



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN EŞLİ ÇALIŞMA
UYGULAMALARININ KORUMA VE BAKIM ALTINDA KALMAKTA OLAN
KIZ ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Mürvet AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hakkı ÇOKNAZ

Düzce, 2022



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN EŞLİ ÇALIŞMA
UYGULAMALARININ KORUMA VE BAKIM ALTINDA KALMAKTA OLAN
KIZ ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Mürvet AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hakkı ÇOKNAZ

Düzce, 2022

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

30/06/2022

MÜRVET AYDIN

ÖNSÖZ

Araştırmanın başarı ile gerçekleşmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen ve bana rehberlik yapan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hakkı Çoknaz'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez üzerinde düşünce ve önerilerini benimle paylaşan, beni motive eden, ihtiyaç duyduğumda her zaman destekte bulunan eşim Hakan Aydın'a, düşünce ve önerilerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşim Nimet Aydın'a teşekkür ederim.

Araştırmada koruma ve bakım altında kalmakta olan sevgili çocuklarıma ve uygulama yaptığım kurumun değerli personeline, sevgisini ve bilgisini benimle paylaşan herkese teşekkürlerimle...

MÜRVET AYDIN

DÜZCE, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
KISALTMALAR.....	v
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖZET	1
ABSTRACT	2
1-GİRİŞ VE AMAÇ	3
1.1.Araştırmanın Amacı	5
1.2.Araştırmanın Önemi.....	5
1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.3.1.Alt Problemler.....	6
1.4.Sayıtlılar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	7
2-LİTERATÜR TARAMA	8
2.1. Saldırganlık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	8
2.2. Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	10
2.3.Eşli Çalışma ile ilgili Yurt İçi Araştırmalar	10
2.4.Eşli Çalışma ile ilgili Yurt Dışı Araştırmalar	11
3-GENEL BİLGİLER	13
3.1. Korunmaya Muhtaç Çocuk Kavramı	13
3.2. Çocuk Koruma Sistemi	15
3.3.Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Hizmetler	20
3.3.1.Aile Yanında Verilen Hizmetler	21
3.3.1.1.Aile Yanında Destekleme (SED).....	22
3.3.1.2.Koruyucu Aile Hizmeti	22
3.3.1.3.Evlat Edindirme Hizmeti	24
3.3.2.Kurumsal Hizmetler.....	24
3.3.2.1.Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezleri.....	24
3.3.2.2.Çocuk Evleri Sitesi Modeli.....	25

3.3.2.3.Çocuk Destek Merkezleri.....	28
3.4. Beden Eğitimi	29
3.4.1.Beden Eğitiminin Amaçları.....	29
3.4.2.Beden Eğitimin de Kullanılan Öğretim Modelleri.....	30
3.4.2.1.Geleneksel (Doğrudan)Öğretim Modeli.....	30
3.4.2.2.Kişileştirilmiş Sistem Öğretim Modeli.....	30
3.4.2.3.İşbirlikli Öğrenme Modeli.....	32
3.4.2.4.Akran Öğretim Modeli.....	32
3.4.2.5.Taktik Oyun Modeli.....	32
3.4.2.6.Sorgulama Temelli Öğrenme Modeli.....	33
3.4.2.7.Spor Eğitimi Modeli(SEM).....	33
3.4.3.Beden Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	34
3.4.3.1.Anlatım Yöntemi	34
3.4.3.2.Sözlü Açıklama Yöntemi.....	35
3.4.3.3.Gösteri Yöntemi.....	35
3.4.3.4.Görevlendirme (ödev)Yöntemi.....	35
3.4.3.5.Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi.....	35
3.4.3.6.Problem Çözme Yöntemi.....	36
3.4.3.7.Bağımsız Çalışma Yöntemi.....	36
3.4.3.8.Soru-Cevap Yöntemi.....	36
3.4.3.9.Değerlendirme Yöntemi.....	37
3.4.3.10.Medya Yararlı Öğretim Yöntemi.....	37
3.4.3.11.Alıştırma Yöntemi.....	37
3.4.3.12.Eşli Çalışma Yöntemi	38
3.5. SALDIRGANLIK	39
3.5.1.Saldırganlık Tanımı	39
3.5.2.Saldırganlık ile İlgili Kuramlar.....	40
3.5.2.1. Saldırganlığı Açıklayan Kuramlar.....	42
3.5.2.1.1. İçgüdüsel Kuramlar.....	42
3.5.2.1.2. Engellenme-Saldırganlık Kuramları.....	44
3.5.2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	45
3.5.3.Saldırganlık Boyutları.....	46
3.5.3.1 Fizyolojik Boyut.....	46
3.5.3.2. Bilişsel Boyut	57

3.5.3.3. Davranışsal boyut.....	47
3.5.4.Saldırganlığı Etkileyen Faktörler.....	47
3.5.4.1. Bireysel Özellikler	48
3.5.4.2.Genetik Faktörler.....	49
3.5.4.3.Ailenin Etkisi.....	49
3.5.4.4.Kitle İletişim Araçları.....	50
3.5.4.5.Öğrenilmiş Davranış Olarak Saldırganlık.....	50
3.5.5.Ergenlik Döneminde Saldırganlık.....	51
4-MATERYAL ve METOT.....	53
4.1. Evren ve Örneklem	53
4.2. Veri Toplama Aracı.....	53
4.2.1. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ).....	54
4.3. Araştırmanın Modeli	54
4.4. Verilerin Toplanması.....	54
4.5. Verilerin Analizi.....	55
5-BULGULAR.....	56
6-TARTIŞMA.....	64
7-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
7.1.Sonuçlar.....	72
7.2.Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	86
EK-1. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği/ Ölçek Kullanım İzni	88
EK-2.Etik Kurul İzni.....	89
Ek -3. AÇSH Bakanlığı Oluru ve Ekleri.....	90
Ek -4. 8 Haftalık Eşli Çalışma Uygulamaları Örneği /Kullanılan Oyunlar.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	99

KISALTMALAR

BPSÖ	: Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği
ÇKK	: Çocuk Koruma Kanunu
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu
KVBA	: Koruma ve Bakım Altında
AÇSHB	: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
ÇHGM	: Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
SHM	: Sosyal Hizmet Merkezi
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
EÇS	: Eşli Çalışma Stili (D Stili)
n	: Örnek grubu birim sayısı
ss	: Standart Sapma
t	: T Testi
p	: P değeri / Anlamlılık Düzeyi
$\bar{x}$	: Ortalama
F	: Önem Düzeyi
SW	: Shapiro Wilk Testi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 5.1: Deney grubu ön test -son test saldırganlık ve alt boyut puanlarının standart sapma değerleri	57
Tablo 5.2: Kontrol grubu ön test -son test saldırganlık ve alt boyut puanları standart sapma değerleri	58
Tablo 5.3: Deney ve kontrol grubu saldırganlık ve alt boyutlarının ön test puanları arasındaki farklılığa ilişkin “Mann Whitney U” testi sonuçları.....	59
Tablo 5.4: Deney ve kontrol grubunun saldırganlık ve alt boyutlarının son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin “Mann Whitney U” testi sonuçları	61
Tablo 5.5: Deney ve kontrol grubunun saldırganlık puanı ve alt boyutlarının erişim puanlarına ait “Wicoxon” testi sonuçları	62

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN EŞLİ ÇALIŞMA UYGULAMALARININ KORUMA VE BAKIM ALTINDA KALMAKTA OLAN KIZ ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Mürvet AYDIN

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı Prof. Dr. Hakkı ÇOKNAZ

Haziran 2022, 99 Sayfa

Bu çalışma, Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Eşli Çalışma Uygulamalarının Koruma ve Bakım Altında Kalmakta Olan Kız Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni, Düzce İlinde merkez Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede bulunan sevgi evlerinde bakım ve koruma altında kalan 120 kız, örneklem grubu olarak, 48 kız çocuğu (beş ev içerisinde çalışmamıza uygun iki ev seçilerek) çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ)" kullanılmıştır. Ölçek 4 (dört) alt boyut içermektedir. Veriler normal dağılım göstermediğinden nonparametrik testler uygulanmıştır. İki değişkenin ortalaması arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi, bağımsız değişkenlerin ikiden fazla olduğunda ise farkın anlamlılığını değerlendirmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Koruma ve bakım altında kalmakta olan kız çocuklarında saldırganlık puanları ve tüm alt boyutlarda deney grubu ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine ($p < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Kontrol grubuna baktığımızda ise ön test ve son test saldırganlık puanları ($p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmadığı görülürken, kontrol grubu alt boyutlarından fiziksel saldırganlık ve öfke alt boyutlarında ($p < 0,001$) istatistiksel farka rastlanırken, sözel saldırganlık ve düşmanlık alt boyutlarında istatistiksel farka ($p > 0,05$) rastlanmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında, koruma ve bakım altında kalmakta olan çocuklarda bir gruba ait olma, beraber hareket etme ve eşli çalışma uygulamaların saldırganlık durumlarına olan etkisinde azalma olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Eşli Çalışma, Koruma ve bakım, Saldırganlık

ABSTRACT

THE EFFECT OF PEOPLE WORKING PRACTICES USED IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON AGGRESSION LEVELS OF GIRLS UNDER PROTECTION AND CARE

Mürvet AYDIN

Thesis Of Master, Physical Education And Sports Department

Thesis Advisor, Professor Doctor Hakkı ÇOKNAZ

June 2022, 99 Pages

This study was carried out to examine the impact of Pair Work Practices used in Physical Education Classes on the Aggression Levels of Girls under Protection and Care. The universe of the research consisted of 120 girls who were under care and protection in the Houses of Compassion located in the central district of Düzce, which are affiliated to the central Provincial Directorate of Family and Social Services. As the sample group, 48 girls living in the Houses of Compassion (two houses suitable for our study were selected from among five houses) affiliated to Düzce Family and Social Policies Provincial Directorate participated in the study. “Buss-Perry Aggression Scale (BPSS)” was used as data collection tool. The scale includes 4 (four) sub-dimensions. Since the data did not show normal distribution, nonparametric tests were applied. The Mann Whitney U test was used for the variables that did not provide the normality assumption; the Kruskal-Wallis was used test for the three or more categories of non-normally distributed variables, and the Mann Whitney U test was utilized to determine which groups had a significant difference among them. In the analyzes done, the level of significance was taken as $p < 0.05$. There was a statistically significant difference in favor of posttest scores ($p < 0.001$) between the aggression scores of girls who are under protection and care, and the experimental group pretest and posttest scores in all sub-dimensions. When we looked at the control group, there was no statistically significant difference in the pre-test and post-test aggression scores ($p > 0.05$), while there was a statistical difference in the sub-dimensions of physical aggression and anger ($p < 0.001$), which was one of the sub-dimensions of the control group, and no statistical difference ($p > 0.05$) in the sub-dimensions of verbal aggression and hostility was found. In the light of the data obtained from the study, it is seen that belonging to a group, acting together and working in pairs diminish the effects of the aggression status of the children who are under protection and care.

Keywords: Aggression, Pair work, Protection and care

1.GİRİŞ VE AMAÇ

Çocuk; ülkenin temel yapısını ve gelecekteki toplumsal refahını oluşturacak en temel taşıdır. Bu anlamda gelişim aşamaları olarak bir bütünlük içerisinde olması özel bir yere sahiptir. Nitekim bu bütünlük çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerini kapsamaktadır. Çocuk olduğunun yanında gelecekte yaşadığı topluluğun vazgeçilmez bir unsuru olması bütünsel gelişimin önemi ile bir bütündür. Bu kapsamda devlet, çocuğun beden olarak, fiziki, akademik başarı ve ahlak bakımından yetişmesi için güvenli bir ortam sağlamalı ve çocuğun “yüksek yararına” ve yeteneklerine uygun sağlıklı gelişimlerini güven içerisinde tutmalıdır ¹.

Sağlıklı gelişim dönemlerinin anne-baba tarafından karşılanmadığı zamanlarda, bu görev sosyal hizmet veya ilgili birimlerce yerine getirilmektedir. Çocuğun hakkı olan gelişimine uygun bedensel, ruhsal ve ahlaki yönden koruma amacıyla yapılan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu’na baktığımızda; korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç çocukların ihtiyaçlarını tespit ederek uygun hizmet modelini harekete geçirmeyi ve çocuğun maksimum yararını gözeterek işlem yapılmasını esas alır. Koruma ve bakım ihtiyacı olan dezavantajlı gruplara yapılacak olan mağduriyeti önleme durumu yaşanan yerin çevresel, maddi durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Yaşadığımız ülke olarak daha çok uygulanan hizmetin; Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi veya Çocuk Evleri Sitesi olduğu bilinmektedir.

Kurumsal korunma, barınma ve temel ihtiyaçları karşılanan çocukların birlikte yaşadıkları gereksinimlerine bağlı olarak bazı değişkenler ortaya çıktığı görülmektedir. Bu değişkenlerin temel taşıyı oluşturan çocuğunda insan olduğu olgusu ile; İnsan, sosyal ve biyolojik olarak toplumda var olma ve diğer insanlarla iş birliği yapabilmek için toplumla birlikte olmalıdır². Birlikte yaşama, grupla hareket etme, paylaşma gibi kavramların sağlıklı bir şekilde bütünlük oluşturmalarını sağlayan öğrenme ve öğretme kavramları birbirinden bağımsız olması düşünülmemelidir. Birçok psiko-sosyal kavramdan yoksun olup kurum bakımında kalmakta olan çocuklarda öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin toplu yaşam koşullarına uygun özel öğretim yöntemleri ile yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemleri göz önünde bulundurularak yapılan çalışmalarda bir gruba ait olma, birlikte çalışma gibi duyguların

çocuklarda psiko-sosyal davranış kazanımında olumlu etkisi olduğu varsayılmıştır. Bu yöntemlerin başında işbirlikçi öğrenme yöntemi ve alt başlığı olarak bilinen c stili “eşli çalışma stili” gelmektedir.

Bu bağlamda yöntem olarak işbirlikli öğrenme; çeşitli yetenek, bilgi, cinsiyet, ırk ve sosyal beceriyle gelen öğrencilerin tek bir amaca yöneliminde kollektif olarak yaptıkları çalışmalardır. Bu bağlamda öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine destek olacak şekilde birbirlerine yardım ederek bir çalışma yapmaktadır³. Yine Gantile işbirlikli öğrenmeye yönelik yaptığı tanımda işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin belirli bir hedefe ulaşmaya çalışılırken oluşturdukları sinerji veya iç dinamikler olarak tanımlamaktadır⁴.

Bir başka araştırma çerçevesinde işbirlikli öğrenme ve öğretmenin yönergeleri doğrultusunda hareket etme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan faaliyetlerin arka planında sağlıklı bir çevre ve güvenilir, sağlam bir arkadaşlık bağı yer almaktadır.⁵ Bu arkadaşlığın sağlanabilmesi için var olan gruba, birlikte çalışarak hem kendi gelişimine hem grup arkadaşının öğrenmesine yardımcı olan stilin eşli çalışma stili çalışmaları olduğu gözlemlenmiştir.

Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına birlikte etki eden bir yöntem olarak bilinen eşli çalışma stili; öğretmenin en az iki öğrenci grupta yer almak üzere hazırladığı, grupta öğrencilerden bir tanesinin uygulama yaparken diğerinin uygulayıcıyı gözlemlemesi ve gözlem neticesinde geri bildirim vermesi şeklinde yapılan öğretim metodudur. Öğretmenin hem uygulama hem de değerlendirme rolünü üstlendiği öğrenciyi merkeze alan bu sistemde öğretmenin temel görevi öğrenciler için uygun ortamın hazırlanmasıdır. Eşli çalışma yöntemi ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarında öğrencilere bağımsız öğrenme deneyimi sunmaktadır⁶. Bu deneyimlerin yanında birlikte yaşamının olumlu yönlerini kazanması beklenen çocuklarda yoksun hayatın eksikliğinden kaynaklandığı düşünülen davranışların başında bir ihtiyacını gidermesine dönük eylemsel faaliyet olarak bilinen saldırganlık davranışı olduğu düşünülmektedir.

Değişik psikolojik sorunlar ve uygunsuz çevre koşullarında büyümek zorunda kalan çocuklarda kurumsal bakım sürecinden önce kazanılmış olan saldırganlık, bir başka kişiye zarar vermek amacı ile bir kişi ya da bir grup tarafından gerçekleştirilen eylem olarak tanımlanabilir. Gerçekleşen eylem sonucunda saldırı, bir kişinin karşısındaki ya da yakınındaki kişiye verdiği bilinçli zarar olarak görülebilir. Bilinçli yapılan zararı en aza

indirmek kurum bakımında kalan çocuklarda kişilik gelişimlerini artırmak ve işbirliğine dayalı eşli çalışma etkinlikleri ile yeteneklerine bakılarak fiziksel egzersiz sosyal etkinliklere düzenli olarak katılmaları ve olumsuz yaşam durumlarını hatırlamayı aza indirecek etkinliklerin olumlu tutum geliştireceği düşünülen bu çalışmayla, koruma ve bakım altında kalmakta olan kız çocuklarında eşli çalışma stili uygulamalarının saldırganlık düzeylerini nasıl etkilediğini belirleme amacıyla yapılmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan eşli çalışma uygulamalarının koruma ve bakım altında kalmakta olan kız çocuklarının saldırganlık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Saldırganlık; yaşadıkları yoğun duygusal süreçlerden yön değiştirme savunma mekanizması ile nesneye, kişiye ya da kendine olan şiddet eğilimidir. Kurumsal bakım altında kalmakta olan çocuklar da son zamanlarda yaşadıkları ailesel, çevresel sorunlar başta olmak üzere risk altında bulunmak zorunda kalan çocuklarda yaşadıkları sorunların dışa aktarılması saldırganlığa neden olduğu gözlemlenmiştir. Saldırgan davranışların tanımına baktığımızda, “Egemen olmak, yenmek, yönetmek amacıyla güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, fiil, işlem, bir işi bozma engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici amaç taşıyan davranış”⁷ olarak görülmektedir. Çocuklarda saldırgan davranış düzeylerindeki artış herhangi bir gruba ait olma, güvenme, birlikte yaşayabilme gibi kazanımlarının kazanılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda grup bilincinin ve eşli çalışma stiline ilişkin çalışmalarda, hareket noktasının kurumsal bakım altında kalan küçük yaş grubundaki çocukların bu bilinçle sosyal hayata kazanımı oluşturması gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Kurum bakımında kalmakta olan çocukların saldırganlık düzeylerini düşürmeye teşvik eden uyarıcıların çocukların iş birliğine dayalı eşli çalışma stili uygulamaları sonucunda düşürülmesi hedeflenmiştir. Uygulamalar sonucunda tedbirlerin sağlanarak, kuruluş bakımında kalan çocuklar ile birebir temas halinde krizi yöneten kişilere düşen sorumlukların tekrar değerlendirilmesi sağlanabilir.

Bu çerçeve kapsamında, çalışmadan elde edilen verilerin ve getirilecek önerilerin kurum bakımında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma ve grup bilinci ile yapılan uygulamaların saldırganlık davranışları konusunda yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

“Beden Eğitimi derslerinde kullanılan eşli çalışma uygulamalarının koruma ve bakım altında kalmakta olan kız çocuklarının saldırganlık düzeylerine etkisi var mıdır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3.1. Alt Problemler

Koruma ve Bakım Altında kalmakta olan öğrencilerin;

1. Deney grubu ön test - son test saldırganlık puanları arasında fark var mıdır?
2. Kontrol grubu ön test - son test saldırganlık puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney ve Kontrol grubu ön test saldırganlık puanları arasında fark var mıdır?
4. Deney ve Kontrol grubu son test saldırganlık puanları arasında fark var mıdır?
5. Deney ve Kontrol grubu saldırganlık toplam puanları ve alt boyutları erişim puanları arasında fark var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Çalışmamız kapsamında uygulama yapılan grubumuzun, ölçek maddelerine içten ve doğru cevaplarla yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin eşli çalışma temelli etkinliklerde performanslarını tam olarak gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- 1.Bu araştırma 2020 yılında kuruluş bakımında kalmakta olan çocuklar ile sınırlandırılmıştır.
- 2.Bu araştırma, Düzce ilinde koruma ve bakım altında bulunan 48 kız öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bakım Tedbir Kararı: Bakım tedbiri, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından çocuğa bakmakla yükümlü kimsenin üzerine düşen görevi yerine getirememesi halinde kurumca resmi veya özel bir bakım yurduna yerleştirilmesi veyahut koruyucu aile hizmetlerinden yararlanılması ile Kurumun bu özel durumda olan çocuklar için yürüttüğü hizmet modellerinden birinin uygulamasına yönelik tedbirdir⁸.

Kurum Bakımı: Temel ihtiyaçları ve korunması devletçe üstlenilen korunma ihtiyacı içinde olan çocukların ayni veya nakdi yardım alması, anne-baba yanında bakım, koruyucu aile veya evlat edindirme hizmetlerinde içinde bulundurulduğu kurumsal bakım, tüm gün temel ihtiyaçlarının sağlandığı kısa ya da uzun süreli bakımdan yararlanılmasını içermektedir⁹.

İşbirlikli Öğrenme: Zihinsel ve psiko-sosyal öğrenme üzerinde pozitif yönde ilerleme gösteren işbirlikli öğrenme, işbirliği faaliyetlerinin yoğun olduğu, temelinde toplum iletişimi olan, çocukların temel gereksinimlerini karşılayan, zihinsel becerilerinin de etkin şekilde kullanmasına olanak tanıyan bir öğretim metodu olarak adlandırılabilir¹⁰.

Eşli Çalışma stili: Eşli çalışma stilinde kararlar öğrencilere aktarılmaktadır. Öğrenciler öğretmen tarafından sağlanan imkanlar dahilinde ikili eşler halinde çalışmalar yaparlar. Bu çalışmalar, dinleme, gözlemlene, farklılıkları bulma ve karşılaştırma ve sonuçları eşlerine aktarma alıştırmalarını içerir¹¹.

Saldırganlık: Saldırganlık, bir kişinin kendisine veya bir diğer kişiye psikolojik veya fiziksel olarak zarar verici hareketlerde bulunmasıdır¹². Farklı bir deyişle bir canlının bir diğerine zarar verici birtakım davranışlarda bulunmasıdır¹³.

2-LİTERATÜR TARAMA

Bu kısımda, saldırganlık ve alt boyutlarının literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Literatürü incelediğimizde, çalışmamızla birebir eşleşen başka bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu sebeple, çalışmamıza benzer nitelikteki çalışmalar bu bölümde verilmiştir.

2.1. Saldırganlık ile Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenleri ile ilgisi olduğu düşünülen; yurtiçi ve yurtdışında problem davranışlar, uyum problemleri, saldırgan davranışlar ve aile işlevleri ile ilgili yapılan çalışmaların farklı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalardan söz edilmiştir.

Cebiroğlu ve ark. (1974) yılında yaptığı araştırmasında, saldırgan davranış sergileyen 7-14 yaş çocukları incelediğinde %54'ünün dayakla ceza verilen ailelerde yetiştiğini görmüştür¹⁴. Yavuzer (1982) saldırganlık gösteren çocukların evden kaçtığını anti sosyal davranış gösterdiğini, bunun baba baskısından kaynaklandığını söylemiştir¹⁵.

Yapılan araştırmada ruhsal yönden hastalığı olan ailelerin aile işlevlerini anlama şekilleri hastalık bulunmayan ailelerle kıyaslanmış; ruhsal hastalığa sahip üyeleri olan ailelerin, diğerlerine göre sağlıklı olduğu görülmüştür¹⁶. Diğer bir çalışmada Arıca (1995), Trakya Üniversitesi'nde yaptığı araştırmasında, erkeklerin kızlara göre saldırganlık davranışını daha fazla gösterdiği sonucunu bulmuştur¹⁷.

Saldırganlık puanları yüksek görüldüğü benzer bir araştırmada ise Nazlı (1997)'nın aile işlevlerinin farklı değişkenlerle ilişkisiyle ilgili 520 aile ile yaptığı araştırmasında aile tipi, evlilik tarzı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, ekonomik düzey yönlerinde karşılaştırma yapıldığında aile fonksiyonlarını sağlıklı olarak etkilediğini bulmuş; madde bağımlılığı, psikiyatrik hastalık, boşanma ve şiddet gibi aileyi olumsuz etkileyen özelliklerin de aile işlevlerinin yönünü olumsuz tarafa sonucuna ulaşılmıştır¹⁸.

10-11 yaş arası ilköğretim çocuklarının saldırganlık seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayalı bir "Saldırganlık Ölçeği" geliştirilmesi çalışması yapılmıştır. Çalışma sonunda geçerlik ve güvenirlik puanları ile

ölçeğin 10–11 yaş çocukların saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi için kullanabileceği belirlenmiştir¹⁹.

Öfkeyi kontrol edebilme eğitimlerinin çocukların saldırgan davranışlarına etkisi incelenen çalışmada, 10-11 yaş öğrencilerin saldırganlığını azaltmaya yönelik öfke denetim programının etkisi araştırılmıştır. Bulgulara göre, öfkeyi kontrol eğitimi alan çocukların, eğitim sonrası saldırganlık puanlarının diğer gruptaki çocukların puanlarına göre önemli seviyede azaldığı ve bunun devam ettiği belirlenmiştir²⁰.

Ergenlerle yapılan araştırmada, öğrencilerin davranış problemleri ile aile işlevleri algısı ve ebeveynlerin kişilik yapıları ilişkisi ele alınmıştır. Aile işlev algıları sonuçlara göre değerlendirildiğinde, davranış problemlerinin cinsiyet, ekonomik durum, anne-baba eğitimi, gelir gibi bazı demografik bilgilere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ergenlerin davranış problemi algıları ile ebeveyn algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır²¹.

Edirne'de 9-14 yaş arası 520 öğrenci ile yapılan araştırmada saldırganlık davranışı ile cinsiyet, yaş arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Erkek çocukların, kızlara göre daha fazla saldırgan tutum sergilediği, yaşın artmasına bağlı olarak da saldırgan davranışların fazlalaştığı sonucuna ulaşılmıştır²².

Beş yaş çocukların saldırgan eğilimlerinde ebeveyn tutumlarının etkisi, gelişimsel yönden daha saldırgan olan beş çocuk ve ebeveyni incelenmiştir. Öfke ve saldırgan davranış gösteren çocukların ödipal dönemi etkin şekilde atlatamadığı görülmüştür. Çocukların saldırgan davranışları üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisi incelenmiş; saldırgan davranışların bazılarının ödipal dönemdeki problemlere, diğerlerinin de erken çocukluk ilişkileriyle ilgisi olduğu görülmüştür²³.

2.2 Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Çocukluk çağı davranış bozukluklarıyla ilgili Berkeley (1928) Kaliforniya'da çocuklarla uzun dönemli yaptığı çalışmasında, iki-üç yaşında dışadönük saldırganlık davranışlarının kızlarda kısa sürdüğü, erkeklerde ise ilkököl yıllarına kadar devam ettiğini izlemiş; kızların sosyal öğrenme ve denetimde erkek çocuklardan önde olduğu, bunu içselleştirdiğini görmüştür. Berkeley'e göre, davranıştaki cinsiyet farklılıkları biyolojik kalıttan çok kız ve erkek çocuklara yüklenen sosyal rolle ilgilidir¹⁹.

Landers (1961) sosyolojik araştırmalarda dūřmanlık duygusu ile dolu, ilgisiz ve davranış bozukluğu olan saldırgan çocukların; anne babaları ayrı yaşayan, geçimsiz ve boşanmış aile çocukları olduğunu ifade eder (Bilen, 2009). Fennel ve ark. (1974) yaptıkları araştırmada doğumdan hemen sonra çocuklarıyla baę kuran anneleri, doğumdan saatler sonra kısa bir sūre çocuğuyla ilgilenen annelerle karşılaştırmış, bebeğiyle yoğun ilgilenen annelerin diğer gruba gōre bağlarının daha kuvvetli olduğunu gōrmūřtūr. Hunter (1984) anne yapısının çocuk üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, anne ile duygusal baę oluşturan çocukların diğerlerine gōre uyumlu kişilik geliştirdiğini sōylemiřtir²⁰.

2.3.Eşli alışma ile ilgili Yurt İçi Araştırmalar

Oęuzhan Yoncalık (2006) yılında yaptığı doktora tezinde; Mosston ve Ashvorth'un (2002) geliştirmiş olduğu eřli çalışma stiline (Reciprocal Style) dayalı oğretimin, ilköğretim ikinci kademe birinci sınıf oğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarını incelediği çalışmasında; araştırma da deneysel yōntem niteliğinde bir çalışma ve tam deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada genel olarak řu sonuçlara ulaşılmıştır; çalışma yapılan grupla da anlamlı bir farkla rastlanmadığı gōrūlmūřtır. Genel olarak iki grup karşılaştırıldığında eřli çalışma stili ile yapılan oğretimin, komut ve alıştırma stillerine dayalı olarak yapılan oğretime gōre, oğrencilerin öne takla ve kayarak gūlle atma beceri dūzeylerini artırmada herhangi bir fark yaratmadığı gōrūlmūř, ancak eřli çalışma stiline, özellikle dūřuk becerili kız oğrenciler için çok etkili bir oğretim yaklaşımı ortaya koyduğu belirlenmiřtir²⁷.

Bahadır Okyar'ın(2015) yılında yaptığı yūksek lisans çalışmasında;12 haftalık eřli dans çalışmalarının bazı fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisini incelmiştir. Elde edilen bulgulara gōre; 12 haftalık eřli dans egzersizlerin kilo kontrolūnū, sırt kuvvetini, el kavrama kuvvetini ve esneklik gelişimini olumlu yōnde etkilediği, ayrıca aerobik ve anaerobik verimliliği artırdığı tespit edildi. Bu tūr egzersizlerin sadece eğlence amaçlı kullanılmasının yanı sıra, tūr sporcularda psikolojik rahatlama ve sporcular için önemli olan ritim gelişimi açısından da antrenman programları içerisinde yer almasının faydalı olacağı kanısına varıldığı gōrūlmūřtır²⁸.

2.4.Eşli Çalışma ile ilgili Yurt Dışı Araştırmalar

CAİ yaptığı çalışmasında; beden eğitimi derslerinde öğretilen karate, tenis branşlarında eşli çalışma, komut ve katılım stilleri ile yapılan derslerin işleniş biçimlerinden özel okul öğrencilerinin memnuniyetini deneysel bir araştırma ile incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna baktığımızda; öğrencilerin en hoşlandıkları stiller arasında eşli çalışma stiline ikinci sırada olduğunu belirtmiştir. Komut stilinde bütün sınıf birlikte, eşli çalışma stilinde, iki öğrenci ve katılım stilinde öğrenciler bireysel çalışmak zorunda oldukları, sınıf içi iletişim komut stilinden ,eşli çalışma stiline ve ondan da katılım stiline doğru gidildikçe çok daha az şekilde olduğu belirtildiği görülmüştür ²⁹.

Byra ve Marks'ın yaptığı çalışmaya baktığımızda; eşli çalışma stiline çerçevesi içerisinde, öğrencileri, yetenek seviyeleri ve arkadaşlık ilişkilerine göre eşleştirerek yapılan öğretimin, orta öğretim çağındaki öğrencilerin dönüt sağlama ve dönüt alıp verirken bulundukları rahatlık seviyeleri üzerine etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda; bu öğrencilerin arkadaş olarak niteledikleri eşlere, tanımadıklarına nazaran daha özel dönütler verdiklerini ve dönüt alırken kendilerini daha rahat hissettiklerini göstermiştir³⁰.

Bir başka çalışma ile Kahila ;Eşli çalışma ve alıştırma stillerinin sosyal davranış ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkisini inceleyen 5.sınıf kız öğrencilerinden oluşan bir grupla bir ders yılı süren çalışmasında, bir grupla eşler her bir derste değiştirilmiş. Diğer grupta öğrenciler kendi eşlerini seçmekte özgür bırakılmışlardır. Bir sonraki grupta sadece alıştırma stili uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna baktığımızda, eşlerin her derste değiştirildiği grup sosyal davranışlar bakımından, diğer gruplardan daha çok ilerleme kat etmiştir. Bu sonuca bakılarak, öğrencilerin kendi sosyal öğrenmelerini geliştirmeleri için mümkün olduğu kadar farklı ve çok insanla çalışmaya alışmalarının önemli olduğu görülmüştür³¹.

Ernst, M., Byra, M. İle birlikte yaptığı çalışmada öğrencilerin eşli çalışma stilinde fiziksel, bilişsel ve sosyal olarak öğrenmelerinin en iyi nasıl kolaylaştırılacağını incelemişlerdir. Yapılan araştırmaya öğrencilerin eşli çalışma öğretim stili çerçevesi içerisinde sunulan öğretimin özellikle düşük becerili öğrenciler için beceri öğretiminde olumlu etki yapabileceğini ve öğrenci konu alan bilgisi üstünde olumlu bir etkiye sahip

olabileceği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, öğrenciler kiminle eşleştiklerini önemsemeksizin bir eşle çalışmayı rahat ve olumlu bir deneyim olarak algıladıklarını öne sürdükleri görölmüřtür³².

Başka araştırmada ise; beden eğitimi öğretmemelerinin ve öğrencilerin, derslerde uygulanan çeşitli öğretim stillerine olan algılarını araştıran bazı araştırmalarda öğrenmeye motive etme ve dersten keyif alma, can sıkıntısı ve tekrardan uzaklaşarak gelişmeye ve eğlenmeye odaklanma gibi yönlerden eşli çalışma stili uygulamalarının etkili bir stil olduğu bulgusuna varılmıştır^{33,34}.



3-GENEL BİLGİLER

3.1.Korunmaya Muhtaç Çocuk Kavramı

Ülkemizde bugünün çocukları yarının yetişkinleri ve toplumda birer birey olacak çocukların, fiziksel/duygusal ve psikomotor olarak bütüncül gelişim amaçlı sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için önlemler alınmaktadır. Birçok ülkeler gibi yarının yetişkinleri için bedensel, ruhsal, duygusal olarak sağlıklı ve topluma faydalı bireyler olabilmeleri amacıyla sosyal politikalar üretmekte ve uygulamaktadır.

Dönem olarak çocukluk, insan hayatının şekillendiği gelişimsel dönemlerden bir olarak bilinir. Çocukluk döneminin sağlıklı geçebilmesi için aile yanında geçirilmesi gerekmektedir. Ancak çocukların bütünsel gelişimlerini olumsuz etkileyen durumlarda olmaktadır. Bu durumlara baktığımızda; yoksulluk, aile içi sorunlar, anne veya babada bedensel ve ruhsal yetersizlikler, annenin, babanın 2 veya her ikisinin de ölümü, ihmal, istismar, ergen evlilikleri ya da evlilik dışı doğum sonucunda çocuğun terk edilmesi gibi farklı nedenler ile çocuklar korunmasız hâle gelebilmektedir³⁵.

Koruma ve bakım altına alınan çocukların koruma altına alınma nedenleri yaşlarına, cinsiyetlerine, aile yapılarına, sosyal ve ekonomik durumlarına ve birçok etkene göre farklılık göstererek sosyal incelemeleri sonucunda değerlendirildikten sonra yapılmaktadır. Ülkemizde, yaşanan çeşitli sorunlar nedeniyle korunmaya muhtaç duruma gelen çocuklar, “2828 sayılı Sosyal Hizmet Kanunu” ve “5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu” kapsamında koruma ve bakım altına alınarak sevgi evleri, çocuk evleri ve çocuk destek merkezlerinden birine, yaş, cinsiyet ve durumları değerlendirilerek gerekli birimler tarafından incelemeleri yapılarak yerleştirilmektedir. Böylelikle ailesi yanında temel bakım ve ihtiyaçları karşılanamayan çocukların bakım ve ihtiyaçları kuruluş bakımında sağlanacaktır.

Tanım olarak baktığımızda çocuk; “5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun 6/1-c maddesi”nde 18 yaşını doldurmamış kişi; “5395 Çocuk Koruma Kanunu’nun 3/1-a maddesi”ne göre ise daha erken yasta ergin olsa bile, 18 yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlanmaktadır³⁶. Uluslararası geçerliliği bulunan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye göre her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir yaşam düzeyine sahip olma hakkı var³⁷ olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda

ebeveynlerin çocukların yaşam koşullarını sağlayana kadar bakım ve korumasından sorumlu olduğu bilinmektedir.

Ülkemizde yasal anlamda çocukların devlet tarafından korunmasına ilişkin bazı yasal zeminler de bulunmaktadır. 2010 yılında Anayasa'ya eklenen “Ailenin Korunması ve Çocuk Hakları” başlıklı 41. maddesine göre “Aile Türk toplumun temelidir ve devlet ailenin huzur ve refahı özellikle anne ve çocukların korunması için gerekli tedbirleri alır ve teşkilatları kurar” denilmektedir. “Her çocuk korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir” ve “Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır” hükümleri anayasada çocuğun korunması ile ilgili diğer dayanaklardır³⁸.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre çocuğun yetiştirilmesi konusunda devletlerin üzerine düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Ana-baba veya diğer yasal varislerin durumu göz önünde bulundurularak uygun yardımlar sağlanır. Devletler geçici veya sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan ve yararı için aile ortamında bırakılması uygun olmayan çocuklar için kendi ulusal yasalarına göre uygun bakımı sağlar. Ayrıca çocukların bakımı ile görevli kuruluşların ve buralardaki etkinlik ve hizmetlerin gelişmesini destekler. Koruma altına alınarak yerleştirme kararı verilen çocuklara sağlanan tedavi ve diğer koşulları denetler³⁹.

Çalışmamızın evrenini oluşturan çocuk grubu koruma ve haklara ulaşım bakımından risk altında olan “Korunmaya Muhtaç Çocuklar”dır. Yasa hükmünde ilgili maddede çocukların anne ve babalarının olmaması halinde, anne ve babası da her ikisi de belli olmaması hali, anne ve babası tarafından terk edilmiş durumda olma hali ile anne ve babası tarafından fuhuş, istismar gibi her türlü sosyal tehlikelere maruz bırakılan çocuklar bahis konusudur⁴⁰.

Diğer taraftan 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu korunmaya muhtaç çocuğu, korunma ihtiyacı içinde olan ve suça sürüklenen çocuk olarak iki kategoride değerlendirmektedir. Korunma ihtiyacı içinde olan çocuk; fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve ahlaki gelişimi veya kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal ve istismar edilen ya da bir suçun sonuçlarına maruz kalan, mağdur çocuğu ifade etmektedir. Suça sürüklenen çocuk ise; kanunlarda suç olarak tanımlanan bir eylemi işlediği iddiasıyla hakkında soruşturma veya

kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu ifade etmektedir⁴¹.

Koşar ise korunmaya muhtaç çocuğu temel bakımı, yetiştirilmesi, esirgenmesi ve gözetilmesinde yetersizlikler bulunan, bu yetersizlikler nedeniyle sosyal, fiziksel, ruhsal ve ahlaki yönden sağlıklı bir yetişkin olması risk altına giren çocuklar olarak ifade etmektedir⁴².

Görüldüğü gibi korunmaya muhtaç çocuk kavramsallaştırmasında çocuğun gelişimsel olarak yaşam olanaklarında engeller, eksiklikler, riskler ve yoksunluklar ortaya konulmaktadır. Bunların yanında çocuğun temel bakım ihtiyacılarının yanında en önemli etken olan psikososyal gelişiminde muhtemel sorunlar olacağını ortaya çıkmaktadır.

3.2.Çocuk Koruma Sistemi

Koruyucu ve destekleyici tedbirler üzerine inşa edilen Çocuk Koruma Kanunu, rehberlik, danışmanlık ve bakım hizmetlerini öne planda tutmaktadır. Destekleyici ve koruyucu tedbir, çocuğun öncelikle öz aile ortamında korunmasını sağlayan danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınan tedbirlerdir. Haklarında karar verilmiş korunmaya muhtaç çocuklar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı hizmet birimleri tarafından sunulan kurumsal, evde ve aile yanında bakım hizmetleriyle hayata kazandırılma yönünde karar alınır⁴³.

Günümüzde çocuk koruma sistemleri devletin çocuk refahı hizmetlerinin organize edildiği Çocuk Hakları Sözleşmesi gereğince çocuğun ihmal ve istismardan korunması, toplumsallaşması gibi çocuğun yüksek yararını temel alan hizmetlerin yürütüldüğü yasal ve örgütsel yapılardır. Korunması gereken çocuklar kavramı her toplumun içinde bulunduğu siyasal, sosyal ortam ve ekonomi politikalarının bir ürünü ve önemli sosyal sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. İnsan gelişimi ekolojisinde gelişen insan organizmasıyla yaşayıp büyüdüğü çevre arasındaki etkileşim; aile ve akrabaları içeren mikrosistem, çocuğun aktif rol oynamadığı ancak onun yaşantısını ve gelişimini etkileyen kitle iletişim araçları, komşular, akran, sosyal hizmetler, okul vb. kurumlar, sağlık ve sosyal güvenlik kurumları ve bütün bu sistemlerin kendi içerisinde bağlantılarını sağlayan mezzosistem, kurumların üst düzeyde sosyoekonomik politikaları ile ülkenin ve toplumun inanç, değer ve ideolojilerini içeren makrosistem içerisinde çocukların gelişimi olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir. Merkezdeki çocuk açısından ekosistemin farklı birimleri uyum içerisinde çalıştığında sistem dengede kalacak ve normal gelişim

devam edecektir. Sosyal politikalardaki değişimler, ebeveynlerin birinin kaybı, aile üyelerinin işini kaybetmesi, boşanma gibi sistemde meydana gelebilecek olumsuz değişimler bir alt sistem olarak çocuğu da etkileyecektir⁴⁴.

Dünyada korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetler bir değişim sürecinden geçmiş ve geçmeye devam etmektedir. Çocuk refahı süreçleri genel olarak üç aşamadan geçmiştir. Bu aşamalar sırasıyla korunmaya muhtaç çocukların büyük grup evlerinde bakımı, büyük grup bakımının zararlarının anlaşılması ile koruyucu aile hizmetlerinin ve daha küçük grup bakımının uygulanması, çocuğun öz ailesinde bakımının sağlanmasına yönelik destekleyici çalışmaların yapılması yönünde evrilmiştir. Gelişmiş ülkelerde güncel çocuk koruma sistemi çocukların sorunlarının çeşitliliğine ve hizmetlerdeki çeşitliliğe bağlı olarak farklılaşmıştır. Örneğin, İngiltere’de verilen hizmetler kurum bakımı ve kurum dışı bakım olarak düzenlenmiş, kurum bakımı ise grup evleri ve dağınık evler olarak organize edilmiştir. Amerika ve İngiltere’deki uygulamalara bakıldığında çocuğa özgü özelliklerin göz önünde bulundurulduğu mümkün olduğunca aile yanında bakım, eğer ihmal ve istismar varsa uzaklaştırma kararı alındığı görülmektedir⁴⁵. Ülkemizde çocukların bakım ve yetiştirilmesinin yalnızca ailenin sorumluluğunda olduğu eski dönemlerden çocuğun korunmasının toplumun da sorumluluğunda olduğu dönemlere geçilmiştir. Bunun nedenleri küçülen, zayıflayan ve parçalanen aile kurumunun çocuğun sorumluluğunu tek başına alamamasıdır⁴⁶.

Ülkemizde çocuk koruma sistemleri ASPB tarafından 1982 Anayasası, 2828 sayılı SHÇEK kanunu ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununa bağlı olarak yürütölmektedir. Ayrıca ulusal hukukun oluşumunda uluslararası bildirge ve sözleşmelerin de etkisi söz konusudur. Çocuk Hakları Sözleşmesi ölkemiz tarafından kabul edilmiştir⁴⁷.

Ülkemizde korunmaya muhtaç çocukların yaşadıkları fiziksel ortamın biyopsikososyal gelişimlerine uygun olup olmadığı tartışılmaktadır. Özellikle kurumlardaki meslek elemanlarının sayısı oldukça azdır. Denetimlerle hizmetlerin belirli bir standartta olması sağlanmalı ve hesap verme sorumluluğu oluşturulmalıdır. Çocuk koruma ve bakım sisteminin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve çocuğun koruma altına alınma nedenine uygun bakım olanakları sunulması gerekmektedir⁴⁸.

ASPB (2013)⁴⁸ Çocuk Koruma Hizmetlerinde Koordinasyon Strateji Belgesinde belirtildiği gibi kritik dönemin yoksun geçirilmesi çocuğun gelişimini olumsuz yönde

etkilemektedir. Bu riskler önceden öngörülebilirse gerekli tedbirler alınabilecektir. Devletler çocukları onlara zarar verebilecek olumsuz durumlardan, tehlikelerden koruma görevini üstlenmiştir. Gelişmekte olan ülkemizde çocukların yararını göz önünde bulunduran politikalar üretilmektedir. Bu bağlamda çocuk koruma sistemlerinde gelişimin desteklenmesi için sağlıklı iletişim kurma, öz denetim ve duygu kontrolü gibi destekleyici çalışmalar uygulanmalıdır. Ayrıca meslek elemanlarının yazılı görevlerinin yanı sıra risk fark etme ve yönlendirme rollerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Uygulanacak biyopsikososyal yaklaşımla çocukların gelişimleri desteklenerek eğitim, sağlık, sosyal yaşam, barınma ve bakım gibi birçok gereksinimin karşılanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocuklara bu hizmetleri sunan kurumların birlikte hareket etmesi ve bu hizmetlerin tek bir kurum tarafından izlenmesi gerekmektedir⁴⁸. Bu doğrultuda hizmetlerin anlamlı olabilmesi için sistemli işleyiş planlaması yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk koruma sistemleri “çocuklara yönelik şiddeti, istismarı, ihmali ve sömürüyü önlemek ve bunlara müdahale etmek için bir araya getirilmiş belirli resmi ve gayri resmi yapılar, işlevler ve kapasitelerdir”. Çocuk koruma sistemleri, Hükümet yetkililerinden sulh hakimlerine, sosyal hizmet uzmanlarına, öğretmenlere, tıp uzmanlarına, topluluk çocuk koruma görevlilerine, hatta ailelere, ebeveynlere ve çocukların kendilerine kadar tüm aktörleri içerir. Tüm bireyler, çeşitli düzeylerde çocuk koruma vakalarını önlemek, bildirmek ve bunlara müdahale etmek için birlikte çalışır. Çocuk koruma sistemleri genellikle karmaşıktır, ancak onları hem çok disiplinli hem de sektörler arası yapan, belirli bir çocuk koruma sorununa odaklanmaktan çok daha fazla çocuğa ulaşan bu karmaşıklılıktır. Entegre bir çocuk koruma sistemi, çocuğu sistemin merkezine yerleştirir ve Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesini (ÇHS) onaylar ve destekler. Tüm temel aktörlerin ve sistemlerin – eğitim, sağlık, refah, adalet, sivil toplum, topluluk ve aile çocuklara yönelik istismarı, sömürüyü, ihmali ve diğer şiddet biçimlerini önlemek ve bu durumlarda çocukları korumak ve onlara yardım etmek için uyum içinde çalışmasını sağlar.

BM Genel Sekreteri'nin Çocuklara Yönelik Şiddet Araştırması, "bütün Devletlerin çocuklara yönelik şiddete yanıt olarak ulusal planlama süreçlerine entegre edilmiş çok yönlü ve sistematik bir çerçeve geliştirmesini" tavsiye ediyor. Çocuk korumaya yönelik

böylesine bütünleşik, sistemik bir yaklaşım tüm çocukların yararınadır. Bir çocuğun karşılaşılabileceği çeşitli durumlara yanıt verebilir.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) bir çocuk koruma sistemini şu şekilde tanımlamaktadır: “Tüm sosyal sektörlerde – özellikle sosyal refah, eğitim, sağlık, güvenlik ve adalet – gerekli olan kanunlar, politikalar, düzenlemeler ve hizmetler dizisi; korumayla ilgili riskler. Bu sistemler sosyal korumanın bir parçasıdır ve onun ötesine uzanmaktadır. Sorumluluklar genellikle yerel yetkililer, Devlet dışı sağlayıcılar ve topluluk grupları tarafından sağlanan hizmetler ile devlet kurumlarına dağılır ve etkin çocuk koruma sistemlerinin gerekli bir bileşeni olan rutin sevk sistemleri de dahil olmak üzere sektörler ve seviyeler arasında koordinasyon sağlar”.

AB Üye Devletleri, çocukları her türlü şiddetten korumakla yükümlüdür. Bu nedenle, çocukları etkili bir şekilde korumak için uygun yasal, idari, sosyal ve eğitimsel önlemleri almalıdırlar. Bu yükümlülük, özellikle 3. ve 19. Maddelerde yer alan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 24. Maddede Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı dahil olmak üzere, uluslararası ve Avrupa insan hakları yasal belgelerinden kaynaklanmaktadır.

2011 yılında kabul edilen 'Çocuk hakları için bir AB Gündemi' Avrupa Komisyonu Tebliği, çocuk haklarını koruma ve geliştirme çabalarını hızlandırmayı ve bunların uygulamada etkili olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu AB gündemini uygularken, AB mevzuatı hem BM Sözleşmesi'nin hem de Şart'ın çocuk haklarına ilişkin hükümlerini ve dilini yansıtacak ve çocuğun yüksek yararı ilkesini birincil bir düşünce olarak yineleyecek şekilde gelişmiştir.

'2012-2016 İnsan Ticaretinin Ortadan Kaldırılmasına Yönelik AB Stratejisi', entegre çocuk koruma sistemlerine ilişkin AB kılavuzunun geliştirilmesinin önemini yansıtıyordu. Üye Devletlere çocuk koruma sistemlerini güçlendirme çağrısında bulunur ve "kurumlar arası ve çok disiplinli koordinasyonu sağlayan kapsamlı çocuklara duyarlı koruma sistemlerinin, çeşitli çocuk gruplarının farklı ihtiyaçlarını karşılamada kilit önemde olduğunu" vurgular. 2012 7. Avrupa Çocuk Hakları Forumu, çocukların karşılaştığı çeşitli durumlarda bu tür sistemlerin rolüne baktı. Ertesi yıl 8. forumda Komisyon, 2014 yılında entegre çocuk koruma sistemleri için rehber geliştireceğini duyurdu.

BM Çocuk Hakları Komitesi, Madde 19'a ilişkin 2011 tarihli 13. Genel Yorumunda: 'Çocuğun her türlü şiddete başvurma özgürlüğü hakkı', aşağıdaki konularda yetkili rehberlik sağlar

- Çocuk korumaya yönelik izole, parçalanmış ve tepkisel girişimlerin üstesinden gelmek;
- Kapsamlı çocuk haklarına dayalı koruma önlemleri yoluyla şiddeti ortadan kaldırmak için bir koordinasyon çerçevesi geliştirmek.
- Önlemeyi vurgulayan entegre bir çocuk koruma sistemi, refah değil, çocuk hakları yaklaşımını benimsemelidir. Bu, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin bütüncül bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Genel Yorum 5 (2003), Sözleşmeyi etkin bir şekilde uygulamak için gerekli önlemler konusunda Devletlere rehberlik sağlar.

Avrupa Konseyi, BM Çocuk Hakları Komitesi'nin ve BM'nin 'Çocuklara Yönelik Şiddet Araştırması'nın tavsiyeleri doğrultusunda, çocukların haklarını korumak için bütüncül bir ulusal çerçevenin geliştirilmesini ve uygulanmasını teşvik etmek için yönergeler yayınladı. çocuca yönelik şiddeti ortadan kaldırmaktır. Avrupa Konseyi 'Çocukların şiddetten korunması için bütünleşik ulusal stratejilere ilişkin politika yönergeleri' (2009), çocuklara yönelik tüm şiddet eylemlerini önlemek ve bunlara yanıt vermek için çok disiplinli ve sistematik bir ulusal çerçeve önermektedir.

Çocuk işçiliği, çocuğun sağlığını, güvenliğini, gelişimini ve eğitimini riske atan, ulusal ve uluslararası hukukta yasaklanmış işlerdir. Çocuk işçiliğinin temel nedenlerinden bazıları arasında yoksulluk, eğitime yetersiz erişim ve gençler için insana yakışır iş fırsatlarının sınırlı olması sayılabilir. Çocuk koruma sistemleri, bu temel nedenleri kapsar ve aileleri, çocuklarını tehlikeli işlerden korumak için çözümler bulma konusunda destekler.

COVID-19 daha fazla aileyi yoksulluğa ittiği, okulları kapattığı ve insanların adil çalışmaya erişimini engellediği için milyonlarca çocuk daha çocuk işçiliğine dahil olma riskiyle karşı karşıya. 2020'de ILO'nun Dünya Çocuk İşçiliği ile Mücadele Günü sloganı “çocukları çocuk işçiliğinden şimdi her zamankinden daha fazla koruyun” idi ve bunu yapmak için tek bir çocuk koruma konusuna veya tek bir tedarik zincirine odaklanmak yerine çocuk koruma sistemlerini güçlendirmeliyiz.

3.3.Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Hizmetler

Çocukların koruma altına alınmasının pek çok nedeni bulunmaktadır. İstanbul'daki yetiştirme yurtlarında kalan çocukların koruma altına alınma nedenleri incelendiğinde yoksulluğun önemli bir neden olduğu ortaya çıkmıştır. Korunmaya muhtaç çocukların aileleri çoğunlukla eğitimsiz, sosyal statüsü ve gelir düzeyi düşük işlerde çalışan kişilerdir⁴⁹. Bir diğer çalışmada ekonomik yoksunluk, ebeveynlerin boşanması ilk sıralardayken, ailenin istismar ve ihmali ise diğer nedenler olarak tespit edilmiştir⁵⁰.

1983 yılında kurulan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)2010 yılında kapatılarak görevleri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesindeki Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Çocukların bakımı ve korunmasına yönelik uygulamalar 2828 sayılı kanunla yürütülmekle birlikte, 03.07. 2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu ile bakım, barınma, danışmanlık tedbiri olan çocuklar ile denetim tedbiri uygulanan çocuklar da Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altına girmiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kapatılmasına karşın uygulamalarda eski mevzuat kullanılmaktadır. Çocuk için hangi bakım modelinin uygun olduğuna karar verilirken yaş, cinsiyet, beden ve ruh sağlığı, korunma sebebi, ailesinin olup olmaması ve aileyle kurulan ilişkiler gibi faktörler göz önünde bulundurulmaktadır⁵¹. Korunmaya muhtaç çocukların ihbarı şahsi dilekçeler, telefon ihbarları, medya haberleri veya iletilen resmi yazılarla edinilmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) İl Müdürlüğünde Korunmaya Muhtaç Çocuklar Şubesinde görevli meslek elemanları tarafından en hızlı şekilde sosyal inceleme raporları düzenlenerek, mahkemeye gönderilir. Korunmaya muhtaç çocuklar 18 yaşını doldurana kadar ve şayet eğitimleri devam ediyorsa eğitimleri sonlanana kadar devletin koruması altında kalmaya devam etmektedir⁵².

Kurum bakımı anlayışının yanında Sağlık Bakanlığı tarafından “Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM), Çocuk Ergen Madde Bağımlılığı Tedavi Merkezleri (ÇEMATEM); Adalet Bakanlığı çatısı altında Çocuk Mahkemeleri, Çocuk Eğitim Evleri (cezaevlerinde), Denetimli Serbestlik, Emniyet Müdürlüğü tarafından Çocuk Şube üzerinden hizmetler sunulmaktadır⁵⁷.

Bakanlıkların kurulmasından önce suça sürüklenmiş çocuklar için hizmet veren Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri (KBRM) ile Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri (BSRM) olarak adlandırılan kurumlar, bu isimlerin çocukların korunmaya

ihtiyaç ve mağduriyetli durumlarının dikkat çekmesi nedeniyle 19.02.2014 tarihinde yayımlanan 6518 sayılı kanunla Çocuk Destek Merkezi altında birleştirilmiştir⁵⁸.

Yukarıda aktarılan bilgiler ışığında çocuk hizmetlerinde bir dönüşüm ve bütüncül bir sosyal politika oturtma çalışmalarının sürdüğü görülmektedir. Korunma ve bakım altında olan çocuklara yönelik oluşturulacak modüllerin belirlenmesi, eğitimlerin standartlaştırılması, değişen şartlara göre kendini yenileyebilen müdahale yöntemlerini de kapsayan bir modüler sistem kurulması amacıyla Çocuk Destek ve Gelişim Programı oluşturulmaktadır.

Ülkemizde Korunmaya Muhtaç Çocuklara yönelik hizmetler; Aile yanında verilen hizmetler ve Kurumsal hizmetler olarak ikiye ayrılmaktadır.

3.3.1. Aile Yanında Verilen Hizmetler

Dünya genelinde çocuk koruma hizmetleri aile odaklı bir yaklaşımla çocukların büyümesi için en iyi yerin güvenli ve kalıcı bir ev olduğunu savunmaktadır. Birçok anne-baba iyi ebeveynler olmak ister ve uygun şekilde desteklendiklerinde çocuklarına bakmak onlara güven sunmak için yeterli kapasite ve güce sahip olurlar. Çocuk koruma hizmetlerine müracaatçılar aktif olarak dahil olduklarında başarılı olmaları daha olasıdır⁵⁹.

Bu doğrultuda ülkemizde ASPB, korunmaya muhtaç çocukların kurum bakımına alınmadan önce aile odaklı hizmetlerden yararlandırılmasını, kuruluş bakımındaki çocukların ise öncelikli olarak aile yanına döndürülmesini, bunların mümkün olmadığı durumlarda evlat edindirme ve koruyucu aile hizmetlerinden faydalandırılmasını temel felsefe edinmiştir. Bu bağlamda bir hizmet dönüşümü süreci çeşitli düzenlemelerle gerçekleştirilmektedir⁶⁰.

3.3.1.1. Aile Yanında Destek - Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri (SED)

3 Mart 2015 tarih ve 29284 resmi gazetede yayınlanan yönetmelik doğrultusunda; sosyal ve ekonomik destek hizmetine ilişkin usullerde, yoksun durumda olup temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve hayatını devam ettirmekte güçlük çeken çocuk ve gençlerin bakımı konusunda ailelerin desteklenmesi amacıyla verilecek esas ve usuller düzenlenmeye gidilmiştir. SED'in en önemli fonksiyonu korunmaya muhtaç duruma düşmeye asıl neden ekonomik yoksunluk ise aile bütünlüğü parçalanmadan çocukların aile içerisinde

yaşamlarının sürdürülmesidir. Bu hizmetten kurum bakımından ailesi yanına dönebilecek durumda olanlar ve ekonomik yoksunluk çeken ailelerin çocukları faydalandırılmaktadır⁵⁷.

SED yardımı alabilmek için bir dilekçe ile gerekli kuruluşlara başvurulur. Ayrıca ihtiyacı olduğu duyulan veya tespit edilen şahıslarla sosyal çalışmacılar tarafından ön görüşmeler yapılır. Ailelerin böyle bir nakdi yardım ihtiyacı olduğu belirlenirse müracaatçı için bir dosya açılır ve gerekli incelemeler yapılır. Sosyal çalışmacılar tarafından kişilerin aile ve çevre şartları ile sosyal ve ekonomik durumlarını içeren bir inceleme sonucunda sosyal inceleme raporu düzenlenir. Bu raporda müracaatçının geçmiş yardım talepleri ve yapılmış yardımlar, durumlarındaki değişimler, kişisel ve ailevi özellikleri, mahalli imkanlar, ikamet edilen yer ve konut, ne tür bir yardım ve hizmete gereksinim olduğu, yardım miktarı ve şekli gibi detaylar yer alacaktır. Bu yardımların uygulanmasında gizlilik esastır. SED hizmetinden koruma kararına bakılmaksızın öncelikle korunmaya muhtaç çocuklar ile muhtaçlığı tespit edilen kişiler ve aileler faydalandığı bilinmektedir⁶⁰.

3.3.1.2. Koruyucu Aile Hizmetleri

Çeşitli nedenlerden dolayı bakımı devam eden ailede bakım alamayan veya evlat edindirilemeyen çocukların kısa veya uzun süreli olarak ASPB gözetiminde ücretli veya gönüllü ebeveyn özellikleri taşıyan aile veya kişilerin yanında bakımlarının sağlanması hizmetidir⁶⁰. Diğer bir ifadeyle çocuğa ailesinin bakamadığı durumlarda veya çocuğun evlat olarak verilmesinin mümkün olmadığı ya da uygun görülmediği durumlarda, devletin sağlayacağı destek ile bu çocuğun öz ebeveyninin yerini alabilecek bir aile yanında geçici ya da sürekli olarak bakımının sağlanmasıdır⁴⁹.

Koruyucu Aile Hizmetleri ASPB İl Müdürlüklerince oluşturulan komisyonlar tarafından bu hizmet kapsamında görevlendirilen sosyal çalışma görevlisi tarafından yürütülür. Koruyucu aile 25-65 yaş aralığında, en az ilkokul mezunu, düzenli gelire sahip, uygun kişilik özelliklerini taşıyan bireyler arasından seçilir ve bu kişi/kişiler tarafından kurumla işbirliği içerisinde süreç işler. Evli / bekar ve çocuklu / çocuksuz herkes bu hizmete başvurabilmekte, evli bireylerin başvuruları eşleriyle birlikte gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde çocuğun akrabaları, komşu veya aile dostu gibi yakın çevresinden kişilere öncelik tanınır. Başvuran evli ailelerde eşler arasındaki yaş farkının 10 yaş ve daha az olması halinde küçük olanın yaşı, bunun dışındaki durumlarda eşlerin yaş ortalamasına bakılmaktadır. Adayların başvuru ve çocuğun yanlarına

yerleştirildiği tarih itibariyle belirlenen yaş aralığında olmaları gerekmektedir. Eğer başvuran kişi bekar ise diğer ebeveynin yokluğunu hissettirmeyecek akraba ilişkilerine sahip olması gerekmektedir. Başvuru aşamasında koruyucu aileyi tanımaya yönelik gerekli belgeler istenir. Hizmet sürecinin devam ettiği her iki yılda bir ve koruyucu aileye katılan her yeni aile üyesi için doktor raporu ve adli sicil belgesi yenilenir ⁶¹.

Koruyucu aile hizmetinde akraba ve yakın çevre, geçici, sürekli ve uzmanlaşmış olmak üzere dört tip koruyucu aile modeli vardır. Koruyucu aile hizmetinin aşamaları ve kararları ilgili komisyon tarafından yürütülür. Bu komisyonda her bir vaka için 4 sosyal çalışmacı görev yapmaktadır. Komisyonda sosyal inceleme, çocuğun aileye yerleştirilmesi, koruyucu aile eğitimi, biyolojik aile ile çocuğu görüştürme gibi işlemler düzenlenir. Koruyucu aile sözleşmesi imzalanıncaya kadar çocuk ve ailenin birlikte zaman geçirmesi sağlanır. Bu süreçte çocuk önce saatlik, daha sonra günlük, iki haftalık olarak toplamda iki ayı geçmeyecek süreyle koruyucu aileye izinli verilebilir. Koruyucu aileler belirlenen aralıklarla düzenli olarak izlenmektedir. İzlenen ailelerde olumsuz durum karşısında çocuğun yararına koruyucu aile hizmeti sonlandırılabilir. Ancak ailelerde ihmal, istismar, toplumun norm ve değerlerine aykırılık, fizik ve ruh sağlığının bozulduğunun devlet ve üniversite hastanelerince doktor raporu ile belirlenmesi, herhangi bir suçtan ceza almak, mesleki danışmanlık ve yönlendirmelere uygun davranmamak gibi koşullar oluştuğunda bir daha koruyucu aile olmaları mümkün değildir ⁵⁷.

ABD, İngiltere, İsveç, Norveç gibi pek çok gelişmiş ülkede korunmaya muhtaç çocuklar koruyucu aileler yanında bakım almaktadır. Koruyucu aile hizmeti bu ülkelerde en sık başvurulanan çocuk hizmetidir. Bu bağlamda koruyucu aile uygulamasını desteklemek için teşvikler kullanılmaktadır ⁶².

Koruyucu aile hizmeti sağlanan aile ortamı açısından, çocuğun psikososyal gelişiminin sağlıklı biçimde ilerlemesi için önemli bir hizmettir. ASPB koruyucu aile hizmetine büyük önem vermekte uygulamanın tanıtımı ulusal ve yerel medyada gerçekleştirilmektedir. ASPB İl Müdürlükleri koruyucu aile biriminde görevli sosyal çalışmacılara Koruyucu Aile Eğitici ve Uygulayıcı Eğitimi Çalışmaları verilerek ailelerin bu süreçte desteklenmesi sağlanmaktadır. 2016 yılı içerisinde 839 çocuk, 709 koruyucu aile yanına yerleştirilmiş olup, koruyucu aile bakımı alan toplam çocuk sayısı 5004, koruyucu aile sayısı 4.115'e ulaşmıştır ⁶⁰.

3.3.1.3. Evlat Edindirme Hizmetleri

Evlat Edindirme Hizmeti “Durumu evlat edindirilmeye uygun bir çocukla durumu evlat edinmeye uygun kişi /eşler arasında hukuki bağlar sağlanarak çocuk ebeveyn ilişkisinin kurulmasıdır”. Medeni Kanunun gereği bir yıllık geçici bakım sürecinde yapılan izleme ve değerlendirmeler sonucunda mahkeme kararı ile evlat edinilen çocuk, evlat edinenin nüfus kütüğüne işlenerek soyadını alır ve öz çocuğu gibi eşit haklara sahip olur⁵³.

3.3.2.Kurumsal Hizmetler

Koşar ⁶³ kurum bakımını “bir aile ortamında bulunamayan çocukların, yatılı olarak, kendileriyle herhangi bir kan bağı bulunmayan diğer çocuklarla birlikte, gruplar halinde ya da topluca yaşamaları ve biyolojik ebeveynlerinin yerini alan yetişkinlerce bakılmaları” olarak tanımlamaktadır. Şenocak’a ⁴⁹ göre kurum bakımı bir ailenin olmadığı veya ailenin temel fonksiyonlarını yerine getirmediği durumlarda kimsesiz ya da korunmaya muhtaç çocuklara resmi veya özel kurumlarca geçici veya sürekli olarak sunulan bakım hizmetleridir. Kurum tiplerini genel olarak açık/kapalı kışla tipi, okul tipi ve ev tipi kurumlar şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

ASPB Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nde son yıllara kadar korunmaya muhtaç çocuklara yönelik olarak 0-12 yaş grubu çocuklara hizmet veren “Çocuk Yuvaları” ve 1318 yaş grubuna hizmet veren “Yetiştirme Yurtları” hizmet vermektedir. Ayrıca suça bulaşmış çocuklar için Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri (KBRM) ve duygusal, cinsel veya fiziksel istismara uğramış çocuklar için Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri (BSRM) görev yapmaktaydı⁵⁵.

ASPB’nın kalabalık koğuş tipi bakım türünden daha küçük gruplara hizmet veren ev tipi bakım türüne geçiş politikası hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve bu dönüşüm neticesinde ülke genelinde çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları ortadan kalkmaktadır.

3.3.2.1. Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezleri

Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezleri çocuk evlerinin illerde açılış ve işleyişine ilişkin her türlü işlemler ile harcamaların yapılması, takibi, denetlenmesi ve çocuk evleri arasındaki koordinasyonun sağlanması amacı ile oluşturulan merkezlerdir. Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi’nde koruyucu aile ve evlat edindirme hizmetlerinden

yararlandırılamayacak durumda olan çocuklara öncelik tanımak, çocuklar arasında yaş, cinsiyet ve kardeş olma durumlarını göz önünde bulundurmak, aynı evdeki en küçük çocuk ile en büyük çocuk arasındaki yaş farkının en fazla 3 yaş olması, kardeş olmaları durumunda yaş farkına bakılmaması, çocuk evine kabul edilen çocuğun uyumu için gerekli mesleki çalışmaları yapmak, çocuk evinde bakılan çocuğun ve çocuk evinden ayrılacak çocuğun yeni yaşantısına hazırlanması ve toplum içinde izlenmesi için gerekli çalışmaları yürütmek, çocuk evinde hizmetin verimliliğini arttırmak ve personelin çocukların özelliklerine uygun davranış geliştirmelerini sağlamak amacıyla çocuk evi personeline eğitim programları ve seminerler düzenlemek, çocukların sağlık dosyalarının oluşmasını sağlamak, çocukların psikolojik, sosyal ve bedensel yönden gelişimlerinin sağlanması amacıyla sosyal, kültürel, ve sportif etkinlikler düzenlemek gibi hizmetler sunulmaktadır⁶⁴.

3.3.2.2. Çocuk Evleri / Çocuk Evleri Siteleri

Aile tipi kurumların teşvik edilmesi, birçok ülke tarafından kurum bakımının hedefleri arasında değerlendirilmektedir⁶⁵. Çocuk yuvası ve yetiştirme yurdu gibi kışla tipi kurumların kalabalık olması neticesinde bakım elemanlarının çocuklara uygun yaklaşımı noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Çocuk evlerinde hem çocuk sayısının, hem de bakım elemanı sayısının azlığı ve sürekli değişmemesi bu çocuklarda bağlanma, güven duygusunun gelişimi ve kişisel gelişim bağlamında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle ülkemizde de gelişmiş ülkeleri takiben kalabalık yuva ve yurt gibi bakım ortamları oda sistemine dönüştürülmüş ve pek çoğu da kapatılmıştır. Aile odaklı hizmetlerin uygulanamadığı durumlarda küçük grup evleri veya çocuk evlerinde bakım sağlanarak çocukların sorumluluk sahibi olmaları ve psikososyal gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir⁶⁶.

Kurum bakımının pek çok açıdan sakıncalarının ortaya çıkması ve maliyetinin yüksek olması nedeniyle dünya ülkelerini takiben ülkemizde de bir proje olarak ortaya çıkan “Sevgi Evleri” hizmet modeli uygulanmaya başlamıştır. Bu proje ile birlikte korunmaya muhtaç çocuklara kışla tipi kurum bakımı yerine site içerisinde müstakil binalardan oluşan küçük birimlerde bakım verilmesi sağlanmaktadır⁶⁴.

Çocuk Evleri Siteleri yeni doğan ve ortaokul düzeyinde erkek, yeni doğan ve reşit olana kadar kız çocuklardan korunmaya muhtaç olanların fiziksel, psikososyal, duygusal ve

bilişsel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmelerini sağlamak ve korunmaya muhtaç çocuklara ev ve aile ortamının sunulmaya çalışıldığı kuruluşlardır⁵⁷.

Sevgi Evleri yeni adıyla çocuk evleri siteleri 10-12 çocuğun barınıp yaşamlarını sürdürebileceği, temel gereksinimlerinin karşılanacağı, toplu yaşamın olumsuzluklarından korunacakları site içerisinde küçük müstakil binalardan oluşturulmuş aile ortamına benzer yapıya sahip kuruluşlardır. Sevgi Evlerinin çıkış noktası az sayıda, sürekli ve değişmeyen bakım personeliyle hizmet sunması ve bunun sonucunda çocuklarda temel güven duygusunun kazandırılmasıdır. Çocuk Evleri uygulaması ise 2000 yılında Ankara’da bir pilot uygulamayla başlatılmış ve 2005 yılından bu yana ülke genelinde yaygınlaşan ve çocuklar için olumlu etkileri tespit edilen yeni bir bakım hizmetidir. Çocuk evleri’nde az sayıda ve sürekli ve değişmeyen bakım elemanlarıyla çocuklara temel güven duygusunun kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir⁵⁵. Çocuk evleri her ilin sosyokültürel yönden çocuk yetiştirmeye en uygun bölgelerinde tercihen okul ve hastanelere yakın apartman dairesi veya müstakil dairelerde korunmaya muhtaç çocuklara hizmet veren kuruluşlar olarak gerekli görevliler tarafından oluşturulmaktadır. Çocuk evlerinde gruplara ayrılan çocuklar altı-sekiz kişi kalmaktadır. Aynı evde kalan kardeşler arasında yaş farkına bakılmadığı görülmüştür. Çocuk evlerinde 3 vardiya halinde 24 saat çalışma esasına göre çalışan çocuk bakımı konusunda eğitim almış bakıcı anne/babalar (bakım elemanları) bulunmaktadır. Bakıcı anneler çocuklarla birlikte kalarak ev düzenini sağlamakta, temizlik ve yemeği yapmakta, çocuklarla birebir ilgilenmektedir. Ayrıca Çocuk evlerinin her birinde bir çocuk evi sorumlusu bulunmaktadır. Ev sorumluları sosyolog, sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimci, hemşire, öğretmen vb. mesleklerden olmaktadır. Meslek elemanları grubu olarak adlandırılan ev sorumluları, çocukların fiziksel, psikolojik, sosyal, gelişimlerini ve eğitim süreçlerini takip etmektedir. Ev sorumluları aynı zamanda evin işleyişi ile çocuk evleri koordinasyon merkezi arasındaki iletişimi sağlarlar.

Çocuk evleri uygulaması özgüven duyan, gelecek kaygısı yaşamayan ve kendisini buna hazırlayan, toplumsal yaşamla iç içe arkadaşlık, komşuluk gibi kavramları öğrenen gençlerin yetiştirilmesi amacıyla oluşturulmuş bir bakım hizmetidir. Çocuk evleri aynı zamanda içerisinde anne, abla gibi modelleri barındıran bir uygulamadır. Çocuk evlerinin işleyişi yatılı olarak yürütülür. Her bir çocuk evinde en fazla 3 bakım elemanı görevlendirilmektedir. Çocuk evleri çocukların yaş, cinsiyet, eğitim durumlarına göre düzenlenmektedir. Bir çocuk evinde kalması gereken en fazla çocuk sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Önemli özellikleri olarak normal evlerden farkı olmadığı görülmüştür.

Yapılan bu uygulama ile normal aile evlerinden fark olmadığı düşünülerek planlama yapıldığı görülmüştür.

Bu evlerde çocuklara yönelik grup sorumlusu, bakım elemanları, temizlik elemanları gibi çalışanlar hizmet vermekte ayrıca sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimciden oluşan sosyal servis çocukların biyopsikososyal gelişiminden sorumlu görev almaktadır. Çocuk evlerinde sosyal çalışmacıların ilk kabul, kuruluşa uyum, diğer meslek elemanlarıyla işbirliği, sosyal inceleme raporları hazırlama gibi görevleri bulunmaktadır. Sosyal çalışmacılar çocukların psikososyal, fiziksel, ruhsal gelişimlerini izler, uyumsuz çocukları belirleyerek gerekli mesleki çalışmaları yaparlar. Çocukların yakın çevresiyle ilişkilerini düzenler, çeşitli nedenlerle kurumdan ayrılan çocukları yeni yaşantılarına hazırlar ve hizmet içi eğitimler verirler. Çocuk evlerinde bakım ve evden sorumlusu personelin çocuk evinin harcama ve ödemelerine ilişkin görevleri yerine getirme, çocuğun uyumu, bakımı ve yetiştirilmesi ile ilgili mesleki çalışmalar yapma, çocukların okul ve eğitimi ile ilgili kayıtları tutma, okul-çocuk evi işbirliğini sağlama, çocukların toplum yaşantısına hazırlanması, her çocuk için yaş, özür, eğitim, ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak günlük yaşam planları hazırlaması ve uygulanması, temizlik, düzen gibi olumlu alışkanlıklar kazandırılması, ev işlerinde sorumluluk verilerek çocukların hizmete katılımını sağlama, sorumlusu olduğu çocuk evlerinin idaresi ve dönem içindeki etkinlikleri her ay gözden geçirme, çocukların eğitim, sağlık, ulaşım gibi sorunlarını koordinasyon merkezine iletme, acil vakalarda hastane ile iletişime geçme gibi görevleri bulunduğu bilinmektedir.

Gelişmiş ülkelerde çocuk evleri kısa ve geçici olarak ve tedavi ve rehabilitasyona yönelik hizmet vermektedir. Bu kurumlarda genellikle suça bulaşmış, psikiyatrik tedavi gereksinimi olan veya koruyucu aileye uyum sağlayamayan çocuklar barınmaktadır. Bu yönden değerlendirildiğinde ülkemizdeki çocuk evi uygulaması dünyadaki örnekleriyle farklılaşmaktadır. Çocuk evleri hizmetlerinin yaygınlaşması için yapılan düzenlemeler bu evlerin kiralanması, farklı sivil toplum kuruluşları aracılığıyla bunların finansmanının sağlanması şeklinde gerçekleşmektedir. Bunun için Çocuk Evleri Koordinatörlüğü oluşturulmuştur. Ancak buralarda yeteri kadar meslek elemanı olmaması, görevlendirilen kişilerin özellikle MEB çıkışlı ve alanda deneyimi olmayan kişilerden oluşması yetersizliklere neden olmaktadır. Ayrıca çocuk evleri modelinin de bazı riskli yönleri olduğu düşünülmektedir. Bunlar toplumda temas kurulabilecek zararlı kişiler ve bunların doğuracağı madde kullanımı, şiddet yönelimi, çeteleşme, yanlış ideolojilere sapma gibi sonuçlar olabilecektir. Diğer taraftan sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği bu hizmetlere

halkın da katılımı anlamına gelmekte ancak profesyonel olmayan müdahalelere yol açabilmektedir. ASPB'na bağlı olarak öncelikle sosyal hizmet uzmanı, psikolog, çocuk gelişimi mezunu, hemşire gibi meslek elemanlarından oluşan bir grup çalışmasının gerçekleştirilmesi ve bu kişilerin de sürekli hizmet içi eğitimden geçirilmesi faydalı olacaktır⁵⁸.

Çocuk evlerinde kalan çocuklarda aidiyet duygusu, eşyalarını koruma, yaşadıkları evlere kısa sürede uyum sağlama, yaşam alanları ile özdeşleşme, paylaşımın artması, kardeşlik duyguları, özgüven artışı, öz bakım becerilerinin kazanılması, sorumluluk duygusunun gelişimi, toplumun kendilerine verdikleri önemi fark etme gibi kazançları olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca toplum tarafından da çocuk evleri kabullenmekte ve desteklenmektedir. Bu bağlamda çocuk evleri çocukların sosyalleşmelerine de katkı sağlamaktadır⁵².

Çalışmanın problemi ekseninde kurum bakımı altına alınan korunmaya muhtaç çocukların güvenli bağlanma geliştirebileceği kişiler uzun etkileşim süreci ve bakımlarının bu kişiler tarafından sağlanması bağlamında bakım elemanlarıdır. Anne dışında bir kişinin anne duyarlılığını yansıtacak şekilde çocukla ilgilendiğinde çocuk için bağlanma figürü olabileceği ve çocuğun bu kişiyle güvenli bağlanma ilişkisi kurabileceği çalışmanın önceki bölümlerinde belirtilmişti⁶⁷. Bu bağlanma figürü birincil bakım veren⁶⁸ ve ikame anne olarak da isimlendirilmektedir⁶⁹. Bu noktada çocuk evleri sitelerinde bakım elemanlarının konumu, görev ve sorumluluklarının irdelenmesi önem taşımaktadır.

2008 yılında yayınlanan yönetmelik gereği; Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları içeriğinde bakıcı anne / bakım elemanı “Çocuk Evlerinde çocukların gelişiminden ve bakımından sorumlu personel” olarak tanındığı bilinmektedir. Söz konusu yönetmeliğin 13. maddesinde de bakım elemanının nitelik, görev ve sorumlulukları açıklanmaktadır.

3.3.2.3. Çocuk Destek Merkezleri

Suçla bulaşmış çocuklara yönelik hizmetler 2014 yılı öncesinde çocukların özelliklerine göre Çocuk ve Gençlik Merkezleri (ÇOGEM), Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri (KBRM) ve Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri (BSRM) tarafından sağlanmaktaydı. Ancak bu kuruluşlar çocukların korunmaya muhtaçlığı ve mağduriyetlerine işaret ettiğinden 2014 yılında yürürlüğe giren 6518 sayılı kanunla

Çocuk Destek Merkezi olarak yeniden adlandırılmıştır. Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği 29.03.2015 tarih ve 29310 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu merkezlerde çocukların temel gereksinimleri karşılanarak fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını belirleyerek gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek ve böylelikle çocuğun aile ve yakın çevrelerine ya da diğer sosyal hizmet modellerine hazır hale gelmelerini sağlamak amacıyla hizmet verilmektedir. Öncelikle çocukları bu olumsuz davranışlara sevk eden neden ve koşulların tespit edilmesi önemlidir. Ayrıca düzensiz göç yoluyla ülkemize gelen yabancı uyruklu refakatsiz çocuklar İl Göç İdaresi Müdürlüklerinde gerekli işlemlerin yapılmasının ardından bakanlığa bağlı kuruluşlarda bakım ve koruma altına alınmakta ve psikososyal destek sağlanmaktadır. 8 sosyal destek merkezi bu alanda ihtisaslaşmıştır. 2016 yılı sonu faaliyet raporuna göre ülkemizde Çocuk Destek Merkezi sayısı 68 adettir ve bu kurumlarda 1.463 çocuğa bakım hizmeti sunulmaktadır⁶⁰.

3.4.Beden Eğitimi

Beden eğitimi, “Beden eğitimi, sağlıklı büyümeyi ve fiziksel gelişmeyi desteklemek için egzersiz ve bilgiyi kullanır. Çocuklar ve yetişkinler düzenli egzersizden yararlanır. Düzenli egzersizin sağlığa faydaları şunlardır: daha güçlü kaslar ve kemikler, artan koordinasyon ve enerji ve tip 2 diyabet gibi kronik hastalıklara yakalanma riskinin azalması. Çoğu çocuk için egzersiz, P.E. olarak da bilinen oyun, teneffüs ve beden eğitimi dersi sırasında fiziksel olarak aktif olmak anlamına gelir. Beden eğitimi, her çocuğun toplam büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunur. Dengeleme becerileri dans veya jimnastiğe uygulanabilir. Lise müfredatı, takım sporlarına ikincil bir vurgu ile tenis veya aerobik dans gibi yaşam boyu spor becerilerine odaklanmalıdır. Beden eğitimi, zindeliği geliştirir ve fiziksel aktiviteye yaşam boyu katılım arzusunu teşvik eder. lise müfredatı, öğrencileri seçtikleri bir veya daha fazla spor ve/veya fitness aktivitesinde son derece yetkin olmaya hazırlar.

3.4.1.Beden Eğitiminin Amaçları

Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin en üst düzeye taşınabilmesi için sportif etkinliklere ihtiyaçları vardır. Bu etkinlikler kısmen beden eğitimi dersleri ile karşılanır. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler hareket etmeyi öğrenirler ve atletizm, jimnastik, takım sporları vb. etkinliklerle hareket dağarcıklarını genişletirler. Beden eğitimi her ne kadar hareket yoluyla öğrenme anlamını taşısa da çocuklara sosyal, zihinsel ve duygusal olarak pozitif yönde katkıda bulunmayı da esas almaktadır⁷¹.

3.4.2. Beden Eğitiminde Kullanılan Öğretim Modelleri

3.4.2.1. Geleneksel (Doğrudan) Öğretim Modeli

Doğrudan öğretim, öğretimi planlanan konunun öğretmen tarafından sıralı bir şekilde öğrenciye ipuçları ve geri bildirimler vererek öğretimin uygulanmasıdır. Bu öğretim modelinde öğrencinin tam katılımıyla birlikte öğretmen, ortamın hazırlanması ve öğrencilere dönüt ve ipuçları verilmesinden sorumludur⁷². Doğrudan öğretim modeline baktığımızda, öğretimi çocukların yararına olacak şekilde düzenlemek için bir ortam hazırlar. Bu ortamda öğrenciler öğretimi gerçekleşen beceriyi akılda tutarak ve genelleme yaparak kazanımı sağlayabilirler. Doğrudan öğretim modeli öğretmene değişik şekillerde ortamı yönetme imkânı sağlar. Geleneksel model öğrencinin ve öğretilecek becerinin özellikleri dikkate alınarak belli düzeyin üzerindeki öğrencilere fazladan bağımsız çalışma imkânı sağlarken belirli bir düzeyin altındaki öğrenciler ise sürekli öğretmen kontrolünde olmak durumundadır⁷³. Doğrudan öğretim modeli, becerinin nasıl yapılacağına odaklanmış bir öğretim modelidir. Becerinin yapılış şeklinin öğretiminde ve tekniğin iyileştirilmesi amacıyla kullanıma uygun bir öğretim modelidir ancak öğrenciler tekniğin oyun içinde ve aktif kullanım şeklini kavramadan öğrenirler. Bu durum öğretilen tekniğin oyun ve müsabaka içinde işlevsel kullanılamamasına yol açabilir⁷⁴.

3.4.2.2. Kişiselleştirilmiş Sistem Öğretimi Modeli

Teknolojinin gelişimi, eğitim dünyasını etkilemiş ve öğrenme sürecinin içindeki teknolojiyi kullanmasını talep etmiştir. Beden eğitimi öğreniminde dijital öğretim materyallerinin kullanımı bunlardan biridir. Dijital öğretim materyali, öğretim materyallerini kağıt tabanlı kitaplar şeklinde kullanmakla sınırlı, dijital öğretim materyallerinin kullanımıyla modern paradigmaya kadar değişen geleneksel paradigmayı gösteren öğrenmede teknolojinin kullanımındaki atılımlardan biridir. Uygulamalarında, dijital öğretim materyalleri, öğrenme modeliyle uyum gerektirir. Kişiselleştirilmiş öğretim sistemi (PSI) modeli, beden eğitiminde dijital öğretim materyallerinin kullanımını destekleyebilecek bir modeldir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğreniminde kişiselleştirilmiş bir öğretim sistemi (PSI) modelinin uygulanmasıyla gerçekleştirilen dijital öğretim materyallerinin uygulanmasına genel bir bakış sağlamaktır. Dijital öğretim materyali uygulamalarının işlevleri ve özellikleri her zaman beden eğitimi bağlamına uygun değildir. Bu nedenle dijital öğretim materyallerinin

teknolojisi beden eğitimi öğretmenlerinin taleplerine göre uyarlanmalıdır. Bunun dışında dijital öğretim materyallerinin beden eğitimi öğreniminde kullanılması öğrencilerin yüksek bağımsızlığa sahip olmasını gerektirmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin bağımsızlığını geliştiren öğrenme modellerini uyumlu hale getirmek de gereklidir. Beden eğitiminde öğrencilerin öğrenme bağımsızlığını geliştirme potansiyeline sahip bir öğrenme modeli, kişiselleştirilmiş öğretim sistemi (PSI) modelidir. Dijital öğretim materyalleri teknolojinin beden eğitimi derslerinde PSI modeli ile mükemmel bir şekilde entegrasyonu için önemli bir koşul hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından anında erişilebilen öğrenme odaklı dijital öğretim materyallerinin uygulanmasıdır. Bunu başarmak için Google Store'da bir uygulama mevcuttur. Oluşturulan dijital öğretim materyalleri, öğretmenler ve öğrenciler için özelliklere sahiptir. Dijital öğretim materyallerinde Pojok Guru (Öğretmen Köşesi) özelliğinin kullanılması, öğretmenlere doğrudan öğrenci öğrenme çıktılarını alma, öğrenmeyi değerlendirme ve öğrencilere önerilerde bulunma erişimi sağlamayı amaçlamaktadır. Öte yandan öğrenciler, öğrenmek üzere oldukları materyalleri bağımsız olarak öğrenmek için Pojok Siswa (Öğrenci Köşesi) özelliğini kullanabilirler. Ayrıca öğrenciler öğrenme çıktılarını ve öğrenme sırasında yaşadıkları zorlukları doğrudan öğretmene bildirebilirler. Bu, öğrencilerin beden eğitimi öğrenimi sırasında önemli olayları tanıma becerilerinin gelişimini destekleyebilir⁷⁵. Dijital teknolojinin beden eğitiminde kullanımı, diğer okul derslerinde kullanımından temel olarak farklıdır. Bunun nedeni, öğrencilerin psikomotor alandaki öğrenme sürecinin öğretmenler ve akranlar tarafından doğrudan gözlemlenebilmesidir⁷⁵. Böylece dijital teknoloji, öğrenciler için öğrenme sürecini hayata geçirmeye yardımcı olmak için kullanılabilir (Casey ve Jones, 2011). Ancak, dijital öğretim materyalleri gibi teknolojinin uygulanmasının öğrenme modelinin (PSI) kullanımıyla nasıl uyumlu hale getirilebileceği belirsizliğini koruyor. Bu makale, beden eğitimi öğrenmek için dijital öğretim materyallerinin uygulanmasında yenilik yapma ve bunları tanıtmaya sürecini açıklamaktadır. Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğretim sistemi (PSI) modelinin kullanımına uygun dijital öğretim materyallerinin beden eğitimi derslerinde beden eğitimi öğretmenlerini nasıl destekleyebileceğini açıklar.

3.4.2.3. İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme “öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar halinde birlikte çalışması üzerine tasarlanmıştır. Bu grupları ortak bir amaç üzerinde çalışmaya yönlendiren ve birlikte çalışarak öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlayan bununla birlikte öğrencilerin tenkit ederek düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır”⁷⁹.

3.4.2.4. Akran Öğretimi Modeli

Klasik Yunan dönemine dayanan akran öğrenme modeli “öğrencilerin diğer öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiği pek çok öğrenme stratejisinin özelliklerini taşımaktadır. Öğrenci özerkliği, kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması, içerik ve metodoloji müzakeresi, bireyselleştirme ve göreve dayalı öğrenme, son yıllarda önemli tartışma ve dokümantasyon oluşturan temalardır. Bu makale, öğrencilerin bu temaları sınıfta geliştirmeye yönelik olarak birbirlerine sunmak üzere video materyalleri hazırladıkları uygulamalı bir deneyi anlatmaktadır. Artan sorumluluk, katılım, artan doğruluk ve sürekli motivasyon, gözlemlenen etkiler arasındaydı ve kendi görüşlerine ek olarak, öğrenci geri bildirimleri bunun oldukça başarılı bir yaklaşım olduğunu doğruluyor. Bunu, bu başarı için bir gerekçe sağlamaya yönelik bir girişim takip eder.

3.4.2.5. Taktik Oyun Yaklaşımı Modeli

Taktik oyunlar yaklaşımı, taktik farkındalık ve beceri yürütmeyi birleştirerek çocukların oyunu anlamasını geliştirmeyi amaçlar. Bunu, onları çözülecek bir taktik problemle değiştirilmiş bir oyun durumuna yerleştirerek yapar. Beden eğitimi ve okul sporlarında taktik oyunların öğretilmesinin mantığı üç yönlüdür.⁸¹ Taktik Oyun Modeli, Beden Eğitimi derslerinde öğretmenin sporla ilgili etkinlikleri ve küçük oyunları ders planına dahil ederek öğrencilerin spor oyunlarındaki deneyimlerini ve onlardan sağlanan taktik farkındalıklarını geliştirmek için kullandığı bir öğretim şeklidir. Beden eğitimi derslerinde taktik oyun modeline sahip olmanın amacı, öğrencilerin futbol veya basketbol gibi bir spor oyununun temellerini öğrenmelerine yardımcı olmak ve deneyim yoluyla, eylemlerinin gerçekleşeceği bir ortamda kendilerini geliştirmenin yollarını bulmalarını sağlamaktır. Spor boyunca, herhangi bir oyun, iki rekabetçi takımın, oyunlarını kazanmak için rakiplerine karşı avantaj elde etmek için kullanmaları gereken taktik stratejiye

dönüşür. Herhangi bir oyunun temel temeli, kişinin rakiplere karşı avantaj sağlamak için kullandığı taktiklerdir ve öğrenciler, maç boyunca birbirleri ve kendileri için bu taktikleri kullanırken kendileri ve akranları hakkında çok şey öğrenebileceklerdir.

3.4.2.6.Sorgulama Temelli Öğretim Modeli

Sorgulamaya dayalı öğrenme (İngilizcesinde sorgulamaya dayalı öğrenme olarak da yazılır) sorular, problemler veya senaryolar oluşturarak başlayan bir aktif öğrenme şeklidir. Bu bağlamda öğretmenin gerçekleri ve teoriyi doğrudan öğrencilere vermesi ile gerçekleşen geleneksel eğitim modelinden ayrılmaktadır. Sorgulamaya dayalı öğretim sisteminde öğrenmenin genelde bir öğretim görevlisi ile gerçekleşmesinden ziyade bir moderatörün varlığından bahsetmek gerekir. Sorgulayıcı temelli öğrenme modelinde öğrenci merkezli bir öğretim metodu olarak karşımıza çıkmaktadır. Problemler öğrenciye sunulur ve öğrencinin problemler üzerinde düşünmesi sağlanır. Bu bağlamda sorgulamaya dayalı öğretim modelinde temel olarak düşünme ve problem çözme teknikleri aktif olarak uygulanır ve öğrencinin bu anlamdaki becerileri geliştirilir.

Genellikle öğretmenin gerçekleri ve konuyla ilgili kendi bilgilerini sunmasına dayanan geleneksel eğitimle çelişir. Sorgulamaya dayalı öğrenme genellikle bir öğretim görevlisi yerine bir kolaylaştırıcı tarafından desteklenir. Sorgulayıcılar, bilgi veya çözümler geliştirmek için sorunları ve soruları belirleyecek ve araştıracaktır. Sorgulamaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenmeyi içerir ve genellikle araştırmaların yanı sıra küçük ölçekli araştırma ve projelerde kullanılır. Sorgulamaya dayalı öğretim, temel olarak, düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla çok yakından ilişkilidir.

3.4.2.7. Spor Eğitimi Modeli(SEM)

Beden eğitimi öğretmenlerinin bir spor dalını öğrencilere teorik olarak izah etmeden evvel ilgili spor dalı ile ilgili becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretim tekniğinde öğrencilerin, teorik bilgidan evvel beceri edindirme yolu ile eğitilmeye çalışıldıklarından dolayı becerileri bir bütün olarak düşünemedikleri söz konusu olabilir^{83,84}. Spora ait beceriler öğretilirken ayrıştırılmış bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin, bu becerilerin oyuna yansıtmasını engeller. Doğrudan

öğretim modelinde öğrencilerin oyunun nasıl oynanacağını kurallarını bilmelerine gerek yoktur, amaç sadece beceriyi doğru öğretmektir. Bu da öğrencilere becerilerin öğrenilmesi ve düzeltilmesi için daha çok aktivite zamanı sağlar⁸⁵. Özellikle spor öğretiminde, geleneksel öğretim modellerinin kullanımında göze çarpan bu eksikliklerin belirlenmesi ile 1980 başlarında Darly Siedentop tarafından spor eğitim modeli geliştirilmiştir⁸⁶. Spor eğitimi modeli, teknik ve taktik gelişimi ile beraber, oyun içinde öğrenimi destekler. Spor eğitimi modeline göre beceri; oyun veya maç gibi performans sergilenen aktivitenin içerisinde o yapının tabii bir parçası olarak öğretilmelidir⁸⁷. Spor Eğitimi Modelinin Hedef ve Amaçları beden eğitimi derslerinde öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak onların gelişim düzeylerine uygun ve özgün spor deneyimleri yaşamasını sağlayarak, beden eğitimine ilişkin genel düzeyde bir vizyon edinmelerinin sağlanmasıdır⁸⁸.

3.4.3.Beden Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Beden eğitimi öğretiminde kullanılan bazı öğretim yöntemleri aşağıdaki başlıklarda genel hatlarıyla verilmiştir.

3.4.3.1.Anlatım Yöntemi

Bu yöntem daha çok beden eğitimi derslerinde işlenecek konu ile ilgili özellikler, kurallar, tarihçe vb. bilgilerin açıklanmasında kullanılan bir yöntemdir. En eski öğretim yöntemi olarak kabul edilen anlatım yöntemi, öğretmeni merkeze almasından dolayı günümüz eğitim anlayışına uygun bir yöntem değildir. Ancak bu yöntem dersin giriş kısmında; öğrencileri güdüleme, dikkat çekme, hedeften haberdar etme; dersin sonuç kısmındaysa bir konuyu özetleme ve tekrar etmede kullanılabilecek bir yöntemdir^{89,90}. Zaman açısından kısa sürede çok bilginin aktarılması ve maliyet açısından ek bir külfet getirmemesi gibi yönlerden ekonomik bir yöntemdir. Öğrencilere sistemli bilgi sunulması, yanlış öğrenmelerin oluşmasını engelleyici bir özellik göstermektedir. Kalabalık sınıflarda uygulanması en kolay yöntemlerden biridir⁹¹.

Düz anlatım yönteminin bilgi aktarımına dayalı olması öğrencinin bir süre sonra isteksiz olmasına sebep olmaktadır. Yöntemin yalnızca dinleme/izleme becerisi gelişmiş bireylere hitap etmesi ise bireysel farklılıkların önemsenmediğini göstermektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını almasına uygun olmayan düz anlatım yönteminde öğrenme, öğretmene bağlı gerçekleşmektedir. Öğretmenin anlatımında, ses tonunda veya beden dilinde görülecek eksiklikler öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir.

Öğrencilerin dönüt almaması, tekrarlanan mekanik etkinlikler, öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılamaması, ezber ve belli kalıplara dayalı öğretim, bu yöntemin sınırlılıkları arasındadır⁹².

3.4.3.2.Sözlü Açıklama Yöntemi

Çoğunlukla yapılacak aktivitenin ve basamaklarının sözlü olarak açıklanması, aktivite sırasında ekleme ve düzeltme yapılması, aktivite sırasında oluşan sorunların çözülmesi amacıyla kullanılan öğretmen merkezli bir yöntemidir. Bu yöntemde de anlatım yöntemi gibi öğretmen konuşmacı, öğrenci ise dinleyici rolünü üstlenir. Anlatım yönteminden farkı ise konuşmanın daha az sürede ve genellikle anlık durumu açıklamak amacıyla kullanılmasıdır⁹³.

3.4.3.3.Gösteri Yöntemi

Gösteri yöntemi temelinde bir tekniğin veya işlemin uygulanarak, araç ve gereçlerin uygun ortamlarda ve doğru zamanda çalıştırılmasını gerektiren bir yöntemdir. Akabinde öğrencilere ilgili alıştırma ve egzersizlerin verilerek hem teorik öğrenmenin hem de uygulamanın öğretildiği bir sistem olarak izah edilebilir⁹⁴.

3.4.3.4. Görevlendirme(ödev) Yöntemi

Bir beceri veya kavramı, öğretmenin planlaması ve görevlendirmesi ile öğrencinin bireysel araştırması ile öğrenmesini amaçlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrenciler bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışma imkânı bulabilirler⁹³.

3.4.3.5.Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin öğrencide; “bilişsel süreçleri harekete geçirdiği ve psiko-motor beceriler için de yaratıcı organizmayı çalıştırdığı”görülmüştür⁹⁵ Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencilerden uzman çözümü öğretilmeden önce verilen bazı verilerin (örneğin belirsizlik) önemli özelliklerini yakalayan yöntemler oluşturmalarını ister. Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencilerin verilere dayalı matematiksel modeller oluşturduğu, uyguladığı ve değerlendirdiği bir bilimsel sorgulama etkinlikleri sınıfıdır. Ancak yeterli sorgulama becerilerine sahip olmayan öğrenciler genellikle bu etkinliklerin tam potansiyelini gerçekleştiremezler.

3.4.3.6.Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi, “öğrencinin bilişsel yeteneklerini kullanarak var olan probleme en hızlı ve en etkili yolu buldurmayı amaçlar. Kısacası, problem çözme teknikleri her takımın beceri setinin bir parçası olmalıdır. Problem çözme yöntemleri, öncelikle bir gruba veya ekibe, önce sorunları ve zorlukları belirleme, olası çözümleri düşünme ve ardından en uygun olanı değerlendirme sürecinde yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Problem çözme yönteminde öğrencinin bilişsel yeteneklerini kullanması ön plandadır. Öğrenci bu noktada var olan probleme en hızlı ve en etkili yolu bularak çözüme gitmeyi hedefler. Problem çözme tekniği bilişsel öğrenme yetilerinin aktif olarak kullanıldığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4.3.7.Bağımsız Çalışma Yöntemi

Öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklı dallarda çalışmasını ve bireysel olarak yönlendirilmiş öğretim fırsatı sağlanmasını amaçlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrenci kendi ilgi alanına göre bir problem seçer, öğretmen ise bu konu çerçevesinde genel konu ve başlıkları ile ilgili kararları verir. Öğrenci konu dâhilindeki soru ve çözümler ile ilgili kararları kendisi verir. Genellikle okulda öğretimi mümkün olmayan aktiviteler seçilmelidir. Öğrenci öğreniminden kendisi sorumludur⁹³.

3.4.3.8. Soru Cevap Yöntemi

Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayan soru-cevap yöntemi; öğrenciyle etkileşim kurarak onların yeni düşünceler elde etmesine, düşüncelerini ileriye taşımasına veya düzeltmesini sağlamasına yardımcı olan bir yöntemdir⁹⁴. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlanması gereken etkileşim, aşağıda örneklendirilmiştir⁹⁵: Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimi Öğrencilerin hem kendi içinde hem de öğretmenleriyle kurduğu bu etkileşim sayesinde birey hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanma imkânı bulmaktadır⁹⁶. Sözlü iletişim becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren bu yöntem, öğretim ortamında öğretmene geribildirim sunması ve öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması bakımından, öğrenci merkezli öğrenme ortamının kurulmasını sağlar⁹⁷.

Öğretim yöntemlerini araç olarak düşündüğümüzde beden eğitiminde yapılacak olan hareket ve uygulamalar ile ilgili soruların belirlendiği ve öğrencilerin sorular üzerinde fikir üretebildiği bilişsel alanı destekleyen yöntem olduğu düşünülmektedir.

3.4.3.9. Değerlendirme Yöntemi

Bu yöntemi savunan eğitimciler çocuğun öğrenmedeki özgürlüğüne ve sorumluluk alabilecek duruma gelmesine önem vermektedir. Bu noktada “çocuk kendini değerlendiren ve başkalarına ihtiyaç duymayan bir bireydir. Öğretmenin yapılması gerekenleri önceden planlaması ve uygulama esnasında sorumluluğu öğrenciye devretmesi yöntemidir”¹⁰². Bu yöntemde öğrenci öğrenmenin merkezindedir. Zira çocuk kendi kendisini değerlendirebilen ve bir başkasına ihtiyaç duymadan hareket eden bir durumdadır. Bu noktada öğretmenin yalnızca yapılması gerekenleri önceden planlaması ve uygulamada öğrenciye devrederek öğrencinin sorumluluk alarak başkasının yardımına ihtiyaç duymaksızın öğrenme süreci olarak ifade edilebilir.

3.4.3.10. Medya Yardımlı Öğretim Yöntemi

Medya yardımlı öğretim yöntemi, çoklu ortam yazılımları aracılığıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapılmasını içermektedir. Ev, okul, kütüphane vb. gibi ortamlara öğrenme imkânı tanıyan bilgisayarlar; programlar, video kasetleri, tekrar yapmaya yarayıcı oyunlar, web sayfaları gibi geniş bir materyal içeriğine sahiptir⁹⁸.

Bilgisayar destekli öğretim sayesinde, bilgi kaynakları sistematik hale getirilmekte ve bireysel öğrenme becerisi desteklenmektedir. Bireye görelilik ilkesinin benimsenmiş olması, öğrencilerin güdülenmesinde de etkili olmaktadır. Öğrenme ortamına katılan duyu organı sayısının, istenildiği zaman görsel veya işitsel bakımdan çoğaltılabiliyor olması da öğrenmenin kalıcılık düzeyini arttıran bir başka faktördür¹⁰⁴.

3.4.3.11. Alıştırma Yöntemi

Önceden planlanmış bir becerinin öğrenciye egzersizler yoluyla yaptırılıp öğretilmesi şeklinde tanımlanabilir¹⁰⁵. Eğitim hayatını bu yöntemle şekillendirmek isteyen öğretmen, çocuklarda var olan okul başarısını bu yöntemi kullanarak daha etkili bir duruma taşıyabilir. Öğretmenin aktardığı bilginin “antrenmanlar ve alıştırmalar yoluyla beceri haline getirilmesi yöntemidir”. Öğretmen önceden planlanan bir beceriye yönelik bazı egzersizler yaptırmakta ve bu yolla öğrencilere öğretmeyi hedeflemektedir. Öğretmenin aktif olarak rol aldığı bu yöntemde alıştırmalar yoluyla öğrencilere öğretilmesi hedeflenmektedir.

3.4.3.12. Eşli Çalışma Yöntemi

İkili çalışma etkinlikleri öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir. Bir etkinlik bir kez açıklandıktan (ve belki de gösterildiyse), öğrenciler öğretmenden bağımsız olarak ve kendi hızlarında çalışırlar. Bu, öğrencilerin gerçekten ne kadar iyi İngilizce iletişim kurabildiklerini görme fırsatına sahip oldukları anlamına gelir. Öğretmenin hazırladığı en az iki öğrencinin bulunduğu gruplarda farklı bir deyişle ikiyeşli eşleşmelerle öğrencilerden birinin uygulamada rol aldığı diğerinin gözlemleyerek geri bildirim verdiği bir öğretim metodudur. Eşli çalışma öğrencilerin özgür biçimde öğrenmesine destek olan bir öğretim metodudur. Öğrenci merkezli olan bu sistemde öğrenciler sorumluluk almakta diğer öğretim metotlarına göre daha bağımsız düşünebilmektedir¹⁰⁹. Öğrenciyi merkeze alan bir metot olduğundan dolayı öğretmen pasif pozisyonudadır ve sadece ortamın hazırlanması noktasında öğretmene sorumluluk düşmektedir. Bu bakımdan öğrenme boyunca esas sorumluluk öğrenci üzerindedir¹¹⁰. Öğrencilerden birisi öğretmenin verdiği görevler doğrultusunda eşi ile gözlem yapar, aynı zamanda gözlemlerinin neticesinde sonuç çıkartarak değerlendirme yapar. Yine önemle belirtilmelidir ki öğrenmeye ayrılan süre her zaman aynı standartlarda kalmayabilecektir zira eşli çalışma yönteminde öğrenci merkezli bir sistem vardır¹¹¹. Öğrencilerden birisi öğretmenin verdiği görevler üzerinde çalışır diğer öğrenci ise onu gözlemleyerek gözlem sonuçlarını aktarır. Bu yöntemde öğrenci ile öğretmen arasında bir iletişim yoktur. Bunun temel nedeni öğrenme işi yapılırken eşlerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine dahil olmaları, başka bir ifade ile geri dönüşlerin ve değerlendirmenin eşler arasında yapılmasıdır¹¹².

3.5.SALDIRGANLIK

3.5.1.Saldırganlık Tanımı

Saldırganlık bireylere zarar verme amacıyla gerçekleştirilen fiziksel ya da sözel olarak engellenme duygusuyla ortaya çıkan yaygın bir davranıştır. Bireyin temel dürtüleri arasında kabul edilir. Saldırganlık dürtüsü türlü olaylar sonucunda ortaya çıkabilir, insanın doğasında bulunur ve kişinin hayatını olumsuz yönde etkiler. Saldırganlık, psikoloji ve diğer sosyal ve davranış bilimlerinde zarar veya acıya neden olan eylemleri ifade eder. Bu kavram çatışmaların sonucunda ortaya çıkar. Günlük yaşamda çatışma ve insan birbirinden ayrılamayan iki kavram şeklinde karşımıza çıkmaktadır¹¹³. En çok rastlanan saldırganlık çeşitlerinden biri olarak sınıflandırılan fiziksel saldırganlık; kişisel hakaretlere yâda kışkırtıcı davranışlara tepki göstermek amacıyla gerçekleştirilen fiziki müdahale olarak tanımlanır. Çatışmayı toplumsal psikoloji açısından ele aldığımızda, fizyolojik veya sosyal-psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına engel olan ve gerginlik sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. Bir birey ya da bir gruba karşı şiddet veya fiziksel kuvvetin ölüm, sakatlık gibi büyük etkileri olan olumsuz davranışların kasıtlı olarak kullanılmasıdır.

Maddi hasar verme ve diğer yıkıcı davranışlar da saldırganlık tanımı içerisinde yer alır. Saldırganlık ile atılganlık aynı anlama gelmemektedir. Kişinin karşıdakine yanlışlıkla verdiği zarar saldırganlık olarak tanımlanmamaktadır. Saldırganlık hem sözel hem de fiziksel olabilir. Yapılan davranış, karşı tarafta zarar veya acıya sebep olmasa da saldırganlık olarak ele alınmaktadır. Bu şekilde mülkiyete zarar verme ve diğer yıkıcı davranışlar da saldırganlığın tanımına girmektedir. Sosyal psikologlar saldırganlığı, zarar görmek istemeyen bir başka bireye zarar vermeyi amaçlayan eylemler olarak tanımlarlar. Niyet algısıyla ele alındığında saldırganlık gibi görünen durum, bir başka kişi tarafından saldırganca görünmeyebilir. Bu nedenle saldırganlık niyet ile ilgili olsa dahi saldırganca davranış değişmez. Fakat buna rağmen kasıtlı verilen zarar, kasıtsız verilen zarardan daha kötü algılanmaktadır. Şiddet ve saldırganlık farkına bakıldığında; şiddet saldırganlığın altında yer alır ve şiddetin eyleme dönüştürülmüş hali olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte saldırganlık öfke ile birlikte de anılmaktadır. Bu iki kavramın psikolojiye göre ayrı olarak ele alınması gerekmektedir.

Öfkenin saldırganlıktan farkı; kişinin karşılaştığı hoş olmayan durumlara verdiği tepki öfkeye sebep olması olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlık üçe ayrılmaktadır:

- Kişiyi tekme atma, vurma, ısırma gibi fiziksel olarak zarar verici olması veya tehdit etme fiziksel saldırganlık olarak açıklanmaktadır.

- Kişileri aşağılama, lakap takma, küçük görme gibi olumsuz duyguları kapsayan psikolojik açıdan zarar verme amaçlı bir diğer kişinin benlik algısına yapılmış taciz sözel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Sözel saldırganlık genelde fiziksel saldırganlıktan önce meydana gelmekte ve kaba kuvvetin habercisi olarak görülmektedir. Sözel tehdit ise, gerçekleşen bir saldırının sonucunda meydana gelmektedir. Saldırganlık içeren tepkilerle tehdit ilişkilendirilmektedir.

Yaştlarının sosyal ilişkilerine istemli olarak zarar verme ve kasıtlı olarak tahrik etme ilişkisel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır.

Saldırganlık kavramı hem sosyal davranış hem de insan ilişkilerini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Saldırgan çocuk aile içinde ve okul ortamında geçimsiz, gergin ve kavgacı tavırlar sergileyen yeri geldiğinde şiddet uygulamaktan da kaçınmayan bir yapıya bürünebilir. Söz konusu özelliklere sahip olan çocuklar yaştları ve çevreleri ile olumlu sosyal ilişkiler kuramamaktadırlar¹¹⁴.

3.5.2. Saldırganlık ile İlgili Kuramlar

Evrensel bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde saldırganlığın nedenleri birçok faktöre dayandırılır. Şiddet, intihar ve depresyon araştırmalarında, saldırganlık sonucu yaralanma ve ölüm oranları oldukça fazladır. Şiddetin kabulü zamanla bu durumu içselleştirmeye, toplumun duyarsızlaşmasına ve saldırganlığın doğal görülmesine neden olur.

Bradford, Rubin, Yang'a göre (2003), saldırganlık davranışı birçok faktörle açıklanır. Sevgi yetersizliği, fiziki cezalar, ebeveynler arası tutarsızlıklar, duyguların çocuğa olumsuz yansımaları, ahlaki kuralların içselleştirilememesi nedeniyle saldırganlık davranışı görülebilir. Bütün bunların kültür ve cinsiyete göre değiştiği, çocukluktan itibaren getirildiği; ilerleyen zamanlarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa işaret ettiği söylenir.

Çocukların yetiştiği aile ortamı saldırganlık davranışının ortaya çıkmasında etkindir. Özellikle küçük yaş çocuklarda anne-baba kavgasından korkma; sekiz ve üzeri yaş çocuklarda ise kavgayı önleme ve ayırmaya çalışma çabası görülür. Ailedeki bu durum çocuklarda uyum ve davranış bozukluklarına zemin hazırlar.

Okul; çocuğun sosyalleştiği, uyumlu ve istenilen davranışlarla kendini gerçekleştirdiği bir yerdir. Ailenin yanlış tutumu, kişilik gelişimi ve arkadaşlık ilişkilerini etkilediği için çocuklar okulda uyum sorunu yaşayabilir. Okula başlayan çocuklar alışkanlıkları dışında, beklentilere uygun davranışları istenen yeni bir ortama girerler. Çocuğun tepkileri kontrol edilerek yeteneklerine uygun çalışmalara yönelmeleri sağlanmalıdır. Olaylar karşısındaki tutumu, öğretmen ve arkadaşlarına karşı tavırları kontrol edilmelidir.

Averill'e göre (1983) öfke ve saldırganlığın altında özsaygı eksikliği, haksızlığa uğrama düşüncesi gizlidir. Berkovitz (1981) ise, toplumsal kaynaklı birçok etkeni saldırganlık nedeni olarak görür. Bunları; yoksulluk, aşırı kalabalık yerler, kültürel yapı, değerler ve toplumsal koşullar olarak sıralar.

Çocuk, ergen ve yetişkinlerde nörotransmitter'in saldırganlık oluşumuna etkisi araştırıldığında; duygu ve dürtü kontrolü düzenlemede rolü olan serotoninin düşük olduğu durumlarda, dürtü kontrolünün azaldığı görülür. Bu nedenle serotoninin azlığı ile saldırganlık davranışı birbiriyle ilişkilendirilir. Çocukların saldırganlık davranışlarını azaltmak için; spor, farklı sanat veya müzik dallarına yönlendirme gibi zarar vermeyen etkinlikler onlara sunulabilir.

Eliot (1997) saldırganlık davranışını, fiziksel saldırganlığı (itme, vurma vb) şiddete dayalı bir davranış ile sözel saldırganlığı ise isim takma, küçük düşürme ve kırıcı sözler söyleme olarak ifade eder. Duygusal saldırganlık grup dışına itme, aşağılama, duygusal yönden üzücü davranışlarda bulunma; tehdit edici saldırganlıkta ise birinin eşya ve parasını zorla alma, zorbalık davranışına sessiz kalma vardır.

Saldırganlık başka açıdan araçsal ve düşmanca saldırganlık olarak adlandırılır. Araçsal saldırganlıkta önem verilen bir şeyi yapma veya kendini koruma amacıyla zarar verme davranışı vardır. Mesela savunma oyuncusunun rakibinin gol atmasını engellemeye çalışması gibi. Düşmanca saldırganlık ise; amacın kendisidir. Kişi karşısındakini

sevmediği, hatta nefret ettiği için ona zarar verebilir. Tavlada oyununda zarar tutulduğunu gören biri rakibine saldırabilir.

Başka bir hedefe yönelik incitme amacıyla yapılan saldırganlık araçsal saldırganlıktır. Öfkeyle beliren ve kendine göre bir amaca bağlı olan saldırganlık ise düşmanca saldırganlıktır. Bu saldırganlığa duygusal saldırganlık da denir. Amacı incitmek olan düşmanca saldırganlık kızgınlığa bağlı olarak belirir. Saldırganlıkta birine zarar verme amaçlanır. Hayvanların şiddete dayalı gösterileri sosyal saldırganlık, avcının avına yaklaşması da sessiz saldırganlık olarak adlandırılır.

İlişkisel saldırganlıkta başkasının öz saygısı, yaşlılarıyla ilişkileri acımasızca eleştirilir. Düşmanca saldırganlık fiziksel zarara dayanır ve ilişkisel saldırganlık ile arasında fark vardır. Düşmanca davranışların gerçekleşmesi dikkat çekerken, ilişkisel saldırganlık davranışı gözden kaçabilir. Arkadaşından küçük düşürücü notlar alma, teneffüste oyundan dışlanma gibi nedenlerle bazı çocuklar sürekli ilişkisel saldırganlığa uğrar. Kimi psikologlar sürekli saldırganlığı olumsuz çevreye, şefkat eksikliği ve kötü davranışlara maruz kalmaya ve istismara uğramaya dayandırır.

Fromm saldırganlığı savunucu (yumuşak) ve yıkıcı (zalim) saldırganlık olarak ayırır. Savunucu (yumuşak) saldırganlık, hayatı tehdit eden bir duruma karşı tüm canlılarda beliren kalıtsal saldırganlıktır. Yıkıcı (zalim) saldırganlık insana ait olarak içinde zalimliği barındıran, biyolojik özellikler taşımayan ve amacı olmayan saldırganlıktır. Ona göre, savunucu (yumuşak) saldırganlık tehdidin yok olmasıyla etkisini kaybederken, yıkıcı (zalim) saldırganlık ise tehdit karşısında oluşmadığı ve savunma gerekmediği için kalıtsal olarak belirmez. Kalıtsal olmaması, insana özgü ve yıkıcı olması sebebiyle biyolojik açıdan zarar vericidir. Bu saldırganlığın amacı yoktur, sadece doyurulmak istenir.

3.5.2.1. Saldırganlığı Açıklayan Kuramlar

Salırganlığın nedenleri birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve doğuştan ya da sonradan kazanıldığını söyleyen kuramlar ortaya çıkmıştır.

3.5.2.1.1.İçgüdüsel Kuramlar

İnsanlık tarihinde saldırganlık davranışını açıklamaya çalışan en eski düşünce biyolojik temellidir. Biyoloji kuramı saldırganlık davranışının insanın fizyolojik yapısından kaynaklandığını ifade eder. Bu görüşün en büyük savunucuları Freud (1948) ve Lorenz (1974)'dir. Saldırganlığın doğuştan geldiğini ve insanın var olması için sürdürülmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Freud saldırganlığı, ölüm içgüdüsünün dürtüsel bir türevi olarak görür. Saldırganlık, kişinin kendine yönelttiği eğilimlerinin objelere çevrilmesiyle gerçekleşir. Birey diğerlerine karşı savaşmayı ya da onların davranışlarına karşı tepkiler geliştirmeyi tercih edebilir. Çünkü yaşamsal içgüdüler ve kendini yok etme çabası birbirini etkisiz kılarak yer değiştirir. Mesela yeme eyleminde açlık ve yıkıcılık birbirinin yerine geçerek doyuma ulaşma yeme ile gerçekleşir. Cinsel içgüdünün türevi olan sevgi, ölüm içgüdüsünün türevi olan nefreti nötrleştirip onunla yer değiştirebilir.

Freud'un dürtü kuramı çerçevesinde insanın doğuştan getirdiği dürtüler sürekli doyum için çabalar. Karşıtlıklar ilkesi olarak adlandırdığı dürtüler cinsel dürtüler ve saldırganlık (agresyon) dürtüleridir. Freud, daha sonraları cinsel dürtülere "Eros", saldırganlık dürtülerine ise "Thanatos" adlarını verir. Aslında saldırganlık dürtüsü, insanı yok etmeye yönelik olan ölüm içgüdüsü sebebiyle ortaya çıkar. Ancak "erotik dürtüler", kendini yok etme isteği, "yansıtma" mekanizması ile dış dünyadaki nesnelere çevrilir ve ardından saldırganlık belirir. Saldırganlık sonucu sadece yıkıcı değişimlerin ortaya çıkması beklenmez. "Yüceltme" eşliğinde, yaratıcı olma ve rekabet etme gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir.

Aslında Freud'un ölüm içgüdüsünün türevi olarak gördüğü yıkım içgüdüsü; yıkıcı, acımasız ve düşmanca davranabilme noktasıdır. Tepkilerin ölçsüz ve sıklığı yerine, yıkıcılığın eyleme dayalı değil içgüdüsel gerçekleşeceğini söyler. Düşmanlığın belirmesi, kıskırtma; boşaltma doyumundan yoksun kaldığımızda rahatsız hissedeceğimiz sonucunu çıkarır. Asıl sorun ise bir neden olmadan da insanın düşmanca ya da saldırgan davranıp davranamayacağıdır. Eğer düşmanca davranmak için yeterli nedenler varsa, ölüm içgüdüsünü destekleyen bir kanıt kalmayacaktır.

Lorenz ve Anrey'e göre (1966), saldırganlığın açlık gibi bir dürtü olarak kabul edilmesi ile tüm memeli canlıların, insan davranışına benzer saldırganlığa başvurdıkları söylenir. 1960'larda etoloji ile ilgili yapılan çalışmalarda, insanlar ve diğer türler arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hayvanların saldırganlığa ait içgüdüsel denetim mekanizmasını sağladığı, insanların bunu geliştiremediği söylenmiştir. Ancak sonraki çalışmalarda hayvanların da insanlardan daha az saldırgan olmadığı, saldırganlık ve hatta öldürme davranışlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5.2.1.2. Engellenme-Saldırganlık Kuramları

Yale Üniversitesi psikologları, Doob, Miller, Dollard, Sears ve Mowrer; Freud'un söylediği saldırganlığın "bastırılmış içgüdüler" sonucu ortaya çıktığı düşüncesine dayanarak bir kuram sunmuşlardır. Bu kuramın iki temel iddiasından biri, engellenmenin her zaman için saldırganlığa sebep olması fikri ve saldırganlık davranışının sadece engellenme sonucunda ortaya çıktığı iddiasıdır. Saldırganlığın toplumsal güdülenmeye dayalı olduğu görüşünü benimseyen öğretiler, kuram ve varsayımların temelini engellenme, öğrenme üzerine oturtmuşlardır.

Dollard ve Miller'ın görüşe göre, bir amaca varmak isteyen birey bu doğrultuda engellendiğinde saldırgan davranışa yönelir. İşyerine trafik nedeniyle geç kalan birinin saldırgan davranışa yönelmesi gibi. Ancak bu görüşün saldırganlığı tam olarak açıklayamadığı, bazı insanların engellendiklerinde iletişim kurmayıp içe kapandığı veya kendilerini geri çektikleri için saldırganlık göstermedikleri söylenir. Ayrıca engellenmenin neden olmadığı birçok saldırgan davranışın var olması, bu kuramı savunan görüşlere karşıt olarak sunulur.

Dürtülerin sıklıkla engellenmesi bilinçdışında dürtülerin birikmesine, hoşnutsuzluk durumunun yaşanması ve gerginliğin artmasına neden olur. Bunların artması sonucu ise saldırganlık dürtüleri güçlenmeye başlar. Eğer bir saldırganlık dürtüsü engellenirse, ardından başka bir saldırganlık dürtüsü belirir ve bu da uyumsuzluğa sebep olur.

Organizmanın yöneldiği doğrultuda haz alma duygusunun, bir durum sonucu yaşanamaması halinde engellenme ile karşılaşılır. Engellenmenin ardından istenilmeyen gerginlik hali başlar. Organizma bu durum karşısında iki tür tepki geliştirerek ya

durumdan kaçınacak ya da engeli ortadan kaldıracaktır. Aslında en temel bilinen tepki engelden kurtulmaya çabalamaktır. Engeli ortadan kaldırmak için birey saldırıya geçebilir, geri çekilerek veya diğer nesne ile yer değiştirerek bu durumdan kurtulmaya çalışabilir.

Saldırganlık davranışı engellenme kaynağına her zaman doğrudan gösterilmez. Bazen kaynağın belirsiz ve soyut olması nedeniyle, kişi neye saldıracağını bilemez ve öfkeyle saldırganlığı aktaracağı bir yer arar. Engellenmeden dolayı kişisel sorumluluk zamanla öyle güçlenir ki saldırganlık tehlikeli bir hal alır. Bazen engeller nedeniyle ortaya çıkan saldırganlık yer değiştirir. Saldırganlık, davranışa sebep olan gerçek nedenden daha çok masum bir kişi ya da nesneye yönelir. İş yerinde patrondan azar işiten biri evde eşine, sınav notunun düşük olduğunu düşünüp öğretmene kızan bir öğrenci ev arkadaşına, okulda sorunları olan çocuk da okul malına zarar verebilir.

3.5.2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçılığa karşı sosyal bilişsel yaklaşımı geliştiren Bandura, uygulamaya yönelik toplumun normal kabul etmediği davranışları değiştirme amacı için çabalar. Eğer bütün davranışlar gözlem yoluyla ya da model alınarak öğreniliyorsa; aynı davranışların olumlu yönden izlenerek öğrenilmesi ve değiştirilmesi de mümkün olabilir. Bandura, (1997), saldırganlığı açıklarken, davranışın sonuçlarının tecrübe edilmesiyle değil, başkalarının davranışlarının gözlenmesi yoluyla kazanıldığını belirtir. Birçok sosyal davranış gibi saldırganlık davranışı da başkalarının davranışlarını izleme ve sonuçlarını görme ile gerçekleşir.

Bandura'ya göre öğrenme, önemli düzeyde öykünme (taklit), gözlem ve deney yaşantıları sonucu oluşur. Ancak gözlem yoluyla öğrenme sadece öykünmelerle olmaz. Gözlemlenirken, öğrenmeyi gerçekleştiren kişinin etkin katılımıdır. Gözlemlenen olay ve nesnelerle algılayıcı bir bilinçle hareket edilmelidir. Bireyin davranışlarının çevreyi etkilemesi gibi çevre de bireyi ve geliştireceği davranışları etkiler. Bandura bu ilkeye "karşılıklı belirleyicilik" ismini verir.

Model alınan kişinin davranışlarının taklit edilmesi birtakım kriterlere bağlıdır. Taklit davranışının gerçekleşmesi için pekiştirici kadar modelin taşıdığı özellikler de önemlidir.

Modelin yaşının çocuğa yakınlığı, aynı cinsiyette olması, herkes tarafından kabul gören bir karakter olması gibi benzer özellikler göstermesi önemlidir. Ayrıca toplumda iyi bir statüde bulunması, davranışın basit ve anlaşılır olması, davranış sonuçlarının öğrenilerek gerçekleştirilmesi taklit edilmesinde etkili faktörler olarak ifade edilir.

Bandura (1973), üç grup çocukla bir deney yaparak sonuçları değerlendirmiştir. Birinci gruba, içi doldurulmuş bir oyuncak bebeğe (Bobo-Doll) diğer çocukların saldırganlığını içeren bir film, ikinci gruba bir yetişkinin bebeğe uyguladığı saldırgan davranışlar, üçüncü gruba da saldırganlık içermeyen bir film ya da saldırganlıkta bulunmayan bir yetişkin davranışları izletilmiştir. Çocuklar bebekle baş başa bırakıldığında saldırganlık davranışını izleyen çocukların, Bobo-Doll'a saldırgan davranan kişinin davranışlarını model alarak vurduğu ve saldırgan tavırlar sergilediği görülmüştür. Sonuç olarak çocukların gördüğü davranışları model aldığı, saldırgan davranışları tekrar ettiği tespit edilmiştir.

Saldırganlık davranışını izleyen çocuklar, yetişkin davranışlarını tekrarlayan bir örüntü sergilemektedirler. Kurama göre saldırganlığın öğrenilen bir davranış olduğu, kişinin bu davranışı gözlemleyerek, örnek alarak ve taklit ederek gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Bazen de saldırgan tavırları gösteren kişinin yerine kendini koyarak onunla özdeşleştiği ve davranışı öğrendiği; buna da en iyi örneğin filmlerdeki saldırgan davranışların taklit edilmesi olduğu söylenmiştir.

3.5.3.Saldırganlık Boyutları

Öfkenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları birbirleriyle ilişki halinde ve birbirlerini sürekli olarak etkilemektedirler. Bu boyutların birinde ya da fazlasında görülen anormal değişimler diğer boyutları da etkilemektedir. Öfke ile ilişkili meydana gelen problemler, öfkenin birden çok boyutunda meydana gelebilmektedir. Bu duruma örnek olarak, birey bir durumla karşılaştığında bu durum sonucu fizyolojik boyutta bir uyarılmaya maruz kalabilir, bunun neticesinde de uzun süren kin ve düşmanlık duyguları besleyebilir.

3.5.3.1 Fizyolojik Boyut

Öfke ile ilgili bir olay gerçekleştiği zaman vücudumuzda meydana gelebilecek her türlü değişiklik, bu boyutta değerlendirilmektedir. Meydana gelen bu değişimler, bedenin içinde bulunduğu duygusal duruma göre şekillenmektedir. Kişi öfke duygusu yaşarken kalp atışları ve kan basıncının artması, nefes alışverişindeki değişimler, midenin bulanması, susuzluk hissi gibi belirtiler öfkenin fiziksel boyutu içerisinde. Öfkenin dışarıdan gözlemlenebilen etkilerine bakıldığında yüz şeklinde meydana gelen değişimler, anlamsız olarak nitelendirilebilecek ağız hareketleri, vücudun bazı uzuvlarının gerilmesi, hızlı ve anlamsız duygu değişimleri gibi durumlar bulunur.

3.5.3.2. Bilişsel Boyut

Bu boyut, bir dizi şema ile bir araya toplanmış beklenti, inanç ve yorumlama süreci gibi bilgi yapılarını içerisine almaktadır. Öfkenin bilişsel boyutu, olumsuz düşünceleri, olumsuz inançları ya da düşmanlığı ifade etmektedir. Bireyin özellikle diğer yerlere ya da kişilere yönelik içerisinde barındırdığı olumsuz yüklemelerle ilişkilidir. Öfke öfkeyi beslemekle birlikte daha ileri taşıyarak saldırganlık durumuna sebep olabilir. Bireyde var olan kültürel özellikler ve bireyin tecrübeleri bilişsel boyutta önemli rol oynamaktadır. Birey olayları nasıl kontrol altına alıp yönlendireceğine ve tecrübeleri ile çevreden gelen uyarılara karşı nasıl davranması gerektiğine göre harekete geçmelidir. Burada birey kendisini geçmişte iyi bir birey olarak tanımladıysa öfkeye yönelik davranışı da bu yönde etki edecektir.

3.5.3.3.Davranışsal Boyut

Öfkenin davranışsal boyutu, öfkenin dışa vuruş biçimi olarak nitelendirilir. Öfkeye sebep olan durumlara karşı bireylerin verdiği tepkidir. Öfke ifade edilirken kullanılan pozitif ya da yıkıcı davranışları kapsamaktadır. Bireyler öfke sırasında bilişsel olarak ve olayları algılayış şekillerine göre hissettikleri öfkenin şiddetine, kendi alışkanlıklarına göre; bazıları öfkelerini engelleme bazıları da öfkelerini dışa vurma yönünde davranışlar ortaya koyarlar. Bastırma, kaçınma, öfke kaynağına olumsuz davranışları gösterme, öfkesini olumlu bir şekilde kaynağa gönderme davranış boyutunda bireylerin yaygın bir şekilde ortaya koydukları davranış biçimleridir. Çözüm olanağı bulmamış, ifade edilmemiş, bastırılmış öfkenin insan ilişkilerinde yaşanan üzücü, acı verici durumların nedeni olduğu ileri sürülmektedir. Bu şekilde dışa vurulmayan öfke kişiye her yönden zarar verir. Aslında öfke öğrenilen ve dışa vurulan bir duygu olarak tanımlanabilir.

3.5.4.Saldırganlığı Etkileyen Faktörler

Öfke ve saldırganlık birbiriyle ilişki içerisinde olan kavramlardır düşünülebilir. Saldırganlığı kapsayan kuramlar ve varsayımlar öfkeyi de kapsar. Buna ek olarak öfkeli bir durum içerisinde olmak saldırgan bir davranış sergilemeye en yakın durumdur. Bu saldırgan davranışlarla beraber, öfke ve kırgınlık dışında daha ileri derecelerde kin ve düşmanlık gibi davranışlar da bulunabilir. Bu duyguların hepsi şiddete sebep olabilecek eylemleri tetikler.

Eğitim bireyin zekâ seviyesini geliştirmekte, kötü duyguların bastırılmasına destek olmakta, değerlendirmelerde hayat tecrübelerini göz önünde bulundurmaya teşvik etmekte, insanlardaki kötü duyguların zayıflamasına yol açmakta, suçlulukla mücadele konusunda önemli bir yere sahip olmaktadır. Okuryazar olmayan kişilerin ile orta derecede eğitim görmüş kişilere göre suçlu oranı oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir.

Suçla doğrudan ilişkili olarak evlilik veya bekarlık da ele alınmaktadır. Evli olan kişiler ruhsal ve biyolojik açıdan bir bütün, duygusal açıdan daha dengelidir. Kendisini anlayan, maddi ve manevi desteğini eksik etmeyen, kişisel sorunlarını paylaşabileceği birisiyle beraberdir. Evlilik, problemleri empati kurarak eş ve çocuk yönünden düşünmeye iten, bundan dolayı insanları daha eşitlikçi ve demokrat olmaya iten bir kurumdur. Bu açıdan bakıldığında bekar bir insan her açıdan yarım bir insandır, olayları tek başına göğüslediğinden dolayı olaylara karşı bakış açısı da daha bencilce olur. Evli olan kişilerle kıyaslandığında duygusal açıdan daha zayıftırlar ve suç işlemeye daha meyilli bir insan haline gelirler.

3.5.4.1.Bireysel Özellikler

Bireyden bireye aile ortamı, yetiştirilme tarzı, sosyal çevre, kültürel ve dini değerler farklılık göstermektedir. Gelecekte oluşabilecek çatışmaların ana nedeni bireylerin sosyalleşmedeki farklılıkları olabilir. Kişilerin olaylara düşünceleri, karşı bakış açıları ve ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Burada bireyi etkileyen temel faktör sahip olduğu kişilik özellikleridir. Kişilik özelliklerinin birbirinden farklı olması belki de en önemli olanıdır. Bu pencereden bakıldığında farklı sosyal ortamda büyümüş, farklı düşünce ve kişiliklere sahip insanların çatışma durumları kaçınılmazdır. İletişimdeki aksaklıkların genel olarak çatışmaların büyük çoğunluğunu meydana getirdiği söylenebilir.

Bir insanın bir diğerk insanı tanınmasında en önemli faktör kişiliktir. Bir çatışma karşısında bireylerin nasıl tepki verdiği kişiliklerine göre değişmektedir. Ancak bu durumun olumsuz yanı, karşıdaki kişi hakkında ön yargıların oluşması hatasına düşülebilir. Bireylerde kimlik oluşumu özdeşim kurma ile yani etrafında gördüğü ilgisini çeken her şeyi kendisine mal etmesiyle başlar. Böylece bireyler doğal bir süreç içerisinde özdeşim kurduğu kişinin tavır ve davranışlarını taklit ederler. Ergenlerin kendi kimliklerini bulmak için arayışa girmesi özdeşim kurduğu kişileri taklit etmesi oldukça doğal karşılanmalı, alay edilmemeli ve üzerine gidilmemelidir. Bu noktada önemli olan bireylerin karar verdiği kişiliğın yanlış bir kişilik olmamasıdır.

İletişimin en temel ögesi dildir. Eğer dil düzgün bir şekilde kullanılmazsa, anlam karmaşasına sebep olur ve iletişim gerçekleşmez. Bu nedenle kişiler iletişim esnasında açıklayıcı bir dil kullanmalıdır. Kelimelerin olduğu gibi algılanmaması çatışma ortamlarını oluşturabilir. Ortak bir dile sahip olmamak, uygun iletişim araçlarının bulunmaması ve kültürel farklılıklar çatışmanın nedenlerindendir.

3.5.4.2.Genetik Faktörler

Beynin bazı bölümlerinin şiddet eğilimi ile ilgili olduğunu açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Karar alma mekanizmasını ve duyguları prefrontal lobda oluşan bir hasar olumsuz etkiler. “Cingulate gyrus” olarak ifade edilen beynin merkezinde yer alan kısım, katillerde hiperaktif durumdadır. Bu kısımda oluşan hasar sonucu birey bir konu üzerine takılıp kalır. “Prefrontal korteks” beyinde işlerin doğru gidip gitmediğini kontrol eder ve bu kısım şiddete meyilli olanlarda oldukça pasiftir, davranışlarının kontrolünü sağlayamaz, saldırgan davranışlar sergiler.

Öfke, kıskançlık gibi çoğu duygu beynimizdeki elektriksel ve kimyasal bir değişimdir. Araştırmalara göre, deneyim ve çevresel koşullar beyni şekillendirir. Çocukken suç işlenmesi çoğu kişi tarafından genetik nedenlerle ifade edilse de çocuğun büyüdüğü sosyal çevrenin asıl neden olduğu söylenebilir. Şiddetin biyolojik kökenleri ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Genetik yapıya henüz müdahale edilemediği düşünüldüğünde eğitimin ve dolayısıyla da çevrenin öneminin baskın geldiği söylenebilir.

3.5.4.3.Ailenin Etkisi

Çocuklar büyüdüğü ailenin sosyal yapısının etkisi altındadır, aile içinde yaşanan olaylar çocuğu büyük ölçüde etkiler. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi büyük öneme sahiptir. Ailedeki davranış biçimlerine ve ailenin iletişim düzeyine tanık olan çocuk ister istemez bundan etkilenir. Yavuzer'in (2000) yapmış olduğu açıklamada çocukluk çağında suç işlemiş bireylerin tamamına yakınının aile içi şiddet ve baskıya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Baskıyla yetişen çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade ederken oldukça zorlanmakta, saldırganlık davranışları göstermektedir.

3.5.4.4.Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları işitsel ve görsel olarak sürekli bireyleri etkiler. Kitle iletişim araçlarının iki temel özelliğinden birincisi bireylere tek taraflı olarak etki eder, ikincisi ise bir haberi çok hızlı iletebilir. Son zamanlarda oldukça gelişme gösteren kitle iletişim araçları, bir taraftan kişilere yeni bilgiler sağlarken diğer taraftan da kişilerdeki bilgi ve tutumları değiştirir. Medya intihar gibi çarpıcı ve dikkat çekici olaylardan beslenir. Ancak bu durumda dikkatli olmalı, olaylar çarpıtılmadan, objektif bir şekilde aktarılmalıdır. Yanlışla özendirici yayınlar olumsuzluğu teşvik eder. Bireylerin gelişiminde son 20 yıldır internetin büyük öneme sahip olması ve sosyal medyada yalan yanlış yayılan şiddet mesajlarının bireyleri ne kadar etkilediği araştırma konusu olmuştur.

Erken travmatik deneyimler çocukların psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilir, öfke ve saldırganlık gibi olumsuz etkilere devam ihtimalini arttırabilir. Salırganlık kaygı ve psikolojik strese karşı bir savunma mekanizması olarak araştırılmış ve yetişkin iken saldırgan ve şiddet içeren davranışların makul kabul edilmesinin, erken çocukluk travmasının veya uzun süreli travmatizasyonun bir sonucu olarak ortaya çıktığını iddia edilmiştir.

Bireylerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini derinden etkileyen, ruhsal yapılanmasına yönelik en ağır şiddet türü çocukluk çağı travmaları olarak bilinmektedir. Erken dönemde gerçekleşen, çocukluk çağı travmaları, yetişkin bireyler üzerindeki olumsuz etkileri, şiddet davranışı, suç davranışı ve psikopatoloji ile ilişkileri bakımından, özellikle adli bilimler ve ruh sağlığı alanı araştırmalarında git gide artan bir şekilde ele alınan önemli bir konudur.

3.5.4.5.Öğrenilmiş Davranış Olarak Saldırganlık

Sosyal çevrede saldırganlık rol model alınarak öğrenilmiş bir davranış olarak açıklanmaktadır. Yapılan deneysel çalışmalar ile hayvanlarda ve çocuklarda öğrenilmiş saldırganlık davranışları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çocukluk çağında travmaya maruz kalan çocukların saldırgan davranışlara daha eğilimli olduğu, dış dünyaya karşı olumsuz yaklaşımlarda bulunduğu ve sosyal ilişkilerinin daha problemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilişsel temellerine yönelik yazdığı “Prisoners of Hate” kitabında Beck öfke, saldırganlık ve şiddet kavramlarının temelinde bireydeki şiddet ve saldırganlık, terör ve soykırımın, siyasi şiddetin temelleri ile ilgili bilişsel kuram çerçevesinden açıklamalarda bulunmuştur. Bilişsel olarak, saldırganlık kavramını kendi klinik gözlemlerini kullanarak açıklamaya çalışmış ve insanlarda otomatik düşüncelerin varlığına atfedilen bazı ortak özellikler bulmuştur.

3.5.5.Ergenlik Döneminde Saldırganlık

Saldırgan davranışlar gösteren çocuklarda gösterdiği çocukluk döneminde müdahale edilmediği takdirde davranış artma yönünde devam etmekte, saldırgan davranış olarak ergenlik döneminde artış gösterdiği düşünülmektedir. Bir çok dış etmenin olduğu faktörler ve arkadaş grupları gibi çevresel uyaranlar ergen gruplarda saldırgan davranışlar sergilemelerine sebep olduğu gözlemlenmiştir.

Çocuklar erken yaşlarda saldırgan davranışlar sergilemeye başlarlar ve ciddiye alınmazlarsa daha sonraki yaşamlarında ergenlik döneminde devam ederler ve sonunda kişiliklerinin bir parçası haline gelirler. Bir birey böyle bir davranış gösterdiğinde, odak noktamız her zaman doğrudan veya dolaylı olarak saldırganlığa yol açan ve aile sorunları, genetik, biyolojik değişiklikler, okulla ilgili sorunlar, topluluk sorunları, zorbalık sorunları, ebeveynlik gibi birçok sonucu içeren hazırlayıcı ve hızlandırıcı faktörler üzerinde olmalıdır. ve akran baskıları(anonim, n.d). Genetik ve aile faktörünün her ikisi de saldırganlığın gelişmesinde eşit etkiye sahiptir. Literatür, fiziksel saldırganlığın kalıtsal olduğuna dair yeterli kanıt sağlamaktadır ¹³⁶. Ulusal Okul Psikologları Birliği'ne göre, ergenlerdeki anti-sosyal davranışlar, yoksulluk ve işsizliğin olduğu aile ortamlarından kaynaklanmaktadır. Bazı istenmeyen davranışlara yol açan başlıca

sorunlar olarak; madde kullanımı, ebeveyn-çocuk etkileşimi, alkolizm, boşanma ve aile içi şiddet gibi çocukların saldırgan davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen birden çok aile sorunu vardır. Ek olarak, evde bu tür bir ortama ait olan çocuklar, akranları ve arkadaşları ile agresif ve hiperaktif eylemlere daha yatkındır. Ayrıca, akran baskısı, akranlar tarafından reddedilme nedeniyle, izolasyona ve utangaçlığa yol açar ve bu da, aynı şekilde, bir ergenin anti-sosyal akranlarıyla bir sosyal toplantısı olması durumunda, saldırganlıkla sonuçlanır kızların birçok hormonal değişiklik nedeniyle ergenliğe girdiklerinde ciddi bir sorun olarak görüldüğü, ikinci olarak karma eğitim alan bir kız çocuğunun diğer akranlarından saldırgan davranışlar benimsemesi. Erkeklerde ağırlıklı olarak testosteronda meydana gelen değişiklikler, onlarda saldırganlığın ana nedenidir ve sözlü saldırganlığı içeren dolaylı saldırganlık olan sosyal saldırganlık kızlarda yaygınken, doğrudan ve kavga ve itmeyi içeren fiziksel saldırganlık daha çok kızlarda görülmektedir. erkeklerde bulunur.

Benzer şekilde, ergenler komşularla daha fazla zaman geçirdiklerinde mahalledeki saldırganlık başka bir nedendir, şiddet içeren davranışlara karşı savunmasızdırlar, başlangıçta benimseme konusunda isteksizdirler, ancak etkileşim sıklaştıkça alışkanlık haline gelirler ve davranışlarının bir parçası haline gelirler ve terk etmeleri zorlaşır. Ayrıca ebeveynlik, ebeveynin çocuklarıyla güçlü bir ilişki kurması, zamanında kolaylaştırması, etkinliklerini denetlemesi ve yüksek düzeyde bakımın şiddet davranışlarını geliştirme şansını azaltabileceği ergenlerde saldırganlığı kontrol etmede de önemli bir rol oynamaktadır¹³⁸. İnsan beyni, şiddet, korku, saldırganlık, problem çözme becerileri ve tüm duygusal, sosyal ve bilişsel işlevler gibi tüm insan davranışlarını kontrol ettiğinden, eğer bir kişi beyin hasarı veya herhangi bir beyin tümörü gibi nörobiyolojik dalgalanmalara sahipse, davranış bozuklukları geliştirmesi muhtemeldir¹³⁹. Aile içi doğrudan ya da dolaylı olarak şiddete maruz kalan çocuklar saldırganlaşmaktadırlar. Ayrıca ebeveynlerin öfke ve saldırganlık sebebiyle boşanma sonucu çocuklar olumsuz etkilenebilmektedir.¹⁴⁰ Söz konusu süreçte birey genel olarak toplumun ve çevresinin bütün baskısına ve isteklerine karşı, sebebini kendisinin bile açıklayamadığı bir direnç mekanizması oluşturmaktadır. Söz konusu dönemde genç birey kendi kendisiyle ve çevresiyle sürekli bir kavga halindedir¹⁴¹.

Bağımsızlığını kazanan ergen bireyler daha sakin tavırlar sergilemeye başlarlar. Söz konusu dönemde görülen huzursuzluk, bunalım ve baskılar azaldıkça ergen duygusal belirtilerde ve davranışlarında daha kontrollü ve dengeli hale gelir¹⁴².

4-MATERYAL VE METOT

Bu bölümde, evren ve örneklem, veri toplama aracı, araştırma modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

4.1.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020 yılında Düzce ilinde Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı Sevgi Evleri sitesinde kalmakta olan 120 çocuk oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak çalışma evreninin dezavantajlı durumunu göz önüne aldığımızda, mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu, 2020 yılında Düzce Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'ne bağlı sevgi evlerinde yaş gruplarına, ve eğitim durumlarına göre ayrılmış evlerden seçilmiştir. Site içerisinde evlerde yaşamını sürdürmeye devam eden mevcut 5 evden random yoluyla seçilen iki mevcut evden 48 gönüllü kız çocuğu dahil edilmiştir. İki ayrı evlerde kalmakta olan çocuklarda kura yöntemi ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. 24 çocuğu deney grubu olarak etkinliğe alırken yan evlerinde kalan 24 kız çocuğunu kontrol grubu olarak örneklem oluşturulmuştur.

4.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) kullanılmıştır.

4.2.1.Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ)

Bu çalışmada Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) (Buss ve Perry 1992) deneklerin saldırganlık düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Buss-Durkee Düşmanlık Envanteri'nden (BDDE) (Buss ve Durkee 1957) uyarlanmış olan ölçek, Madran (Türk Psikiyatri Dergisi 2012;23) 2012 yılında yaptığı çalışmasında Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı ölçekte, 29 maddeden oluşan 5 aralıklı likert türü bir ölçektir. Fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık olmak üzere saldırganlığın dört farklı(4) boyutunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Fiziksel saldırganlık alt boyutu, başkalarına fiziksel olarak zarar verme ile ilişkili 9 soru (13.,8.,2.,11.,25.,16.,29.,22. ve 5. maddeler), düşmanlık alt boyutu ise saldırganlığın bilişsel boyutunu ölçmeyi hedefleyen 8 soru (20.,24.,3.,26.,10.,15., 7. ve 17. maddeler), öfke alt boyutu, saldırganlığın duygusal boyutunu ölçmeyi hedefleyen 7

soru(19.,28.,1.,18.,9.,23. ve 12. maddeler), sözel saldırganlık boyutu, başkalarını sözel yolla incitmeyi içeren 5 soru(27.,6.,21.,14. ve 4. maddeler) içermektedir. Ölçekte yer alan (9.,16.) toplamda iki madde ters yönde puanlanmaktadır. Ölçekte, 1= “kesinlikle katılmıyorum”, 2= “katılmıyorum”, 3= “kararsızım”, 4= “katılıyorum”, 5= “tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli likert tipine sahip derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan (29-146) aralığında olup ,fiziksel saldırganlık alt boyutu (9-45), düşmanlık alt boyutu (8-40), öfke alt boyutu (7-35), sözel saldırganlık alt boyutu (5-25) puan aralığındadır. İç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı, tüm ölçek için 0,85, fiziksel saldırganlık alt ölçeği için 0,78, düşmanlık alt ölçeği için 0,71, öfke alt ölçeği için 0,71 ve sözel saldırganlık alt boyutu için 0,48 olarak belirlenmiştir.

Bizim yaptığımız çalışmada tüm ölçek için 0,96 olarak bulunurken, alt boyutlara ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayıları fiziksel saldırganlık 0,88, düşmanlık ,93, öfke ,92, sözel saldırganlık 0,26 bulunmuştur.

4.3.Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı zamanda mevcut durumu sorgulayan betimsel bir modeldir. Bu yöntem, özel bir konu veya bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma ve yoğunlaşma imkânı vermektedir.

4.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, Düzce Üniversitesi 05/11/2019 tarih ve 2019/74 Etik kurul kararı ve T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 04.12.2019 tarih ve E-3062110 Sayılı araştırma izni belgesi ile birlikte, araştırmacı tarafından Düzce Merkez Sevgi Evleri Sitesinde gruplara ayrılmış beş ev içerisinde çalışmamıza uygun olarak değerlendirilen 2 evde kalmakta olan çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın verilerine ön test yapılmıştır. Ön testleri tamamlanan deney grubu için yedi gün sonra uygulamaya başlanmıştır. Haftada üç gün kurum kapsamında bulunan çok amaçlı salonda araştırmacı tarafından etkinlik ve hareket eğitimi kapsamında olarak belirtilen eşli Çalışma Stiline uygun haftalık plana (Ek-5) bağlı kalmak şartıyla uygulama yapılmıştır. Çalışmamıza dahil edilen gruplarda deney grubu ve kontrol grubu olarak iki grupta kuruluş bakımında normal yaşam düzenlerine devam etmişlerdir. Deney grubu olarak belirlenen grubu uygulama yapılırken, kontrol grubu olarak belirlenen gruba normal yaşam koşullarından ekstra bir çalışma yapılmamıştır. Her iki grubumuz için de 8 hafta sonunda son test puanları alınarak uygulama tamamlanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakılmıştır (SW=983 df=353, $p=,000$). Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden nonparametrik testler uygulanmıştır. İki değişkenin ortalaması arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi, tek grup içerisinde farkın anlamlılığı için Wilcoxon testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.



5.BULGULAR

Bu bölümde araştırmada gerçekleştirilen analizlerin sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 5.1: Deney grubu ön test ve son test saldırganlık puanı ve alt boyutlarına ait Wilcoxon testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	Z	p
Fiziksel Saldırganlık	Azalanlar	24	12,50	300,00	-4,296	,000*
	Artanlar	0	0,0	0,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Düşmanlık	Azalanlar	24	12,50	300,00	-4,291	,000*
	Artanlar	0	0,0	0,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Öfke	Azalanlar	24	12,50	300,00	-4,294	,000*
	Artanlar	0	0,0	0,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Sözel Saldırganlık	Azalanlar	22	13,23	291,00	-4,038	,000*
	Artanlar	2	4,50	9,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Toplam	Azalanlar	24	12,50	300,00	-4,287	,000*
	Artanlar	0	0,0	0,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

*p<0.001

Tablo.5.1 incelendiğinde; kuruluş bakımında kalmakta olan deney grubu, “Fiziksel saldırganlık” alt boyutu incelendiğinde deney grubu, toplam puanları incelendiğinde; Deney grubu ön test-son test sıra ortalaması 300,00, ortalama puanın

12.50 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($Z = -4,296$, $p < 0.001$).

“Düşmanlık” alt boyutu incelendiğinde deney grubu, toplam puanları incelendiğinde; sıra ortalaması 300,00 olarak bulunurken ortalama puan 12.50 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($Z = -4,291$, $p < 0.001$).

“Öfke” alt boyutunda ;sıra ortalaması 300,00,ortalama puan 12,50 olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($Z = -4,294$, $p < 0.001$).

“Sözel saldırganlık ”alt boyutuna bakıldığında sıra ortalaması 291,00,ortalama ise 13.23 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır($Z = -4,287$, $p < 0.001$).

Toplam puanları incelendiğinde; Deney grubu ön test-son test sıra ortalaması 300,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($Z = -4,287$, $p < 0.001$).

Tablo 5.2: Kontrol grubu ön test ve son test saldırganlık puanı ve alt boyutlarının Wilcoxon testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	Z	P
Fiziksel Saldırganlık	Azalanlar	19	10,74	204,00		
	Artanlar	1	6,00	6,00		
	Eşit	4			-3,774	,000*
	Toplam	24				
Düşmanlık	Azalanlar	0	0,0	0,00		
	Artanlar	1	1,00	1,00		
	Eşit	23			-1,000	,317
	Toplam	24				
Öfke	Azalanlar	1	6,00	6,00		
	Artanlar	20	11,25	225,00		
	Eşit	3			-3,876	,000*
	Toplam	24				
Sözel Saldırganlık	Azalanlar	0	0,0	0,00		
	Artanlar	1	1,00	1,00		
	Eşit	23			-1,000	,317
	Toplam	24				
Toplam	Azalanlar	0	0,0	0,00		
	Artanlar	1	1,00	1,00		
	Eşit	23			-1,000	,317
	Toplam	24				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo.5.2 incelendiğinde; kuruluş bakımında kalmakta olan kontrol grubu, “Fiziksel saldırganlık” alt boyutu incelendiğinde kontrol grubu, toplam puanları incelendiğinde; kontrol grubu ön test-son test sıra ortalaması 204,00, ortalama puanın

10,74 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($Z = -3,774$, $p < 0.001$).

“Düşmanlık” alt boyutu incelendiğinde deney grubu, toplam puanları incelendiğinde; sıra ortalaması 0,00 olarak bulunurken ortalama puan 0,00 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($Z = -1,000$, $p > 0.05$).

“Öfke” alt boyutunda ;sıra ortalaması 225.00, ortalama puan 11,25 olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($Z = -3,876$, $p < 0.001$).

“Sözel saldırganlık” alt boyutuna bakıldığında sıra ortalaması 0,00, ortalama ise 0,00 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. ($Z = -1,00$, $p > 0.05$).

Saldırganlık düzeyleri toplam puanları incelendiğinde; kontrol grubu ön test-son test sıra ortalaması 0.00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($Z = -1,000$, $p > 0.05$).

Tablo.5.3: Deney ve Kontrol grubu Ön Test saldırganlık ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Fiziksel Saldırganlık	Deney	24	22,69	544,50	244,50	,366
		Kontrol	24	26,31	631,50		
	Düşmanlık	Deney	24	26,88	645,00	231,00	,236
		Kontrol	24	22,13	531,00		
	Öfke	Deney	24	25,63	615,00	261,00	,575
		Kontrol	24	23,38	561,00		
	Sözel Saldırganlık	Deney	24	25,29	607,00	269,00	,692
		Kontrol	24	23,71	569,00		
	Toplam	Deney	24	24,94	598,50	277,50	,828
		Kontrol	24	24,06	577,50		

Tablo.5.3 incelendiğinde; kuruluş bakımında kalmakta olan deney- kontrol grubu ön test puanları,

“Fiziksel saldırganlık” alt boyutu incelendiğinde deney-kontrol grubu ön test, saldırganlık düzeyleri toplam puanları incelendiğinde; Deney -kontrol grubu ön test sıra ortalaması 544,50 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (U:244,50, $p>0.05$).

“Düşmanlık” alt boyutu incelendiğinde deney- kontrol grubu ön test, saldırganlık düzeyleri toplam puanları incelendiğinde; Deney -kontrol grubu ön test sıra ortalaması 645,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (U:231,00, $p>0.05$).

“Öfke” alt boyutunda ;sıra ortalaması 615.00 olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (U:261,00, $p>0.05$).

“Sözel saldırganlık ”alt boyutuna bakıldığında sıra ortalaması 607,00-569.00, tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır(U:269,00, $p>0.05$).

Saldırganlık düzeyleri “toplam puanları” incelendiğinde; Deney -kontrol grubu ön test sıra ortalaması 598,50 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (U:277,50, $p>0.05$).

Tablo 5.4: Deney ve Kontrol grubunun Son Test saldırganlık ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Son Test	Fiziksel Saldırganlık	Deney	24	36,50	876,00	,00	,00*
		Kontrol	24	12,50	300,00		
	Düşmanlık	Deney	24	36,46	875,00	1,00	,00*
		Kontrol	24	12,54	301,00		
	Öfke	Deney	24	36,42	874,00	2,00	,00*
		Kontrol	24	12,58	302,00		
	Sözel Saldırganlık	Deney	24	34,60	830,50	45,50	,00*
		Kontrol	24	14,40	345,50		
	Toplam	Deney	24	36,50	876,00	,00	,00*
		Kontrol	24	12,50	300,00		

*p<0.01

Tablo.5.4 incelendiğinde; kuruluş bakımında kalmakta olan deney- kontrol grubu son test puanları,

“Fiziksel saldırganlık” alt boyutu incelendiğinde deney- kontrol grubu son test, saldırganlık düzeyleri toplam puanları incelendiğinde; Deney -kontrol grubu son test sıra ortalaması 876,00-300,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,00, p<0.01).

“Düşmanlık alt boyutu incelendiğinde deney- kontrol grubu son test, saldırganlık düzeyleri toplam puanları incelendiğinde; Deney -kontrol grubu son test sıra ortalaması 875,00-301,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U:1,00, p<0.01).

“Öfke” alt boyutunda; sıra ortalaması 874,00-302,00 olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U:2,00, p<0.01).

“Sözel saldırganlık ”alt boyutuna bakıldığında sıra ortalaması 830,00-345,00 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U:45,50, p<0.01).

Saldırganlık düzeyleri “toplam puanları” incelendiğinde; Deney -kontrol grubu son test sıra ortalaması 876.00,300.00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,00, $p<0.01$).

Tablo 5.5: Deney ve Kontrol grubunun saldırganlık toplam ve alt boyut puanları erişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Erişim Testi	Fiziksel Saldırganlık	Deney	24	36,50	876,00	,000	,000*
		Kontrol	24	12,50	300,00		
	Düşmanlık	Deney	24	36,50	876,00	,000	,000*
		Kontrol	24	12,54	300,00		
	Öfke	Deney	24	36,50	874,00	,000	,000*
		Kontrol	24	12,50	302,00		
	Sözel Saldırganlık	Deney	24	34,56	830,50	,000	,000*
		Kontrol	24	14,40	345,50		
	Toplam	Deney	24	36,50	829,50	,000	,000*
		Kontrol	24	14,44	346,00		

* $p<0.001$

Tablo.5.5 incelendiğinde; kuruluş bakımında kalmakta olan deney- kontrol grubu erişim puanları,

“Fiziksel saldırganlık” alt boyutu incelendiğinde deney- kontrol grubu erişim puanları , deney-kontrol grubu sıra ortalaması 876,00-300,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,000, $p<0.001$).

“Düşmanlık alt boyutu incelendiğinde deney- kontrol grubu erişim puanları , deney-kontrol grubu sıra ortalaması 876,00-300,00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,000, $p<0.001$).

“Öfke”alt boyutunda ;sıra ortalaması 874,00-302,00 olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,000, $p<0.001$).

“Sözel saldırganlık ” alt boyutuna bakıldığında sıra ortalaması 830,00-345,00 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,000, $p<0.001$).

Saldırganlık düzeyleri “toplam puanları” incelendiğinde; Deney-kontrol grubu erişki puanları sıra ortalaması 829.00,346.00 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır (U,000, $p<0.001$).



6.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, koruma ve bakım altında kalmakta olan kız çocuklarında 8 hafta uygulanan eşli çalışma uygulamalarının saldırganlık düzeylerine tartışılacaktır.

Koruma bakım altında kalan çocuklarda, eşli çalışma uygulamaları yapılan **deney grubu ön test - son test, saldırganlık toplam puanları** karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Literatür tarandığında ,çalışmamızla birebir eşleşen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebep ile benzer nitelikteki çalışmalar incelenmiştir. Deffenbacher ve diğerleri (1990), öfke semptomlarını ve öfkenin yaşandığı öfke durumlarını azaltmaya yönelik, sosyal beceri programı geliştirdikleri çalışmalarında, Ergenlerin saldırganlık düzeylerinde olumlu gelişmeler sağlamak amacı ile düzenlenen Sosyal Beceri Programı uygulamaları sonunda, deney grubunun Saldırganlık Ölçeği son test ve ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur¹⁴³Bu farkın, bizim çalışmamızda aynı yaş grubu olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının kazandırdığı, birlikte hareket etme, beraber zaman geçirme ve bir gruba ait olarak kendi farkındalığını kazanmasından ortaya çıktığı düşünülmektedir. Beden eğitimi bazen amaç olarak düşünülse de, bazen de egzersizin bir aracı olarak düşünülmelidir. Beden Eğitimi ve Spor birbirini tamamlayıcı nitelikte ilerlerken bu tamamlayıcılık dezavantajlı gruplarla birleştiğinde pozitif yönde ilerleme olduğu görülmüştür. Çocuklar da hem beden hem ruh sağlığını dengede tutabilmek ve geliştirebilmek için beden eğitimi ve egzersiz ile bütünleşmiş eşli çalışma uygulamalarını dahil edilmiş yaşam olanaklarının sağlanması yüksek yarar olarak düşünülmüştür. Beden Eğitimi ve egzersizin birlikte ilerlediği eğitim içeriğinde çocukların keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçirdiği gözlemlenmiştir. Bu durumun koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma ve iş birliği sağlayan egzersizlerle daha etkili ve destekleyici yönde olumlu etkileri olduğu düşünülebilir. Deffenbacher yaptığı çalışmada olduğu gibi sosyal becerinin desteklenmesi, bizim yaptığımız eşli çalışma uygulamalarının pozitif yönde ilerleme ile örtüştüğü görülmüştür. Bir gruba ait olma, toplum içerisinde birey olarak kendini bütünleştirme ve fiziksel olarak varoluşun etkileri olduğu düşünülebilir.

Çalışmamızın **fiziksel saldırganlık** alt boyutu, beden eğitimi uygulamalarının koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda ön test -son test saldırganlık puanlarına göre incelendiğinde; fiziksel saldırganlık puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak

anlamli fark olduğuna rastlanmıştır. Çalışmamızdan farklı olarak Aktaş, şahin ve Aydın (2005) alışmalarında olumsuz niyet yükleme eğiliminin çocukların sosyal ilişkilerinde saldırgan olup olmamalarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediği; fiziksel, pasif ve sözel saldırganlık türlerinde düşmanca yüklemede bulunma açısından saldırganlık düzeyi ve cinsiyete göre bir farklılık gözlenip gzlenemeyeceğini inceleyen çalışmasında, Saldırganlığın alt boyutları açısından, sadece fiziksel saldırganlık gösteren çocukların fiziksel saldırganlık göstermeyen çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz yüklemelerde bulunduğu görülmüştür. Sosyal ilişkileri açısından genellikle saldırgan tanınan erkeklerin, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yüklemede bulunma eğilimi gösterdikleri belirtilmiřtir¹⁴⁴. Bu durum, çevresel etkenlerin olumsuz niyet yükleme eğiliminin fiziksel saldırganlık bulgularını ortaya çıkardığı ve eyleme geçirdiği söylenebilir.

Çalışmanın **düşmanlık** alt boyutu incelendiğinde, ön test -son test arasında istatistiksel olarak anlamli farkın olduğu görülmüştür. İkiızler, Balcıoğlu ve Atay 1996 birden fazla sakatlanma geçiren bireysel mücadele sporcularında sakatlığın saldırganlık ve düşmanlık duyularıyla ilişkisini incelediği çalışmasında, deney grubu lehine anlamli sonuçlara ulařmıřtır¹⁴⁵. Bu durumun çalışmamızla örtüşen sonuçlara ulaşmasında yapılan çalışmaların kuruluş bakımında kalmakta olan çocuklarda psikolojik, sosyal ve fiziksel hasara bağlı olarak saldırganlığa karşı otokontrol geliştirmiş oldukları varsayılarak düşmanlık düzeylerinde azalma olduğu düşünülmektedir.

Öfke alt boyutunu incelediğimizde ,grup içerisinde n test -son test arasında istatistiksel olarak anlamli farkın olduğu ve bu farkın yapılan çalışmanın verimli etkilerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Rozsahegyi (akt) şahin 2004, en az dört oturumluk sanat terapisinin ergenlerin öfke dereceleri üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile ergenlere özel sanat terapisti uygulamalarında bulunmuş ve uygulama sonrasında ergenlerin öfke derecelerinde azalma olduğu sonucuna ulařmıřtır¹⁴⁶. Yapılan çalışmayla örtüşen çalışmamıza baktığımızda beden eğitimi ve spor uygulamalarına yöntem, teknik ve stillerin entegre edilerek uygulanmasında, çocuklarda terapi etkisi uyandırdığı düşülmüştür. Bu etkinin yaşadıkları geçmiş yaşantıları göz ünün alarak oluşan öfke durumlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve psikolojik etmenlerin birbirinden bağımsız olarak çözüme ulaşılmayacağı konusunda herhangi bir ayrıma gidilmeksizin bütüncül olduğu söylenebilir.

Son alt boyut olan **sözel saldırganlık**ta ise; ön test -son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Scharf (2000), saldırganlığın cinsiyete göre farklılıkları tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında; sözel saldırganlığın cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, fiziksel saldırganlığın ise erkekler tarafından daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır¹⁴⁷. Çalışmamızın grubunu oluşturan kız çocuklarında, erkek çocuklarıyla aynı sözel saldırganlık tepkileri olduğu görülmüştür. Bu tepkilerin, birlikte bir iş başarma, beraber etkinlik yapabilme ve daha çok bir gruba ait olma bilinciyle azalma gösterdiği söylenebilir.

Beden Eğitimi uygulamalarının koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma ile saldırganlık düzeylerine etkisinin incelendiği **kontrol grubu ön test-son test** saldırganlık **toplam puanları** incelendiğinde; anlamlı olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır. Kontrol grubunda anlamlı farkın çıkmamasına bakıldığında ,normal kuruluş düzenlerine devam etmeleri, sosyal yaşantıların kuruluş ortamında sınırlı olması ve kuruluş bakımına alınma durumlarının etkilerinin devam ettiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmamıza benzer nitelikte olan, Öztürk 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada 15-16 yaşındaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur¹⁴⁸. Bu sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir. Çalışma grubumuzun yaş dönemi olarak hayatımızda karşılaştığımız en karmaşık dönemlerden biri olmakla birlikte çok sayıda fiziksel, psikolojik, sosyal değişimin gerçekleştiği, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemidir. Bu çerçevede davranışlarında daha özgür olan ergenlerin kontrolünün, beden eğitimi ve egzersiz yokluğundan kaynaklı saldırgan ve akran grubuna ait hissedememe ile açıklanabilir. Ayrıca bu yaş grubu ergenlerin saldırgan akran gruplarına katılabileceği düşünüldüğünde saldırganlığın ergenlik döneminde beden eğitimi ve egzersiz ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Fiziksel saldırganlık alt boyutunu incelediğimizde, kontrol grubu ön test-son test saldırganlık puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışmamıza benzer nitelikte olduğu düşünülen Nixon (1997), kolej öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, kolej öğrencilerinin sportif tutumlarını ve fiziksel saldırganlık eğilimlerini araştırmıştır. İstatistiksel olarak incelendiğinde takım sporu yapan atletlerin, bireysel spor yapanlardan, erkek atletlerin de birisine zarar verme eğiliminin bayanlardan önemli derecede daha yüksek fiziksel saldırganlık eğiliminde oldukları görülmüştür¹⁴⁹.

Çalışmamıza benzer yönden yapılan araştırmaya istinaden bizim çalışmamızda kontrol grubunda çıkan anlamlı farkın, olağan yaşantılarında devam etmekte oldukları

okullarında işlenen beden eğitimi derslerinde yapılan fiziksel aktivite ve egzersizlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Fiziksel saldırganlık durumlarında kontrol grubu lehine anlamlı farkın çıkması her yaş grubunda örgün eğitimin devam ederken destek çalışmalarının akademik sürecin yanında fiziksel etkinliklerle desteklenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmanın **düşmanlık** alt boyutu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu durumun düşmanlık alt boyutunun çocuklarda ve ergenlerde daha çok düşmanlık içeren saldırganlıkla birlikte ilerlediği görülmüştür. kontrol grubu düşmanlık sonuçlarında fark çıkmaması sonuçlarında ;sporla uğraşmayan ve kuruluş bakımında egzersiz aktivitelerinde bulunmayan çocuklarda düşmanlık içeren saldırgan içerikli davranışlarında azalma göstermeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Andrew ve Hollanda (1995) saldırgan içerikli ve saldırgan içerikli olmayan sporlarla uğrasan ve sporla hiç uğraşmayan ortaöğretim öğrencilerinin cinsel rol yönelimlerini ve kadınlara karşı tutumlarını karşılaştırmışlardır. Sporla uğrasan ve uğraşmayanlar arasında gösterilen tutum bakımından anlamlı fark bulunmuştur¹⁵⁰.

Öfke alt boyutunu incelediğimizde, kontrol grubu içerisinde ön test -son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın çocuklarda kuruluş ortamında verilen psikolojik etmenlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Baygöl (1997), ergenlerin öfke duygusunu nasıl yasadıklarını ve sürekli öfke ve öfke kontrol, öfke dışı ve öfke içte biçimlerinden hangilerini daha sıklıkla kullandıklarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında; cinsiyet ile öfke puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür¹⁵¹. Çalışma grubumuz olan kız çocuklarında öfke durumlarının azalma yönünde seyir etmesinin bu çalışma ile örtüşmediği görülmüştür. Kuruluş ortamında sosyal becerilerin ve çalışanların etkisi ile çalışma ve uygulama yapmadığımız kontrol grubunda anlamlı farkın çıktığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun iç denetimin etkileşimde olduğu etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamız son alt boyut olan **sözel saldırganlıkta** ise; kontrol grubu ön test-son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuruluş içerisinde grupla birlikte yaşamak zorunda kalma, yeterince sağlıklı iletişimin heterojen gruplarda sağlanamaması ve yeterince psikolojik yardımın kabul edilmediğinden olduğu söylenebilir.

Koruma ve bakım altında kalmakta olan **deney ve kontrol** grubu **ön test** saldırganlık puanları arasında, istatistiksel olarak farka rastlanmamıştır. Kuruluş ortamına alınan

çocuklar, alınma nedenleri ve mağduriyet öykülerine bakılmaksızın temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak heterojen gruplar olarak yeni yaşamlarına yerleştirilir. Bu bağlamda çalışmamıza dahil ettiğimiz iki grup içinde saldırganlık durumlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmamızın **fiziksel saldırganlık** alt boyutu, fiziksel saldırganlık puanlarının iki grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığına rastlanmıştır. Suça sürüklenmiş ya da herhangi bir nedenle kuruluş ortamında kalan çocuklarda geçmiş yaşantılarında yaşadıkları yoksunluk öykülerinin fiziksel olarak zarar verme eylemlerinde oldukları görülmüştür. Kendini dışarıdan gelen zararlara karşı koruma iç güdüsü ile yapılan fiziksel saldırganlık çocuklarda akran öğrenme yolu ile de etkisini artırabilir.

Çalışmanın **düşmanlık** alt boyutu incelendiğinde, deney-kontrol grubu ön test saldırganlık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Geçmiş yaşantılarını gelecek yaşantılarına taşıyan çocuklarda; yaşama, olağan olumsuz durumlara ve kendine yapılmış olan mağduriyetlere duyulan düşmanca düşüncelerin saldırgan olma durumlarına negatif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Öfke alt boyutunu incelediğimizde , deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Gruplar arası farkın olmamasının en büyük rolü; çalışmaya katılan kız çocuklarının tamamı ergen yaş grubunda olmasıyla açıklanabilir. Ergenlik döneminin getirdiği fiziksel değişimlerin yanında ruhsal olarak daha detaylı düşünme ve mağduriyet duyulan durumlara öfkenin gelişebileceğini gösterebilir.

Son alt boyut olan **sözel saldırganlıkta** ise; koruma ve bakım altında kalmakta olan çocuklarda deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Grupların yaşamsal aktivitelerinin yanında koruma bakım altına alınma öykülerinin yaşamın olağan akışına aykırı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda bakım altına alınma öykülerinde sözel olarak gördükleri şiddet ve mağduriyetin ,çocuklarda sözel saldırganlık düzeylerinde eşdeğerlik durumunu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Bakım altında kalmakta olan çocukların **deney-kontrol** grubu **son test toplam** saldırganlık puanları incelendiğinde, anlamlı farka rastlanmıştır. Çoknaz vd. 2017 yılında yaptığı araştırmasında; Çocukların spor yapıp yapmamalarına ve yarışmalara katılıp katılmamalarına göre fiziksel benlik algı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bir araştırma da spor yapmayan çocukların spor yapanlara göre, yarışmaya katılmayanların katılanlara göre fiziksel benlik algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna

varılmıştır¹⁵². Nitekim çalışmamızın da beden eğitimi ve egzersizle ilgisi ile örtüşen çalışmayla aynı sonuçlara varılabileceği söylenebilir. Deney grubu ve kontrol grubu son test anlamlı farka baktığımızda ;görölmelidir ki beden eğitimi uygulamalarından eşli çalışma uygulamaları; çocuklarda beden eğitimi ve egzersizin yaşama motive edici olduğu söylenebilir.

Çalışmamızın **fiziksel saldırganlık** alt boyutu, beden eğitimi uygulamalarının koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda deney-kontrol grubu son test saldırganlık puanlarına göre incelendiğinde; fiziksel saldırganlık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı fark olduğuna rastlanmıştır. Çalışmamıza benzer nitelikte olduğu düşünölen; Tayvan’da yapılan ve eşli çalışma stilinin orta öğretim öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde etkilerini araştıran bir çalışma da bilişsel öğrenme bakımından eşli çalışma stili grubu, kontrol grubundan daha yüksek puanlar elde etmiştir. Duyuşsal öğrenme açısından da gruplar arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Sonuç olarak; Mosston’un eşli çalışma stilinin, orta öğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmıştır¹⁵³.

Çalışmanın **düşmanlık, öfke, sözel saldırganlıkta** alt boyutları incelendiğinde, koruma ve bakım altında kalmakta olan çocuklarda deney ve kontrol grubu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görölmüştür. Bu bulgular ışığında, eşli çalışma uygulamaları ile çalışan ergenlerin saldırganlık düzeylerinde olumlu gelişmeler sağladığı ve ergenlerin saldırganlık düzeyini azaltma yönünde rolü olduğu söylenebilir. Eşli çalışma uygulamaları ile ergenlerin duygularını tanımaları, duygularını dışa vurmalarını, öfke duygusunu tanımalarını, öfkeyi başlatan nedenleri anlamalarını, öfkelerini ifade etmelerini ve öfke ile başa çıkma ifadelerini kullanmaya yönelik becerileri kazandırarak işbirliği içerisinde empati kurmayı etkilediği söylenebilir. Eşli çalışma uygulamaları rol oynama, bilgi verme, geribildirim verme ve karşı tarafı anlama gibi duygu durumları kullanılmıştır. Tüm bu sonuçlar ışığından kullanmış olduğumuz eşli çalışma uygulamaları ergenlerin saldırganlık düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu düşünölmektedir.

Koruma altında kalan çocuklarda **deney-kontrol** grubu **erişli puanları** incelendiğinde, **deney-kontrol** grubu saldırganlık erişli puanlarında, deney-kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Bu bağlamada yapılan araştırmada; Pehlivan ve Alkan yaptığı “Beden Eğitimi Dersinde İşbirlikli Öğretim Yönteminin Duyuşsal Özellik ve Motor Beceri Erişli Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğretim yöntemleri ile

geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; ön test son test karşılaştırmalarında duyuşsal alana ait bulgularda her iki öğretim yöntemiyle öğrenim gören grupta da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Psikomotor alana ait bulgularda ise her iki grupta da anlamlı düzeyde gelişme görülürken, deney grubunun kontrol grubuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır¹⁵⁴. Bu sonuçlar beden eğitimi ve egzersiz çalışmalarında psikomotor alanda işbirlikli, eşli çalışma ile öğretimin avantajlı çıkması bakımından bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızın **fiziksel saldırganlık**, alt boyutu incelendiğinde; Beden Eğitimi uygulamalarının koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma ile saldırganlık düzeylerine etkisinin **kontrol grubu ön test-son test** erişiş puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Saldırganlık toplam puanlarında rastlanan anlamlı farkla eşdeğer olması çalışmamızın deney grubu lehine pozitif yönde ilerlediğini göstermektedir. Hayatının birçok evresinde yoksun durumlardan kalmış ya da bırakılmış çocuklarda fiziksel olarak eylem ile harekete geçtiği görülmüştür. Bu eylemini dışarıdaki yaşamını devam ettirmek için yaparken, kuruluş ortamında ya da koruma altına alınan çocuklarda yoksun hayatının etkilerini azaltmak ve en aza indirebilmek adına beraber olma, birlikte bir şeyler başarabilme, empati kurabilme becerilerinin kazanıldığı eşli çalışma uygulamalarının pozitif yönde olan etkisini görmekteyiz. Bir amacı başarabilme ,arkadaşıyla birlikte düşünebilme gibi yoksun hayatında tek başına yapamadığı duygusal dürtülerin eşli çalışma ve işbirlikli uygulamalar ile ortaya çıkararak fiziksel saldırganlık davranışlarında azalma etkisi gösterdiği görülmüştür.

Çalışmanın **düşmanlık** alt boyutu incelendiğinde; Beden Eğitimi uygulamalarının koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma ile saldırganlık düzeylerine etkisinin **kontrol grubu ön test-son test** erişiş puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Bir önceki yaşantılarında yaşadıklarının etkisi altında devam ettirdikleri sosyal yaşantılarında geçmişe duyulan duygu yoğunluğunun şimdiki zamanda çıktığı görülmüştür. Görülen bu durumları, yalnız olmadığı kuruluş ortamında ya da bakım altında kalmakta olduğu yerde yapılan grup oyunları, kaşısındaki anlama, geçmiş yaşantılarının etkisini azaltacak eşli çalışma uygulamaları ile çocuklarda düşmanca duyguların azaldığına görmekteyiz. Azalan duyguların bir gruba ait olma, değer verme ve değer görme duyguları ile desteklendiği görülmüştür.

Öfke alt boyutunu incelediğimizde , deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın olmasının en büyük rolü; çalışmaya katılan kız çocuklarının tamamı gönüllü ve istekli olarak eşli çalışma ve işbirlikli çalışma uygulamalarını tamamlamışlardır.

Son alt boyut olan **sözel saldırganlık**ta ise; koruma ve bakım altında kalmakta olan çocuklarda deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bakım ihtiyacının yanında duygusal olarak yoksun hayatlarında fiziksel olarak gösteremedikleri duyguları sözel olarak gösterdikleri, duydukları ya da örtük olarak öğrendikleri sözel saldırganlık davranışlarının azaldığı görülmüştür. Görülen davranışların azalma yönünde olması; bizim yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir. Nitekim duygu yoğunluğu yaşayan çocuklarda önemsenme, bir yerde birey olarak fark edilme gibi duyguları ortaya çıkartan eşli çalışma uygulamalarının etkisini fazlasıyla görmekteyiz. Yaptığımız çalışmada istatistiksel olarak gösterilen verilen ışığında eşli çalışma uygulamaları koruma ve bakım altında kalmakta olan bireylerde olumlu davranış becerileri kazandırmaktadır.

7.1.SONUÇLAR

1. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının deney grubu ön test-son test saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ($p<0.001$) vardır. Alt boyutları bakımından hangisinde fark olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırmada; Fiziksel saldırganlık($p>0.001$), düşmanlık($p>0.001$), öfke($p>0.001$), sözel saldırganlık($p>0.001$) alt boyutlarında istatistiksel olarak fark olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının kontrol grubu ön test-son test saldırganlık puanları genel toplam olarak istatistiksel olarak anlamlı ($p>0.05$) bir farka rastlanmamıştır. Alt boyutları bakımından incelediğimizde; Fiziksel saldırganlık($p<0.001$) ve öfke($p<0.001$) alt boyutlarında kontrol grubu ön test-son test arasında anlamlı bulunurken, düşmanlık($p>0.05$) ve sözel saldırganlık($p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak bir farka rastlanmamıştır.
3. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının deney ve kontrol grubu ön test saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ($p>0.05$) olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmamızın kontrol grubu ön test alt boyutları incelendiğinde; Fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık alt boyutlarına göre kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka($p>0.05$) rastlanmamıştır.
4. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının deney ve kontrol grubu son test saldırganlık puanları arasında deney ve kontrol grubu son test toplam puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<0.001$). Bu bağlamda çalışmamızın alt boyutlarına baktığımızda; fiziksel saldırganlık($p<0.001$), düşmanlık($p<0.001$), öfke($p<0.001$), sözel saldırganlık($p<0.001$) alt boyutlarında deney grubu ve kontrol grubu son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

5. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda eşli çalışma uygulamalarının deney ve kontrol grubu erişki Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda saldırganlık toplam puanları incelendiğinde, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farka($p>0.001$) rastlanmıştır. Koruma bakım altında kalmakta olan çocuklarda deney ve kontrol grubu alt boyutları erişki puanlarına bakıldığında; Fiziksel saldırganlık($p>0.001$), düşmanlık($p>0.001$), öfke($p>0.001$), sözel saldırganlık($p>0.001$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.



7.2.ÖNERİLER

Tüm bu açıklamalardan sonra bu araştırmanın sonuçları bakımından genel olarak önemli bir noktada duracak olursak;

1.Kuruluş ortamında kalmak durumunda olan çocuklarda yaşanan olumsuz durumların yaşam koşullarına etkisini azaltmak adına egzersiz ve sporun hayatlarında mutlaka olması gerektiği ortaya konulmalıdır.

2.Dezavantajlı çocukların egzersize ve spora katılımları onların topluma kazandırılmasında büyük rol oynayacaktır. Bu çocukların kişilik gelişimlerini artırmak ve yetenekleri yönünde sportif, sosyal etkinliklere düzenli ve devamlı katılmaları sağlanmalıdır.

3.Kurum bakımına alınan çocukların yaş, fiziksel kapasite, kuruma geliş öyküleri gibi özel durumlarına uygun spor branşlarına yönlendirmeleri sağlanmalı, yurtdışında yaygın şekilde yapılan bocce, halter, güreş, florcurling gibi hem bireysel hem takım çalışmasına yatkın spor branşlarına teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

4.Araştırmanın farklı örneklem gruplarında ve farklı değişkenlerle yapılabilir.

5.Kuruluş bakımında kalmakta olan çocukların eğitim -öğretim uygulamalarına ek olarak kuruluşlarda yapılacak beden eğitimi uygulamalarında yöntem, teknik ve stillerin kullanılması çocukların yüksek yararına olacağı düşünülmektedir.

6.Çalışmamızı yaptığımız dezavantajlı gruplarda farklı nedenden dolayı gelen çocukları dezavantaj gruplarına göre ayrılabilir. Daha sonra çalışmalarda dezavantaj grubuna göre (istismar, madde kullanımı, yoksun aile, suça sürüklenen çocuk) egzersiz ve planlama programı yapılabilir.

7.Eşli çalışma uygulamalarının önemi hem bakanlık çocuk birimlerinde hem de kurum çalışanlarında kavranması için gerekli ön çalışmalar yapılarak, eğitim ve seminerler düşünülebilir.

KAYNAKÇA

1. Akyüz E. Çocuk hukukunun gelişimi ve çocuk koruma sisteminin değerlendirilmesi. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı-2 Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. 2011:17-42.
2. Özyurt C. Modern toplumun çözümlenmesi. (1. Baskı). İstanbul: Pınar Yayınları, 2005.
3. Açıkgöz Ü K. İşbirlikli öğrenme kuram, araştırma, uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası,1992.
4. Miller A K. Enhancing early childhood mainstreaming through cooperative learning: a brief literature review. Child Study Journal. 1989; 19: 4, 285-291.
5. Cartwright S. Cooperative learning can occur in any kind of program. Young Children, January. 1993; 2- 14 .
6. Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ankara: Kozan, 2001.
7. Erten Y, Ardalı C. Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. Şiddet, Cogito, Sayı: 6-7, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001: 143-164
8. T.C Resmi Gazete, sayı: 26386, 24 Aralık 2006
9. Elmacı D. Günümüzün yetim kalan kuruluşları: Yetiştirme yurtları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2010; 8(4), 949-970.
10. Yıldız V. İşbirlikçi öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1999;16 :155-163.
11. Mosston M., Ashtworth S. Toward a unified theory of teaching. Educational Leadership. 1985; 31-34.
12. Eron L D. The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. American Psychologist, 1987;42 (5):435-442.
13. Boxer P., Tisak, M S. Children's beliefs about the continuity of aggression. Aggressive Behavior, 2005;32 (2): 172–188.
14. Cebiroğlu R, Yurtbay T, Bakan G. Saldırgan davranışlı çocuklarda bazı psiko-sosyal etkenler. 10. Milli Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. 1974;1: 309-314.
15. Yavuzer H, Çocuk Psikolojisi I, Duyusal ve Toplumsal Gelişim, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1982.
16. Bulut I. Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları, 1993.

17. Arıca O T. Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. 1995, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul, (Prof. Dr. Andan Kulaksızoğlu).
18. Ayan S. Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 2007; 8:206–214.
19. Şahin H. Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. 2004, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Doç. Dr. Yasemin Akman).
20. Şahin, H. Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2006;3 sayı: 26.
21. Savi F. 12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. 2008, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, İzmir.
22. Donat Bacioğlu S, Özdemir Y. İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi (E-dergi).
https://www.academia.edu/35583750/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretilim_%C3%96%C4%9Fretilerinin_Sald%C4%B1rgan_Davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1_ile_Ya%C5%9F_Cinsiyet_Ba%C5%9Far%C4%B1_Durumu_ve_%C3%96fke_Aras%C4%B1ndaki_%C4%B0li%C5%9Fkiler, Aralık 2012;cilt:2 sayı:2
23. Kutlu H. Okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumunun etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi. 2014, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 370351) (Yüksek lisans tezi).
24. Sukhodolsky D G, Solomon R M, Perine J. Cognitive- behavioural, anger-control intervention for elementary school children: a treatment- outcome study. Journal of Child and Adolescent Group Therapy. 2000;10(3):159-171.
25. Swaffer T, Hollin C R. Anger and general health in young offenders. The Journal of Forensic Psychiatry. 2001;12(1): 90-103.
26. Thomas S P, Smith H. School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. Perspectives In Psychiatric Care. 2004; 40(4), 135-147.

27. Yoncalık O. İlköğretim II. kademe I. sınıf beden eğitimi derslerinde eşli çalışma stili uygulamalarının öğrenci tutumuna ve başarısına etkisi. 2006, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Prof. Dr. A. Azmi Yetim).
28. Okyar B. 12 Haftalık Eşli Dans Çalışmalarının Bazı Fiziksel Uygunluk Parametreleri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. 201, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Afyon, (Yrd. Doç. Dr. Yunus Tortop).
29. Caı S. Student enjoyment of physical education class in three teaching style enviroment. Educaton, 1998;118:3:412-420.
30. Byra M, Marks M. The effects of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in teh reciprocal style of teaching ,Journal Of Teaching In Physical Education. 1993; 12,(3):286-300.
31. Kahila S. Developing Helping Behavior With Reciprocal Method In Physical Education Classes.Licenciate Thesis In Sport Pedagog,University Of Jyvaskyla, (1986)'dan Aktaran;Risto Telama:The Spectrum Findland, JOPERD, 63, Number 1,54-56, 1992
32. Ernst M, Byra M. Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence on student Skill. Knowledge and Socialization. Physical Educator, 1998; 55; 24-37.
33. Kağıtcıbaşı Ç. Yeni ve insan ve insanlar. 10.Baskı, Evrim Basım Yayım ve Dağıtım, İstanbul, 1999.
34. Kirazcı S, Koçak S, Çiçek Ş. İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerinde Başarı Kriterleri ve Değerlendirmelerine Bakışları, 2000. VIth Sports Sciences Congress, November 3-5,Abstracts,317, Ankara.
35. Şimşek Z, Erol N, Öztop D, Özcan Ö. Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. Türk Psikiyatri Dergisi. 2008; 19(3); 235-246.
36. Genç, Y. Aile ve Çocukla Sosyal Hizmet 8. Ünite. Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalar . T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3439, Açıköğretim Fakültesi Yayını 2016; No: 2287: 221-248.
37. Karataş K. Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. Journal of Society & Social Work. 2007; 18(2).
38. Salim M. Geçmişten Günümüze Türkiye'de Çocuk Koruma Politikaları ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. 2011, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Isparta, (Yrd. Doç. Dr. Nilüfer Avşar Negiz).
39. Karataş K. Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. Journal of Society & Social Work. 2007; 18(2): 7-19.

40. T.C Resmi Gazete, sayı: 18059, 27 Mayıs 1983.
41. T.C Resmi Gazete, sayı: 25876, 03 Temmuz 2005.
42. Koşar N G. Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refahı Alanı. 2.Baskı. Mn Ofset basım evi. Ankara. 1992.
43. Genç, Y. Aile ve Çocukla Sosyal Hizmet 8. Ünite. Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalar . T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3439, Açıköğretim Fakültesi Yayını 2016; No: 2287.
44. Yolcuoğlu İ G. Türkiye’de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 2009; 5(18): 43-57.
45. Çetin H, Çavuşoğlu H. Yetiştirme yurdunda ve aileleri ile yaşayan adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 2009; 2(4): 137-144.
46. Karataş K. Türkiye’de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. Journal of Society & Social Work, 2007; 18(2): 7-19.
47. Sarıaltın D M. Kurum Bakımındaki Çocuklara İlişkin Sistemin Sosyal Refah Çalışanları Gözüyle Değerlendirilmesi. 2017, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Ankara, (Doç. Dr. Sema Buz).
48. Çocuk Koruma Hizmetlerinde Koordinasyon Strateji Belgesi, https://www.google.com/search?q=%2C+%C3%87ocuk+Koruma+Hizmetlerinde+Koordinasyon+Strateji+Belgesi+2014-2019.+ASPB+%C3%87ocuk+Hizmetleri+Genel+M%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC&sxsrf=ALiCzsZybZSIXLKG9-BC3bW1s7GqCSBM2g%3A1658671406769&ei=LIHdYrS_LoWDxc8Ph_y4kAg&ved=0ahUKEwi0jv-2JH5AhWFQfEDHQC-DoIQ4dUDCA4&uact=5&oq=%2C+%C3%87ocuk+Koruma+Hizmetlerinde+Koordinasyon+Strateji+Belgesi+2014-2019.+ASPB+%C3%87ocuk+Hizmetleri+Genel+M%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EANKBAhBGABKBAhGGABQAFgAYPUGaABwAHgAgAEAiAEAkGAEAmAEAoAECOAEBwAEB&scient=gws-wiz, Erişim tarihi: 15 Nisan 2020
49. Şenocak H. Korunmaya Muhtaç Çocuklar: İstanbul Yetiştirme Yurtları Üzerine Bir Alan Araştırması. 2005, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, İstanbul, (Prof. Dr. Sedat Murat).

50. Hüseyinoğlu S. Korunmaya Muhtaç Çocukların Korunma Altına Alınma Nedenleri. 2017, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, İstanbul,
51. Yıldırım Ş. 2000'li yıllarda çocuk koruma sistemi içinde bakım hizmetlerinin genel görünümü. Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2017; 15(1): 110.
52. Genç, Y. Aile ve Çocukla Sosyal Hizmet 8. Ünite. Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalar . T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3439, Açıköğretim Fakültesi Yayını 2016; No: 2287: 225.
53. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Faaliyet Raporu, <https://www.google.com/search?q=https%3A%2F%2Fwww.aile.gov.tr%2Fraporlar%2Fyillik-faaliyet-raporlari%2F&oq=https%3A%2F%2Fwww.aile.gov.tr%2Fraporlar%2Fyillik-faaliyet-raporlari%2F&aqs=chrome>, Erişim tarihi: 10 Nisan 2020.
54. Karataş K. Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. Journal of Society & Social Work. 2007; 18(2): 14.
55. Başer, H. Çocuk Refahı Alanında Yeni Hizmet Modeli "Çocuk Evleri". 2013, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Konya, (Prof. Dr. Aliye Mavili Aktaş).
56. Yıldırım Ş. 2000'li yıllarda çocuk koruma sistemi içinde bakım hizmetlerinin genel görünümü. Celal Bayar University Journal of Social Sciences/ Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2017; 15(1): 102.
57. Genç, Y. Aile ve Çocukla Sosyal Hizmet 8. Ünite. Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalar . T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3439, Açıköğretim Fakültesi Yayını 2016; No: 2287: 228.
58. Yıldırım Ş. 2000'li yıllarda çocuk koruma sistemi içinde bakım hizmetlerinin genel görünümü. Celal Bayar University Journal of Social Sciences/ Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2017; 15(1): 101.
59. Zastrow C, Kirst-Ashman, K. İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre-I. Ankara: Nika Yayınevi. 2016: 325.
60. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2016 Yılı Faaliyet Raporu, <https://www.google.com/search?q=https%3A%2F%2Fwww.aile.gov.tr%2Fraporlar%2Fyillik-faaliyet-raporlari%2F&oq=https%3A%2F%2Fwww.aile.gov.tr%2Fraporlar%2Fyillik-faaliyet-raporlari%2F&aqs=chrome>, Erişim tarihi: 06 Mart 2020.

61. T.C Resmi Gazete, sayı: 28497, 14 Aralık 2012.
62. Yaman. F. Bakıcı Annelerin Sosyo – Ekonomik ve Çalışma Yaşamlarına İlişkin Özellikleri: Ankara İli Örneği. 2010, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Ankara.
63. Koşar N G. Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refahı Alanı. 2.Baskı. Mn Ofset basım evi. Ankara. 1992: 100-150.
64. T.C Resmi Gazete, sayı: 27015, 5 Ekim 2008.
65. Van Ijzendoorn M, Schuengel C H, Bakermans–Kranenburg, M. J. Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*. 1991; 11(2): 225-250.
66. Yazıcı E. Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler: Kurum Bakım Hizmetinden Yararlanmış Bireyler Üzerine Bir Araştırma. 2013, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, İzmir, (Prof. Dr. Seveda Demirbilek).
67. Sümer N, Ünal S, Selçuk E, Kaya B, Polat R, Çekem B. Bağlanma ve Psikopatoloji: Bağlanma boyutlarının depresyon, panik bozukluk ve obsesif kompulsif bozuklukla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2009; 24(63): 38-45.
68. Bowlby J. 2005, The making and breaking of affectional bonds. Sevgi bağlarının kurulması ve bozulması (Çev. Kamer M; Ed. Özakkaş T). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları İstanbul, 2012.
69. The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review,
<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42878/924159134X.pdf;jsessionid%20=AB8C302F55F9A8047BDB996E9992BD32?sequence=1>, Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015
70. Hekim M. Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi. VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 28-31 Mayıs Muğla: Muğla Üniversitesi, 2015.
71. Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ada Matbaacılık, Ankara. 2001.
72. Güzel R. Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. 1998, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

73. Emecen D D. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. 2008,. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
74. Griffin L L, Mitchell S A, Oslin, J L A. Tactical games approach teaching sport concepts and skills. United States of America: Human Kinetics. 1997.
75. Özarslan, Y. Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri (International Educational Technology) Sözlü Bildiri, İstanbul 2010.
76. Casey M, Jones S R B. Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection. Developmental Psychology. 2011; 24(6): 815-823.
77. Açıkgoz K Ü. Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir, Kanyılmaz, 2000.
78. Slavin R.E. Cooperative Learning and Student Achievement. NJ: Erlbaum 1988.
79. Doymuş K, Şimşek Ü, Şimşek U. İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005; 7(1).
80. Metzler M. Instructional models for physical education (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, 2005; 337, 338.
81. Mitchell S A, Oslin J L, Griffin L L. Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach ,Human Kinetics 2013; 7:18.
82. Çelen A. Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor eriş düzeylerine etkisi. 2012, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Prof. Dr. İbrahim Yıldırım).
83. Siedentop D, Tannehill D. Developing teaching skills in physical education. Fourth Edition. USA: Mayfield Publishing Company 2000.
84. Pritchard T. Effects of a curricular model on skill development, knowledge, and game performance. School of Physical Education Teacher Education, Morgantown 2004.
85. Arıcı H. Yapılandırmacı yaklaşımla beden eğitimi ve spor etkinlikleri, 1. Baskı, Ankara: Nobel 2007.
86. Siedentop D. Sport education: quality P.E. through positive sport experiences. Champaign, IL. Human Kinetics 1994.
87. Koyuncuoğlu K. Spor eğitimi modeli ile işlenen jimnastik derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor eriş düzeylerine etkisi. 2015, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Dr. Öğretim Üyesi Seyfi Savaş).
88. Dilci T. Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık 2011.

89. Koç C. Öğretim yöntemleri. B. Doğan ve V. Alkan (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri, içinde (s. 45-87). Ankara: Eğiten kitap 2017.
90. Kısa F. İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi. 2007, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Ankara, (Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Kızıltan).
91. Küçük M. Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri ilköğretim 5.sınıf öğretmenlerinin kullanma durumları. 2004, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Konya, (Prof. Dr. Muammer C Muştı).
92. Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ankara: Kozan 2001.
93. Sönmez V. Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Anı Yayıncılık, Ankara. 2001.
94. Böke H. Beden Eğitimi Derslerinde Farklı Özel Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Davranışlarına Etkisinin Araştırılması. 2016, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Malatya, (Doç. Dr. Mehmet Güllü).
95. Özer M A. Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. Gazi Üniversitesi , Bilig, 2005; 35: Sayfa: 127
96. Aksoy B. Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2003; Cilt: 2 (sayı:14): 86.
97. Ensar, A. Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. Türklük Bilimi Araştırmaları. 2003; (13): 267-284.
98. Demirel Ö. İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. MEB, Ankara, 1999.
100. Akyol H. Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara, 2020.
101. Kesici A . Eğitimde postmodern durum: yapılandırmacılık. İnsan ve İnsan. 2019; 6 (20) :219-238.
102. Uzunöz A, Aktepe V. Özel Öğretim Yöntemleri. Cilt:1. Pegem Akademi, Ankara:. 2018.
103. Engin A, Tösten R, Kaya M. Bilgisayar destekli eğitim. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi. 2010; 1 (5) :69-80.
104. Bayrak N. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının değerlendirilmesi. 2011, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Lefkoşa.
105. Demirel Ö. Kuramdan Uygulamaya Eğitimden Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık Ankara, 1999.

- 106.** Garn A, Byra M. Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style. Teaching Elementary Physical Education, 2002; 13(2): 8-13.
- 107.** Büyükkaragöz S, Çivi C. Genel Öğretim Metotları. Beta basım yayın, Ankara, 1999.
- 108.** Çöndü A. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. 2. Baskı, Nobel Yayın , Ankara, 2004.
- 109.** Yıldırım Y. Lise Beden Eğitimi Müfredat Programında Belirtilen Beden Eğitimi Genel Amaçları ile Atletizm Eğitimi İçin Belirlenen Özel Amaçların Gerçekleşme Düzeyleri. 1996, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek İrtifa ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisan tezi, Kayseri, (Yrd. Doç. Dr. Yusuf Can).
- 110.** Ünlü H, Aydos L. Öğretmen görüşlerine göre; Beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 2007; 8/2: s. 74.
- 111.** Munusturlar S, Mirzeoğlu N, Mirzeoğlu A D. Beden eğitiminde kullanımında farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 2014;Cilt: 39 Sayı: 173 S, 379.
- 112.** Temiz A. Özel Öğretim Yöntemleri- 2 Ders Notları, Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü, Hatay S,6. 2017.
- 113.** Baron R A, Richardson D R. Human aggression. Plenum Press, New York, 1994.
- 114.** Olcay O. Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi. 2008, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Konya, (Yrd. Doç. Dr. Mustafa Uslu).
- 115.** Franzoi Stephen L. Social Psychology. Third Edition.: The Mcgraw-Hill. Usa, 2003.
- 116.** Baron, Robert A, Donn Byrne. Social Psychology.: Allyn & Bacon. USA,1991.
- 117.** Myers, David G. Social Psychology. Seventh Edition. Usa : The Mcgraw-Hill Companies Inc. (2002).
- 118.** Brehm, Sharon S., Saul M. Kassin ve Steven Fein. Social Psychology. Fourth Edition. Houghton Mifflin Company. Usa, 1999.
- 119.** Baron, Robert A. ve Deborah R. Richardson. Human Aggression. Plenum Press. New York, 1994.
- 120.** Acet M. Sporda Saldırganlık ve Şiddet. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul, 2006.

- 121.** Yavuzer Y. Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programlarının Lise Öğrencilerindeki Etkisinin İncelenmesi. 2009, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Konya, (Prof. Dr. Ömer Üre)
- 122.** Esentürk O K. Lise Düzeyinde Öğrenim Gören ve Okullar arası Spor Müsabakalarına Katılan Sporcu Öğrencilerin Güdülenme ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. 2015, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Ankara, (Prof. Dr. Emin Kuru).
- 123.** Kırkbir F. Karadeniz Teknik Üniversitesinde Okuyan ve Üniversiteler Arası Müsabakalarda Yarışan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması. 2014, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kütahya.
- 124.** Erdinç S. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 2008, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Ankara, (Doç. Dr. Emine Gül Kapçı).
- 125.** Gültekin F, Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. 2008, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar).
- 126.** Çınar S. İlköğretim 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme Becerisi ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. 2016, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, İstanbul.
- 127.** Ceylan D. Besyo Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. 2012, Çanakkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Çanakkale.
- 128.** Kılınç E. Genel Lise 9.Sınıf Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Durumlarına Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012; 11(3):835 -853.
- 129.** Gültekin F. Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. 2008, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar).
- 130.** Gökçiçek S. Ortaöğretim Kurumlarında Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Saldırganlık Tutumlarının Araştırılması (Samsun İli Örneği). 2015, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kütahya.

- 131.** Kırkibir, F. Karadeniz Teknik Üniversitesinde Okuyan ve Üniversiteler Arası Müsabakalarda Yarışan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması. 2014, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kütahya.
- 132.** Gökçiçek S. Ortaöğretim Kurumlarında Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Saldırganlık Tutumlarının Araştırılması (Samsun İli Örneği). 2015, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kütahya.
- 133.** Göksu T. Toplumsal psikoloji, toplumsal olaylar ve müdahale esasları. Özen Yayıncılık, Ankara, 2000.
- 134.** Gültekin F, Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. 2008, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara, (Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar).
- 135.** Göka, E. Saldırganlığın Nedenleri. Ankara Numune Hastanesi Psikiyatri Kliniği Şefliği. Ankara, 2009.
- 136.** Avcı A. Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği. 2010, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Doktora tezi, İstanbul, (Prof. Dr. Mustafa Usta).
- 137.** Norşenli F. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenciler Arasında Yaşanan Şiddetin Türü, Yaşanma Sıklığı ve Nedenleri (Ankara İli Örneği). 2009, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans tezi, Ankara, (Doç. Dr. Ayşe Demirbolat).
- 138.** Yılmaz İ. Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. 2008, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, İstanbul.
- 139.** Berk E.L. Çocuk Gelişimi, (Çev: Prof. Dr. Ali Dönmez), İmge Kitabevi, Ankara, 2013.
- 140.** Özmen Suna K. Aile İçinde Saldırganlığın Yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2004; 37(2): 27 39.
- 141.** Acar M. Türkiye'de Madde Bağımlılığı ve Gençlik. 2006, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kırıkkale, (Yrd. Doç. Dr. Dolunay Şenol).
- 142.** Temel F. Ergenlik ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım. Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

- 143.**Deffenbacher J L, McNamara K, Stark R S, Patricia M. Sabadell. A combination of cognitive, relaxation, and behavioral coping skills in the reduction of general anger. *Journal of College Student Development*. 1990; 31: 351- 358.
- 145.** Aktaş V, Şahin D, Aydın O. Saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yükleme yanlılığının cinsiyete bağlı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2005; 20 (55):57-59.
- 146.** Romanczyk R G, White S, Gillis J M. Social skills versus skilled social behavior: a problematic distinction in autism spectrum disorders. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*. 2005; 2 (3):177-193.
- 147.**Scharf SC. Gender differences in adolescent aggression: an analysis of instrumentality vs. expressiveness, Unpublished Doctoral Thesis Michigan University Department of Clinical Psychology, Michigan. 2000.
- 148.** Öztürk N. Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 2008, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Malatya, (Prof. Dr. Mustafa KILIÇ).
- 149.** Nixon H L. Gender, sport and aggressive behavior outside sport. *Journal of Sport & Social Issues*. 1997;21 (4):379-385.
- 150.** Andre T, Holland A. Relationship of sport participation to sex role orientation and attitudes toward women among high school males and females. *Journal of Sport Behavior*. 1995; (18).
- 151.** Baygöl E. Ergenin Öfke Tepkilerinin incelenmesi. 1997, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Bursa, (Prof. Dr. Şermin Külahoğlu).
- 152.** Çoknaz H, Aydın M, Mısır Emine. Orta okullarda eğitim gören ve istismara maruz kalan çocukların fiziksel benlik algı düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. 2017; 2, (sayı 1): 8-15.
- 153.** Chang C H, Chen C S. The effects of mosston's reciprocal style on elementary students' learning in physical education. The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress. 2005;November 9-13, İstanbul. Congress Proceeding,
- 154.** Pehlivan Z, Alkan G. Beden eğitimi dersinde işbirlikli öğretim yönteminin duyuşsal özellik ve motor beceri eriş düzeyine etkisi. *New World Sciences Academy (e-Journal)*. <http://www.newwsa.com/>, Mart 2010; 5 (1): 15.

EKLER

Ek-1

“Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği”

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, bu madde sizin için her zaman doğru ise “ Tamamen Katılıyorum ”, genelde doğru ise Katılıyorum ”, emin değilseniz “ Kararsızım ”, genelde doğru değilse “ Katılmıyorum ”, hiçbir zaman doğru değilse “ Kesinlikle Katılmıyorum ” şeklinde işaretleme yapmanız rica olunur.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bazı arkadaşlarım benim öfkeli biri olduğumu söylerler					
2. Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim					
3. Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında “acaba benden ne istiyor” diye düşünürüm					
4. Arkadaşlarımın görüşlerine katılmadığım zaman bunu onlara açıkça söylerim					
5. Öfkeden deliye döndüğümde birşeyler kırıp dökerim					
6. İnsanlar benim görüşlerime katılmadıklarında onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam					
7. Zaman zaman bazı olaylara/kişilere yönelik kızgınlığım uzun süre bitmek bilmez					
8. Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum					
9. Sakin yapılı biriyimdir					
10. Tanımadığım insanlar bana fazla yakın davrandıklarında onlara şüpheyle yaklaşırım					
11. Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu					
12. Çok çabuk parlar ve hemen sakinleşirim					
13. Birisi bana sataşırsa kolaylıkla onu itip tartaklayabilirim					
14. İnsanlar sinirimi bozduklarında kolaylıkla onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim					
15. Zaman zaman kıskançlık beni yiyip bitirir					
16. Bir insana vurmanın mantıklı bir gerekçesi olamayacağını düşünüyorum					
17. Bazen hayatın bana adaletsiz davrandığını düşünürüm					
18. Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim					
19. Yapmak istediğim birşey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım					

20. Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım					
21. İnsanlarla sıkça görüş ayrılığına düşerim					
22. Birisi bana vurursa ben de karşılık veririm					
23. Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissediyorum					
24. Diğer insanların her zaman çok iyi fırsatlar yakaladıklarını düşünüyorum					
25. Birisi beni iterse onunla kavgaya tutuşurum					
26. Arkadaşlarımın arkamdan konuştuklarını biliyorum					
27. Arkadaşlarım münakaşacı/tartışmayı seven biri olduğumu söylerler					
28. Bazen olmadık şeylere ortada mantıklı bir neden yokken aniden sinirlenir, tepki veririm.					
29. Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.					



Andaç Demirtaş Madran

Alıcı: ben ▾

9 Eyl 2019 Pzt 14:44



SayınAydın,
Ölçeği çalışmanızda kullanmanız uygundur. Az sonra bir e-posta yönlendireceğim. Başarılar dilerim

Prof. Dr. Andaç Demirtaş Madran
Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi
Bağlıca Kampusu 06810
Etimesgut/Ankara

mürvet aydın

27 Ağu 2019 Sal, 13:49 tarihinde şunu yazdı:

--

This message has been scanned for viruses and dangerous content by [MailScanner](#), and is believed to be clean.

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
18

KARAR SAYISI
2019/74

KARAR TARİHİ
05/11/2019

KARAR NO: 2019/74

Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Ortak Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mürvet AYDIN' ın, "Koruma ve Bakım Altında Kalmakta Olan Kız Çocuklarında Eşli Çalışma Stili Uygulamalarının Saldırganlık Düzeylerine Etkisi (Düzce İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez konusu ve ekte yer alan anket ölçeği'nin 24. Sorusunun orijinaliyle çelişkisinin düzeltilmesi ve kişinin kaldığı kurumda kalma süresinin yıl olarak belirtilmesi kaydıyla etik olarak uygun olduğuna,

Oy birliği ile karar verildi.



T.C.
AİLE, ÇALIŞMA VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 94952863-605.01-E.04
Konu : Bilimsel Araştırma Talepleri

16/01/2020

BAKANLIK MAKAMINA

Ekteki çizelgede detaylı bilgileri bulunan ve ilgili Genel Müdürlükler tarafından uygun görülen bilimsel araştırma taleplerinin, ilgili Birim koordinasyonunda, gözetim ve denetiminde, günlük işleyiş aksatmadan, araştırmaya katılanların kişilik hakları ve güvenlikleri gözetilerek, ses-görüntü kaydı alınmaksızın, iş akışını aksatmayacak şekilde gönüllülük ve gizlilik esasları çerçevesinde, araştırma sonuçlarının herhangi bir yerde yayımlanmadan önce Bakanlığımızdan izin alınması ve araştırma biliminde bir zenginliğin Bakanlığımıza gönderilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesi hususlarını;

Olurumuzu arz ederim.



SIRA NO	MÜDÜRLÜĞÜ/İLGİLİ ÜNİVERSİTE	AD-SOYAD	GÖREV/UNVAN/ÜNİVERSİTE	ARAŞTIRMA KONUSU	ARAŞTIRMANIN YAPILACAKI KURULUŞ/BİRİMİ	İLGİLİ GENEL MÜDÜRLÜK
1	İstanbul Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Merve SARIKAYA	Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din	Çocuk Evleri Sitelerinde Yaşayan Liseli Gençliğin Din Algısı İstanbul Örneği	Zeytinburnu Çocuk Evleri Sitesi ile Emrullah Turanlı Çocuk Evleri Sitesi ve Yakacak Hatice-Abbas Halim Çocuk Evleri Sitesi	Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
2	Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Güney Yalçın ÖZCAN	Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Uzman Yardımcısı	ASDEP Görevlilerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Ankara Örneği	Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ve Ankara'da ki kuruluşlarda çalışan ASDEP Görevlileri	Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü
3	İstanbul, Bursa, Edirne, Tekirdağ, Trabzon, Rize, Samsun, İzmir, Muğla, Aydın Denizli, Ankara, Eskişehir, Konya, Kayseri, Gaziantep, Batman, Kilis, Adıyaman, Malatya, Van, Diyarbakır, Muş, Hatay, Antalya ve Kahramanmaraş Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Ali Osman ÖZPOLAT	Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Uzman Yardımcısı	Türkiye'de Risk Altındaki Ailelerin Psikososyal Destek İhtiyaçlarının Analizine Yönelik Bir Model Önerisi	AÇSHB(bu alanda çalışan personeli)İstanbul, Bursa, Edirne, Tekirdağ, Trabzon, Rize, Samsun, İzmir, Muğla, Aydın Denizli, Ankara, Eskişehir, Konya, Kayseri, Gaziantep, Batman, Kilis, Adıyaman, Malatya, Van, Diyarbakır, Muş, Hatay, Antalya ve Kahramanmaraş illerindeki kamularda ASDEP Programı kapsamında hizmet veren sosyal çalışma görevlisi (Sosyal Hizmet, Sosyoloji, Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Aile ve Tüketici Bilimleri ile Çocuk Gelişimi mezunları)	Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü
4	Düzce Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Merve AYDIN	Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri Anabilim Dalı Beden Eğitimi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi	Koruma ve Bakım Altında Kalmakta Olan Kız Çocuklarında Eşli Çalışma Selli Uygulamalarının Saldırganlık Düzeylerine Etkisi	Düzce Çocuk Evleri sitesindeki kız çocukları	Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
5	Yalova, Antalya, Konya, Rize, Van, Erzurum ve Diyarbakır Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri	Dr. Öğr. Üyesi Ayten KAYA KILIÇ	Akdeniz Üniversitesi	Ruhsal Hastalığı Olan Bireylere Bakım Vermekten Vazgeçiren Nedenlerin İncelenmesi: Bakım Yolu Psikolojik Dayanıklılık ve Sosyal Destek	Yalova, Antalya, Konya, Rize, Van, Erzurum ve Diyarbakır Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı Sosyal Hizmet Merkezleri	Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
6	İzmir Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	Seval CEYLAN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü KBB Anabilim Dalı/Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bölümü Doktora öğrencisi	Yaşlı Bireylerde Fizyolojik Eğitiminin İşitsel Uyarılmış Geç Latanslı Potansiyellere Etkisinin Araştırılması	Narlıdere Hazarevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi	Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Ek-5 Eşli Çalışma Uygulamaları planları/ Eşli Çalışma Oyunları

1.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-1	Koşu tekniği öğretimi Isınma egzersizleri 4 gruba öğrenciler sahanın dört köşesine geçer.dip çizgiden file önüne koşarak geri dip çizgiye geri geri koşarlar.(en az 5 tekrar) Tekrar dip çizgilere gelen gruplar file önünde bir kere dikey sıçrayış yaparak kayma adımlarıyla uygulamayı tamamlar.(en az 5kez)	Dört gruba ayrılan öğrenciler grup kaptanlarının yardımıyla ikiyeşerli eş olurlar. Eşler karşılıklı geçerek çift el baş üstü pas ile karşılıklı topu atarlar. _çift el yere vurdurarak _tek el (sag –sol) ile havadan karşılıklı topu atarlar. _tek el (sag_sol) ile topu yere vurarak eşine atar.	Oyun Geleneksel oyunlardan mendil kapmaca ile bitirilir.
DERS-2	Ball handling Koordinasyon hareketleri Isınma egzersizleri	Öğrenme modeli öğrencilere tanıtılır. Grup liderlerine tanışma oyunu hakkında bilgi verilir. Öğrenciler dört ayrı gruba ayrılır.her grubun kaptanı seçilir.seçilen kaptanlar bir araya gelir ve öğretmenin yardımıyla dersin içeriği anlatılır. Bu oyunda gruba ayrılan sınıf gruplarını alarak sahneye çıkarılır, grup üyelerinden diğeri aşağıda bekler. Grup arkadaşlarından biri gözünü bir mendille kapatır ve sahne üzerinde duran eşinin tam karşısına getirir. Gözü kapalı öğrenci ellerini kullanarak karşısındaki arkadaşının sadece yüz bölgesine temas ederek onu tanımaya çalışır. Grup arkadaşı ile bu çalışmayı değişimli olarak yapar. Aşağıda öğrenci kalmayınca gruplar yer değiştirir ve oyun tekrarlanır.	• Oyun İsim bulma oyunu ile etkinlik bitirilir.
DERS-3	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Beden Eğitimi spor branşlarından takım oyunları(basketbol ,voleybol)pas çeşitleri grup eşleşmeleri yapılarank; Dinamik(hareketli) pas teknikleri Göğüs pas Yerden pas Baş üstü pas Olmak üzere hareketlerin tamamını eşleri ile birlikte çalışırlar.	Oyun Yanımda kim var oyunu ile etkinlik bitirilir.
2.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-4	Düz koşu Isınma egzersizleri Temel kuvvet çalışmaları	Isınma oyunu ile derse başlanır. Grupta herkesin eşleşmesi istenir. Eşleşme yapılırken birbirini az tanıyanların eş olmaları istenir. Eşlerden oluşan grubun yarısı dışarı çıkar. İçeride kalanlar uzaylılardır. Uzaylı eşlere yönerge verilir. Yönergeye göre; içeri gelip onunla iletişime geçmeye çalışacak olan	• Oyun (pat -pat patladı oyunu ile etkinlik bitirilir.

		eşine karşı tepkisiz kalması, gözlerini kaçırmadan sabit bir şekilde bakması istenir. Hiç bir şekilde iletişime girilmez. Uzunlu gruptakilere grup sayısına göre 3-4 ya da 4-5 kişiye birer pin kodu verilir.(grup küçükse her birine bir pin kodu verilebilir) Örneğin; dokunma, el sıkma, merhaba deme, öpme, sarılma gibi. Dışarıdan gelen eş uzunluyla iletişime girmeye çalışacak ancak uzunlu eş pin kodunu alana dek çözülmeyecek, sabit duracaktır. Ne zaman ki dışardan gelen eş doğru pin kodunu bir şekilde uygularsa uzunlu çözülecek ve iletişime girecektir.(dışarıdaki gruba verilen yönerge içindeki eşyle iletişim kurması olacaktır.) Eşleşme yapılan gruplarda takım sporları (basketbol,voleybol)top sürme becerileri gösterilir.	
DERS-5	Isınma egzersizleri Top sürme	Her ders başka eşleşme yapılarak seçilen eşlerler Ball handling Yüksek ve alçak top sürme tekniği Sağ el ile ileri Sol el ile ileri V(bir sağ bir sol el) top sürme	• Oyun Liderini bul oyunu ile ders bitirilir.
DERS-6	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Eşleşen gruplar yuvanı bul oyunu ile başlayarak ; Ball handling Yüksek ve alçak top sürme Sağ el, sol el ve V şeklinde ileri ve geriye top sürme Temel top saklama hareketi Sağ ve sol el ile	• Oyun Ev sahibi -kiracı oyunu ile ders bitirilir.

3.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-7	Isınma egzersizleri Top sürme	Gruplar belirlenerek ,herkes eşleri ile birlikte temel teknikler ile komple çalışmalar yaparak tüm beceri ve egzersizleri tekrar etmiş olur. El ve yön değiştirme teknikleri gösterilerek eşleri ile birlikte becerileri sergilemeleri istenir.	(Mevsimler oyunu ile ders bitirilir.

DERS-8	Basit koordinasyon hareketleri Isınma egzersizleri	Önden el değiştirme Arkadan el değiştirme Bacak arası Reverse Kekeleme adımı	Eşli duygular oyunu ile ders bitirilir.
DERS-9	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	El ve yön değiştirme ağırlıklı komple çalışmalar ve eşle birlikte “kör yolcu evini bul”oyunu oynayarak eşlerine yer-yön tanımlamaları yapılır.	Oyun Hacı yatmaz oyunu ile ders bitirilir.
4.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-10	Basit koordinasyon hareketleri Isınma egzersizleri	Öğrenilen temel teknikler ile komple çalışmalar	İsim bulma oyunu ile etkinlik bitirilir.
DERS-11	Ball handling Temel kuvvet çalışmaları	Hücumda temel duruş Top sürme üzerinden duruş(stop) teknikleri Tek zamanlı ve çift zamanlı duruş(stop)	Oyun (pat -pat patladı oyunu ile etkinlik bitirilir.
DERS-12	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Tek ve çift zamanlı duruş Temel duruş ve stoplar üzerinden sabit ayak ve pivot adımı kullanımı	(Mevsimler oyunu ile ders bitirilir

5.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-13	Isınma egzersizleri	Öğrenilen temel teknikler ile komple çalışmalar	Liderini bul oyunu ile ders bitirilir.
DERS-14	Ball handling Isınma egzersizleri Sprint çalışmaları	Alçak ve yüksek top sürme Tek ve çift zamanlı duruş Temel duruş ve stoplar üzerinden sabit ayak ve pivot adımı kullanımı	Oyun Yanımda kim var oyunu ile etkinlik bitirilir.
DERS-15	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Öğrenilen temel teknikler ile komple çalışmalar	Ev sahibi -kiracı oyunu ile ders bitirilir.
6.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-16	Isınma egzersizleri Ball handling Temel kuvvet çalışmaları	Statik şut tekniği öğretimi	Eşle birlikte Basit Şut atma becerisi ile ders bitirilir.
DERS-17	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Sağ turnike öğretimi	Eşli duygular oyunu ile ders bitirilir.
DERS-18	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Sol turnike öğretimi	Ev sahibi -kiracı oyunu ile ders bitirilir.

7.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-19	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Şimdiye kadar öğrenilmiş temel teknikleri içeren statik ve dinamik(turnike) şut ağırlıklı çalışmalar	(Mevsimler oyunu ile ders bitirilir
DERS-20	Isınma egzersizleri Ball handling Temel kuvvet çalışmaları	Öğrenilen temel teknikler ile komple çalışmalar.	Eşli duygular oyunu ile ders bitirilir.
DERS-21	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Öğrenilen temel teknikler ile birleştirilmiş statik ve dinamik, pas ve şut içeren çalışmalar.	Hacı yatmaz oyunu ile ders bitirilir.
8.HAFTA	ISINMA	ESAS EVRE	BİTİRİŞ
DERS-22	Isınma egzersizleri Alçak ve yüksek top sürme Duruşlar ve pivot hareketi	3'lü tehdit pozisyonu tekniği Jab step Şut fake Basit low post hareketleri	İsim bulma oyunu ile etkinlik bitirilir.
DERS-23	Isınma egzersizleri Ball handling Sprint çalışmaları	1x0 ve 2x0 şeklinde 3lü tehdit pozisyonuyla birlikte V-Cut ve Backdoor Cut öğretimi	Liderini bul oyunu ile ders bitirilir.
DERS-24	Koşu Isınma egzersizleri Koordinasyon hareketleri	Rebaund ve box out teknikleri öğretimi	Ev sahibi -kiracı oyunu ile ders bitirilir.

Eşli Çalışma Günlük Planlarından Kullanılan Oyunlar	
PİN KODU-KİLİTLERİ ÇÖZME Grupta herkesin eşleşmesi istenir. Eşleşme yapılırken birbirini az tanıyanların eş olmaları istenir. Eşlerden oluşan grubun yarısı dışarı çıkar. İçeride kalanlar uzaylılardır. Uzaylı eşlere yönerge verilir. Yönergeye göre; içeri gelip onunla iletişime geçmeye çalışacak olan eşine karşı tepkisiz kalması, gözlerini kaçırmadan sabit bir şekilde bakması istenir. Hiç bir şekilde iletişime girilmez. Uzaylı gruptakilere grup sayısına göre 3-4 ya da 4-5 kişiye birer pin kodu verilir.(grup küçükse her birine bir pin kodu verilebilir) Örneğin; dokunma, el sıkma, merhaba deme, öpme, sarılma gibi. Dışarıdan gelen eş uzaylıyla iletişime girmeye çalışacak ancak uzaylı eş pin kodunu alana dek çözülmeyecek, sabit duracaktır. Ne zaman ki dışardan gelen eş doğru pin kodunu bir şekilde uygularsa uzaylı çözülecek ve iletişime girecektir.(dışarıdaki gruba verilen yönerge içerdeki eşiyile iletişim kurması olacaktır.)	LİDERİNİ BUL Grup daire olur ya da karışık şekilde yürür pozisyonudadır. Bir ebe seçilerek dışarı çıkarılır. Gruptan bir lider seçilir ve gruba şu yönerge verilir; “Lider ne yaparsa onu yapın”.İçeri alınan ebeden lideri bulması istenir. Ebenin lideri tahminde üç hakkı vardır. Lideri bulursa yeni ebe lider olur. Bulamazsa tekrar ebe olarak devam eder. Grup daire olur. Bir kişi dışarı çıkarılır. İçerdeki bir kişi bir hareket yapar (örn; el çırpma, ayak vurma vb.) diğerleride onu taklit eder. Dışarıdaki kişi içeri alınır ve grubun ortasına alınır. Hareketi kimin başlattığını bulmaya çalışır. Ortadaki kişi sırtını döndüğünde hareketi başlatan kişi hareketi değiştirir. Yani hareketi değiştirecek kişi ortadaki sırtını döndüğünde hareketi değiştirir. Ortadaki kişi hareketi değiştiren kişiyi bulunca oyun sona erer. Hareketi başlatan kişi dışarı çıkartılır. (Örnek Hareketler: El Çırpma, ıslık, ayak vurma, parmak sıklatma)
EV SAHİBİ-KİRAÇI Gruptan üçerli olmaları istenir ya da grup üçerli olarak küçük gruplara bölünür. Bir ebe seçilir. Üçerli olan gruplardan iki kişinin karşılıklı geçerek ellerini avuç içleri açık olarak birbirine dayayarak bir çatı oluşturmaları istenir. Bunlara ev sahibi denir. Üçüncü kişi ise yapılan bu çatının içine iki kişinin arasına girer, böylece kiracı olur. Ebe ortadadır. Liderin komutu ile oyun başlar ve sürer. Lider kiracılar dediğinde ev sahipleri sabit dururken kiracılar ev değişikliği yapar, tüm kiracıların ev değiştirmesi zorunludur. Bu arada ebe kendine ev bulup yerleşmeye çalışır, dışarıda kalan kimse yeni ebe o olur. Lider Ev sahipleri derse bu defa kiracılar sabit durur ev sahipleri yer değiştirerek farklı kimselerle kiracıların üzerine ev olmaya çalışır. Yine kendine eş bulamayıp, ev olamayan dışarıda kaldığı için ebe olur. Ev sahipleri için eş değiştirmek zorunludur. Lider komutuna göre oyun devam eder	PAT PAT PATLADI Grup halka olur. Ortada bir ebe olur. Ebenin gözleri bağlanır ya da gözlerini kapatıp açmaması istenir.3 küçük top halkadaki kişileri her iki elinden de geçmek üzere elden ele dolaşır. Bu sırada ebe gözleri kapalı olarak, topların kimde olduğunu görmeden PATLIYO-PATLIYO-PATLIYO diye bağırır. Ne zaman ki ebe PATLADI derse top kimin hangi elinde ise o el yanar. İki elide yanan çıkar. Ebe değişebilir, yanan ebe olabilir. Oyun bu şekilde son kişi kalıp kazanana dek sürer. (3 adet elde tutulabilir çok büyük ya da küçük olmayan top)
YUVANI BUL İkişerli eş olunur. Kol kola girilir. Diğer kollar belde yuva yapılır.(boştaki eller bele konur) 2 kişi ortada olur. Biri ebe olur. Ebe olan kaçanı yakalamaya çalışır. Kaçan kişi ebelenmeden yuvaya girerse, yuvanın boştaki kalan kişisi kaçmaya başlar, ebeleme olduğunda ise ebeleyen kaçmaya başlar, ebelenen kovalamaya... Oyun böylece devam eder	MEVSİMLER Grup 4-5 kişilik küçük gruplara ayrılır. Her bir gruba paket kâğıdı (büyük boy kraft kâğıt) bol sayıda boya, yapıştırıcı, makas vb. sağlanır. Gruplardan seçecekleri bir üyenin kraft kâğıt üzerine uzanarak istedikleri pozu vermesini ve o şekilde üyenin profilin kâğıda çıkarılması istenir. Daha sonra eldeki malzemelerle ortaya çıkan figürün içi grubun ortak kararına uygun bir mevsim seçilerek istedikleri şekilde doldurulur. Çalışma ortamının duvarları posterlerle süslenir.

EŞLİ DUYGULAR OYUNU Eşli oynanacak bir oyundur. Eşler oyun başlamadan belirlenir. Her duygu adına eşli yapılabilecek bir hareket tayin edilir. Örneğin mutluluk deyince eşler bir birine sarılır. Kızgınlık deyince eşler birbirlerine sırtlarını dönerler vs. Müzik eşliğinde dans edilir. Müzik susar ve öğretmen bir duygu adı söyler. Eşler doğru hareketi yapmaya çalışırlar.	KÖR YOLCU EVİNİ BUL Çocuklara “Kör Yolcu Evini Bul” oyunu anlatılır, örnek bir oyunla gösterilir. Bu oyunda nelerin tehlikeli olabileceği sorusu yöneltilerek, verdikleri cevaplar dinlenir. Bu tehlikelere dikkat ederek, oyunun oynanacağı anlatılır. Sayışma ile seçilen iki çocuğun gözleri eşarpla bağlanır. Masalarla bir alan belirlenir ve ortada duran sandalyeyi bulup oturmaları istenir. Sandalyeyi bulup, oturan çocuk oyunu kazanır. Diğer çocukların da oynaması ile oyun sona erer.
HACİYATMAZ Çocuklar üçer kişilik kümeler ayrılırlar. Her kümede iki çocuk yüz yüze ve karşılıklı durur; üçüncü çocuk ise bu iki çocuğun arasında (iki arkadaşının birini sağına, ötekini soluna alacak şekilde, dimdik ve kaskatı)durur. Ortadaki çocuğa iki çocuktan biri, Hacıyatmaz'ı ötekine, öteki de birinci çocuğa doğru, omuzlarından iter. Yandaki çocuklar, Hacıyatmaz'ı düşürmemeye özen gösterirler. Oyunun yinelenmesinde, ortadaki çocuk yana geçer. Üç çocuk da Hacıyatmaz olduktan sonra oyun biter.	

ÖZGEÇMİŞ

Lise eğitimimi Düzce Atatürk Anadolu Lisesi'nde, Lisans Eğitimimi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünü tamamladıktan sonra, Yüksek Lisans eğitimimi Düzce Üniversite Beden Eğitimi ve Spor Tezli (YL) programını tamamlayarak mezun olarak akademik hayatıma devam etmekteyim.

