzde 23.6, 2-5 yaş yüzde 70.6 en sık görülen ihmal durumu), yoksul ailelerin çocuk sahibi olma oranlarının orta ve yüksek ekonomik durumda olan ailelere göre fazlalığı (en yoksul gruptaki hanelerde en zengin grubun 3 katı sayıda 0-6 yaş çocuk 1.5 milyona karşılık 0.5 milyon bulunması), bu nedenle 0-6 yaş grubu çocukların yoksul hanelerde yaşama oranını artırmaktadır' sonuçlarına ulaşılmıştır' (AÇEV, 2017, 10, 11).

Türkiye'de yapılan müdahale çalışmalarına rağmen (Bekman, Atmaca Koçak, 2011; Kağıtçıbaşı ve diğ., 2009; Vural, 2006) yoksulluk, hızlı nüfus artışı, anne-babaların çalışma yoğunluğu, düşük eğitilmiş anne-baba oranlarının fazlalığı, eğitimde kalite standardının olmaması, kötü giden evlilik gibi nedenler 0-6 yaş aralığındaki çocuğun ev içi kaosa daha fazla maruz kalmasına sebep olmuştur. Bu veriler ev içi karmaşa göstergelerinin Türkiye'de 0-6 yaş aralığındaki çocukların yaşadığı ortamlarda çokça tecrübe edildiğini ortaya koymuştur. Raporun sonuçları ev ortamlarının öğrenmeyi desteklemekten yoksun olduğu, ev içi istikrarsızlığa sebep olacak zamansal ve fiziksel yapılanmadaki eksikliklerin varlığını (Bobbit, 2013), ritüel ve rutinlerin sayısındaki azlığı kısaca kaotik göstergelerin varlığını ispatlamaktadır (Bronfenbrenner, Evans, 2000; Matheny ve diğ., 1995). Bu eksiklikler genellikle anne-baba eğitiminin yetersizliği, yoksulluk ve buna bağlı olarak maruz kalınan 'yapısal şiddetten'(Sunar, Yazgan, 2015, 6) kaynaklanmaktadır. Ayrıca, okul öncesi dönemde okullaşma oranının azlığı da bu kısır döngüye negatif bir etki yapmaktadır. UNICEF (2017)'in verileri okul öncesinde okullaşma oranının önceki yıllara göre artış gösterdiği, fakat hala 3-5 yaş aralığındaki okullaşma oranının %29 civarında olduğu belirtilmiştir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan çocukların okuldan uzak olması aileler de eğitim ve gelişimsel alanlardaki beceriler konusunda farkındalık oluşmamasına ve onların anne-babalık becerilerini de geliştirememelerine sebep

olmaktadır. Bu durumda erken gelişim dönemindeki çocuğun iyi oluşunu ve refahını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca UNICEF (2012)'in Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi raporu da 5 yaşında okul öncesi eğitime dâhil olmayan çocuk oranının %32,63 olduğu, yani her üç çocuktan birinin okul öncesi eğitime kayıtlı olmadığı belirtmiştir.

Türkiye'de 5 yaş grubunda okul öncesine kayıtlı olmayan öğrencilerin en çok Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Ağrı ve İstanbul'da olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2012). Trabzon, Burdur, Nevşehir gibi illerde ise, okul öncesine kayıtlı öğrenci sayısı fazlalık göstermektedir. UNICEF (2017)'in Geleceği Kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri raporu 41 ülke arasında eğitim kalitesinde en düşük verilerin Türkiye'de olduğunu, çocukların refah durumunda ise 36. sırada yer aldığını ifade etmiştir. UNICEF (2018)'in sanayileşmiş ülkeleri kapsayan Adil Olmayan Bir Başlangıç raporunda ise okul öncesi eğitim eşitsizliğinde Türkiye son sırada yer almıştır. Türkiye'de okul öncesi dönemin zorunlu olduğu yaşlarda okula giden oran ise bu çocukların üçte ikisi kadardır. Türkiye'deki çocukların 68,6'sı ilkokula başlamadan önce haftada en az bir saat okul öncesi eğitim imkânından yararlanmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimde Türkiye'nin kapsamlı ve uygulanabilir hedefler geliştirmesi adına önemlidir.

Sayısal rakamlar okul öncesi eğitim için yapılacak çok şey olduğunu göstermektedir. Türkiye'de okul öncesi alanında birçok müdahale çalışması yapılmış ve bu çalışmaların etkileri araştırılmıştır. Türkiye'de yapılan müdahale çalışmaları çocuğun bilişsel ya da sosyal duygusal gelişimlerine odaklı olup çocuk üzerinde uygulanmıştır. Aileyi merkeze alıp uygulanan müdahale çalışmaları yeterli değildir. AÇEV tarafından yapılan aile odaklı çalışmaların çocuk ve anne-baba üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçları ise karmaşa ve ebeveynlik becerileri ile ilgili bölümdeki verileri doğrulamıştır. Bekman ve Atmaca-Koçak (2011) tarafından yapılan çalışmada anneler program sonucunda annelik becerilerinde artış olduğunu belirtmiş ve bu durum da çocukların bilişsel becerilerinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca bu çalışma müdahale programlarının çevresel problemleri minimize ederek çocuğun 'örselenmekten dirençli olmaya doğru geçiş yapabileceğini' (Bekman, Atmaca-Koçak, 2011, 173) vurgulamıştır. Kartal (2007) tarafından Anne Çocuk Eğitim Programı'nın etkililiğinin ve içeriğinin incelendiği çalışmada; program içeriğinin bilişsel gelişimi destekleyici aktiviteler içermesinin yanında ev içi yapısal sorunları giderme, rutinleri oluşturma, çocuğun gelişimini tehdit edecek ev içi

düzensizlikleri engelleme gibi tahmin edilebilir yaşantıları sunarak bu hedefleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Üreme sağlığı ve aile planlaması bölümlerinin içeriğe konulması bu durumu doğrulamaktadır (Kartal, 2007).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkiye Erken Zenginleştirme Projesi'nin (Turkish Early Enrichment Project) 19 yıl sonraki etkilerinin incelendiği çalışmada anne eğitim grubuna katılan annelerin çocuklarının okula gitmede devamlılık gösterdikleri, çalışmaya daha geç yaşlarda başladıkları, yüksek statülü mesleklerde çalıştıkları, kendilerine ait kredi kartları olduğu ve modern yaşama daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür. Ayrıca, sosyal duygusal gelişim açısından kazanımlar 19 yıl sonra bile etkililiğini göstermektedir. Proje içindeki anne eğitim programı bilişsel eğitim programı ve anne destek bileşeninden oluşmaktadır. İlk çocukların bilişsel gelişimini geliştirmeye yönelik okumalar, çalışma kâğıtları, hikâye anlatmalardan oluşurken; ikincisi çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekleyici ve annenin problemlerle nasıl başa çıkacağı ve çocuğun ihtiyaçlarına nasıl karşılık vermesi gerektiği ile ilgilidir (Kağıtçıbaşı, 1997). Kısaca, çalışmalar çocuğun öğrenme ortamını düzenleme, anne davranış ve tutumlarını ehlileştirme ve ev ortamını daha dengeli hale getirme ile ilgilidir.

Kağıtçıbaşı (1997) tarafından altı yıl sonraki etkilerinin incelendiği çalışmada anneleri eğitime katılan çocukların %86'nın eğitimlerine devam ettikleri, eğitime katılmayan annelerin çocuklarının ise %67'si eğitime devam etmektedir. Beş yıllık zorunlu eğitimin olduğu dönem verileridir. Zorunlu eğitimden sonra deney grubu çocuklarının eğitim hayatları devam etmiş; daha motivasyonlu ve performanslarının da daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ailelerin eşler arasındaki ilişkide iyileşmiştir. Eşlerin birbirleri ve çocukları arasındaki ilişkilerinin istikrarlı olması çocuğun zihin sağlığını ve davranış problemleri gösterme olasılığını da azaltmaktadır (Coley ve diğ., 2015). Bu iki çalışmada da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yapılan müdahale çalışmalarının hepsi yoksulluk sınırında yaşayan, anne-baba eğitiminin ilkökul ile sınırlı olduğu, Türkçe'nin iyi konuşulmadığı yani birçok açıdan risk altında yaşayan aileler ile yapılmıştır.

Vural (2006) tarafından anaokulu dönemi çocukların sosyal becerilerini destekleyici anne-baba eğitimi programı da çocuğun öğrenme ortamını düzenlemek ve ailenin çocukla öğrenme rutini oluşturmasıyla ilgilidir. Her iki haftada aile ile yapılan görüşmelerde ailelere evde yapılabilecek çeşitli etkinlikler sunulmuş; bunlara ek

olarak çocuğun bütünsel gelişimleriyle alakalı bilinçlendirilmişlerdir. Bu çalışma sonucunda ailelerin çocukların öğrenmesine ortak olması ile çocukların sözel becerilerinde, kişiler arası becerilerde, kendini kontrol etme becerilerinde ve dinleme becerilerinde kontrol grubundakilere göre pozitif ilerleme kat ettikleri belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının programları evde destek gördüğünde çocukların gelişimlerinde anlamlı bir ilerleme bulunduğu da çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Vural, 2006).

Bu çalışmalar çocuğun gelişiminin sağlıklı ilerlemesinin öneminde farkındalık yarattığı için önemlidir. Ayrıca, bu çalışmalar ev içi karmaşaya odaklanmasa bile ev içi karmaşanın göstergelerinden olan yapısal bozukluklar, rutin eksikliği ve ev içi işleyişteki düzensizlikleri gidermeyle ilgilidir. Bundan sonraki çalışmalar anne-babanın çocuğun gelişimine farkındalığı artırmanın yanında; çocuğun gelişimini etkileyen ev içi karmaşa evlilik problemlerine, evin öğrenme ortamının düzenlenmesine, rutinlerin oluşturulmasına ve daha birçok faktöre odaklanmalıdır. Bu durum çocuğun gelişiminin olumlu ve olumsuz yönde ilerlediğini göstermekle kalmayıp; çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan fiziksel çevrenin önemli bileşenlerini ortaya çıkaracak ve düzenleme yapmaya sağlayacak tanımlayıcı bilgiler sunmaya yardım edecektir.

2.2. Sosyal Yetkinliğin Gelişimi ve Önemi

Yaşamın ilk yılları bütüncül gelişimin desteklenmesinde ve bireyin tüm yaşamının sağlıklı bir temele sahip olmasında önemli rol oynamaktadır. 0-5 yaş aralığındaki dönem bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimin ergenlik ve yetişkinlik döneminde ne tür bir ilerleme izleyeceği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca gelişmekte olan bireyin çevresiyle güvenli bir iletişime ve bağa sahip olmasını sağlayacak ipuçları sunmaktadır. Fakat bu dönem lise ya da ilköğretim dönemleri kadar araştırılmamış; ayrıca bu dönem içinde sosyal duygusal gelişim özellikle en az ilgi gören alan olmuştur. Bunun başlıca sebeplerinden biri bilişsel gelişimin diğer alanlara göre daha fazla önemsenmesinden kaynaklanmaktadır. Hâlbuki sosyal duygusal gelişimin sağlıklı ilerlemesi bilişsel ve akademik başarının da temelini oluşturmaktadır (Duong, 2014; Zins ve diğ., 2007). Zins ve arkadaşlarının (2007) yaptığı çalışmada sosyal duygusal gelişimin sağlıklı ilerlemesi olumlu sosyal davranışların artmasına; bu durumun da çocukların entelektüel

gelişimlerinde önemli ilerlemeler görülmesine yol açtığı belirtilmiştir. ‘Duygular çocukların akademik katılımını, iş ahlakını, bağlılığını ve nihai okul başarısını kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Çünkü ilişkiler ve duygusal süreç bizim nasıl ve ne öğrendiğimizi etkilemektedir’ (Durlak ve diğ., 2011, 2). Sosyal duygusal gelişimin iyi anlaşılması için tanımlanması önem kazanmaktadır. Sosyal duygusal gelişim gelişmekte ve değişmekte olan (0-5 aralığı) çocuğun ‘aile, topluluk ve kültür bağlamında yakın ve güvenli yetişkin ve akran ilişkileri kurmak; duyguları sosyal ve kültürel açıdan uygun şekillerde deneyimlemek, düzenlemek ve ifade etmek; çevreyi keşfetmek ve öğrenmek’ olarak tanımlanmıştır (Yates ve diğ., 2008, 2).

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar duyguları ifade etme ve yönetme, farklı bakış açıları edinme, kendine güven ve çevresiyle ilişki kurup devam ettirebilme (Whitted, 2011), endişe, öfke, depresyon, hiperaktivite (Tan, Dobbs-Oates, 2013), sosyal yetkinlik (Denham ve diğ., 2003; Jones, Greenberg, Crowley, 2015) gibi temel sosyal duygusal becerileri çalışmalarına dâhil etmişlerdir. Ve birçok çalışma sosyal duygusal gelişimin çocukların okul başarıları, duygusal yetkinlikleri, ilişki kurmadaki becerileri için ne kadar hayati olduğunu vurgulamıştır (Duong, 2014; Zins ve diğ., 2007; Whitted, 2011).

ABD’de yapılan bir çalışmada yaşanan ‘sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim problemlerinin kamuya 2.8 ve 5.8 milyon zarara uğrattığı belirtilmiştir. Buna ek olarak 18 yaşına kadar gençlerin %19.1’ine davranış problemi teşhisi konulduğu’ belirtilmiştir (Duong, 2014, 2). 0-5 yaş aralığındaki %9-%14 oranında çocuğun, gelişimi ve okula hazırlık sürecini olumsuz etkileyen sosyal duygusal gelişim problemleri yaşadığı belirtilmiştir (Cooper, Masi, Vick, 2009). Çocuklar arasındaki sosyal duygusal gelişim problemlerinin ise kurallara uymama, yalan söyleme ve saldırgan gibi olumsuz davranışlara sebep olduğu görülmüştür (Cooper, Masi, Vick, 2009).

Erken çocukluk döneminde sahip olunan davranış problemleri 16-25 yaş aralığındaki bireylerin akıl sağlığını olumsuz etkilemekte; madde bağımlılığı riskini ve genç yaşta hamilelik olasılığını artırmaktadır (Fergusson, Horwood, Ridder, 2005). Yaşanan sosyal duygusal gelişim problemleri bireylerin sonraki yıllarda kaygı, depresyon ve davranış problemleri yaşama risklerinin de yüksek olduğunu göstermiştir (Duong, 2014). Bununla birlikte, geliştirilen olumlu sosyal duygusal benlik algısı çocukların sonraki yıllarda psikolojik gelişimlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur

(Masterson, 2008). Birçok alandaki (eğitim, tıp, nöroloji) çocuk gelişim uzmanları pozitif sosyal duygusal gelişimin çocuğun refah ve esenliğini artırdığını ve yaşamının ilerleyen yıllarında duygusal dengelilik hali kazandırdığını kabul etmişlerdir (Darling-Churchill, Lippman, 2016). Ayrıca, Denham (2006) tarafından yapılan çalışma ise erken çocukluk döneminde sahip olunan duyguları ifade etme, duygu düzenleme becerisi, duyguları tanıma, problem çözme becerileri, akranlarla ilişkileri içeren olumlu sosyal yetkinlik algısı ilerleyen dönemlerde çocukların okul başarısına olumlu bir etki yaptığı gözlenmiştir.

Bu çalışma sosyal yetkinlik alanını ele almış; sosyal yetkinlik ile ev içinde sunulan ortamın ilişkisini incelemiştir. Ayrıca, sosyal yetkinliğin ne olduğu, neden önemli olduğu, sosyal yetkinlik ile diğer alanlar arasındaki ilişkiye ve daha iyi anlaşılması için de bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

Literatürde sosyal yetkinlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalar akran uyumu, akran kabülü, akranları tarafından reddedilme, kendine güven, başkalarına yardımcı olmak, ihtiyaçlarını elde etmede ısrarcı olma, sosyal çevrede popüler olma gibi özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır (Krasnor, 1997). Sosyal yetkinliği bu özellikler üzerinde yapılandırmak önemli bilgiler sunsa da, sosyal yetkinliğin gerçek yapısı hakkında bilgi vermemektedir. Ayrıca bu özelliklerden bir kısmı ‘farklı bağlamlarda, farklı bireyler için farklı anlamlar’ ifade edebilmektedir (Krasnor, 1997, 114). Örneğin, sorunların fazla olduğu bir çevrede popüler olmak bireyin sosyal yetkinliğinin olumlu geliştiğini göstermez (Krasnor, 1997). Bu nedenle sosyal yetkinliğin doğasını ve işleyişini anlatan çalışmalar önem kazanmaktadır. Krasnor (1997) ve Halberstadt, Denham ve Dunsmore (2001) çalışmasında sosyal yetkinliği açıklarken kuramsal bir yaklaşım sergilemiş; Dodge ve arkadaşları (1986) ise kuramsal, deneysel yaklaşımları iç içe kullanmış ve farklı kültürlerde de uygulanabilir açıklamalar sunmuştur.

Sosyal yetkinlik, ‘sosyal ilişkilerde etkinlik’ (Krasnor, 1997, 111); ‘organizmanın çevresiyle etkili iletişim kurabilme kapasitesi’ (White, 1959’dan aktaran Krasnor, 1997, 111); ‘İstenen sonuçları elde etme ve bağlamlar arasında uyumluluk gösterme yeteneği’ (Rubin, Krasnor, 1992’den aktaran Krasnor, 1997, 111) olarak tanımlanmıştır. Sosyal yetkinlikle ilgili tanımlamalar sosyal yetkinliğin temelinde duyguları anlama, tanımlama, çevreyle uyumunu analiz etme, duruma uygun tepkiler verebilme becerilerini içermektedir. Sosyal yetkinlik bireyin kendisinin ve çevresinin

farkında olmasını gerektiren kapsamlı bir sosyal beceridir. Krasnor (1997) bu becerinin daha iyi anlaşılması için Sosyal Yetkinlik Prizma (SYP) modelini sunmuş ve bileşenlerini açıklamıştır. SYP'nin en üst basamağında sosyal yetkinlik teorik olarak açıklanmıştır. Buna göre, sosyal yetkinliğin tek başına bireyin becerileri ya da mizacının etkisiyle gelişmediği, sosyal çevrenin de bu gelişime dâhil olduğu belirtilmiştir.

Sosyal yetkinlik davranışların bulunulan sosyal bağlamda ne kadar geçerli olduğu, karşılaşılan benzer durumlarda verilen tepkilerin uyumluluğu ve öznel durumlarda farklılaşan amaçları algılayıp uygun tepkiler vermeyi içerir (Krasnor, 1997). Denham (2006, 61) bu durumu 'kısa ve uzun vadede gelişimsel ihtiyaçları karşılayan organize davranışlar' olarak belirtmiştir. İndeks seviyesi bireyin kendisi, kendi istek ve beklentileri ile diğerleri arasındaki ayrımın farkında olması ve bunlar arasında dengeli bir ilişki kurması gerektiğini vurgular. Kısaca sosyal yetkinlik 'bireyin kendisi için önemli hedeflere ulaşırken kendisi ve çevresi arasındaki ilişkileri pozitif bir şekilde yönetebilme' becerisidir (Krasnor, 1997, 117). Bu durumda çocukların sosyal yetkinlikteki başarısını ölçerken bireysel ihtiyaçları mı grup ihtiyaçlarını mı temel alacağımız önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Denham, 2006). Prizmanın en alt basamağı olan beceri seviyesi ise farklı bakış açılarına sahip olma, empati kurma, iletişim kurma, duygusal dengelilik hali, problem çözme becerileri gibi özellikleri içermektedir (Krasnor, 1997). Prizmanın alt basamağı hayattaki deneyimlerimizi göstermektedir. Kısaca, sosyal yetkinlik bireyin kendisi ve çevresinin ihtiyaçlarının farkında olup bunlar arasında bir denge kurarken; çevreyle etkileşim halinde olma, bulunulan bağlama uygun hedef ve değerlere sahip olup uygun tepkileri üretebilme özelliklerine de sahip bir kavram olarak tanımlanmıştır (Krasnor, 1997). Birbirinden farklı üç basamak olan bu bileşenler bireyin yaşamında nasıl birleşecektir? Nasıl birey için duygularını doğru ifade edebildiği uygun bir yol haline gelecektir? Bu soru bizi diğer teorik çalışma olan Halberstadt, Denham ve Dunsmore (2001)'in çalışmasına yönlendirecektir.

Halberstadt, Denham ve Dunsmore (2001) ise duygusal ve sosyal yetkinlik arasındaki ayrılmaz ve dinamik ilişki için farklı bir temel oluşturmuşlardır. Bu temelin bileşenleri ise aktif öğeler içermektedir. Duygusal sosyal yetkinliğin (DSY) üç ana bileşeni duyguların ifade edildiği mesajlar göndermek, duyguların ifade edildiği mesajları almak ve var olan duyguyu deneyimlemektir. Bu üç temel

bileşenin de düzgün işleyişi için dört ana başlığı içermesi gerekmektedir: farkındalık, tanımlama, sosyal bağlamdaki performans ve yönetim ve düzenleme (Halberstadt ve diğerleri, 2001). Duyguları içeren mesaj göndermek önce duyguları bilmeyi (duygusal farkındalık), duyguları tanımlayabilmeyi, bulunulan sosyal bağlamlarda bu tepkileri verebilmeyi ve ne kadar doğru ve uygun tepkiler verdiğimizi bilmeyi gerektiriyor. Bu sıralama diğer iki bileşen için de aynı önemi taşımaktadır. Yani, duyguları doğru göndermek için önce duyguların farkında olmak sonra da bunların ne olduğunu tanımlamak gerekmektedir. Doğru duruma uygun doğru duyguyu tanımladıktan sonra bu duygunun nasıl ifade edileceği de önem taşır (Halberstadt ve diğ., 2001). Aynı şekilde, duyguları almak için karşıdaki kişinin hangi duyguyu ifade ettiğini bilmemiz, tanımlamamız, bulunulan sosyal çevreye uyup uymadığına karar vermemiz sonra da buna uygun tepki üretebilmemiz gerekmektedir. Ürettiğimiz tepkilerin de etkili bir şekilde düzenlenmiş olması yani sonuçlarının ne olacağı hakkında deneyimlerin mevcut olması gerekmektedir. Bu bileşenler sıralı şekilde gelişmektedir (Halberstadt ve diğ., 2001). Bu sıralı yapının gelişmesi de bireyin yaşamının ilerleyişiyle doğru orantılı ilerlemektedir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında duyguları bilme, tanımlama ve doğru tepkileri üretebilme daha zor ve çaba gerektirirken, ilerleyen yıllarda gönderilen, alınan ve deneyimlenen davranışlar istemsizce gerçekleşmektedir. İlk yıllarda kazanılan sosyal yetkinlik becerileri bireylerin daha sonraki yıllarda iletişim kurmada, beklentileri karşılamada, problemleri çözümede sıklıkla takip ettikleri bir yol oluşturmaktadır. Bu nedenle sosyal yetkinliği yaşam boyu etkili kılmak ve pozitif bir temele oturtmak için yaşamın ilk yıllarında çevreyle kurulan iletişimde mesajın nasıl iletildiği, nasıl alındığı ve nasıl deneyimlendiği önem taşımaktadır.

Dodge ve arkadaşları (1986) ise yetkin davranışsal tepki için gerekli olan beş ardışık işlem adımı öneren bir model sunmuşlardır. Beşli ardışık sistemin birinci adımı çocuğun sosyal işaretleri kodlamasını içermektedir. Birinci adımın gerçekleşmesi için yüksek düzeyde dikkat ve işaretleri algılama gücü gerekmektedir (Dodge ve diğ., 1986). İşlemin ikinci adımı kodlanmış ipuçlarını doğru ve anlamlı bir şekilde yorumlamaktır (Dodge ve diğ., 1986). İşlemin üçüncü aşamasında, çocuk, yorumlanan ipuçlarını bir veya daha fazla potansiyel davranışsal cevaba erişmek ve üretmek için kullanmaktadır (Dodge ve diğ., 1986). Dördüncü adım, değerlendirme ve karar verme aşamasını, beşinci adım ise karar verilen davranışın sergilenmesini

içerir (Dodge ve diğ., 1986). Sonuç olarak, yetkin olarak tanımlanan sosyal davranış ortaya çıkmaktadır. Bu üç tanımlama için ortak olan bir diğer unsur da bireyin başarılı sosyal yetkinlik gelişimi gösterebilmesi için gerekli bilişsel becerilere sahip olmasıdır (Dodge ve diğ., 1986).

Masten ve Obradovi´C (2006) tarafından yapılan çalışma ise, yetkinliğin bir anlamda olumlu ya da barışçıl adaptasyon olduğunu vurgulamıştır. Birey çevreye uyum sağlarken olumlu veya olumsuz yollar kullanabilir. Davranışlarının ne kadar yetkin olduğu bu uyumun ne kadar olumlu ilerlediğiyle doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir (Masten ve Obradovi´C, 2006). Özellikle çok fazla gelişimsel riskle karşılaşan çocukların örselenme ihtimalleri yüksektir. Ama bu çocukların uyum için geliştirdikleri olumlu yolların fazlalığı çocukların sosyal yetkinlikte de başarılı ve dirençli olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada yetkinlik sadece bazı gelişimsel görevlerde başarılı olma ya da dış dünyaya olumlu adapte olma olarak değil; iç dünyamızda da olumlu bir benlik kurabilme olarak tanımlanmıştır (Masten ve Obradovi´C, 2006).

Sosyal Yetkinlik Neden Önemli?

Erken çocukluk döneminde geliştirilen sosyal yetkinlik çocukların daha sonraki yıllarda okul başarıları için önemli bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca, sosyal yetkinlik iletişimin temelini oluşturmaktadır. Az duygu bilgisine sahip, öz düzenleme becerileri zayıf dört yaş çocukların olumlu sosyal davranışları az, akran ilişkilerinde de saldırgan tercihlerden yana oldukları görülmüştür (Denham ve diğ., 2011). Bu çocukların dil, matematik ve genel bilgileri edinmede zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Denham ve diğ., 2011). Dışsallaştırma problemi yaşayan 3-5 yaş aralığındaki çocukların okuryazarlık becerilerinin kişilerarası ilişkileri iyi ve güçlü olan çocuklara göre daha zayıf olduğu görülmüştür (Tan, Dobbs-Oates, 2013). Alıcı dilin ise dışsallaştırma problemler ile negatif korelasyona sahip olduğu; anlatımsal dilin de içselleştirme davranışlarla negatif korelasyona sahip olduğu belirtilmiştir (Tan, Dobbs-Oates, 2013). Bornstein, Hahn ve Haynes (2010) tarafından yapılan boylamsal çalışmada dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler ile sosyal yetkinlik arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. 117 çocuk, anne ve öğretmenden elde edilen verilerde çocuklar 4, 10 ve 14 yaşlarında gözlenilmiştir. Bunun sonucunda, 4 yaşında zayıf sosyal yetkinliğe sahip çocukların 10 yaşında içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri gösterme ihtimali artarken; 14

yaşında ise dışsallaştırma problemlerini daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri gösterme arasında da pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Bornstein, Hahn, Haynes, 2010).

Jones, Greenberg ve Cowley (2015) tarafından yapılan boylamsal çalışmada ise erken çocukluk döneminde yaşanan sosyal yetkinlik problemleri ile yetişkinlik döneminde alınan eğitim seviyesi, iş sahibi olup olmama, suç işleme ve zararlı madde kullanımı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal yetkinlik ile ilgili veriler çocukların anaokuluna devam ettiği 1991 yılında elde edilmiş; 25 yaşına geldiklerinde ise eğitim, iş durumları, suç oranları ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 367 yüksek risk grubu çocuğu, 386 risk grubu özelliği taşımayan toplam 753 çocuk oluşturmuştur. Erken çocukluk döneminde yaşanan sosyal yetkinlik problemleri ile erken yetişkinlikte yaşanan tutuklanma ve mahkemeye çıkma sayıları arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, erken çocukluk döneminde yaşanan sosyal yetkinlik problemlerinin 25 yaşında ağır bir suçtan dolayı tutuklanma riskini artırdığı belirtilmiştir (Jones, Greenberg, Cowley, 2015).

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan bir diğer problem ise çocukların okul başarısını engelleyen davranış problemlerinin ve sosyal duygusal dezavantajların baş edilemeyecek boyutlara ulaşmasıdır (Whitted, 2011). Amerika'da davranış problemleri yüzünden okuldan uzaklaştırma alan anaokulu çocuklarının oranı diğer dönemlere göre (ilkokul, lise) 3.2 kat fazladır (Gilliam, 2005). Sosyal yetkinliğin anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde akademik başarı için önemli bir yapı taşı olduğu belirtilmiştir (Denham ve diğ., 2003). Çünkü sosyal yetkinlik becerileri güçlü olan çocuklar akran ilişkilerinde ve öğretmenle iletişimde daha yapıcı bir dil kullanacaklardır. Bu durum da daha az problem yaşamalarına ve okula odaklanmalarını kolaylaştıracaktır.

Sosyal yetkinliğin ne olduğu, nasıl geliştiği ve etkilerinin belirtilmesi çocuğun daha kaliteli bir çevreye sahip olması adına önemlidir. Bu çevrede sosyal yetkinliğin gelişimini kesintiye uğratabilecek sebepleri incelemek de önem kazanmaktadır. Cooper, Masi ve Vick (2009)'e göre yaşanan mahallenin özellikleri, ebeveyn ve bakıcıların tutumları, davranışları gibi çevresel faktörler bir çocuğu sosyal duygusal ve davranışsal sorunlara karşı savunmasız bırakabilir ya da dirençli hale getirebilir. Duong (2014) ise bu faktörlere ev içinde sağlanan ortamı da eklemiştir. Sosyal

yetkinliğin farklı bağlamlardaki ilerlemesini özellikle ev ortamındaki gelişimini, bu bağlamların birbiriyle etkileşimini görmek değişen aile yaşamında hangi tercihlerin ve uygulamaların çocuklar için iyi olacağı, hangilerinin risk içeren yaşam koşullarının etkisini azaltacağını belirlemek adına önemlidir. Farklı bağlamlarda özellikle mikro çevrede aile işleyiş süreçlerini bilmek oluşan döngünün bileşenlerini daha iyi açıklamaya ve ev içi karmaşanın sosyal yetkinliğe olan etkisini azaltacak politikalar geliştirmeye yarayacaktır. Eroğlu Ada (2016)'nın yaptığı çalışmada ev içi karmaşanın çocuklarda dışsallaştırma ve içselleştirme problemlerinin artmasına neden olduğu görülmüştür. Bu çalışmada evdeki düzensizliğin çocukların sosyal yetkinliklerini olumsuz etkilediğini; ev içi karmaşanın yaşanmasına sebep olan bu faktörlerin çocuklarda üzgün ve endişeli olma durumlarını artırdığı görülmüştür (Eroğlu Ada, 2016).

Bu durum okul öncesi dönemde yaşanan sosyal ve duygusal problemlerin neden ciddiye alınması gerektiğini ve sosyal yetkinliğin neden erken dönemlerde desteklenmesi ve izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sosyal yetkinliğin bireyin bütün gelişimsel alanları için ve başarılı olması için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere, sosyal yetkinlik zaman içinde etkisi artan ya da azalan bir beceri değil; çocukluktan ilk gençlik dönemine kadar bireyin yaşamında önemli olan bir yapıya sahiptir. Ayrıca, problem davranışlar da zaman içinde kapsamlı müdahale çalışmasına dâhil olmadan değişmeyecektir. Çünkü problem davranışlar birey için sistematik olarak olumsuz etkiye maruz kalacağı bir ortam yaratacaktır. Problem davranışların temelinde yatan sosyal yetkinlik becerisi erken çocukluk döneminden itibaren farklı bağlamlarda (ev, okul gibi) desteklenmeli; özellikle de ev ortamının fiziksel ve sosyal boyutlarının bu beceriyi destekleyecek niteliklere ne ölçüde sahip olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Karmaşık bir ev ortamı çocukların sosyal yetkinliklerinin olumsuz bir seyir izlemesine sebep olacaktır. Bu nedenle ev içi karmaşanın çocukların sosyal yetkinliğinin gelişimine nasıl etki ettiğinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminden tarama deseni genel tarama modeli kullanılacaktır. Nicel araştırmalar sayılarla ifade edilen, nesnel, ölçülebilir verilerle deneysel çıktılara ulaşmaya çalışan çalışmalardır. Araştırmacı elde ettiği verilere göre sonuçlara ulaşır ya da ilişki kurmaya çalışır. Tarama deseni ise nicel araştırmalar içinde genel olarak geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu ya da olayı olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. “Ne?” ve “Nasıl?” sorularına yanıt arayarak varlıkların, nesnelere, olayların ya da bireylerin özellikleri araştırılır, varsa ilişkileri açıklanır (Atalay, Atalay Mazlum, 2017). Tarama desenleri araştırılan olguya ilişkin verilerin toplanması, sınıflandırılıp düzenlenmesi ve çözümlenmesi gereken bir süreçten oluşur. Bu yüzden yapılan düzenlemeler betimsel düzeyde olacaktır. Bu araştırmada tarama modeli zamansal gelişimleri ve değişimleri dikkate almadan, anlık durum tespiti için kullanılmıştır. Genel tarama modelinin kullanılmasının temel sebebi, ilgili sınıflandırmanın araştırmanın amacına hizmet etmesidir. Genel tarama modeli örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimlerde bulunma ve genelleme amacını gütmektedir (Atalay, Atalay Mazlum, 2017). İki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim ve bunların derecesi, araştırmanın amacına hizmet ettiğinden ilişkisel taramaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama deseni genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılır (Atalay, Atalay Mazlum, 2017). Bu çalışmada korelasyon katsayıları gösterilip veriler arasındaki ilişki yorumlanacaktır. Korelasyon türü ile ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, bir değişim varsa bunun ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılır. Bu yolla bulunan ilişkiler doğrudan neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz; ancak o yönde ipuçları verebilir. Korelasyon türünde ise keşfedici korelasyon çalışması yapılacaktır. Değişkenler arası ilişkiler çözümlenerek önemli bir olay anlamaya çalışılacaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu çalışmada çoğun

sosyal yetkinliğini etkileyebilecek değişkenlerin (evde yaşanan kaotik deneyimler, demografik veriler) sosyal yetkinlik sonuçlarıyla olan ilişkisi incelenecektir.

3.2. Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme rnekleme yöntemi aynı özelliklere sahip grupların seçkisiz olarak belirlenmesi ve katılımcıların belirlenen grup içerisinden seçkisiz olarak seçilmesiyle oluşur. Küme rnekleme yöntemi nicel araştırmalarda örneklemin büyük olduğu ve ulaşılabilirliğin zorlaştığı durumlarda sıklıca kullanılan bir tekniktir (zen, Gl, 2007). Çalışma okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ve ebeveynlerini içerdiği için katılımcıları tek tek belirlemek yerine, İstanbul'un herhangi bir ilçesi seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu ilçeye bağlı okul öncesi kurumların bir listesi yapılmıştır. Araştırmada Fatih ilçesine bağlı devlet okulları tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tesadüfi rnekleme 'ana kütleden seçilecek her birimin örneğe alınma şanslarının eşit olması' (Lorcu, 2015, 20) ve evreni temsil etmede taraflı bir seçimden kaynaklanan hataları aza indirmeye yardımcı olmaktadır. 32 farklı anaokulu numaralandırılarak içinden rastgele 8 farklı okul seçilmiş ve bu okullardan 500 veli çalışmaya davet edilmiştir. 180 veli çalışma için gönüllü olmuş; bunlar içinde de 144 veri kullanıma uygun bulunmuştur. Araştırmaya dâhil olan ebeveynlerin yaş ortalaması 35.47'dir (SS=6.118). Katılımcıların %81.9'u (N=118) anne, %16.7'si baba (N=24), %1.4' de babaanne ve abladır. Katılımcıların %43.8'si (N=63) kız ocuk, %56.3' (N=81) erkek ocuk sahibidir. 22 ğretmen araştırmayı katılan velilerin çocukları için SYDD-30 lğini tamamlamıştır. Katılımcı ğretmenlerin çalışma sürelerinin ortalaması ise 7.5 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama araçları anket, gözlem ve mlakattır. Anket 'belli kişilerin ya da grupların bir konu üzerindeki duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamak için belli plana göre hazırlanmış listelerdir' (Lorcu, 2015, 22). Ölçeklerden biri ev içi karmaşık durumu belirlemek için Karışıklık, Karmaşa ve Düzen (Confusion, Hubbub and Order Scale) 4'l likert formatında kullanılacak ölçektir. Çocukların sosyal duygusal yetkinliklerinin değerlendirilmesi için Okul ncesi Dönemde Duygusal,

Davranışsal Ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği kullanılmıştır. Velilerin sosyo-ekonomik durumlarını, ev içi fiziksel koşulların ne olduğunu, öğrenme ortamı özelliklerini öğrenmeyi hedefleyen ve KKD sonuçlarıyla karşılaştıracak olan aile bilgi formu hazırlanmıştır.

3.3.1. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği

3.3.1.1. Kaos (CHAOS) Ölçeği

Artan karışıklık ve çocuğun gelişimdeki olumsuz etkisi karmaşık ortam göstergelerinin somut olarak ölçülme ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin ekonomik ve pratik olması da araştırmanın uygulanabilir olması ve araştırmadan verimli sonuçlar elde etmek adına önemlidir. Bu nedenle karmaşık ortamların kolayca ölçülmesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla 1995 yılında Confusion, Hubbub and Order Scale (CHAOS) Matheny, Wachs, Ludwig ve Phillips tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri defalarca yapılan ev ziyaretlerinde ses ve karmaşıklığı simgeleyen göstergelerin not edilmesi ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerde kendi yaşamlarını, ev atmosferlerini tanımlama ifadelerine göre oluşturulmuştur (Matheny ve diğ., 1995). İlk etapta 30 madde belirlenmiş; fakat ailenin konut yapısını, ev içi dekorasyonu, aile üyelerinin dağınıklığını doğrudan simgeleyen maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğin aday maddelerinin çıkarılmasıyla 15 madde kalmış ve geçerlik, güvenirlik çalışması bu maddeler üzerinden yapılmıştır. Güvenirlik test tekrar test yöntemiyle gerçekleştirilmiş; bir yıl arayla 6-30 aylık çocuklara sahip olan 400 annenin ölçekleri tamamlamasıyla gerçekleştirilmiştir. Tamamlanan ölçekler arasındaki uyum 0.74 olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği ise gözlemcilerin deneklerin ev ortamını gözlemleyip, Purdue Ev Stimulasyonu Envanterini uygulayıp, elde edilen verilerle CHAOS ölçeğinden sağlanan verileri karşılaştırarak belirlenmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması

Bu çalışmada 15 maddelik CHAOS ölçeğinin Türkçeye çevrilip uyarlanması amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Özgün formu İngilizce olan CHAOS ölçeği Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği olarak uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik sonuçları ölçülmüştür. Ölçek İngilizce dilinde uzman üç farklı kişi tarafından incelenmiştir. Öncelikle İngilizceden

Türkçeye çevrilmiş, diğer uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve üçüncü uzman tarafından çevirilerin birbirine uyumluluğu incelenmiştir. Çalışmaya dâhil olmayan İngilizce bilen, 0-6 yaş aralığında çocuğu olan 10 veli tarafından önce Türkçe form doldurulup iki hafta sonra da İngilizce form tamamlanmıştır. İki form arasında çıkan benzer sonuçlardan sonra ölçek güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle, geçerliği ise faktör analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Veriler 2017-2018 bahar döneminde toplanmıştır. Analizler yapılmadan önce 8 maddenin puanları tersine çevrilmiştir.

3.3.1.3. Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği üzerinden yapılacak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, İstanbul'da beş farklı devlet okulundan katılımcıların seçkisiz olarak seçilmesi ile yapılmıştır. 250 veli çalışmaya davet edilmiş, 190 veli çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş; 167'si geçerlik ve güvenilirlik çalışması için seçilmiştir. Katılımcıların 156'sını anneler, 11'ini babalar oluşturmaktadır. Annelerin %28.2'si (N=46) ilkokul, %50.9'si (N=83) lise, %20.9'u (N=34) üniversite mezunudur. Babaların %9.6'u (N=1) ilkokul, %56.8'i lise (N=7), %33.6'sı (N=3) ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerin %26.3'ü (N=42) 0-2000 TL, %44.4'ü (N=71) 2000-4000 TL, %23.8'i (N=38) 4000-6000 TL ve %5'i (N=8) ise 6000 TL ve üstünde gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının yaşları 47 ve 72 ay arasında değişkenlik göstermekte; çocukların yaş ortalaması ise 61 aydır (SS=5.948). Katılımcıların %48.8'i (N=81) kız çocuğuna, %51.9'u (N=85) erkek çocuğa sahiptir.

Geçerlik Çalışması

Bu araştırmada Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. KKD Ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendiren Kaiser-Meyer Olkin uyum ölçüsü değeri (0.94) örneklemin faktör analizi için yeterliliğini, Bartlett Küresellik Testi ise verilerin faktör analizine uygunluğunu desteklemiştir.

Tablo 1: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü			.944
	X ²	1479.375	
Bartlett Küresellik Testi	df	105	
	p	.000	

Tablo 1’de görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği (KMO) değeri .944’dır ($0.944 > 0.50$) ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermiştir. Bartlett testi Ki Kare değeri 1479.37 ve serbestlik derecesi 105 olup anlamlıdır ($p=0.00$, $p<0.05$), ($\chi^2 = 5421.55$, $df = 435$, $p < .001$). Elde edilen bu değerler ölçeğin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

KKD Ölçeğinin faktör yapısını incelemek için Varimax dönüştürmesi ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi sonucunda 15 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan iki bileşen ve toplam varyansın %36.49’unu açıklamakta olan birinci, %24.73’ünü ise ikinci bileşenin açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmemiş Varyans Değerleri)

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	8.16	36.49	36.49
Faktör 2	1.011	24.73	61.19

Bu analizden elde edilen öz değeri 1’den büyük iki faktörün açıkladığı toplam varyans %61.19 olarak bulunmuştur. Çok faktörlü desenlerde, elde edilen varyansın % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Pollant, 2015). Birinci faktörün öz değeri 8.16, ikinci faktörün öz değeri ise 1.011’dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci boyuta ait öz değerin (8.16) ikinci boyuta ait öz değerden (1.011) yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir yapıya sahip olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Özdeğer ve varyans yüzdeleri sonucunda analizin iki faktör için yapılmasına karar verilmiştir.

Faktör Maddelerinin Belirlenmesi: Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonun olduğunu belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak hangi maddelerin hangi alt boyutlarda olduğu gösterilmiştir. Birinci faktörde toplanan maddeler evin düzenini simgelediği için Düzen olarak adlandırılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi 7 maddeden oluşan bu alt ölçeğin faktör yükleri .59 ile .81 arasında değişmektedir. Düzen alt ölçeğine örnek olarak ‘İhtiyaç duyduğum eşyalarımı bulurum’ maddesi gösterilebilir. İkinci faktörde toplanan maddeler ise evin dağınık yanının simgelediği için Karmaşa olarak adlandırılmıştır. 8 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .46 ile .83 arasında sıralanmıştır. Karmaşa alt ölçeğine örnek olarak ‘Her zaman acele eder görünürüz’ maddesi gösterilebilir.

Tablo 3: Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktörler		Ortak Faktör Varyansı
	1	2	
1	.729		.562
2	.764		.705
4	.741		.601
7	.591		.476
12	.812		.748
14	.640		.555
15	.723		.590
8		.789	.708
9		.637	.599
10		.514	.565
11		.461	.681
5		.659	.628
13		.404	.381
6		.521	.665
3		.836	.716

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 1, 2, 4, 7, 12, 14, 15 maddeler birinci faktörde; 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13 maddeler ikinci faktörde altında en yüksek yük değerlerine sahiptir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde .404-.836 arasında değişmektedir. Bu durum faktör yüklerinin iyiden mükemmelere doğru ilerlediğini

göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Karışıklık, Karmaşa ve Düzen ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının .381 (madde 13) ile .748 (madde 12) arasında değiştiği görülmektedir. Ortak faktör varyansın .20'den büyük olması değişkenler arasında homojenliğin olduğu ve ölçülmek istenen durumun ölçüldüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Maddelerin geçerli olup olmadığına yönelik yapılan madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi sonuçları (r) .312 ile .772 arasında değişmektedir. Tüm değerler (p) 0.01 düzeyinde manidardır. Bu durumda, her bir maddeyle ölçülmek istenilen özellik ile ölçeğin bütünüyle ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, sonuç olarak tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliği göz önüne alındığında iç tutarlılık en önemli konulardan biridir. 'İç tutarlılık ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle ne derece uyumlu oldukları ile ilgilidir.' (Pollant, 2015, 113) Bu çalışmada iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa kullanılmıştır. Uygun olan Cronbach Alfa değeri .7'nin üstünde olmalıdır (Pollant, 2015).

Tablo 4: Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	Ölçeğin Bütünü
Madde Sayısı	7	8	15
Cronbach Alfa	.90	.89	.93

Tablo 4'de görüldüğü gibi düzen ve karmaşa alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .89; ölçeğin bütünü için .93 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda geçerlik ve güvenirlilik analizi yapılmış toplam 15 maddeden oluşan CHAOS Ölçeği Türkçeye Karışıklık, Karmaşa ve Düzen adıyla kazandırılmıştır. Yapılan çalışma sonucu tüm maddeler nitelikli maddelerdir. Dolayısıyla maddelerin tamamı nihai ölçeğe bütünlüğü bozulmadan alınmıştır. Ölçek iki boyutludur. Birinci boyutta 7, ikinci boyutta 8 madde yer almaktadır. Boyutlar "Düzen" ve "Karmaşa" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 4'li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde evinize çok benziyor=4'ten evinize hiç benzemiyor=1'e doğru puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puanlar 15 ile 60

arasında değişmektedir. Her bir boyut için alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla birinci boyutta 7-28, ikinci boyutta 8-32 şeklindedir. Ölçekten ve her boyuttan elde edilen yüksek puanlar ebeveynlerin evlerini düzenli ya da karmaşık değerlendirmede yeterli bilgi sağladığını gösterecektir.

3.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal Ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

Sosyal yetkinlik ölçeği 80 maddelik bir ölçek olarak 1992 yılında LaFreniere ve Dumas tarafından 30-78 ay arasındaki çocukların sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve ifade etme, uyum problemlerini değerlendirmek amacıyla Likert tipinden geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Geliştirildiği andan itibaren birçok eğitimsel ve klinik ortamda kullanılmıştır. Fakat zaman sınırlamaları ve daha kullanışlı olması amacıyla 1996 yılında madde sayısı 30'a düşürülmüştür. Bu amaçla Amerika ve Kanada'dan üç, dört, beş yaş gruplarını içeren 2,646 okul öncesi çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur (LaFreniere, Dumas, 1996). SYDD-30 maddelik ölçek sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük üç ana başlık ve her biri 10 alt maddeden oluşmaktadır. Sosyal yetkinlik başlığı 'eğlence, güvenlik, sakin, olumlu sosyal davranışları' belirten pozitif ifadelerden oluşmakta; kızgınlık-saldırganlık başlığı 'öfke, saldırganlık, egoist ve muhalif' ifadeleri içermekte ve anksiyete-içe dönüklük alt başlığı ise 'bunalımlı, endişeli, izole ve bağımlı oluşu' belirten ifadelerden oluşmaktadır (LaFreniere ve Dumas, 1996, 371).

'Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini ölçer. Anksiyete-İçe dönüklük (AI) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir.' (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010, 65-66).

Ölçeğin üç ana başlıktan aldığı güvenilirlik skorları .80 .92 arasında değişmektedir. Bu skorlar 80 maddelik ölçekteki .79 .91 güvenilirlik oranlarıyla benzerlik göstermektedir (LaFreniere, Dumas, 1996). Geçerlik analizinden elde edilen üç faktörün açıkladığı toplam varyans %52.9'dur. Kızgınlık-saldırganlık faktörünün açıkladığı varyans değeri %29.2, sosyal yetkinlik faktörünün açıkladığı varyans % 16.9, anksiyete-

içedönüklük faktörünün açıkladığı varyans değeri ise %6.8'dir. Ayrıca çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre sonuçlarda farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Kanada sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma yaşanırken; Amerika örneğinde yaş daha önemli bir farklılık yaratmaktadır. Kanada öğretmen değerlendirmelerinde kızların erkeklere göre sosyal yetkinliklerinin fazla fakat daha az saldırgan olduğu belirtilmiştir (LaFreniere, Dumas, 1996). Ayrıca, Aİ alt başlığında cinsiyete göre önemli bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Amerika değerlendirmesinde ise kızların dört yaşından sonra KS skorlarında düşüş olduğu; Aİ skorları ise erkek ve kızlar için dört yaşından sonra düşüş olduğunu göstermiştir (LaFreniere, Dumas, 1996).

SYDD-30 ölçeği Çorapçı ve arkadaşları tarafından 2010 yılında Türkçe'ye kazandırılmıştır. Türkçe'ye çevrildikten sonra yedi devlet okuluna devam eden 417 çocuk ve öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. Ölçek sonuçları aynı anda dağıtılan Duygu Düzenleme, Değişkenlik-Olumsuzluk gibi ölçeklerden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Güvenirlik sonuçları .88, .87 ve .84 olarak belirlenmiş; geçerlik analizden elde edilen üç faktörün açıkladığı toplam varyans %48.3 olarak bulunmuştur (Çorapçı ve diğ., 2010). Ayrıca, çocuğun yaşının sadece SY alt ölçeğinden alınan puanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür ($r = .20$, $p < .001$). Cinsiyet değişkeni ise kız çocuklarının SY alt ölçek puanlarından erkek çocuklarının aldığı puanlardan daha yüksek almasında etkili olmuştur. KS puanlarında ise kızlar erkeklere göre daha düşük puanlar almaktadır (Çorapçı ve diğ., 2010). Sonuçlar ölçeğin orjinal haliyle elde edilen sonuçları desteklemiştir. Bu nedenle bu çalışma için uygun ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

3.3.3. Aile Bilgi Formu

Aile bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği ev içi karmaşık durumu belirlerken; aile bilgi formuyla ailelerin sosyo ekonomik statüsü, evin fiziksel özellikleri ve öğrenme ortamı ile karmaşa ölçeğinden alınan veriler karşılaştırılacaktır. Bu iki formdan alınan verilerin karmaşık ortam yaratmaya ne kadar sebep olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Bu şekilde, net olarak belirlenen fiziksel özelliklerin çocukların sosyal yetkinlikleri üzerindeki etkilerinin de ayrıntılı olarak gösterilmesi hedeflenmiştir. Aile bilgi formu velilerin eğitim

durumu, gelirleri, meslekleri ve literatür çalışmalarının sunduğu karmaşık ortam göstergelerinin dahil edilmesiyle oluşturulmuştur. Bunlar, TV izleme süreleri, ev ortamının gelişimi destekleyici özellikler sunması, kırsal alandan şehre göç etme gibi göstergelerdir. Ayrıca, Bobbit (2013)'in çalışmasında ev içi karmaşa göstergeleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar evin ne kadar kalabalık olduğu, rutin eksikliği, öngörülemezlik durumlarıdır. Bu bilgi formu aracılığıyla ev içi karmaşa ve velilerin eğitim, yaşam standartları karşılaştırılacak; çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde ne kadar etkili olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

3.3.3.1 Ev İçi Karmaşa Göstergeleri

Ailenin Sosyal Ekonomik Durumu

Ailenin gelirinin, ebeveynlerin eğitim durumu, sağlık problemlerinin yaşanıp yaşanmadığı, ailede çalışan kişiler ve meslekleri, finansal zorluklar yaşayıp yaşamadıkları ve hangi alanlarda finansal zorluklar yaşadıklarının, evin kira ya da sahibi olmalarının demografik formda bulunmasının nedeni ev içi karmaşanın sosyal-ekonomik durum ile doğrusal bir ilişkiye sahip olduğunun yapılan çalışmalarla ortaya konmasıdır (Bronfenbrenner, Evans, 2000; Duncan, Brooks-Gunn, 2000; Evans, English, 2002; Matheny ve diğ., 1995; Mills-Koonce, 2012; Vernon-Feagans ve diğ., 2012). Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcıların %23.6'sı ilkokul (N=34), %48.6'sı lise (N=70), %27.8'i (N=40) üniversite mezunudur. Katılımcıların %61.8'i (N=89) ev hanımı, %13.9'u (N=16) öğretmen, asker, bankacı; %34.3 (N=39) ise serbest meslek sahibidir. Çalışmaya katılan ailelerin %29.9'u 0-2000 TL (N=43), %48.6'sı (N=70) 2000-4000 TL, %14.6'sı (N=21) 4000-6000 TL ve %6.3'ü (N=9) 6000 TL ve üzeri aylık kazanca sahiptirler. Ailelerin %67.4'ünde (N=97) sadece baba, %5.6'sında (N=8) sadece anne, %27'sinde (N=39) ise iki kişi ve üstü çalışmaktadır. Ailelerin %50.7'si (N=73) kirada yaşadıklarını, %39.6'sı (N=57) evin sahibi, %9'u (N=13) ise akrabalarına ait evlerde oturduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin %36.1'i (N=52) herhangi bir finansal zorluk yaşamadıklarını belirtirken, %55.9'i (N=76) sadece bir alanda (kira, fatura, sağlık, ulaşım), %15.3'ü (N=19) de iki veya üç alanda (kira-fatura, fatura-ulaşım-sağlık, fatura-sağlık) finansal zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5: Örneklem Grubunun Betimsel ve Yüzelik İstatistik Tablosu

		N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	63	%43.8
	Erkek	81	%56.3
Çocuğun Yaşı	49-59	46	%31.9
	60-73	98	%68.1
Çocuğun Hastalığı	Hastalığa sahiptir.	18	%12.6
Ebeveynin Hastalığı	Hastalığa sahiptir	13	%9
Ebeveynin Eğitimi	İlkokul	34	%23.6
	Lise	70	%48.6
	Üniversite	40	%27.8
Ebeveynin Yaşı	25-30 Yaş	20	%23
	30-35 Yaş	48	%27
	35-40 Yaş	51	%29
	40-50 Yaş	19	%21
Medeni Durum	Evli	128	%88.9
	Boşanmış	16	%11.1
Finansal Problemler	Kirayı Ödeyememe	26	%18.1
	Ulaşım ve Sağlık Giderlerini Karşılalamama	8	%5.6
	Fatura, Ulaşım Giderlerini Karşılalamama	16	%11.1
İstanbul'da Yaşama Süresi	5-10 Yıl	17	18.8
	10-20 Yıl	29	20.1
	20-30 Yıl	23	16
	30-40 Yıl	65	45.1
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	2 Kişi	2	1.4
	3 Kişi	33	22.9
	4 Kişi	63	43.8
	5 Kişi	34	23.6
	6 ve üzeri	7	4.9

Hane Halkı Kalabalık Oranı

Evde kaç kişi yaşandığı, kaç oda olduğu ve kardeş sayısı gibi bilgilerin bu formun içeriğinde olması ise daha önce yapılan çalışmalarda çocuğun özel alanının olmaması, kalabalık nedeniyle oluşan ev içi karmaşanın dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki ilerlemeyi olumsuz etkilemesidir (Evans ve diğ., 1998; Evans, Lepore, 1993; Evans, 2006). Ev içi kalabalık oranının fazlalığı, evin büyüklüğünün bu durumu karşılayamayacak oluşu, kalabalık nedeniyle çocukların düzenlerinin olmama ihtimali ev içi karmaşanın belirleyicisidir. Tablo 5’de görüldüğü gibi ailelerin %1.4’ü (N=2) 2 kişi, %22.9’u (N=33) 3 kişi, %43.8’i (N=63) 4 kişi, %23.6’sı (N=34) 5 kişi, %4.9’u (N=7) 6 ve üzeri sayıda yaşamaktadır. Ailelerin %30.6’sı (N=44) 1 çocuk, %42.4’ü (N=61) 2 çocuk, %20.1’i (N=29) 3 çocuk, %2.8’i (N=4) 4 ve 5 çocuğa sahiptir. Ailelerin %57.6’sı (N=83) üç odalı evlerde yaşadıklarını belirtirken, %35.5’i (N=42) iki ve bir odalı, %11.8’i (N=17) de dört ve beş odalı evlerde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Rutinlerde Yaşanan Aksaklıklar

Aile bilgi formuna TV izleme süresinin dâhil edilmesi ise Weisner (2010) tarafından TV izlemenin önemli kaotik durum göstergelerinden biri olduğunun belirtilmesidir. Ayrıca Özmert (2005, 349) tarafından 8-9 yaş çocuklarla yapılan çalışmada ‘televizyon izleme süreleri ile sosyalizasyon ve okul başarısı arasında negatif bir ilişki, içe dönüklük, sosyal problem, düşünce problemleri, dikkat problemleri, saldırgan davranış ve toplam problem skorları arasında pozitif yönde bir ilişki’ bulunmuştur. 2 saatten fazla TV izlemenin çocuklarda sosyalleşme, dikkat sorunları yarattığı ve normalin altında zekâyaya sahip olma olasılığını artırdığı belirtilmiştir (Özmert, 2005).

Çocuğun öğrenme ortamının ne kadar desteklendiği ve evin fiziksel özelliklerinin nasıl olduğuyula ilgili konulan maddeler ise Bronfenbrenner ve Evans (2000) sosyal çevreden ziyade fiziksel çevrenin de çocuğun gelişim alanlarında önemli etkiye sahip olduğunun vurgulanmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, rutin eksikliği ebeveynlerin çocuklarıyla haftalık yapmış oldukları sanatsal, akademik çalışmalar ile gezilerin sayılarını belirleyerek öğrenme ortamının ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kaliteli oluşu hakkında bilgi sunmaktadır.

Ebeveynlerin %36.8 0-2 saat,%45.1'i 2-4 saat, %17.4'ü ise 4-6 saat arasında TV izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme ortamı verileri incelendiğinde, ailelerin çoğunluğu çocuklarıyla vakit geçirirken harf çalışması, matematik çalışması (%65.3), beraber oyun oynama (%73.5), çocuklarına kitap okuma (%51.7), ufak tefek ev işlerini beraber yaparken (%70.9); müze gezme, tiyatroya gitme ya da park-doğa yürüyüşlerini haftada bir ya da daha az yapan aileler %72.3 oranında kalmaktadır. Beraber şarkı söyleme, müzik yapma, egzersiz yapma oranları ise %55.5 ve % 42.8 de kalmaktadır.

Çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici, bireyselliğini vurgulayıcı evin fiziksel ortamının özelliklerine bakıldığında çocukların %69.4'ünün kendine ait ya da kardeşiyle paylaştığı oda bulunurken, %30.6'sının odası bulunmamaktadır. Ailelerin %79.2'si evlerinde çocuklar için uygun materyaller (oyuncaklar, oyunlar) bulunduğunu belirtirken, %47.2'si çocuklarının kitaplığa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların %52.1 yaşlarına uygun kitap, harf ve yazı çalışması için materyallere sahipken; sadece %47.9'u matematik çalışması için uygun materyallere sahiptir. Ailelerin %96.5'i evin temiz ve çocuklar için az eşya ve örtüyle dolu olduğunu belirtmişlerdir.

Aile Yaşamında Beliren Düzensizlikler

Anne-babaların birlikte yaşayıp yaşamadıkları, öz olup olmadıkları, çocuğun anne-baba ile yaşayıp yaşamadığı gibi aile yapısının nasıl olduğunu gösteren ifadelerden oluşmaktadır. Tablo 5'de görüldüğü gibi ailelerin %88.9'u (N=128) evli olduklarını, %11.1'i (N=16) ise boşanmış olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların hepsi anne-babalarıyla yaşayıp, anneleri çalışan çocukların çoğunluğu gündüzleri büyükanne ya da büyükbaba tarafından gözetilmektedir. Ayrıca, taşınma sayılarının forma dâhil edilmesi Adam ve Chase-Landslade (2002) tarafından taşınmanın karmaşık ev ortamı yarattığının bulunması ve gelişimi olumsuz etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Ailelerin %75.7'si (N=121) hiç taşınmamışken, %4.2'si (N=4) iki kere taşınmışlardır. Ailelerin %45.1'i (N=65) 30 yıldan fazla süredir İstanbul'da yaşarken, %16'sı (N=23) 20-30 yıl arasında, %39.9'u 5-20 (N=46) yıl arasında İstanbul'da yaşamaktadır. Kısaca, demografik bilgi formu ile Karışıklık, Karmaşa ve Düzen ölçeğinden çıkan sonuçların birbirini ne kadar desteklediğini göstermek

amaçlanmıştır. Daha önce yapılan çalışmalar farklı ülkelerde kullanılan karmaşa ölçeği ile eğitim, sosyal ekonomik durum, taşınma sayıları, evde yaşayan birey sayısının yarattığı karmaşa arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir. Benzer sonuçlar elde edilmezse ev içinde yaşanan karmaşanın sebepleri hakkında varsayımlar yapılacaktır. Bu durum da bizi Türkiye’de yaşanan ev ve aile içi karmaşa hakkında nedenlerinin öğrenileceği farklı çalışmalar yapmaya yönlendirecektir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 2018 – 2019 akademik yılı güz döneminde yaklaşık 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce tüm öğretmenlere, velilere ve yöneticilere araştırmanın ne amaçla yapıldığı açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve veri toplama araçlarıyla ilgili kısa bilgiler sunulmuştur. Ev içi karmaşayı ölçen ölçek ve aile bilgi formu veliler tarafından doldurulmuştur. Sosyal yetkinlik ölçeği ise öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Buna ilaveten ölçekler uygulanmadan önce katılımcıların tüm haklarını gizli tutmak, üçüncü şahıslarla paylaşmamak ve isimlerini hiçbir zaman açıklamamak kaydıyla ölçek verilerinin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı bildirilmiştir. Bu doğrultuda her birinden onay alınmıştır.

Araştırmaya katılmak üzere okul öncesi öğretmenlere ve velilere ölçekleri uygulama talebi iletilmiştir. Bu doğrultuda talebi olumlu karşılayan 180 veli kendi istekleri ile araştırmaya katılmış, 144 velinin formları araştırma için uygun bulunmuştur. Daha sonra ölçekler velilerden toplanmıştır. Araştırmaya katılan velilerin çocukları için sosyal yetkinlik değerlendirmesi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme çalışması tamamlandıktan sonra veriler toplanmış ve verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır. Herhangi bir analiz yapılmadan önce ölçekler ile toplanan verilerin parametrik varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve normallik testi, homojenlik testi ve ölçek türü gibi varsayımlar tamamlandıktan sonra veri analizine geçilmiştir. Çalışmada betimsel

istatistik ve korelasyon modeli kullanılmıştır. Parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve normal dağılıma uygun olmadığı bulunmuştur. Burada Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık değerleri 0.05' den küçük ($p=.000$) olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle korelasyon çalışması yapılırken Pearson korelasyon katsayısı yerine Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Spearman korelasyon sayısı (ρ) iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin derecesinin hesaplanmasında kullanılır (Lorcu, 2015). Bu test Pearson korelasyon katsayısının parametrik olmayan alternatifidir. Ailelerin KKD ölçeğinden aldıkları puan ile SYDD-30 ölçeğinden aldıkları puanlar belirlenip aralarında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, KKD ölçeği ile evdeki rutin eksikliği arasında ne tür bir ilişki olduğu da incelenmiştir. Evde yaşanan karmaşık deneyimlerin toplanan ailesel verilerle ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Parametrik verilerde ikiden fazla grubun ortalamaları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığını istatistiksel olarak belirlemeye çalışan bir yaklaşım olan ANOVA yerine; parametrik olmayan testlerde kullanılan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi bağımsız değişkenin ikiden fazla alt gruba sahip olduğu, bağımlı değişkenin sürekli olduğu ve normal dağılım göstermeyen analizlerde bağımsız değişkendeki gruplarda anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Lorcu, 2015). Çalışmada karmaşa ölçeğinden alınan skorların ailenin gelirin ve eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sosyo-ekonomik durum için iki gösterge (gelir ve eğitim) çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunun başlıca sebebi; analizlerin yapılabilmesi için bu iki göstergeden yeterli sayıya ulaşılmasıdır. Diğer göstergelerin (hastalık, boşanma, taşınma) karmaşa ile ilişkisinin incelenmemesinin sebebi anlamlı bir sonuca ulaştıracak yeterli sayıda bilgi azlığıdır.

Parametrik verilerde iki grup verinin ortalamaları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığını istatistiksel olarak belirlemeye çalışan bir yaklaşım olan t-testi yerine; parametrik olmayan testlerde kullanılan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi bağımlı değişkenin sürekli olduğu ve normal dağılım göstermeyen iki bağımsız grup arasında fark olup olmadığını belirlemede kullanılır (Lorcu, 2015). SYDD-30 ölçeğinden alınan puanların yaşa ve cinsiyete göre anlamlı değişim gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir.

Betimsel istatistik verilerin toplanması, yorumlanıp özetlenmesi gibi konularla ilgilenir. Betimsel istatistik; verilerin bir takım sayısal veya grafiksel yöntemlerin kullanımını ile bilgiye dönüştürülmesini ve karar verme sürecinde kullanılmasını sağlar. Ayrıca çok sayıda gözlemleri özetlemek, organize etmek ve azaltmak için kullanılır (Lorcu, 2015). Bu çalışmada betimsel istatistik kullanılarak çocukların aile durumları, ebeveyn eğitim durumları, sosyo-ekonomik statüleri, yaş gibi bilgileri belirlenmiş; evde karmaşık deneyimler yaşayan çocukların en çok hangi karmaşık deneyime maruz kaldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Çapraz tablo analizi ile ev içi karmaşanın en önemli tetikleyicisi sayılan aylık gelir, ebeveyn eğitim durumu ile öğrenme ortamı verileri arasındaki ilişki incelenmiş; aylık gelirin ve eğitim durumunun öğrenme ortamı üzerinde etkileyici faktör olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının çalışma boyunca üstlendiği rolü tanımlaması bu ve benzer konularda çalışacak diğer araştırmacılara fikir vermesi açısından önemlidir. Öncelikle araştırmacı okul öncesi eğitim de öğretmenlik deneyimine sahiptir. Lisans döneminde farklı kurumlar da staj yapmış ve farklı eğitim programları deneme şansı bulmuştur. Çalıştığı kurumun özel olması farklı programları deneyimlemesini sağlamış, lisans döneminde yaptığı devlet kurumu stajlarında ise MEB programını deneyimleme şansı bulmuştur. Fakat araştırmacı devlet okullarını yeterince gözlemleyemediği için öğretmen tutumları, sınıf içi imkânları gibi konulardaki eksikliğini farklı kaynaklar tarayarak gidermeye çalışmıştır. Araştırmacı ülkenin genel yaşam profilini bilmekte, aile standartlarını, farklı aile tarzlarını ve tutumlarını gözlemlemektedir. Bu nedenle, araştırmanın ev içi ve aile bağlamındaki değerlendirmesini sağlıklı bir şekilde tamamlayacaktır.

Araştırmacı, araştırma boyunca bilimsel süreçleri yakından izlemeye, etik ihlal yapmamaya ve tarafsız olmaya özen göstermiştir. Süreç boyunca etkili iletişim kurmaya, empati yapmaya, sabır göstermeye, sorgulayıcı olmaya, tarafsız davranmaya, açık görüşlü olmaya, yönlendirmeden uzak durmaya, ayrıntıcı olmaya ve araştırmaya katılan kişilerin tutumlarını ve görüşlerini anlamaya gayret etmiştir.

Bu araştırmayı yapmadan önce ve esnasında sürekli literatür taraması yapmış, alanı daha yakından tanımaya zen göstermiş ve sık sık uzman görüşüne başvurmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve buna bağlı olarak yapılan tablo yorumları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla verilmiştir.

4.1. Ev İçi Karmaşanın Ailenin Geliri ve Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Ev içi karmaşa ile sosyo-ekonomik durumun en önemli iki belirleyicisi olan ailenin geliri ve ebeveynin eğitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi evde yaşanan karmaşık deneyimlerin hangi boyutta olduğunu göstermesi adına önemlidir. Bu faktörler arasındaki ilişki incelenmeden önce çocukların ev içi karmaşa göstergelerinden daha çok hangisine maruz kaldıkları betimsel istatistik analiziyle gösterilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 6: Çocukların Karmaşık Göstergelere Maruz Kalma Durumu
Betimsel ve Yüzdellik İstatistik Tablosu**

Evİçi Karmaşa Göstergeleri	M	SD	Min	Max
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	3.08	.860	1	5
Evde Yaşayan Çocuk Sayısı	1.96	.849	1	5
Evde TV İzleme Süresi	1.80	.715	1	3
Son İki Yılda Taşınma Sayısı	1.27	.574	1	4
Ailenin Geliri	1.97	.890	1	4
Karmaşa Skorları	25.11	5.416	10	32
Düzen Skorları	23.10	3.94	10	28

Tablo 6’da görüldüğü gibi ortalama değerleri incelendiğinde evde yaşayan kişi sayısı ortalaması 3.08’dir. Evde yaşayan kişi sayısı en az 2 en fazla 8’dir. Ailelerin %29’u çok fazla kişinin yaşamasının oluşturduğu karmaşaya maruz kalmaktadır. Evde yaşayan çocuk sayısı ortalaması ise 1.96’dır. Aileler en az bir çocuk en fazla 5 çocuğa sahiptir. Ailelerin %23.8’i çok çocuktan kaynaklanan karmaşaya maruz kalmaktadır. Evde TV izleme süresinin ortalaması ise 1.80’dir. Ebeveynler en az 0-2

saat aralığında TV izlerken, en fazla 4-6 saat aralığında TV izlemektedir. Ailelerin %63'ü TV izlemeden kaynaklı karmaşaya maruz kalmaktadır. Son iki yılda taşınma ortalaması ise 1.27'dir. Ailelerin %5'i ev taşımadan kaynaklı karmaşa yaşamaktadır. Aileler en az 0-2000 TL en fazla 6000 TL ve üstü arasında maaş alırken; ailelerin %30'u gelirden kaynaklı sıkıntılar yaşamaktadır. Ailelerin Karmaşa Alt Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 25.11'dir. Ailelerin %67'si 25 ile 32 arasında puan almışlardır. Ailelerin Düzen Alt Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 23.10'dur. Ailelerin %61'i 25 ile 28 arasında puan almışlardır. Ayrıca standart sapma değerleri incelendiğinde Karmaşa Alt Ölçeğinden alınan puanların dağılımının en çok farklılaştığı grup olduğu görülmüştür (S=5.416). Karmaşa puanlarının alt ve üst sınırları arasındaki değişkenlik fazladır. Ailelerin aldığı düzen puanlarının daha dengeli dağıldığı görülmektedir.

KKD Ölçeğinden alınan skorların ebeveyn eğitime ve aylık gelire göre farklılaşp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi Kruskal Wallis H testi, ailenin aylık gelirinin evde yaşanan düzen ve karmaşada fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Tablo 7'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ailelerin karmaşa alt boyutundan aldıkları toplam puanların ailelerin aylık kazancına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$\chi^2 (2) = 1.139, p > 0.05$]. Ailelerin düzen alt boyutundan aldıkları toplam puanların da ailelerin aylık kazancına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$\chi^2 (2) = 3.613, p > 0.05$]. Bu sonuçlara göre ailenin geliri arttıkça evde yaşanan düzen ve karmaşa skorlarında herhangi bir değişim görülmemektedir.

Tablo 7: KKD Ölçeği Puanları ile Ailenin Aylık Kazancı Değişkeni Arasındaki Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ailenin Aylık Kazancı	N	Sıra Ort.	df	χ^2	p
	0-2000 TL	43	65.27			
Karmaşa	2000-4000 TL	70	66.41	2	1.139	.566
Tablo 7'nin Devamı						

	4000-6000 TL	21	75.69			
	0-2000 TL	43	60.67			
Düzen	2000-4000 TL	70	67.89	2	3.613	.164
	4000-6000 TL	21	80.17			
Toplam		134				

Tablo-8'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin düzen alt boyutundan aldıkları toplam puanların ebeveynlerin eğitimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$\chi^2(2) = 3.985, p > 0.05$]. Tablo incelendiğinde, KKD ölçeği karmaşa alt grubu sıralamalar ortalamalarının ebeveynin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda ebeveynin eğitim düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(2)=6.816; p < 0.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Tablo 8: KKD Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ebeveyn Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
	İlkokul	34	70.26			
Karmaşa	Lise	70	65.44	2	6.816	0.033
	Üniversite	40	86.75			
	İlkokul	34	63.35			
Düzen	Lise	70	71.30	2	3.985	.136
	Üniversite	40	82.30			

Tablo 9'daki analizlerin sonucunda farklılığın ebeveynlerin lise mezunu olduğu grupla üniversite mezunu grup arasında ebeveynleri üniversite mezunu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=985.00$, $p<.05$).

Tablo 9: Ebeveynin Eğitimi Değişkenine Göre Karmaşa Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi

	Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	
Karmaşa	Lise	70	49.57	3470.00	985.00	-2.007	.010
	Üniversite	40	65.88	2635.00			
Toplam		110					

Türkiye’de ailelerin gelir durumu evin düzenli ya da karmaşık olmasını etkilememektedir. Ailenin geliri arttıkça evin düzenli ve karmaşık olması durumu değişmemektedir. Ebeveyn eğitimi seviyesi (lise, üniversite) ile karmaşa alt boyutu arasında anlamlı ilişkilerin olması tartışılması gereken önemli bir veridir. Eğitim düzeyi arttıkça karmaşa skorlarının yükseldiği görülmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri annelerin çoğunun (özellikle düşük eğitim sahibi olanlar) çalışmamaları olarak gösterilebilir. Yani çalışmadıkları için daha az karmaşık ve daha düzenli evlere sahip oldukları yorumu yapılabilir. Çalışan annelerin ise daha karmaşık evlere sahip oldukları söylenebilir. Ülke genelinde politika üretirken Türkiye’deki karmaşık evlerin çocuğun bütünsel gelişimini nasıl etkilediği önem kazanmaktadır. Çünkü karmaşık evlerin sebebi ebeveynlerin çocukların çevrelerini keşfetmelerine izin vermeleri ve bu nedenle oluşan dağınıklığı tolere edebilmeleri olarak gösterilebilir.

4.2. Hane Halkı Kalabalık Oranı, Rutin Eksikliği ile Ev İçi Karmaşa Arasındaki İlişki

Bu çalışma ev içi karmaşa ile evin düzensizliğini gösteren kalabalık oranı ve evdeki istikrarsızlığı gösteren rutin eksiklikleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Ev içi

karmaşa ölçeği ile aile bilgi formunda bulunan karmaşık deneyimler arasındaki ilişki incelenmeden önce evin öğrenme ortamı ve fiziksel özelliklerinin tanımlandığı betimsel istatistikler yapılmıştır.

Tablo 10: Öğrenme Ortamı Betimsel İstatistik Tablosu

Özellikler	N	M	S
Haftada kaç kere şarkı söyleme ya da müzik etkinliği yaparsınız?	139	2.63	.979
Haftada kaç kere harfler, kelimeler ya da rakamlarla ilgili çalışma yaparsınız?	138	2.77	.708
Haftada kaç kere oyun oynama, egzersiz yapma ve spor yapma etkinliği yaparsınız?	138	2.41	.877
Haftada kaç kere ufak tefek ev işlerini beraber yaparsınız?	138	2.88	.729
Haftada kaç kere çocuğunuza hikâye anlatırsınız?	138	2.80	.889
Haftada kaç kere çocuğunuza kitap okursunuz?	138	2.64	.943
Haftada kaç kere çocuğunuzla beraber oynarsınız?	138	2.96	.701
Haftada kaç kere sanatsal çalışma yaparsınız (resim, maket yapma)?	138	2.68	.819
Haftada kaç kere çocuğunuzla tiyatro, doğa gezisi, müze gezme gibi etkinlikler yaparsınız?	138	1.80	.743

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ebeveynlerin bir haftada çocuklarıyla en çok yaptıkları faaliyet beraber oyun oynama olarak bulunmuştur (M=2.96). Ebeveynlerin çocuklarıyla haftada en az yaptıkları etkinliklerin ise tiyatro, doğa gezisi, müze gezme gibi etkinlikler olduğu görülmüştür (M=1.80). Standart sapma değerleri incelendiğinde, ebeveynlerin her hafta düzenli olarak yaptıkları etkinliğin beraber oyun oynama olduğu görülmüştür (S=.701). Her hafta düzenli olarak yapılmayan ve bu nedenle farklılığın en derin olduğu grup ise şarkı söyleme ve müzik etkinliği olarak bulunmuştur (S=.979). Bunu sırasıyla kitap okuma (S=.943) ve hikâye

anlatma (S=.889) izlemiştir. Ailelerin hangi özelliği bu farklılığın oluşmasına neden olmuştur? Bunu araştırmak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin fiziksel ortamı düzenlerken en çok dikkat ettikleri özellik çocuğun odasında kitaplık olmasıdır (M=1.53). Ebeveynlerin fiziksel ortamı düzenlerken en az dikkat ettikleri özelliğin ise evin minimum örtülü olması olarak bulunmuştur (M=1.03).

Tablo 11: Fiziksel Ortam Betimsel İstatistik Tablosu

Özellikler	N	M	S
Çocuğun kendisine ait / Kardeşi ile paylaştığı bir odası vardır.	144	1.32	.511
Ev minimum örtülüdür.	144	1.03	.184
Odalar mobilya ile aşırı dolu değildir.	144	1.22	.412
Evin içi karanlık ve görsel yönden monoton değildir.	144	1.21	.408
Odasında kendi kendine vakit geçirecek alan ve yaşına uygun materyal bulunmaktadır.	144	1.21	.408
Odasında kitaplığı vardır.	144	1.53	.501
Çocuğumun harf çalışmasıyla (harflerin yazılışı, okunuşu) ilgili materyali bulunmaktadır.	143	1.47	.501
Çocuğumun matematik çalışmasıyla ilgili yeterli materyali bulunmaktadır.	142	1.25	.515

Tablo 11’deki standart sapma değerleri incelendiğinde, evlerin fiziksel açıdan birbirlerine en çok benzediği yönün evin minimum örtülü olması olarak bulunmuştur (S=.184). Evlerin fiziksel ortamda en sık rastlanılmayan bu nedenle farklılığın en derin olduğu özelliğin ise matematik çalışmasıyla ilgili yeterli materyalin bulunmaması olarak tespit edilmiştir (S=.515).

Ev içi karmaşa ile ev ortamının kalitesini belirleyen özellikler arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman rho analizi yapılmıştır. Tablo 12’de görüldüğü gibi KKD ölçeğinin düzen ve karmaşa alt ölçekleri ile öğrenme ortamı ve kişi sayısı ile oda sayısı oranı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat fiziksel ortam ile düzen alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (r: -.268, p: .001). Yani, evin düzeni arttıkça fiziksel ortamın kalitesinde düşüş görülmektedir. Ayrıca, fiziksel ortam ile kişi oda oranı arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki vardır (r: -.325, p: .000). Fiziksel ortam skorları arttıkça kişi başına düşen alan azalmaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri yaşanan semt evlerin yapısal özellikleri olabilir. Öğrenme ortamı ve fiziksel ortam arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r: -.390, p: .000). Araştırmaya dâhil olan ailelerin öğrenme ortamı verileri ile fiziksel ortam betimsel istatistik verilerinin birbirini desteklemiyor oluşudur. Örneğin aileler çocuklarıyla çok fazla kitap okuma ve hikâye anlatma çalışması yapmıyor ama fiziksel ortam verilerinde bunu destekleyici çok fazla materyal (kitaplık olması) bulunmamaktadır.

Aile geliri ve eğitim durumu ile karmaşa arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemese de bu verilerin özellikle öğrenme ortamını etkileyip etkilemediğini görmek için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Çapraz tablo analizine geçilmeden önce ki-kare değerinin istatistiksel anlamlılığı hesaplanmıştır. Ki kare değerinin (6.411) istatistiksel anlamlılığı .011 olup, geleneksel sosyal bilim anlamlılık düzeyinin altındadır (p<.05). Yani gelir ile öğrenme ortamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, ebeveyn eğitim durumu ki kare değerinin (5.125) istatistiksel anlamlılığı .014’dir (p<.05). Ebeveyn eğitimi ile öğrenme ortamı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 13’de görüldüğü gibi aylık gelir yükseldikçe evin öğrenme ortamında da iyileşme görülmektedir. Aylık geliri yüksek olan aileler çocuğun öğrenme ortamını daha kaliteli hale getirmektedirler. 0-2000 TL aylık gelire sahip ailelerin %48.7’si haftada en az bir kere, %21.1’i haftada 2-5 kere çocuklarıyla harf ya da kelime çalışması yaparken; 2000-4000 TL arasındaki ailelerin % 46.2’si en az bir kere, %55.3’ü ise 2-5 kere arasında

çocuklarıyla harf ya da kelime çalışması yapmaktadır. Ebeveyn eğitime bağlı benzer sonuçlar şarkı söyleme, kitap okuma, beraber oyun oynama ve tiyatro, doğa gezileri gibi gruplardan da elde edilmiştir. Ebeveyn eğitimi durumu arttıkça çocuklarla geçirilen kaliteli zaman da artmaktadır. Ebeveyn eğitimi durumu ile harfler ve kelimelerle çalışma yapma ($p=.091$) ve kitap okuma arasında ($p=.147$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 12: Evin Yapısal Özellikleri ile KKD Ölçeği Arasındaki İlişki

		Düzen	Karmaşa	Kişi Oda Oranı	Öğrenme Ortamı	Fiziksel Ortam	
Spearman's rho	Düzen	Korelasyon					
		p					
	N	144					
	Karmaşa	Korelasyon	,571**	1,000			
		p	,000	.			
		N	144	144			
	Kişi Oda Oranı	Korelasyon	,140	,239**	1,000		
		p	,103	,005	.		
		N	137	137	137		
	Öğrenme Ortamı	Korelasyon	,244**	,180*	,160	1,000	
		p	,004	,034	,063	.	
		N	138	138	136	138	
	Fiziksel Ortam	Korelasyon	-,268**	-,160	-,325**	-,390**	1,000
		p	,001	,058	,000	,000	.
		N	142	142	136	137	142
		N	143	143	137	138	141

* Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-tailed).

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 13 Aylık Gelir, Ebeveyn Eğitimi ve Öğrenme Ortamı Çapraz Tablosu (Bir Değişkenin Diğeri Üzerinde Etkisi, Sütun Yönü Yüzde)

Öğrenme Ortamı Özellikleri										
Aylık Gelir	Harfler ve Kelimelerle Çalışma		Şarkı söyleme, Müzik Yapma		Kitap Okuma		Çocukla Beraber Oyun Oynama		Tiyatro, Müze ve Doğa Gezileri	
	0-1 kere	2-5 kere	0-1 kere	2-5 kere	0-1 kere	2-5 kere	0-1 kere	2-5 kere	0-1 kere	2-5 kere
0-2000 TL	52.7	21.1	75.1	14	38	23.3	53.3	26	27.9	6.7
	22	16	27	7	19	10	16	20	19	1
2000-4000 TL	48.2	55.3	46.1	52	48	55.8	46.7	50.6	47.1	66.7
	20	42	26	29	24	25	14	39	32	10
4000-6000 TL	2.6	21.1	15.8	22	14	11.6	0	22.1	20.6	25
	1	16	6	11	7	5	0	17	14	1
6000 ve üzeri	2.6	2.6	0	6	0	9.3	0	1.3	4.4	25
	1	2	0	3	0	4	0	1	3	1
Toplam	39	76	38	50	50	43	30	77	68	13
Ebeveyn Eğitimi										
İlkokul			74.9	13.7			37.2	36.3	91.3	8.2
			22	7			13	12	29	2
Lise			50.9	46.2			25.1	63.2	90.6	8.9
			31	28			17	42	63	4
Üniversite			16.8	36.4			7.1	60.1	75.4	22.1
			6	16			3	23	27	9
Toplam			59	51			33	77	119	14

4.3. Çocukların Sosyal Yetkinliklerinin Cinsiyete ve Yaşa Göre Değişimi

Sosyal yetkinliğin cinsiyet ve yaş değişkenine göre nasıl değiştiğini incelemeden önce çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin betimsel analizi yapılmıştır.

Tablo 14: SYDD-30 Betimsel İstatistik Tablosu

	N	M	SS	Min.	Max.
Sosyal Yetkinlik	144	47,52	9,221	19	60
Kızgınlık-Saldırganlık	144	18,46	9,616	10	51
Anksiyete-İçedönüklük	144	21,44	9,336	10	51

Tablo 14’de görüldüğü gibi çocukların ortalama değerleri incelendiğinde sosyal yetkinlik alt ölçeğinden alınan puanların ortalaması 47.52’dir. Çocuklar Sosyal Yetkinlik alt ölçeğinden en az 19 en fazla 60 puan almıştır. Ortalamanın en düşük olduğu grup ise Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeğidir (\bar{x} =18.46). Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeğinden alınan en düşük puan 10 en yüksek puan ise 51’dir. Anksiyete-İçedönüklük alt ölçeğinden alınan puanların ortalaması ise 21.44’dür. Anksiyete-İçedönüklük alt ölçeğinden alınan en düşük puan 10 en yüksek puan 51’dir. Standart sapma değerleri incelendiğinde puanlar arasındaki farklılaşmanın en fazla olduğu grup Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeğidir (S =9,616). Tabloda görüldüğü gibi yapılan çalışmanın örnekleminin sosyal yetkinlik puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyal Yetkinlik Duygu Düzenleme Ölçeğinden alınan puanların çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere parametrik olmayan Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 15: Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre SYDD-30 Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi

	Yaş	N	S.T.	S.O.	U	z	
Sosyal Yetkinlik	49-59	46	79.82	3671.5	1917.5	-1.44	.149
	60-73	98	69.07	6768.5			
Kızgınlık-Saldırganlık	49-59	46	61.70	2838.0	1757.0	-2.13	.033
	60-73	98	77.57	7602.0			

Tablo 15'in Devamı

Anksiyete-İçedönüklük	49-59	46	73.59	3385.0	2204.0	-.215	.830
	60-73	98	71.99	7055.0			
Toplam		144					

Tablo 15’de görüldüğü gibi çocuğun yaşına bağlı olarak çocukların SYDD-30 Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U=1757,000$, $p=.033<.05$). 49-59 aylık çocukların Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ($M=2838.0$) iken 60-73 aylık çocukların Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ($M=7602.0$)’dir. Bu da bize 60-73 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık davranış gösterme oranlarının 49-59 aylık çocuklara göre yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte SYDD-30 Anksiyete-İçedönüklük ($U=2204,000$, $p>0.05$) ile Sosyal yetkinlik alt ölçeği ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($U=1917,500$, $p>0.05$).

Tablo 16’da Sosyal Yetkinlik Duygu Düzenleme Ölçeğinden alınan puanların çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere parametrik olmayan Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 16: Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre SYDD-30 Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi

	Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	z	
Sosyal Yetkinlik	Kız	63	79.32	4997.00	2122.00	-1,731	.083
	Erkek	81	67.20	5443.00			
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	63	69.00	4347.00	2331.00	-.891	.373
	Erkek	81	75.22	6093.00			
Anksiyete-İçedönüklük	Kız	63	72.58	4572.50	2546.00	-.020	.984
	Erkek	81	72.44	5867.50			
Toplam		144					

Tablo 16’da görüldüğü gibi çocuğun cinsiyetine bağlı olarak çocukların SYDD-30 Sosyal Yetkinlik alt ölçeği ($U=2122,00$, $p> 0.05$), Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği ($U=2331,00$, $p> 0.05$) ve Anksiyete-İçedönüklük alt ölçeklerinden ($U=2546,00$, $p> 0.05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Ev İçi Karmaşa ile Çocukların Sosyal Yetkinlikleri Arasındaki İlişki
Karışıklık Karmaşa ve Düzen Ölçeğinden alınan puanlar ile Sosyal Yetkinlik Duygu Düzenleme Ölçeği arasındaki ilişki Spearman's rho analizi ile test edilmiştir.

Tablo 17: KKD Ölçeği ile SYDD-30 Ölçeğinin Korelasyon Tablosu

		Karışıklık Karmaşa ve Düzen Ölçeği Alt Gruplar	
		Düzen	Karmaşa
Sosyal Yetkinlik	Korelasyon	.026	.030
	p	.755	.724
Kızgınlık Saldırganlık	Korelasyon	.021	.129
	p	.855	.123
Anksiyete-İçedönüklük	Korelasyon	-.017	.003
	p	.836	.976

Korelasyon $p < 0.01$ seviyesinde anlamlıdır (2-tailed). (N=144)

Tablo 17'de görüldüğü gibi çocukların SYDD-30 Sosyal Yetkinlik alt ölçeği ile KKD ölçeğinin düzen ve karmaşa alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (r: .026, p: .755; r: .030, p: .724). Çocukların SYDD-30 Anksiyete-İçedönüklük puanları ile ev içi karmaşa ve düzeni yansıtan KKD ölçeğinin düzen ve karmaşa alt ölçekleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r: -.017, p: .836; r: .003, p: .976). Ayrıca, SYDD-30 Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği ile KKD ölçeğinin düzen ve karmaşa alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur (r: .021, p: .805; r: .129, p: .123). Karmaşa ya da düzen puanlarının artması veya azalması çocukların sosyal yetkinliğinde olumlu veya olumsuz etki yapmamaktadır.

Sosyal Yetkinlik Duygu Düzenleme Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişki Spearman's rho testiyle analiz edilmiştir.

Tablo 18'de görüldüğü gibi SYDD-30 Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği ile Sosyal Yetkinlik alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r: -.436, p: .000). Çocukların sosyal yetkinlik becerileri artarken saldırgan davranış gösterme ihtimalleri azalmaktadır.

Tablo 18: SYDD-30 Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Korelasyon Analiz Tablosu

		Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık Saldırganlık	Anksiyete-İçedönüklük
Sosyal Yetkinlik	Korelasyon	1.000		
	p	.		
Kızgınlık Saldırganlık	Korelasyon	-.436**	1.000	
	p	.000	.	
Anksiyete-İçedönüklük	Korelasyon	-.221**	.350	1.000
	p	.008	.000	.

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2-tailed). (N=144)

Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği ile Anksiyete-İçedönüklük alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r: .350, p: .000). Çocukların saldırganca davranış göstermeleri içedönüklük problem davranışları yaşama olasılığını da artırmaktadır. Ya da anksiyete problemi olan çocuklar çevrelerine daha kızgın ve saldırgan davranışlar göstermektedirler. SYDD-30 Sosyal Yetkinlik alt ölçeği ile Anksiyete-İçedönüklük alt ölçeği arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (r: -.221, p: .008). Görüldüğü gibi SYDD-30 ölçeğinin alt ölçekleri arasında en güçlü ilişkiye sahip Sosyal Yetkinlik ve Kızgınlık-Saldırganlık alt gruplarıdır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çevrenin yıkıcı ve aynı zamanda gelişimi zedeleyici özelliklerini tanımlayan karmaşa son yıllarda birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Cavanagh, Huston, 2006; Dumas, 2005; Duong, 2015). Ev içi karmaşa gelişimi kesintiye uğratan karmaşık bir örüntüdür. Ayrıca, kendi içinde birbirini tetikleyen olumsuzlukları barındıran ve bu olumsuzlukların insan yaşamında devamlılık arz etmesine sebep olan bir yapıya sahiptir (Bronfenbrenner, Evans, 2000). Bu nedenle ev içi karmaşayı tek bir ölçek üzerinden tanımlamak yerine Türk aile yapısındaki etkisini ve işleyişinin ne ölçüde olduğunu kavramak adına bütün faktörleriyle ele almak daha faydalı sonuçlar verecektir. Ayrıca, çocukların gelişimleri gelişime etki eden sebeplerin türünden ziyade risk faktörlerinin çokluğundan daha çok etkilenmektedir (Ackerman ve diğ., 1999). Bu nedenle ev içi karmaşanın bileşenlerini ayrı ayrı incelemek, ne kadar çok karmaşık faktörün çocuklar için risk oluşturduğunu belirlemek hem bilgilendirici olması hem de mikro sistemde karmaşanın hangi bileşeninin çocuk için tamir edilemez hasar bırakacağı hakkında tatmin edici bir içerik sunması adına önemlidir. Kısaca ev içi karmaşayı hem geliştirilen ölçek hem de oluşturulan risk listesiyle incelemek karmaşanın Türkiye'deki tanımlanışı ve tüm boyutları hakkında gerçekçi bir çerçeve oluşturmak adına önem arz etmektedir.

Yapılan çalışmada aylık gelirin düzen ve karmaşa düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ebeveynin eğitim durumunun evin düzenli olmasında da anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bununla birlikte karmaşa puanlarında ebeveyn eğitim durumu arttıkça artış gözlenmesi ebeveynin eğitimi arttıkça evin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum Matheny ve arkadaşlarının (1995) çalışmasından elde edilen sonuçla yani gelir, eğitim ve karmaşa arasındaki olumsuz ilişkiyle çelişiyor gibi görünse de; çalışmadan elde edilen veriler ebeveyn eğitim düzeyinin yaşanan karmaşık deneyimleri artırırmasının çocuğun gelişimini destekleyici bir yapıda olduğunu göstermiştir. Bu durum da

Türkiye’de yaşanan karmaşık ve düzen içeren tecrübelerin yapılan diğer çalışmalardaki gibi yorumlanmaması gerektiğini göstermektedir. Elde edilen verilere göre Türkiye’de aile ortamında yaşanan karmaşıklık çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini desteklerken; düzen ise çocuğun tüm alanlardaki gelişimini yeterince desteklememektedir. Fakat evlerin düzen boyutunun çocukların gelişimini desteklemese bile bireylerin ilerleyen yıllardaki sosyal, ahlaki gelişimlerinde ne tür etkiler yaptığının ayrıntılı bir şekilde araştırılması üretilen politikalar adına önem taşımaktadır. Öncelikle, bazı araştırmacılar tarafından karmaşanın ailenin yaşadığı zorluklarda gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu kadar etkili olmadığı belirtilmiştir (Dumas, 2005). Gelir, eğitim ve karmaşanın önemi yukarıda belirtildiği gibi yapılan farklı çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle herbir faktörün etkisine ayrı ayrı bakmak yerine birbirleriyle olan etkileşimine bakılmış ne tür olumsuz etkilere sebep olduğu keşfedilmiştir.

Fiziksel ortam göstergeleri ile ölçeğin düzen boyutu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Evin düzeni arttıkça çocuk için ayrılan fiziksel alanın (kitaplık, çocuk için uygun materyaller, ayrı oda) azaldığı görülmüştür. Evin daha karmaşık olması çocuğa ayrılan alanın genişlediğini göstermektedir. Ayrıca, fiziksel ortam verileri ile kişiye ayrılan alan arasında tespit edilen negatif ilişki yaşanan semtin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Fatih ilçesinde evlerin genellikle küçük olması evde yaşanan kişi sayısı azalsa bile evde çocuklar için ayrılan alanı artırmamaktadır.

Çapraz tablo analizi sonucunda özellikle aile gelir düzeyinin çocuğun sahip olduğu öğrenme ortamını yararlı hale getirmekte önemli bir veri olduğu görülmüştür. Buna göre, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyi çocuklarla geçirilen kaliteli zamanı artırmakta, ayrıca evin öğrenme ortamının da çocuğun gelişim düzeyine göre ayarlandığını göstermektedir. Gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının oluşturduğu dağınıklığı kolayca tolere edebilmeleri, çocukların oluşturduğu karmaşayı dünyayı keşfetmede önemli bir etken olarak görmeleri eğitim düzeyi arttıkça neden evde karmaşa skorlarının arttığına dair önemli bir ipucu sunmaktadır. Gelir düzeyi ve eğitim düzeyi düşük ailelerin ise çocukların yaşadığı gelişimsel tecrübelerle daha az saygı göstermeleri, çocuklarıyla geçirilen kaliteli zamanda azalmaya sebep olmaktadır. Öğrenme ortamı (kitap okuma, oyun oynama, kelimelerle çalışma yapma, geziler) ve fiziksel ortam arasında (eşyaların düzenli olması, mobilyaların yeterli olması) tespit edilen olumsuz ilişki neticesinde fiziksel

ortam skorları arttıkça öğrenme ortamı kalitesinin düştüğü görülmektedir. Yapılan çalışmada elde edilen bu bilgiler aile işleyişindeki ufak değişimlerle birçok problemin engellenebileceğini ve kaybedilecek zaman ile ekonomik kaynakların önüne geçileceğini göstermektedir.

Çalışmada sosyal yetkinlik becerilerinin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük problem davranışlarına göre yüksek olduğu görülse de; kızgınlık-saldırganlık problem davranışların çocukların yaşıyla doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir. Her ne kadar Çorapçı ve arkadaşları (2010) yaş arttıkça sosyal yetkinlik becerilerinde yükselme olduğunu vurgulamışlarsa da yapılan çalışmada yaş arttıkça kızgınlık saldırganlık davranışlarının daha da arttığı gözlenmiştir. Bunun başlıca sebebinin öğretmenlerin küçük yaştaki çocukların problem davranışlarını daha çok tolere edebildikleri olarak gösterilebilir (Eratay, 2011). Bir diğer sebebi de bu çalışmada ölçülmeyen fakat sınıf ortamında maruz kaldıkları karmaşa olarak gösterilebilir. Coldwell ve arkadaşları (2006) tarafından büyük yaştaki çocukların mikro çevrede maruz kaldıkları karmaşa nedeniyle küçük kardeşlerine göre daha çok problem davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum da sınıf ortamında maruz kalınan karmaşa çocukların yaşları büyüdükçe neden daha saldırgan davrandıkları hakkında bir ipucu sunmaktadır.

Yapılan çalışmada SYDD-30 ölçeğinden alınan puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur. LaFreniere ve Dumas'ın (1996) geliştirdiği özgün formda kız ve erkek çocuklarının sosyal yetkinlik puanları ile kızgınlık-saldırganlık puanları arasında negatif bir ilişki gözlenirken; Çin'de yapılan çalışmada da böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kız ve erkek çocukların aileleri tarafından aynı ölçüde ve benzer uyarımlar alması cinsiyetin sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık becerileri üzerindeki etkisini azaltmış olabilir.

Yapılan çalışmada ev içi karmaşa ile çocukların sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Birçok çalışmada ev içi karmaşanın çocukların diğer bağlamlardaki davranışlarını önemli ölçüde etkilemekte olduğu vurgulansa da (Cavanagh, Huston, 2006; Dumas, 2005); Bobbit (2013) tarafından herhangi bir bağlamda karmaşaya maruz kalmanın sadece o bağlam içindeki davranışları etkilediği belirtilmiştir. Karmaşa ve sosyal yetkinlik arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmeyişi farklı bağlamlardan elde edilen verilerle ilgili olabilmektedir. Sosyal yetkinlik becerilerinin farklı bağlamdaki (sınıf) katılımcı tarafından

doldurulması bu duruma sebep olmuş olabilir. Eroğlu Ada (2016)'nın yaptığı çalışmada ev içi karmaşa ile öğretmenlerin doldurduğu formdan elde edilen endişe ve sosyal yetkinlik skorları arasında bir ilişki tespit edilememesi de bu durumla ilişkilidir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda ev içi karmaşanın düzensizlik kısmının sosyal duygusal kazanımları elde etmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Cavanagh, Huston, 2006). Hâlbuki çalışmanın örneklemin de aile yaşamında beliren düzensizlikleri gösteren veriler çok azdır. Hane halkı kalabalık oranı, evde yaşayan kişi ve ocuk sayısı hakkında bilgiler elde edilmiştir. Ailelerin geneli düşük kalabalık oranına sahip olsa da; evlerin kklđđ evde ne oranda ve yoğunlukta yüksek ses, karmaşa yaşandığı hakkında net bir bilgi sunmamıştır. Ayrıca, anne ve babanın ilişkilerinin kalitesi, tutumlarının nasıl olduğu hakkında çok fazla veri bulunmaması da düzensizlik boyutunun evi nasıl etkilediğini göstermemektedir. Bu nedenle aile yaşamında düzensizlikleri ölçen değişkenler hakkında elde edilen bilgi azdır. Bununla birlikte, katılımcıların ailesel düzensizlik boyutunda daha homojen bir yapıda olması (ekirdek aile yapısı, az sayıda ocuk, kalabalık oranının azlığı) Türk aile yapısı hakkında genel bir fikir sunmaktadır. Aileler genel olarak korumacıdırlar. Bu durum da ekonomik durum ve eğitim seviyesinden bağımsız olarak evlerin neden daha düzenli olduğu hakkında bilgi vermektedir.

Ailelerin ekonomik durumları ne olursa olsun çocukların ev içi karmaşanın düzensizlik boyutuna çok fazla maruz kalmamaları da karmaşa ve SY arasında ilişki kurulmasına engel oluşturmaktadır. Hâlbuki yapılan çalışmalarda düşük gelirli ailelerin çocuklarının karmaşaya daha çok maruz kaldıkları için yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre problem davranış gösterme oranlarının daha yüksek olduğu, sosyal yetkinlik becerilerinin ise daha zayıf olacağı vurgulanmıştır (Dumas, 2005). Yapılan çalışmada gelir ile ev içi karmaşa arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememesi karmaşa ve sosyal yetkinlik arasında bağ kurulmasını engellemiş olabilir.

Yapılan çalışmada ev içi istikrarsızlık boyutu hakkında çok fazla bilgi edinilmiştir. Elde edilen veriler gelir ve ebeveyn eğitim düzeyinden bağımsız olarak ailelerin düzenli bir yaşama sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrenme ortamı ve fiziksel ortamdaki düzen, boşanma ve taşınma oranları, TV izleme sürelerinin azlığı, günlük rutinler gibi karmaşa boyutunu içeren verilerin yapılan çalışmaya katılan ailelerde daha düzenli olduğu görülse de geliştirilmesi gereken unsurlardır. Ailelerin

çoğunun kökeni İstanbul'dan farklı şehirler olsa da çoğunluk en az iki nesildir İstanbul'da yaşamaktadır. Ailelerin çoğu oturdukları evlerin sahibidir. Bu nedenle taşınma sayıları azdır. Farklı şehirlerde yaşayan ailelerin yaşam tarzlarında ülke genelinde önemli farklılık görülmemektedir. Bu durum da ortak kültürel kimliğin varlığına işaret eder. Griffin ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan çalışmada aile yaşamında beliren düzensizliğin boyutu ne olursa olsun istikrarlı ve karmaşadan uzak bir aile ortamının (düzenli akşam yemeği, uygun öğrenme ortamı, günün nasıl geçtiğine dair konuşmalar) özellikle ergenlik döneminde gençlerin alkol, sigara kullanımı ve saldırgan davranış gösterme ihtimallerini azalttığını belirtmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler ışığında ailelerin çocukları için daha güvenli ortamlar yarattıkları söylenebilir.

Çocukların öğretmenleri tarafından tamamlanan SYDD-30 ölçeğinde problem davranışları daha az gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik puanları kızgınlık ve içedönüklük problem davranışlarına göre daha yüksektir. Sosyal yetkinlik becerilerinin problem davranışlara göre daha iyi olması çocukların sınıf içinde evde davrandıklarından daha olumlu davranıyor olması ile ilgili olabilir. Ayrıca öğretmenin akranlar arasındaki ilişkiyi daha olumlu bir şekilde yönetmesi, problem durumlarına daha yapıcı çözümler üretmesi de çocukların sınıf da uyumlu davranmasını kolaylaştırmaktadır. Bobbit (2013) ise, öğretmenlerin sosyal becerileri değerlendirirken ebeveynler kadar ayrıntıcı ve endişeli olmamasının bu sonucun çıkma olasılığını güçlendirdiğini belirtmiştir. Çocukların çoğunluğunun anaokulunda ikinci yıllarının olması, sınıf kurallarını ve sınıf işleyişini daha iyi biliyor olmaları da sosyal yetkinlik becerilerinin yüksek olmasını açıklayan bir diğer unsurdur. Çalışmalar küçük yaşta (0-3 yaş) olan çocukların ev içi karmaşadan daha olumsuz etkilendiği buna bağlı olarak kendini denetleme becerilerinin de daha az gelişme gösterdiğini belirtmiştir (Lampert, 2015). Çocukların risk oluşturacak yaş grubu sınırında olmaması da karmaşa ve sosyo-ekonomik durumdan kaynaklanan güçlüklerin olumsuz etkisini bertaraf ederek sosyal yetkinlik becerilerinde iyi puanlar almalarını sağlamıştır. Bu durum da karmaşa ile sosyal yetkinlik becerileri arasında ilişki kurulmasını engellemektedir.

Buna ek olarak, olumlu sosyal yetkinlik becerileri okul öncesi eğitimin önemi hakkında da anlamlılık arz etmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar davranış problemleri daha az gösteriyor olabilmektedir. Türkiye de şehir merkezlerinde

yaşayan ailelerin çocuk sayısındaki azlık ve ebeveyn eğitim düzeyindeki artışla beraber, annelerin ılımlı dozda disiplin kullandıklarını ifade etmeleri çocukların neden daha az problem davranış gösterdiklerini de açıklamaktadır (Şanlı, Öztürk, 2015). Kırsal alanda yaşamak, düşük eğitim düzeyi, düşük ekonomik gelir ve gelişmemiş şehirlerde yaşayan annelerin çocuklarından mutlak itaat beklediği ve kendilerini daha otoriter olarak tanımladığı belirtilmiştir. Otoriter tutum benimseyen ebeveynlerin çocuklarının ise problem davranışları göstermeye yatkın oldukları; ılımlı disiplin yani demokratik tutumun ise içsel denetimi güçlü, benlik saygısı yüksek çocuklar yetiştirmede önemli olduğu ifade edilmiştir (Şanlı, Öztürk, 2015). Yapılan araştırma İstanbul'un en merkezi semtinde yapılmış olup, katılımcılarının çoğu bir veya iki çocuğa sahiptir. Katılımcıların çoğu ilkokul veya lise mezunu olsa da kırsal alan da yaşayan ailelere göre çocuk yetiştirme farkındalıkları yüksektir. Bu durum da ev içinde karmaşık deneyimlerin daha az yaşanmasına, çocukların karmaşaya daha az maruz kalmasına ve sosyal yetkinlik becerilerinin daha yüksek olmasını kolaylaştırmaktadır.

5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlü Yanları

Araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri örneklemin istenilen büyüklüğe sahip olmayışıdır. Evreni yansıtacak büyüklükte örneklem belirlenip formlar dağıtılmasına rağmen velilerden beklenen geri dönüş sağlanmamıştır. Bu durum da öğretmenlerin daha az çocuk için SYDD-30 formu doldurmasına neden olmuştur. Ayrıca, KKD ölçeği okullarda öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Bu da aileler ile düzenli iletişim kurmayı engellemiştir. Örneklemin sınırlayıcı olması sosyo-ekonomik olarak yeterli sayı ve çeşitlilikte aileye ulaşmayı zorlamış; gelir ile karmaşanın ilişkisini ölçmeyi zorlaştırmıştır. Örneklemin sadece şehir merkezinde yaşayan ailelerden toplanması ülke sınırları içinde genelleme yapmayı zorlaştırmaktadır. Kırsal alanda, gelişmemiş şehirlerde yaşayan ailelerin örnekleme olmayışı karmaşanın Türkiye'de yaşayan aileler için nasıl bir etki oluşturduğuna dair genel bir profile ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Çünkü örneklem genelleme yapmak için az katılımı içermektedir.

Çocukların sadece tek bir bağlamda maruz kaldıkları karmaşa ölçülmeye çalışılmıştır. Farklı bağlamlarda örneğin sınıf, mahalle ortamında yaşanan karmaşa

ölçülmemiştir. Bu durum da çocuğun yakın çevresinde yaşanan karmaşanın hangi boyutlarda olduğunu ve çocuğun bu karmaşadan ne ölçüde etkilendiğini net bir şekilde ortaya koymada zorluk yaratmıştır.

Ayrıca, çalışmanın yapıldığı zaman aralığı çok kısıtlıdır. Farklı zamanlarda yapılan ev içi karmaşa ölçümü daha güvenilir sonuçlar elde etmeyi kolaylaştıracaktır. Hâlbuki yapılan çalışma bir dönemi kapsamaktadır. Karmaşanın zaman içinde artıp artmadığı, hangi yoğunlukta yaşandığı ve çocuk için sürekli olup olmadığı belirlenememiştir. Karmaşanın yoğunluğu ve kapsadığı zaman aralığının uzun süreli incelenmesi daha gerçekçi bilgiler sunması adına önemlidir (Coley, Lynch, Kull, 2015).

Yapılan çalışmada karmaşa değişmeyen bir veri gibi incelenmiştir. Bu durum karmaşa ve gelişim arasındaki ilişkinin tüm yönleriyle incelenmesini zorlaştırmaktadır. Hâlbuki karmaşanın şekli ve yoğunluğu sürekli değişmekte; farklı zamanlarda karmaşadan etkilenme oranı değişmektedir. Ayrıca gelişim de kısa süreli olumsuz etkilerden hemen etkilenmeyen, birçok problemin yığılmasıyla oluşan olumsuzluklardan daha çok etkilenmektedir.

Bu çalışma çocukların bir bağlamda maruz kaldıkları karmaşanın sosyal yetkinlik becerileri ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunu göstermeye çalışmıştır. Çalışma boylamsal olmayıp, kısa bir süreç hakkında bilgilendirme de bulunsa da; Türkiye’de bu alanda yapılan az sayıdaki çalışmalardan biridir. Bu da çalışmanın en güçlü yanlarından biridir. Ayrıca, çocuğun gelişimindeki diğer öznel süreçlere de (ebeveyn tutumu gibi) farklı açılardan bakabilmeyi ve değerlendirmeyi sağlamaktadır. Çünkü mikro çevrede ve farklı bağlamlarda yaşanan karmaşa gelecek de aileleri daha çok etkileyecektir. Araştırmanın sonuçları karmaşayla birleşen ailesel zorlukların (düşük gelir ve eğitim düzeyi, ev ortamının kaliteli olmayışı) çocuğun bütünsel gelişimini nasıl etkileyeceğine dair ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, farklı bağlamlarda sunulacak kaliteli ortam ile çocukların mikro çevresinde sunulan olumlu tecrübeler sonucunda güçlü gelişimsel çıktılar elde edilmesini sağlayacaktır. Veri toplama ve ölçümlerin aynı araştırmacı tarafından yapılmış olması standardizasyon açısından önemlidir.

5.3. Öneriler

Karmaşanın farklı bağlamlardaki oluşumu incelenmelidir. Çalışma sadece evde yaşanan karmaşayı ölçmüştür. Sınıf, mahalle ortamında yaşanan karmaşa da çalışmalara eklenmelidir.

Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılmalıdır. Çalışma İstanbul'un Fatih ilçesinde yaşayan 144 aile ile sınırlıdır. İstanbul'un diğer semtlerinde daha büyük örneklem gruplarıyla hangi verilere ulaşılabileceği araştırılmalıdır. Ayrıca, kırsal alanda ya da metropol olmayan kent merkezlerinde yaşayan ailelerin ev içi karmaşayı nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılacak çalışmalar Türkiye'de yaşanan karmaşayı açıklamada önemli bilgiler sunacaktır.

Farklı veri toplama araçlarıyla yapılacak ayrıntılı gözlem; nitel ve nicel desenlerin yapılacak çalışmalarda kullanılması daha objektif ve güvenilir sonuçları elde etmeyi sağlayacaktır.

Evde yaşanan karmaşaya sebep olan farklı konular çalışmalara dâhil edilmelidir. Örneğin, günümüzde artan teknoloji kullanımının evde yaşanan karmaşada ne ölçüde etki ettiği incelenmelidir. Diğer önemli mesele olan aile tutumları ile karmaşa arasındaki ilişki incelenip karmaşanın aile tutumlarında belirgin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmelidir.

Araştırma sonucunda ev içi karmaşa ile sosyal yetkinlik arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Farklı çalışmalarda bu duruma sebep olan faktörler daha iyi araştırılmalıdır.

Karmaşanın farklı yaş guruplarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum, bireylerin karmaşayla nasıl mücadele ettiğini göstermek adına anlamlı ipuçları sunacaktır.

Karmaşanın etkisini farklı zaman aralıklarında, boylamsal çalışmalarla yıkıcı çevresel etmenlerin topluca incelenerek değerlendirmek daha uygun olacaktır (Vernon-Feagans ve diğ., 2012).

Karmaşaya sebep olan daha çok faktör çalışmalarda ele alınmalıdır. Örneğin, ergenlik döneminde ve ileri yetişkinlik döneminde mahalle ortamında yaşanan karmaşanın bireyleri ev içinde yaşanan karmaşadan daha olumsuz etkilemesi ve

bireyleri suç işlemeye itmesi yaşamın her döneminde karmaşanın etkisini incelemenin önemini ortaya koymaktadır (Coley ve diğ., 2015).

Yüksek ve düşük gelire sahip ailelerle yapılacak çalışmalar gelirin de karmaşa ile ilişkisini daha net ortaya koyacak; karşılaştırma yapmayı sağlayacak ve daha somut verilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ackerman, Brian P., Eleanor Brown. 2010. Physical and Psychosocial Turmoil in the Home and Cognitive Development. **Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective**. ed. G. W. Evans & T. D. Wachs. Washington, DC US: American Psychological Association: 35-47.
- Ackerman, Brian P., Jen Kogos, Eric Youngstrom, Kristen Schoff, & Carrol Izard. 1999. Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. **Developmental Psychology**. c. 35: 258-268.
- A Guide To Early Childhood Program Development. 2007. State of Connecticut State Board of Education.
- AÇEV. 2017. Türkiye’de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu.
- AÇEV. 2010. Geleceğe İlk Adım Projesi ve Etkileri.
- Adam, Emma K., P. Lindsay Chase-Lansdale. 2002. Home Sweet Home(s): Parental Separations, Residential Moves, and Adjustment Problems in Low-Income Adolescent Girls. **Developmental Psychology**. c.38. s.5: 792–805.
- Adam, Emma K. 2004. Beyond Quality: Parental and Residential Stability and Children’s Adjustment. **Current Directions In Psychological Science**. c.13, s.5: 210-213.
- Ainsworth, Mary D. Salter. 1979. Infant—Mother Attachment. **American Psychologist**. c34, s.10: 932-937.
- Akoğlu, Gözde, Cevriye Ergül, Yağmur Duman. 2014. Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. **İlköğretim Online**. c.13. s.2: 622- 639.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım. 2012. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı**. 7. bs. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Andrews, Arlene, Asher Ben-Arieh, Maya Carlson, William Damon, Carol Dweck, Felton Earls, Cynthia Garcia Coll, Robert Gold, Neal Halfon, Roger Hart, Richard M. Lerner, Bruce McEwen, Michael Meaney, Dan Offord, Donald Patrick, Madga Peck, Barbara Trickett, Thomas Weisner, Barry Zuckerman. 2002. Ecology of Child Well-Being: Advancing the Science and the Science-Practice Link. **Georgia: Centre for Child Well-Being**: 1-57.

- Arpacioğlu, Özge, Metin Yıldırım. 2011. Dünyada ve Türkiye’de Yoksulluğın Analizi. **Niğe Üniversitesi İİBF Dergisi**. c.4. s.2: 60-76.
- Atalay, Muhammed M., Ayşegül Atalay Mazlum. 2017. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönteminin Belirlenmesi. **Route Educational and Social Science Journal**. c.4. s.4: 1-21.
- Baydar, Nazlı, Aylın Küntay, Fatoş Gökşen, Bilge Yağmurlu, Zeynep Cemalcılar. 2010. Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması. Proje No: 106K347.
- Bekman, Sevda, Aylın Koçak-Atmaca. 2011. Beş Ülkeden Anneler Anlatıyor II: Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın Etkileri. **Eğitim ve Bilim**. c.36. s.160: 171-183.
- Bobbitt, Kaeley C. 2013. Bringing Order Out of Chaos: An Examination of Continuity and Discontinuity in Young Children’s Experiences of Household and Classroom Chaos during Early Childhood. Doktora Tezi. The University of Texas Felsefe Bölümü.
- Bornstein, Marc H., Chun-Shin Hahn, O. Maurice Haynes. 2010. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental Cascades. **Development and Psychopathology**. c.22. s.4: 717–735.
- Bronfenbrenner, Urie. 1998. Growing Chaos in the Lives of Children Youth and Families: How Can We Turn It Around? Parenthood in America, 19-21 Nisan 1998. Wisconsin.
- Bronfenbrenner, Urie, Gary W. Evans. 2000. Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. **Social Deevopment**. c.9. s.1: 115-125.
- Bronfenbrenner, Urie, Pamela Morris. 2006. The Bioecological Model of Human Development. **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. ed. R. M. Lerner, W. Damon. Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc: 793-828.
- Brown, Eleanor D., Christine M. Low. 2008. Chaotic Living Conditions and Sleep Problems Associated With Children’s Responses to Academic Challenge. **Journal of Family Psychology**, c.22. s.6: 920–923.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.32: 470-483.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2008. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cavanagh, Shannon, Aletha C. Huston. 2008. The Timing of Family Instability and Children’s Social Development. **Journal of Marriage and Family**. c.70. s.5: 1258-1270.

- Cassidy, Jude. 1988. Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds. **Child Development**. c.59. s.1: 121-134.
- Chaudry, Ajay, Crishtopher Wimer. 2016. Poverty is not just an Indicator: The Relationship between Income, Poverty and Child Well-Being. **Academic Pediatrics**. c.16. s.3: 23-29.
- Coldwell, Joanne, Alison Pike, Judy Dunn. 2006. Household chaos – links with parenting and child behaviour. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. c.47. s.11: 1116–1122.
- Coley, Rebekah L., Alicia D. Lynch, Melissa Kull. 2015. Early Exposure to Environmental Chaos and Children’s Physical and Mental Health. **Early Childhood Research Quartely**. c.32: 94-104.
- Comer, James. 2001. Schools that develop children. **American Prospect**. 7 Kasım.
- Conger, Rand D., Katherine J. Conger, Lisa S. Matthews, Glen H. Elder. 1999. Pathways of Economic Influence on Adolescent Adjustment. **American Journal of Community Psychology**. c.27. s.4: 1-23.
- Cooper, Janice L., Rachel Masi, Jessica Vick. 2009. Social-emotional Development in Early Childhood. Columbia University. National Center for Children in Poverty, 8 Haziran 2010. New York.
- Crosnoe, Robert, Tama Leventhal, R. J. Wirth, Kim M. Pierce, Robert Pianta. 2010. Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. **Child Development**. 81, 3, 972–987.
- Çorapçı, Feyza, Theodore D. Wachs. 2002. Does Parental Mood or Efficacy Mediate the Influence of Environmental Chaos Upon Parenting Behavior? **Merrill-Palmer Quarterly**. c.48. s.2: 182-201.
- Çorapçı, Feyza, Nazan Aksan, Duygu Arslan-Yalçın, Bilge Yağmurlu. 2010. Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal Ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c.17. s.2: 63-74.
- Darling-Churchill, Kristen E., Laura Lipmann. 2016. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. **Journal of Applied Developmental Psychology**. c.45: 1-7.
- Deater-Deckard, Kirby, Paula Y. Mullineaux, Charles Beekman, Stephan A. Petrill, Chris Schatschneider, Lee A. Thompson. 2009. Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. **Child Psychiatry**. c.50. s.10: 1301–1308.
- Dedeoğlu, Necati. 2004. Sağlık ve Yoksulluk. **Toplum ve Hekim Dergisi**. c.19. s.1: 51-53.
- Denham, Susanne A., Kimberly A. Blair, Elizabeth DeMulder, Jennifer Levitas, Katherine Sawyer, Sharon Auerbach-Major, Patrick Queenan. 2003. Preschool

- Emotional Competence: Pathway to Social Competence? **Child Development**. c.74. s.1: 238–256.
- Denham, Susanne A. 2006. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? **Early Education and Development**. c.17. s.1: 57-89.
- Denham, Susanne A., Hideko Bassett, Melissa Mincic, Sara Kalb, Erin Way, Todd Wyatt, Yana Segal. 2011. Social-Emotional Learning profiles of Preschoolers' Early School Success: A Person-Centered Approach. **Learning and Individual Differences**. c.22: 178-189.
- Dodge, Kenneth A., Gregory S. Pettit, Cynthia L. McClaskey, Melissa M. Brownand, John M. Gottman. 1986. Social Competence in Children. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. c.51. s.12: 1-85.
- Dumas, Jean E., Jenele Nissley, Alicia Nordstrom, Emile Phillips Smith, Ronald J. Prinz, Douglas W. Levine. 2005. Home Chaos: Sociodemographic, Parenting, Interactional, and Child Correlates. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**. c.34. s.1: 93-104.
- Duncan, Greg J., Brooks-Gunn, Jeanne. 1997. The Effects of Poverty on Children. **The Future of Children**. c.7. s.2: 55-71.
- Duncan, Greg J., Brooks-Gunn, Jeanne. 2000. Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. **Child Development**. c.71. s.1: 188—196.
- Duong, Jeffrey. 2014. Ecological Predictors of Children's Social, Emotional, And Behavioral Outcomes. Doktora Tezi. John Hopkins Üniversitesi.
- Durgun, Özlem. 2011. Türkiye'de Yoksulluk Ve Çocuk Yoksulluğu Üzerine Bir İnceleme. **Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi**. c.6. s.1: 143-154.
- Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston Schellinger. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**. c.82. s.1: 405-432.
- Egeland, Byron, Ellen A. Farber. 1984. Infant-Mother Attachment: Factors Related to Its Development and Changes over Time. **Child Development**. c.55. s.3: 753-771.
- Eisenberg, Nancy, Richard A. Fabes. 1998. Prosocial Development. **Social, Emotional and Personality Development: Handbook of Child Psychology**. ed. William Damon, Nancy Eisenberg. New York: Wiley: 701–778.
- Eisenberg, Nancy. 2005. Temperamental Effortful Control (Self Regulation). Encyclopedia on Early Childhood Development. **Centre of Excellence for Early Childhood Development**. 1-5.

- Eratay, Emine. 2011. Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**. c.6. s.3: 2347-2362.
- Eroğlu Ada, Figen. 2016. The Role of Home and Childcare Chaos in Children's Development. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi University Master of Arts.
- Evans, Gary W., Stephen J. Lepore. 1993. Household Crowding and Social Support: A Quasi experimental Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**. c.65. s.2: 308-316.
- Evans, G. W., Steffan Hygge, Monika Bullinger. 1995. Chronic Noise and Psychological Stress. **Psychological Science**. c.6. s.6: 333-338.
- Evans, Gary W., Stephen J. Lepore, B. R. Shejwal, M. N. Palsane. 1998. Chronic Residential Crowding and Children's Well-Being: An Ecological Perspective. **Child Development**. c.69. s.6: 1514-1523.
- Evans, G. W., Lorraine E. Maxwell, Betty Hart. 1999. Parental Language and Verbal Responsiveness to Children in Crowded Homes. **Developmental Psychology**. c.35. s.4: 1020-1023.
- Evans, Gary W., Peter Lercher, Markus Meis, Hartmut Ising, Walter W. Kofler. 2001. Community noise exposure and stress in children. **The Journal of the Acoustical Society of America**. c.109. s.3: 1023-1027.
- Evans, Gary W., Kimberly English. 2002. The Environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psychophysiological Stress, and Socioemotional Adjustment. **Child Development**. c.73. s.4: 1238-1248.
- Evans, G. W., Peter Lercher, Water W. Kofler. 2002. Crowding and Children's Mental Health: The Role of House Type. **Journal of Environmental Psychology**. c.22: 221-231.
- Evans, Gary W., Carrie Gonnella, Lyscha A. Marcynyszyn, Lauren Gentile, Nicholas Salpekar. 2005. The Role of Chaos in Poverty and Children's Socioemotional Adjustment. **Psychological Science**. c.16. s.7: 560-565.
- Evans, Gary W. 2006. Child Development and The Physical Environment. **Annual Reviews Psychology**. c.57: 423-451.
- Fearon, Pasco, Glenn Roisman. 2017. Attachment Theory: Progress and Future Directions. **Current Opinion in Psychology**. c.15: 131-136.
- Ferguson, H. B., S. Bovaird, M. P. Mueller. 2007. The impact of poverty on educational outcomes for children. **Paediatr Child Health**. c.12. s.8: 701-706.
- Fergusson, David M., L. John Horwood, Elizabeth M. Ridder. 2005. Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. c.46. s.8: 837-849.

- Fiese, Barbara H., Marcia A. Winter. 2010. The dynamics of family chaos and its relation to children's social emotional well-being. **Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective.** ed. G. W. Evans, T. D. Wachs. Washington, DC US: American Psychological Association: 49-66.
- Finger, Tricia Foster. 2015. Household Chaos, The Home Learning Environment, And Preschoolers' Language And Literacy Development. Doktora Tezi. Michigan State University Human Development and Family Studies.
- Gilliam, Walter S. 2005. Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state pre-kindergarten systems. FCD Policy Brief Series. c.3: 1-8.
- Griffin, Kenneth W., Gilbert J. Botvin, Lawrence M. Scheier, Tracy Diaz, Nicole L. Miller. 2000. Parenting Practices as Predictors of Substance Use, Delinquency, and Aggression Among Urban Minority Youth: Moderating Effects of Family Structure and Gender. **Psychol Addict Behavior.** c.14. s.2: 174–184.
- Halberstadt, Amy G., Susanne A. Denham, Julie C. Dunsmore. 2001. Affective Social Competence. **Social Development.** c.10. s.1: 79-119.
- Hanafin, Sinead, Annie-Marie Brooks. 2005. Report on the development of a national set of child well-being indicators in Ireland. Dublin: The National Children's Office: 1-28.
- Hango, Darcy. 2005. Parental Investment in Childhood and Later Adult WellBeing: Can More Involved Parents Offset the Effects of Socioeconomic Disadvantage? Centre for Analysis of Social Exclusion. c.98: 1-36.
- Howard, Kimberly, Anne Martin, Lisa J. Berlin, Jeanne Brooks-Gunn. 2011. Early Mother-Child Separation, Parenting, and Child Well-Being in Early Head Start Families. **Attach Hum Development.** c.13. s.1: 5–26.
- Jaffee, Sara R., Ken B. Hanscombe, Claire M. A. Haworth, Oliver S. P. Davis, Robert Plomin. 2012. Chaotic Homes and Children's Disruptive Behavior: A Longitudinal Cross-Lagged Twin Study. **Psychological Science.** c.23. s.6: 643-650. Doi:10.1177/0956797611431693
- Jackson, Aurora P. 2003. The Effects of Family and Neighborhood Characteristics on the Behavioral and Cognitive Development of Poor Black Children: A Longitudinal Study. **American Journal of Community Psychology.** c.32. s.1: 2178-186.
- Jones, Damon E., Mark Greenberg, Max Crowley. 2015. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. **American Journal of Public Health.** c.105. s.11: 2283-2290.
- Kahn, Rachel E., Kirby Deater-Deckard, Brooks King-Casasa, Jungmeen Kim-Spoona. 2016. Intergenerational similarity in callous-unemotional traits: Contributions of hostile parenting and household chaos during adolescence. **Psychiatry Research.** c.246: 815–820.

- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1997. The Turkish Early Enrichment Project and the Mother-Child Education Program. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. c.41. s.1: 70-72.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Diane Sunar, Sevda Bekman, Nazlı Baydar, Zeynep Cemalcılar. 2009. Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. **Journal of Applied Developmental Psychology**. c.30. s.6: 764-779.
- Kamp-Dush, Claire M., Kammi K. Schmeer, Miles Taylor. 2013. Chaos as a Social Determinant of Child Health: Reciprocal Associations. **Social Science and Medicine**. c.95: 69-76.
- Kandır, Adalet, Yasemin Alpan. 2008. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. **Aile ve Toplum Dergisi**. c.10. s.4: 33-38.
- Kartal, Hülya. 2007. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. **İlköğretim Online**. c.6. s.2: 234-248.
- Keçeli-Kaysılı, Bahar. 2014. Zihin Kuramı ve Dil Arasındaki İlişki: Bir Derleme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c.15. s.2: 81-93.
- Kılıç, Şükran, Hatice Kumandaş, Esra Çalık Var. 2016. Anne baba disiplin yöntemlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeyine etkisi. **International Journal of Human Sciences**. c.13. s.1: 466-478.
- Kids' Count Data Book: America's Children America's Challenge: Promoting Opportunity for the Next Generation**. 2011. The Annie E. Casey Foundation.
- Krasnor, Linda R. 1997. The Nature of Social Competence: Theoretical Review. **Social Development**. c.6. s.1: 111-137.
- Lamport, Dustin E. 2015. Household Chaos, Language, And Theory Of Mind: Effects Of Young Children's Physical Environment On Psychosocial Development. Doktora Tezi. South Alabama University.
- LaFreniere, Peter J., Dumas, Jean E. 1996. Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). **Psychological Assessment**. c.8. s.4: 369-377.
- Lorcu, Fatma. 2015. **Örneklerle Veri Analizi: SPSS Uygulamalı**. 1. bs. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Masten, Ann S., Jelena Obradović. 2006. Competence and Resilience in Development. **Annals New York Academy Of Sciences**. c.1094: 13-27.

- Masterson, James F. 2008. **Bağlanma Kuramı Ve Nörobiyolojik Kendilik Gelişimi Açısından Kişilik Bozuklukları.** çev. H. Şentürk. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Matheny, Adam P., Theodore D. Wachs, Jennifer L. Ludwig, Kay Phillips. 1995. Bringing Order Out of Chaos: Psychometric Characteristics of the Confusion, Hubbub, and Order Scale. **Journal Of Applied Developmental Psychology.** c.16: 429-444.
- Miyakawa, M., Piyarat Nuchongsai, Toshihito Matsui, Kozo Hiramatsu, Chatchai Ekpanyaskul, C. Padungtod, N. Laemun. 2011. The Effect of Aircraft Noise Exposure on Long-Term Memory: A Report of The Bangkok Airport Study. **10th International Congress on Noise as a Public Health Problem (ICBEN), 24-28 Temmuz 2011.** UK: London: 566-573.
- Moore, Kristin A., Christina Theokas, Laura Lippman, Margot Bloch, Sharon Vandivere, William O'Hare. 2008. A microdata child well-being index: conceptualization, creation, and findings. **Child Indicators Research.** c.1. s.1: 17– 50.
- O'Hare, William, Florencia Gutierrez. 2012. The use of domains in constructing a comprehensive composite index of child well-being. **Child Indicators Research.** c.5. s.4: 609–629.
- Özen, Yener, Abdullah Gül. 2007. Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.** s.15: 394-422.
- Özmerit, Elif N. 2006. Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. **Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi.** c.49: 256-273.
- Patel, Vikram, Arthur Kleinman. 2003. Poverty and common mental disorders in developing countries. **Bulletin of the World Health Organization.** c.81. s.8: 609-615.
- Petrill, Stephen A., Alison Pike, Tom Price, Robert Plomin. 2004. Chaos in the Home and Socioeconomic Status are associated with Cognitive Development in Early Childhood: Environmental Mediators identified as Genetic Design. **Intelligence.** c.32. s.5: 445-460.
- Pollant, Julie. 2015. **SPSS Kullanma Kılavuzu/SPSS ile Adım Adım Veri Analizi.** çev. Sibel Balcı ve Berat Ahi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poverty and Shared Prosperity: Taking on Inequality. 2016. World Bank Group: 1-196.
- Schor, Edward L. 1995. Developing communality: family-centered programs to improve children's health and well-being. **Bulletin of the New York Academy of Medicine.** c.72. s.2: 413–442.
- Steptoe, Andrew, Pamela J. Feldman. 2001. Neighborhood Problems as Sources of Chronic Stress: Development of a Measure of Neighborhood Problems, and

- Associations With Socioeconomic Status and Health. **Annals of Behavioral Medicine**. c.23. s.3: 177-185.
- Sunar, Diane, Yankı Yazgan. 2015. YUVADA SULH, YURTTA SULH! Erken Çocukluktan Barış'a Bir Yol Var mı? **Anne Çocuk Eğitim Vakfı**. 1-21.
- Şanlı, Deniz, Candan Öztürk. 2015. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi**. c.8. s.4: 240-246.
- Tan, Minghua, Jennifer Dobbs-Oates. 2013. Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds. **Early Child Development and Care**. c.183. s.11: 1509-1530.
- Thomas, Eleanor M. 2006. Readiness to Learn at School Among Five-year-old Children in Canada. **Children and Youth Research Paper Series**. c.4: 1-153.
- Tominey, Shauna, Susan E. Rivers. 2012. Social--- Emotional Skills in Preschool Education in the State of Connecticut: Current Practice and Implications for Child Development. **William Casper Graustein Memorial Fund, 6 Temmuz 2012**. Connecticut: Yale University: 1-26.
- TÜİK, ILO**. 2012. Çalışan Çocuklar: 1-83.
- TÜİK**. 2015. Görelî Yoksulluk Oranı, s.64 (Kasım): 1.
- TÜİK**. 2017. İstatistiklerle Çocuk, s.27596 (Nisan): 1-3.
- UNICEF**. 2004. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: 1-22.
- UNICEF**. 2006. Çocuk Yoksulluğunun Önlenmesi: 1-28.
- UNICEF**. 2012. ALL CHILDREN IN SCHOOL BY 2015 Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu: 1-104.
- UNICEF**. 2017. Building the Future Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries, s.14 (Haziran): 1-58.
- UNICEF**. 2018. An Unfair Start Inequality in Children's Education in Rich Countries, s.15 (Ekim): 1-56.
- Valiente, Carlos, Kathryn Lemery-Chalfant, Mark Reiser. 2007. Pathways to Problem Behaviors: Chaotic Homes, Parent and Child Effortful Control, and Parenting. **Social Development**. c.16. s.2: 249-267.
- Vernon-Feagans, Lynne, Patricia Garret-Peters, Micheal Willoughby, Roger Mills-Koonce. 2012. Chaos, Poverty and Parenting: Predictors of Early Language Development. **Early Childhood Research Quarterly**. c.27. s.3: 339-351.
- Vernon-Feagans, Lynne, Patricia Garret-Peters, Micheal Willoughby. 2016. Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos,

- Parenting, and Early Executive Functions. **Developmental Psychology**. c.52. s.3: 430–441.
- Vural, Deniz E. 2006. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wachs, Theodore D. 1989. The Nature of the Physical Microenvironment: An Expanded Classification System. **Merrill-Palmer Quarterly**. c.35. s.4: 399-419.
- Watamura, Sarah Enos, Deborah A. Philips, Taryn W. Morrissey, Kathleen McCartney, Kristen Bup. 2011. Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. **Child Development**. c.82. s.1: 48-65.
- Weisner, S. Thomas. 2010. Well-Being, Chaos, and Culture: Sustaining a meaningful Daily Routine. **Chaos and Its Influence on Children's Development: An Ecological Perspective**. ed. Gary W. Evans, Theodore D. Wachs. New York: American Psychological Association: 211-224.
- Whitted, Kathryn S. 2011. Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. **Preventing School Failure**. c.55. s.1. 10–16.
- Yates, Tweety, Michaelene M. Ostrosky, Gregory A. Cheatham, Angel Fettig, LaShorage Shaffer, Rosa A. Santos. 2008. 'Research Synthesis on Screening and Assessing Social-Emotional Competence'. **Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning**. Tennessee: Vanderbilt University, 2008: 1-19.
- Yıldırım Sarı, Hatice. 2012. Çocuklarda Uyku. **Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi**. c.28. s.1: 81-90.
- Youssef, Randa M., Medhat S. Attia, Mohamed I. Kamel. 1998. Children Experiencing Violence I: Parental Use Of Corporal Punishment. **Child Abuse & Neglect**. c.22. s.10: 959–973.
- Zins, Joseph E., Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Herbert J. Walberg. 2007. The scientific base linking social and emotional learning to school success. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. c.17. s.2-3: 191-210.

EKLER

Ek 1. Aile Bilgi Formu

AİLE BİLGİ FORMU

Çocuğunuz Hakkında:

Doğum tarihi:

Cinsiyeti: Kız Erkek

Çocuğunuzun herhangi bir sağlık sorunu var mıdır?

Evet, vardır. (Tanımlayınız) Hayır, yoktur.

Diğer (Tanımlayınız)

Sizin Hakkınızda:

Formu dolduran aile üyesi: Anne Baba Büyükanne

Büyükbaba Diğer (Tanımlayınız)

Alınan Eğitim: İlkokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite
Mezunu

Medeni Hal: Evli Boşanmış Diğer (Tanımlayınız):

Mesleğiniz nedir?

Ailede çalışan üyeler kimlerdir? Meslekleri nedir?

Herhangi bir sağlık problemi yaşadınız mı? Varsa nedir?

Nerelisiniz? Yaşınızı belirtiniz.

Ailenizin Aylık Kazancı: 2000 TL ve daha az 2000 TL-4000 TL

6000 TL ve üstü 4000 TL- 6000 TL

Aileniz herhangi bir finansal zorluk yaşıadı mı?

- Hayır, yaşamadı. Bazı finansal problemler yaşıadı.
 Çok fazla finansal problem yaşıadı.
 Bazı temel ihtiyaçları (yemek, okul masrafı) karşılamakta zorlanıyoruz.

Hangi alanlarda finansal zorluk yaşarsınız? (Birden fazla ifadeyi işaretleyebilirsiniz.)

- Hiç yaşamadık. Faturaları ödemekte zorlanıyoruz.
 Ev kirası ya da kredisini ödemekte zorlanıyoruz.
 Ulaşımı karşılamakta zorlanıyoruz. Sağlık gelirlerini karşılamakta zorlanıyoruz.

Evinizin Durumu: Kira Evin sahibiyim Diğer (Tanımlayınız)

Evde ne kadar TV izlersiniz?

- 0-2 saat 2-4 saat 4-6 saat

Kaç çocuğunuz var? Yaş ve eğitim durumlarını yazınız.

Evde kaç kişi yaşarsınız ve bunlar kimlerdir?

Geçtiğimiz iki yıl içinde evinizi taşıdınız mı? (Taşındıysanız sayısını belirtiniz)

İstanbul'da kaç yıldır ikamet etmektesiniz?

Evinizde kaç oda vardır?

Lütfen çocuğunuzla haftalık yaptığınız aktiviteleri işaretleyiniz:

Etkinlik	Haftada yapılma Süresi			
	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Şarkı söyleme ya da müzik yapma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Harfler, kelimeler ya da rakamlarla ilgili çalışma yapma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Dışarıda oyun oynama, egzersiz yapma, spor yapma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Ufak tefek ev işlerini beraber yapma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Hikaye anlatma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Kitap okuma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Beraber oyuncaklarla oynama	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Sanatsal çalışma yapma (resim ya da maket yapma)	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere
Beraber tiyatro, doğa gezisi, müze gezme gibi etkinlikler yapma	0 kere	1 kere	3-6 kere	7 kere

Çocuğunuzun odasının ve öğrenme ortamının özelliklerine uygun ifadeyi yuvarlak içine alın:

1-Çocuğün kendisine ait / Kardeşi ile paylaştığı bir odası vardır.	Evet	Hayır
2- Ev temiz ve minimum örtülüdür.	Evet	Hayır
3- Odalar mobilya ile aşırı dolu değildir.	Evet	Hayır
4- Evin içi karanlık ve görsel yönden monoton değildir.	Evet	Hayır
5- Odasında kendi kendine vakit geçirecek alan ve yaşına uygun materyal bulunmaktadır.	Evet	Hayır
6- Odasında kitaplığı vardır.	Evet	Hayır
7-Çocuğumun harf çalışmasıyla (harflerin yazılışı, okunuşu) ilgili materyali bulunmaktadır.	Evet	Hayır
8-Çocuğumun matematik çalışmasıyla ilgili yeterli materyali bulunmaktadır.	Evet	Hayır

Ek 2. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği

KARIŞIKLIK, KARMAŞA VE DÜZEN ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıda ev ortamınızla ilgili sıralanmış olan bütün maddeleri okuyarak, her biri için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1: Evinize çok benziyor

2: Evinize oldukça benziyor

3: Evinize çok az benziyor

4: Evinize hiç benzemiyor

1. Evimizde çok az karmaşa olur.	1	2	3	4
2. İhtiyaç duyduğumuz eşyalarımızı genelde bulabiliriz.	1	2	3	4
3. Neredeyse her zaman acele eder görünürüz.	1	2	3	4
4. Her şey hakkında bilgi sahibiyizdir.(Ödevler, okulla ve kültürel çevreyle ilgili etkinlikler, öğretmen ve doktor gibi insanlarla iletişim gibi)	1	2	3	4
5. Ne kadar uğraşsak uğraşalım, her zaman geç kalıyoruz.	1	2	3	4
6. Evimiz çok dağınıktır.	1	2	3	4
7. Evde sözümüz kesilmeden birbirimizle konuşabiliriz.	1	2	3	4
8. Evimizde süregelen bir telaş vardır.	1	2	3	4
9. Aile planlarımız ne olursa olsun, genelde işe yaramıyor görünüyor.	1	2	3	4
10. Evdeki gürültüden adeta kendi sesimi duyamıyorum.	1	2	3	4
11. Evde sık sık diğer insanların tartışmalarına maruz kalırım.	1	2	3	4
12. Evimiz rahatlamak için güzel bir yerdir.	1	2	3	4
13. Telefon evde çok zamanımızı alır.	1	2	3	4
14. Evimizin atmosferi sakindir.	1	2	3	4
15. Güne ne yapacağımızı bilerek başlarız. Evimizde düzenli bir rutin vardır.	1	2	3	4

Ek 3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği

Çocuğun Yaşı (Ay olarak belirtiniz):

Çocuğun Cinsiyeti:

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz:

Bu davranışı (1) HİÇBİR ZAMAN, (2 veya 3) BAZEN, (4 veya 5) SIK SIK, (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.

1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5	6
2. Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5	6
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5	6
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5	6
6. Gündelik işlerde yardım eder (örneğin sınıf toplanırken ya da beslenme dağıtılırken yardımcı olur).	1	2	3	4	5	6
7. Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır.	1	2	3	4	5	6
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir	1	2	3	4	5	6
9. Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür.	1	2	3	4	5	6
10. En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4	5	6
11. Grup içinde kolaylıkla çalışır.	1	2	3	4	5	6
12. Hareketsizdir, oynayan çocukları uzaktan seyrederek.	1	2	3	4	5	6

13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4	5	6
14. Gruptan ayrı, kendi başına kalır.	1	2	3	4	5	6
15. Diğer çocukların görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4	5	6
17. Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar.	1	2	3	4	5	6
18. Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer.	1	2	3	4	5	6
19. Yorgundur.	1	2	3	4	5	6
20. Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir.	1	2	3	4	5	6
21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz.	1	2	3	4	5	6
22. Kendinden küçük çocuklara karşı dikkatlidir.	1	2	3	4	5	6
23. Grup içinde fark edilmez.	1	2	3	4	5	6
24. Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar	1	2	3	4	5	6
25. Öğretmene kızdığı zaman ona vurur ya da çevresindeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4	5	6
26. Endişeye kapılır	1	2	3	4	5	6
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır.	1	2	3	4	5	6
28. Öğretmenin önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4	5	6
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4	5	6
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4	5	6

Ek 4. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

.././20..

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli katılımcı,

Sizden katılmanızı istediğimiz Evde Yaşanan Karmaşık Deneyimler ile Çocukların Sosyal Yetkinlikleri Arasındaki İlişki adlı çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi tarafından, yüksek lisans tez araştırmasıdır.

Bu araştırmada, ev içinde yaşanan karmaşık deneyimlerin örneğin evde yaşayan kişi sayısının fazlalığı, çocuklarla kaliteli vakit geçirilememesi, anne-babanın çalışmasından dolayı çocuğun gelişiminin arka planda kalması durumlarının çocukların sosyal yetkinliklerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Bu amaçla size Karışıklık, Karmaşa ve Düzen ölçeği ve aile bilgi formu verilecektir. Bu ölçeği en doğru şekilde tamamlamanız beklenmektedir. Sizden aldığımız veriler bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca elde edilen veriler kimseyi yargılayıcı bir şekilde değerlendirilmeyecektir.

Araştırmaya katılım tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katıldıktan sonra, anketin herhangi bir anında kendinizi kötü hissetmeniz durumunda araştırmadan çekilmekte tamamen özgürsünüz. Araştırmada gizliliği sağlamak için, bu form üzerine adınızı ve diğer kişisel bilgilerinizi yazmayınız.

Ek 5. Bilgilendirilmiş Olur Formu

.././20..

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben "Evde Yaşanan Karmaşık Deneyimler ile Çocukların Sosyal Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacıya çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacıya bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğimi kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ülkü Demir

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi ve Yeri: 8 Nisan 1989, Erzurum

Elektronik Posta: ulkudmr34@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Öğrenim Yılı
Lise	Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi	2003-2007
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği (İngilizce)	2007-2013
Y. Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Anabilim Dalı (İngilizce)	2014-2018
Y. Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	2015-

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2014-2017	Körfez Harvard Kids Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni
2018-	Gebze Özel Nisa Eğitim Kurumu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİLLER

İngilizce : İleri Düzey

SERTİFİKA:

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

YAYINLAR

Demir, Ülkü, Aysun Gürol. 2019. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. **4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 14-17 Şubat 2019**. Yalova: Yalova Üniversitesi, 2019: 76-77.

HOBİLER

Ev dekorasyonu, aşçılık, doğada kamp, spor yapmak