

ISSN:2564-7601



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

*Journal of Early Childhood Studies*

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır.  
*Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey*

**Cilt: 8 • Sayı: 1 • Temmuz - 2024 - July • Volume: 8 • Issue: 1**



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır  
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

### Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği  
Adına  
Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

### Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

### Editörler

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*  
Dr. Nihan Feyman Gök, *Çankırı Karatekin Üniversitesi*  
Dr. Özge Karaevli, *Millî Eğitim Bakanlığı*

### Bilimsel Danışma Kurulu

Dr. Alev Önder, *Bahçeşehir Üniversitesi*  
Dr. Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi*  
Dr. Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi*  
Dr. Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
Dr. Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi*  
Dr. Esra Ömeroğlu, *Gazî Üniversitesi*  
Dr. Fatma Alisinanoğlu, *Gazî Üniversitesi*  
Dr. F. Çağlayan Dinçer, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*  
Dr. Gelengül Haktanır, *Ankara Üniversitesi*  
Dr. Ingrid Engdahl, *Stockholm Üniversitesi*  
Dr. İsmihan Artan, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi*  
Dr. Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi*  
Dr. Mübeccel Gönen, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Necate Baykoç Dönmez, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi*  
Dr. Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi*  
Dr. Nilgün Metin, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Nurper Ülküer, *Üsküdar Üniversitesi*  
Dr. Rengin Zembat, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi*  
Dr. Tamara Pribişev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi*  
Dr. Tanju Gürkan, *Lefke Avrupa Üniversitesi*  
Dr. Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi*  
Dr. Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi*  
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*  
Dr. Yıldız Güven, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazî Üniversitesi*

### Owner

On Behalf of Association for the Development of Early  
Childhood Education in Turkey  
Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

### Editor in Chief

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

### Editors

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*  
Nihan Feyman Gök, Ph.D., *Çankırı Karatekin University*  
Özge Karaevli, Ph.D., *Ministry of Education*

### Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., *Bahçeşehir University*  
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University*  
Anne Kultti, Ph.D., *University of Gothenburg*  
Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul Aydın University*  
Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University*  
Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University*  
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazî University*  
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *Gazî University*  
F. Çağlayan Dinçer, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University*  
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Ankara University*  
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Stockholm*  
İsmihan Artan, Ph.D., *Hacettepe University*  
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus*  
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University*  
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Hacettepe University*  
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Hacettepe University*  
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras*  
Neriman Aral, Ph.D., *Ankara University*  
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University*  
Nurper Ülküer, Ph.D., *Üsküdar University*  
Rengin Zembat, Ph.D., *Marmara University*  
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University*  
Tamara Pribişev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University*  
Tanju Gürkan, Ph.D., *Lefke European University*  
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University*  
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg*  
Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University*  
Yıldız Güven, Ph.D., *Marmara University*  
Z. Fulya Temel, Ph.D., *Gazî University*



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır  
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

### Mizanpaj Editörü

Uzm.Muammer Kalkan, *Hakkari Üniversitesi*  
Dr.Demet Koç Tüylü, *Uludağ Üniversitesi*  
Uzm.Serkan Yaman, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

### Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Deniz Saydam, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

### İstatistik Editörü

Dr. Murat Akyıldız, *Anadolu Üniversitesi*

### Yayına Hazırlık

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*  
Uzm.Muammer Kalkan, *Hakkari Üniversitesi*  
Dr.Demet Koç Tüylü, *Uludağ Üniversitesi*  
Uzm.Serkan Yaman, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

### İletişim

Yeşiltepe Mah. İsmet İnönü-2 Blv.  
No: 2/57 İç Kapı No: B10  
Tepebaşı/Eskişehir-Türkiye  
e-posta: eccd.jecs@gmail.com  
www.journalofomepturkey.org

### Yayımcı

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), yılda iki kez yayımlanan bilimsel hakemli çevrimiçi bir dergidir. Yazarların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

**Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD)**, Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Türk Eğitim İndeksi (TEI), Science Library Index (SLI) ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından indekslenmektedir.

### Layout Editor

Muammer Kalkan, Msc., *Hakkari University*  
Demet Koç Tüylü, Ph.D., *Uludağ University*  
Serkan Yaman, Msc., *İstanbul Aydın University*

### Foreign Language Editor (English)

Deniz Saydam, Ph.D., *Orta Doğu Teknik University*

### Statistics Editor

Murat Akyıldız, Ph.D., *Anadolu University*

### Preparing for Publication

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*  
Muammer Kalkan, Msc., *Hakkari University*  
Demet Koç Tüylü, Ph.D., *Uludağ University*  
Serkan Yaman, Msc., *İstanbul Aydın University*

### Contact

Yeşiltepe District İsmet İnönü-2 Street  
No: 2/5 - B10  
Tepebaşı/Eskişehir -Turkey  
e-mail: eccd.jecs@gmail.com  
www.journalofomepturkey.org

### Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education  
in Turkey

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a peer-reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

**Journal of Early Childhood Studies (JECS)** is indexed with Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Turkish Education Index (TEI), Science Library Index (SLI) and Scientific Indexing Services (SIS).



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır  
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Cilt 8·Sayı 1·Temmuz·2024·Volume 8·Issue 1·July·2024

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editörden / Editorial

1-4

### MAKALELER/ARTICLES

Burçin Yırtıcı, Makbule Meziyet Arı

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between academic self-esteem and aggression orientation of children attending pre-school education

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481361

5-27

Yasemin Küçük, Ertan Görgü

'Benim de Sesim Var' programının otizmlili çocukların dil gelişimi ve anne - babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi

The examination of the impact of 'I Have a Voice Too' program on the language development of children with autism and the quality of life of their parents

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481466

28-51

Sema Öngören

The Emotional expressions of mothers with children in the 5-6 age group

5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadeleri

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481493

52-69

Dilara Harmandar-Ergül, Nesrin Işıkoğlu

Annelerin 12-36 aylık bebekleri ile birlikte kitap okuma deneyimlerinin incelenmesi

Examination of mother-toddler shared book reading experiences

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481515

70-99

Zeynep Sena Derdiyok, Özlem Gözün Kahraman

Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi

Investigation of preschool children's anxiety in terms of parent emotion socialization behaviors

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481536

100-129



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## *Journal of Early Childhood Studies*

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır  
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Cilt 8·Sayı 1·Temmuz·2024·Volume 8·Issue 1·July·2024

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Neşe Aşkar

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımı

Utilization of loose parts in early childhood education environments

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481552

130-150

Emine Ahmetoğlu, Tringa Shpendi Şirin, Tuğba Türk Kurtça

The new role of teachers today: Being a trauma-informed teacher

Günümüzde öğretmenlerin yeni rolü: Travma bilgili öğretmen olmak

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481571

151-170



Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2024 yılı bahar dönemi, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi'nin (EÇÇD) sekizinci cildinin ilk sayısıyla, yepyeni bir editör ve dergi çalışma ekibiyle sizlerle yeniden buluşmaktan gurur ve onur duyuyoruz. Büyük bir emek ve heyecanla yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize cesaret ve güç veren Yönetim Kurulumuza buradan teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Bu sayımızda, Neşe Aşkar tarafından kaleme alınan ilk derleme makale "Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımı" başlığını taşımaktadır. Bu çalışma, sınıf içi ortamlarda çocuk ve materyallerin kullanımı açısından alana katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Diğer derleme makale ise Emine Ahmetoğlu, Tringa Şpendi Şirin ve Tuğba Türk Kurtça tarafından kaleme alınan "Günümüzde öğretmenlerin yeni rolü: Travma bilgili öğretmen olmak" adlı başlığı taşıyor. Yazarların bu çalışması, öğretmenlerin travma konusunda bilgi sahibi olmalarının, çocukların davranış problemlerini tespit etme ve müdahale etme konusundaki önemini vurgulamaktadır.

Bu sayımızda, Burçin Yırtıcı ve Makbule Meziyet Arı tarafından kaleme alınan "Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı araştırma makalesi dikkat çekmektedir. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların benlik saygısı ile saldırganlık yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır.

Diğer bir çalışma ise Yasemin Küçük ve Ertan Görgü tarafından yapılan "Benim de Sesim Var programının otizmlili çocukların dil gelişimi ve anne-babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi" başlıklı araştırmadır. Bu çalışma, özel gereksinimli çocuklar için bir program önerisi sunarak, otizmlili çocukların dil gelişimi ve anne-babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır.

Sema Öngören tarafından yapılan diğer bir araştırmada, "5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadeleri" başlıklı çalışma ile yazar, çocukların duygu durumlarına ilişkin alana katkı sağlayan bir araştırma yapmıştır. Dilara Harmandar Ergül ve Nesrin Işıkoğlu tarafından yapılan bir diğer çalışma ise "Annelerin 12-36 aylık bebekleri ile birlikte kitap okuma deneyimlerinin incelenmesi" başlığı altında öne çıkmaktadır. Bu çalışma, bebeklik döneminde dil gelişimine önemli katkıları olan kitap okuma deneyimlerini incelemektedir.

Zeynep Sena Derdiyok ve Özlem Gözün Kahraman tarafından kaleme alınan makale, "Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi" başlığı ile dikkat çekmektedir. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı durumlarının, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisini incelemektedir. Ebeveynlerin çocukların duygularını anlamaları ve bu konuda rol model olmaları açısından önemli bir araştırmadır.

2024 yılında dergi ekibi olarak erken çocukluk eğitime yönelik kanıt temelli çalışmalara daha çok aracılık etmeyi temenni ediyor ve dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ediyoruz.

Editörler

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Nihan Feyman Gök

Dr. Özge Karaevli

Dr. Deniz Saydam

Dr. Murat Akyıldız

Yayına Hazırlık: Muammer Kalkan, Dr. Demet Koç Tüylü ve Serkan Yaman



Dear readers and researchers,

We are honored and proud to present the first issue of the eighth volume of the Journal of Early Childhood Studies (JECS) for the Spring 2024 term, with a brand-new editorial team and journal staff. We extend our heartfelt thanks to our Board of Directors for their encouragement and support, which have given us the courage and strength to continue publishing our journal with great dedication and enthusiasm.

In this issue, the first review article, authored by Neşe Aşkar, focuses on the "Utilization of Loose Parts in Early Childhood Education Environments." This study contributes to the field by examining the use of materials by children within classroom environments. The other review article, authored by Emine Ahmetoğlu, Tringa Shpendi Şirin and Tuğba Türk Kurtça, is titled "The New Role of Teachers Today: Being a Trauma-Informed Teacher." This work by the authors highlights the importance of teachers being knowledgeable about trauma to support identifying and intervening in children's behavioral problems.

In this issue, the research article titled "Investigation of the relationship between academic self-esteem and aggression orientation of children attending pre-school education" by Burçin Yırtıcı and Makbule Meziyet Arı is particularly noteworthy. This study explores the relationship between self-esteem and aggression tendencies in preschool-aged children.

Another notable study, conducted by Yasemin Küçük and Ertan Görgü, is titled "The Examination of the Impact of 'I Have a Voice Too' Program on the Language Development of Children with Autism and the Quality of Life of Their Parents". This research is significant as it offers a program proposal aimed at supporting the language development of children with special needs and enhancing the quality of life for their parents.

Another study by Sema Öngören, titled "Emotional Expressions of Mothers with Children in the 5-6 Age Group," contributes to the field by exploring the emotional states of children. Additionally, the research by Dilara Harmandar Ergül and Nesrin Işıkoğlu, titled "Examination of mother-toddler shared book reading experiences" is noteworthy for its focus on the impact of book reading on language development, which is a critical aspect of development during infancy.

The article authored by Zeynep Sena Derdiyok and Özlem Gözün Kahraman, titled "Investigation of preschool children's anxiety in terms of parent emotion socialization behaviors," stands out. This study investigates the relationship between the anxiety states of preschool children and their parents' emotion socialization behaviors, making it an important research piece for understanding and modeling parental approaches to children's emotions.



As the journal team, we aim to facilitate more evidence-based studies in early childhood education in 2024 and we thank you for your interest in our journal.

Editors

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Nihan Feyman Gök

Dr. Özge Karaevli

Dr. Deniz Saydam

Dr. Murat Akyıldız

Prepared for Publication by: Muammer Kalkan, Dr. Demet Koç Tüylü and Serkan Yaman

# Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between academic self-esteem and aggression orientation of children attending pre-school education

Burçin Yırtıcı<sup>1</sup>, Makbule Meziyet Arı<sup>2</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 11 Şubat 2021

Düzeltilme : 4 Mayıs 2023

Kabul : 21 Mayıs 2023

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 11 February 2021

Revised : 4 May 2023

Accepted : 21 May 2023

## Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimleri ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Genel tarama modelinin ilişkisel tarama deseninde hazırlanan bu çalışmada rastgele örneklem yöntemi dikkate alınmıştır. Araştırma örneklemini toplamda 382 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla "Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği", çocukların saldırganlık yönelim düzeylerini saptamak amacıyla "36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların saldırganlık yönelim düzeyleri arttıkça akademik benlik saygısı düzeylerinde azalma görülmüştür. Çalışma sonucuna göre, anne-baba yaşı ve ailenin boşanma durumu değişkenleri ile çocukların akademik benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, cinsiyet, ailenin aylık gelir düzeyi ve çocuğa bakan kişi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu çalışma sonucunda, çocukların saldırganlık yönelim düzeyleri ile boşanma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, cinsiyet, anne yaşı, aile aylık gelir düzeyi ve çocuğa bakan kişi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik benlik saygısı, Okul öncesi eğitim, Saldırganlık.

**Abstract:** The aim of this study is to determine the relationship between aggression orientation and academic self-esteem of 60-72 month-old children attending preschool education. In this study prepared in the correlational survey design of the general survey model, the random sampling method was employed. The research sample consisted of a total of 382 children. The study utilized a personal information form developed by the researcher, the Academic Self-Esteem Scale to assess children's academic self-esteem levels, and the Aggression Orientation Scale for Children Aged 36-72 Months to determine their aggression orientation levels. The study revealed that as aggression orientation levels of 60-72 month-old children attending pre-school education institution increased, their academic self-esteem levels decreased. According to the study, no significant relationship was found between parental age, and divorce status variables and children's levels of academic self-esteem, whereas significant relationships were observed between gender, monthly income level of the family, and caregiver variables. Additionally, while no significant relationship was found between children's aggression orientation levels and divorce status variables, significant relationships were observed between gender, maternal age, family monthly income level, and caregiver variables.

**Keywords:** Academic self-esteem, Preschool education, Aggression.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481361

Başlıca Yazar: Burçin YIRTICI

<sup>1</sup>İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi, burcin.yirtici@okan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/00000002-1492-4584>

<sup>2</sup>Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, mmari@gelisim.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-6341>

## SUMMARY

### Introduction

Early childhood is the period during which individuals undergo significant development. Physical, mental, and social growth are particularly prominent during this stage. The foundations for these developmental areas are established, especially in early childhood, as children strive to adapt to their natural and social environments. Consequently, children begin acquiring various individual skills and social behaviors during this time. They become familiar with their surroundings, establish relationships within their environment, and develop perspectives on events (Arslan, 2009). Children's self-perception is generally shaped by their experiences and can also be influenced by their interactions (Kenç & Oktay, 2002). The family environment is crucial in the initial development of children's self-perception, which continues to evolve through interactions with relatives, peers, and teachers. Such self-perceptions aid children in evaluating their attitudes towards others (Erbil, Divan, & Önder, 2006). Occasionally, children may experience conflicts in their relationships, leading to a process of adjustment (Arslan, 2002). This challenging situation is especially common among preschool-aged children due to their acquisition of diverse skills and developmental milestones, which may occasionally give rise to conflicts requiring resolution. These challenges can manifest as aggressive behaviors.

As preschool is the period when individuals' personalities and academic selves develop, it is crucial to determine the orientations of aggression and academic perceptions and to reveal the relationship between them. It is essential to understand how elements associated with children's academics relate to aggression tendencies and to know the impact of preschool, a significant developmental period, on this process. Identifying potential future problems is also important. Although some crises that occur due to interactions between children or between children and teachers are considered unique to this period, as it is a time of frequent interaction and communication, these crises may pose problems for families and society in the future. Therefore, it is vital, both individually and socially, to determine why preschool children are inclined to be aggressive and to identify the elements that can prevent this behavior. The limited number of studies in the literature examining the relationship between academic self-esteem and aggression orientation, and the lack of such research, especially in preschool children, is the main starting point of this study.

### Method

The study sample comprises 382 preschool students enrolled in private and public schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) on the European side of Istanbul Province during the 2018-2019 academic year. Due to time and cost constraints in reaching the entire population, the sample was selected using the stratified random sampling method. A survey was employed as the data collection tool in the research, consisting of three sections aimed at gathering information about students and their families. The personal information form used in the study was developed by the researcher based on previous studies, while the 'Aggression Orientation Scale for Children Aged 36-72 Months,' developed by Kaynak, Kan, and Kurtulmuş (2016), and the 'Academic Self-Esteem Scale,' developed by Cevher and Buluş (2006), were used

to measure students' levels of aggression orientation and academic self-esteem, respectively. The data obtained were analyzed and interpreted using the statistical program SPSS.

## Conclusion and Discussion

The study aimed to determine the relationship between preschool children's academic self-esteem and their aggression tendencies yielded the following results. According to the research findings, as aggression orientation increased, academic self-esteem levels decreased, with boys showing higher aggression orientation scores compared to girls. This finding is supported by studies conducted by Erdinç (1995), Akboy (1998), Kurşun (1998), and Göktaş (2008). It was also found that girls tend to have lower academic self-esteem than boys, supported by similar findings in studies by Erdinç (1995), Akboy (1998), Kurşun (1998), and Göktaş (2008). Additionally, Aral et al. (2011) observed that children of mothers under 25 years of age exhibited significantly higher levels of relational aggression towards others. Similarly, Özcan and Aydoğan (2014) concluded that the academic self-esteem scores of children with parents aged 20-30 were lower compared to other age groups. These findings collectively support the conclusion of this study, highlighting higher aggression scores among children of mothers under 25 years old and the inverse relationship between aggression orientation levels and children's academic self-esteem levels.

The research concluded that children of fathers younger than 25 years old have lower academic self-esteem, consistent with the findings of Özcan and Aydoğan (2014). A significant relationship was also observed between family income level, one of the research variables, and the caregiver of the child, and the child's aggression orientation. These findings are supported by the studies of Aral et al. (2004), Karataş (2005), Çetin and Çavuşoğlu (2009), and Gürpınar and Akan (2001). According to the study results, there is no significant difference between divorce status and children's academic self-esteem, consistent with findings in the literature by Özbay and Alisinanoğlu (2009) and Güney (2008).

## GİRİŞ

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişme göstermesi ile ekonomik değişimlerin de bu durumu takip etmesi sonucunda, toplumların yaşam felsefelerinde de birtakım değişiklikler meydana gelmeye başlamış ve toplumlar bu durumdan hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan oldukça etkilenmişlerdir. Bu etkilenme günümüzde halen varlığını sürdürmektedir. Yaşanan değişim süreci ile toplum içerisinde ortaya çıkan iniş ve çıkışlar toplumların çıkarları doğrultusunda hareket etmelerine neden olmuştur. Özellikle teknolojik gelişmeler ve bununla birlikte gelişim gösteren kitle iletişim araçları insanların davranışlarının farklılaşmasına bireylerin toplumsal değerlerden uzaklaşmasına neden olmuştur (Kara, 2017). Toplumlarda meydana gelen bu etkilenme ve değerlerden uzaklaşma, beraberinde bazı sorunları da ortaya çıkartabilmektedir. Bunlardan birisi de saldırganlık, öfke kontrolünü sağlayamama ya da davranış bozuklukları olarak belirtilebilir.

Bireyin en fazla gelişim gösterdiği dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönem içerisinde çocukta fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim ön plandadır. Bu gelişim alanlarının temelleri özellikle erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde aynı zamanda çocuklar doğal ve toplumsal çevrelerine uyum sağlayabilmek için çaba göstermektedirler. Bu çaba sonucunda çocuk farklı bireysel beceriler ve sosyal davranışlar kazanmaya başlayabilir. Çocuk, çevresini tanır, çevresi ile ilişkiler kurar ve olaylara karşı bakış açısı geliştirmeye özen gösterir. Bu döngü içerisinde de olayları yorumlaya çalışır (Arslan, 2009). Erken çocukluk dönemi aynı zamanda okul öncesi dönemi de kapsamaktadır. Bu dönem içerisinde çocukların gelişimleri çevredeki faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle bireyin hayatı boyunca devam edecek olan ilişkiler kurması, iletişim ve etkileşim çabası toplumsallaşmanın da ötesinde benliğini kazanması için oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların 0-6 yaş aralığında yaşadıkları deneyimler oldukça önemlidir (Arı ve Yaban, 2016). Bu deneyim, etki ve kazanımlardan yola çıkılarak bu dönem içerisinde çocukların yaşantıları ile birlikte akademik benlik algıları da eş zamanlı olarak gelişim göstermektedir.

Çocukların kazandığı benlik algısı genel olarak yaşantılar sonucunda şekillenmekte ve yaşantılar doğrultusunda da yönlendirilebilmektedir. Çocukların değerlerinin ve yeterliliklerinin farkına varması benlik olarak adlandırılır.(Kenç ve Oktay, 2002). Çocukta benlik ilk olarak aile ortamında gelişmektedir. Aile ortamında başlayan bu süreç akrabaları, arkadaş ortamları ve öğretmenleri ile olan etkileşimleriyle devam edebilmektedir. Çocuklarda bu şekilde gelişim gösteren benlik algıları aynı zamanda diğer insanlara olan tutumları hakkında değerlendirme yapmalarına yardımcı olmaktadır. Yapılan bu değerlendirme çocuklarda benlik algısını oluşturmaktadır.(Erbil, Divan ve Önder, 2006). Yapılan araştırmalara göre birçok araştırmacı benlik kavramı türleri üzerinde

durmuştur. Bir çalışmada benlik kavramı, “akademik benlik”, “duygusal benlik”, “sosyal benlik”, “bedensel benlik” olmak üzere dört türde incelenmiştir. (Özden,2003). Okula ilk adım olarak bilinen okul öncesi dönem aynı zamanda akademik sürecin başladığı dönem olarak kabul edilebilir. Bu dönemde benlik gelişimi ile ilişkili olarak akademik benlik saygısı da önemli oranda öneme sahiptir. Benlik saygısı literatürde kendilik saygısı ve özsaygı olarak ifade edilebilir. Akademik benlik saygısı, bireyin kendi akademik performans ve becerileri ile ilgili duygu ve düşünceleridir. Çocukların yaşadıkları okul ortamları aynı zamanda okul hayatları ve aile içi yaşantılarından sonra en önemli çevreyi oluşturmaktadır. Çocukların okula başlaması, çocuk açısından oldukça önemlidir. Çocukların okulda edindikleri yaşantı ve tecrübeler akademik benliklerini oluştururken aynı zamanda bu benlik ailesine, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı tutumlarını da etkilemektedir. Bu tutumlar neticesinde çocuk kendisini akranları ile karşılaştırabilecek ve akademik başarısı hakkında bilgi sahibi olmaya çalışacaktır.

İnsan hayata geldiği ilk andan itibaren çevresi ile iletişim kurmak adına farklı şekillerde çaba gösterebilmektedir. Çocukların aile ortamından sonra en çok zaman geçirdikleri yer okuldur. Bunlardan birisi de okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu süreç içerisinde çocuklar çevresinde bulunan kişilerle iletişim kurmakta ve arkadaşları ile yakın ilişkiler içerisinde bulunabilmektedir. Çocuklar çevreleri ile kurdukları ilişkilerde bazı durumlarda çatışmalar yaşayabilmekte ve uyumsuzluk süreci ortaya çıkabilmektedir (Arslan, 2002). Bireyler arasında ortaya çıkan bu olumsuz durum özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklar arasında daha sık görülmektedir. Çünkü gelişimsel süreç içerisinde bu dönemde bulunan çocuklar farklı beceriler edindikleri ve kazanımlar elde ettikleri için çözülmesi gereken bazı çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Etkileşimin ve iletişimin en sık yaşandığı okul öncesi dönemde bu durumlardan kaynaklı olarak saldırganlık davranışlarına yönelimlerin görülmesi oldukça normaldir. Okul öncesi dönemde ortaya çıkan sosyal ilişkiler akran şiddetlerinin artmasına neden olabilmektedir. Bu dönem içerisinde ortaya çıkan bu durum genel olarak normal bir yönelim olarak görülmektedir. Çocuklarda görülen psikolojik ve sosyolojik durumlar neticesinde ortaya çıkan saldırganlık eğilimi, arkadaşlarını itikleme, ısırma, tükürme, vurma, sözel saldırı gibi farklı şekillerde görülebilir (Gülay, 2010).

Literatürde yapılan araştırmalarda çocuklarda akademik benlik saygısının ne ölçüde önemli olduğu ve çocuğun hayatındaki birçok etkinlikte başarılı olup olmaması konusunda ebeveyn-akran ilişkilerinde sosyal çevresinin belirleyici olduğu açığa çıkmıştır. Bunun yanı sıra literatür incelendiğinde olumsuz bir benlik geliştiren ve düşük düzeyde benlik saygısına sahip olan çocuğun saldırgan tutumlar sergileyebileceği kanısına varılmıştır. Benlik saygısı düşük olan çocuk saldırgan tutumlar sergileyecek, saldırgan davranışlar sergilediği takdirde ilişkileri bozulacak eşgüdümlü olarak oluşturduğu benlik ve benlik saygısı daha fazla olumsuz etkilenecektir. Aynı zamanda saldırgan

tutum sergileyen çocuk uyum sorunu yaşarken aynı zamanda saldırgan davranışa kurban olan kişi sosyal-duygusal olarak süreçten olumsuz etkilenecek yani saldırgan tutumlardan çocuk ve çevresi zarar görecektir (Yırtıcı, 2019).

Akademik benlik saygısı çalışmalarının genellikle büyük yaş gruplarında yapıldığı görülmüştür. Düşük akademik benlik saygısının yol açabileceği ve toplumu olumsuz etkileyecek olan saldırganlık tutumlarının erken yaşlarda önlenmesi önemli bir husustur. Akademik benlik saygısı çocuk ve çocukluk için bu kadar önemli boyutta iken okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygılarını geliştirebilecekleri zamanlarında buna engel olabilecek sebepleri yordayabilmek, eksikliğinde meydana gelebilecek saldırganlık gibi davranışlara önceden engel olup en aza indirgeyebilmek, gerek ailenin gerek öğretmenlerin işbirliği içinde olup topluma faydalı öz denetimli çocukların yetişmesi için bu çalışma önem taşımakta olup konu ile ilgili somut veriler elde etmek isteyen kişilere aynı zamanda literatüre olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri bilimsel araştırmalarda genel olarak herhangi bir durumu, olayı ya da olguyu nesnelleştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde gözlemlenen durum ya da olaylar sayısal olarak ifade edilebilmekte ve ölçülen değerlerle yorumlanabilmektedir (Ekiz, 2009). Araştırma genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu model farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile kullanılmaktadır (Karaşar, 2009). Bu bağlamda okul öncesi dönemde bulunan çocukların saldırganlık davranışları ile akademik benlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda herhangi bir grubu ifade etmek için evrenden yararlanılmaktadır. Fakat her çalışmada evrenin tamamına ulaşmak hem zaman hem de maliyet açısından zor olabilmektedir. Bu nedenle çalışmalarda evreni en iyi şekilde temsil edecek örneklem seçilmektedir (Nakip, 2006). Bu çalışmada örneklem belirlerken tabakalı rastgele örneklem yöntemi ile örneklem seçilmiştir. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri İstanbul ilçe sıralaması göz önünde bulundurularak algılanan gelir düzeyi açısından üç tabakaya (yüksek, orta, düşük) bölünüp okullar kura ile rastgele olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemine 382 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğrencileri ile Ailelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kız	177	46,3
	Erkek	205	53,7
Yaş	4	9	2,3
	5	227	59,3
	6	147	38,4
Anne Yaşı	25	12	3,3
	26-30	65	18
	31-35	122	33,7
	36-40	107	29,6
	41-45	50	13,8
	46+	6	1,7
Baba Yaşı	25	7	1,9
	26-30	29	8,1
	31-35	88	24,5
	36-40	135	37,6
	41-45	76	21,2
Anne Baba Birlikte Olan	Evet	351	93,4
	Hayır	25	6,6
Ayrılık Sebebi	Boşanma	14	63,6
	Ölüm	5	22,7
	Diğer	6	13,6
	Üst	125	32,5
Gelir Düzeyi	Orta	138	35,8
	Alt	122	31,7
	Evet	41	10,7
Ailede Başka Yaşayan Kişi	Hayır	342	89,3
	Anne-Baba	264	68,9
Çocuğu Kim Büyüttü	Aile Büyükleri	93	24,3
	Bakıcı	26	6,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının %46,3'ü kız, %53,7'si erkeklerden oluşmaktadır. Çocukların yaş dağılımlarına bakıldığında ise %2,3'ü 4, %59,3'ü 5 ve %38,4'ü 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin yaş dağılımlarına bakıldığında %3,3'ü 25 ve altı, %18'i 26-30, %33,7'si 31-35, %29,6'sı 36-40, 13,8'i 41-45 ve 1,7'si ise 46 ve üzeri yaş aralığındadır. Babaların yaş aralıklarına bakıldığında ise %1,9'u 25 ve altı, %8,1'i 26-30, %24,5'i 31-35, %37,6'sı 36-40, %21,2'si 41-45 ve %6,7'si 46 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çocukların %93,4'ü ebeveynlerinin birlikte yaşadığını, %6,6'sı ise ebeveynlerinin ayrı yaşadıklarını belirtmiştir. Bunlardan %63,6'sının anne ve babasının boşandığı, %22,7'sinin anne ya da babasının vefat ettiği ve %13,6'sının ise "diğer" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Çocukların aile gelir düzeyine bakıldığında ise %32,5'i üst, %35,8'i orta ve %31,7'si ise alt gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çocukların %10,7'si ailesi ile birlikte yaşarken %89,3'ü birlikte yaşamadığını belirtmiştir. Çocukların kimlerin büyüttükleri incelendiğinde %68,9'unu anne ve babası, %24,3'ü aile büyükleri ve %6,8'inin ise bakıcı tarafından büyütüldüğü belirlenmiştir



## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini saptamak için Cevher ve Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği", Çocukların saldırganlık yönelim düzeylerini belirlemek amacıyla Kan, Kurtulmuş (2016) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır.

## Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda çocuğun cinsiyeti, ailenin boşanma durumu doğum sırası, kaçınıcı çocuk olduğu, çocuğun kiminle yaşadığı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-babanın eğitim düzeylerini, belirlemeye yönelik toplamda 7 alt boyut ve 15 alt boyut soru maddesine yer verilmiştir. Çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgiler öğretmenlerden alınmıştır.

## Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği

Bu ölçek, Cevher ve Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar olan çocukların akademik benlik saygı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin hazırlanma sürecinde Coopersmith ve Gilbert (akt. Burnett, 1998) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ile Hamachek (akt. Burnett, 1998) tarafından geliştirilen düşük ve yüksek benlik saygı düzeyleriyle ilgili olan Davranış Değerlendirme Envanteri'nden faydalanılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kısa, 10 dakikada uygulanıp, puanlanıp, yorumlanabilir. Ölçek maddeleri, okul ortamında öğrenci girişimi, başarı/başarısızlık, sosyal dikkat, sosyal çekicilik ve özgüvenden oluşan beş faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine faktör analizi yapılmıştır fakat Türkçe'ye uyarlanırken tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, öğretmenlerin, davranışı sınıf ortamında gözlemleyerek dolduracağı şekilde beşli likert tipinde hazırlanmıştır ve her bir madde için sıklık terimlerine yer verilmiştir. Bu sıklık maddeleri "her zaman", "sık sık", "bezen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" şeklindedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon puanları .28 ile .80 arasındadır bu da ölçeğin yeterli, pozitif, güçlü ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 22, puan aralığı ise 110'dur.

### 36- 72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği

Araştırmada 36-72 aylık çocukların saldırganlık yönelim düzeylerini saptamak amacıyla Kan, Kurtulmuş (2016) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık, kendisine yönelik saldırganlık ve nesnelere, eşyalara yönelik saldırganlıktır. Ölçekteki her maddenin 1’den 7’ye kadar değeri bulunmaktadır ve her çocuk için maddenin karşısında bulunan değer doğrudan toplanır. Bu ölçekte ters madde yoktur. Çalışmada ölçekler öğretmen tarafından doldurulmuştur. Madde toplam korelasyonlarının. 30 ve üstü olması ölçek maddelerinin geçerliliğine kanıt olarak kullanılmaktadır. Bu ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde her bir maddesinin 30’un üzerinde olduğu, ölçülmek istenen özelliğin ölçme amacına hizmet ettiği ve ölçeğin yeterli derecede güvenli olduğu görülmektedir.10’dur.

#### Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistiksel analiz programından yararlanılmıştır. Öncelikli olarak verilerin hangi yöntem ile analiz edileceğini belirlemek amacı ile normallik analizi yapılmıştır (Tablo 2). Bu analiz sonucuna göre ölçekte yer alan sorulara verilen cevapların bazılarının normal dağılım gösterdiği bazılarının da normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin demografik özellikleri ile ölçeklerde yer alan boyutların analizinde parametrik (Bağımsız gruplar için t testi, One Way Anova ve Çoklu Karşılaştırma Testi LSD ) ve non-parametrik testler (Kruskal Wallis ve AllPairwise) tercih edilmiştir. Bununla birlikte saldırganlık yönelimi ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile ilişkisel korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra saldırganlık yönelim ölçeğinin alt boyutları arasında çoklu regresyon analizi yapılarak toplam varyansın ne kadarını açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

		Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Saldırıcılık Ölçeği</b>	<b>Yönelim</b>	Düşük	,210	112	,000	,747	112	,000
		Orta	,290	131	,000	,586	131	,000
		Yüksek	,212	115	,000	,760	115	,000
<b>Başkalarına Fiziksel Saldırıcılık</b>	<b>Yönelik</b>	Düşük	,204	112	,000	,798	112	,000
		Orta	,310	131	,000	,563	131	,000
		Yüksek	,234	115	,000	,743	115	,000
<b>Başkalarına İlişkisel Saldırıcılık</b>	<b>Yönelik</b>	Düşük	,199	112	,000	,811	112	,000
		Orta	,295	131	,000	,600	131	,000
		Yüksek	,224	115	,000	,721	115	,000
<b>Kendine Saldırıcılık</b>	<b>Yönelik</b>	Düşük	,367	112	,000	,362	112	,000
		Orta	,503	131	,000	,286	131	,000
		Yüksek	,377	115	,000	,403	115	,000
<b>Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırıcılık</b>		Düşük	,327	112	,000	,511	112	,000
		Orta	,398	131	,000	,390	131	,000
		Yüksek	,280	115	,000	,643	115	,000
<b>Akademik benlik saygısı</b>		Düşük	,046	112	,200*	,984	112	,219
		Orta	,135	131	,000	,918	131	,000
		Yüksek	,107	115	,003	,974	115	,023

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

## Güvenirlilik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik yapılan güvenirlik analizine yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	Cronbach Alfa
<b>Toplam Saldırıcılık Yönelimi</b>	0,956
<b>Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık</b>	0,919
<b>Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık</b>	0,941
<b>Kendine Yönelik Saldırıcılık</b>	0,916
<b>Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırıcılık</b>	0,924
<b>Akademik Benlik Saygısı</b>	0,896

Tablo 3'deki güvenirlik katsayıları incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir. Tablo 4'de öğrencilerin cinsiyetleri ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin Bağımsız gruplar için t testine yer verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği ile Akademik Benlik Saygı Düzeyi Ölçeği Karşılaştırılması

Ölçekler	Kız (n=177)	Erkek (n=205)	t	p
	Ortalama±SS	Ortalama±SS		
<b>Toplam</b>	38,02±19,33	44,50±21,80	-3,039	<b>,003*</b>
<b>Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık</b>	11,65±6,26	15,28±9,76	-4,343	<b>,001*</b>
<b>Saldırganlık Yönelim Ölçeği</b>				
<b>Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık</b>	11,27±6,47	13,23±8,60	-2,508	<b>,013*</b>
<b>Kendine Yönelik Saldırganlık</b>	5,98±3,72	5,97±2,74	0,021	<b>,983</b>
<b>Nesnelere/Eşyalara Yönelik</b>	9,09±5,41	9,95±5,61	-1,515	<b>,131</b>
<b>Akademik Benlik Saygısı Ölçeği</b>	85,32±14,84	80,22±19,53	2,829	<b>,003*</b>

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyete göre saldırganlık yönelim ölçeği ve alt boyut ortalama puanları ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları Bağımsız gruplar için t testi (Student t) ile karşılaştırılmıştır. Cinsiyete göre saldırganlık yönelim puanlarında yer alan bütün alt boyutlar arasında ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Erkeklerin toplam saldırganlık yönelim puanları ( $44,5 \pm 21,8$ ) kızların puanlarından ( $38,02 \pm 19,33$ ) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak Saldırganlık yönelim ölçeğinin alt boyutlarından olan başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık puan ortalamalarına göre erkeklerin puanlarının ( $15,28 \pm 9,76$ ) kızların puanlarına ( $11,65 \pm 6,26$ ) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Saldırganlık yönelim ölçeğinin alt boyutlarından olan başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarına göre erkeklerin puanlarının ( $13,23 \pm 8,6$ ) kızların puanlarına ( $11,27 \pm 6,47$ ) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak incelendiğinde, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan tutumda oldukları gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile akademik benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Erkeklerin akademik benlik saygısı puanları ( $80,22 \pm 19,53$ ) kızların puanlarından ( $85,32 \pm 14,84$ ) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak kız çocukların erkek çocuklarına göre özgüven, engellerle baş etme, kendini ifade edebilme,

kurallara ve topluluğa uyum sağlama gibi becerileri kapsayan akademik benlik saygılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5’de öğrencilerin annelerin yaşları ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin ruskall-Wallis Testine yer verilmiştir.

Tablo 5. Anne Yaşına Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve Akademik Benlik Saygı Düzeyi Ölçeği Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Yaşı	n	Ortalama±SS	Ki-Kare	P							
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	<b>Toplam</b>	25	12	57,64±25,84	6,79	,237						
		26-30	65	42,71±23,64								
		31-35	122	40,56±21,08								
		36-40	107	39,75±18,76								
		41-45	50	42,76±20,63								
		46+	6	38,00±21,17								
	<b>Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık</b>	25	12	18,55±9,59			4,669	,458				
		26-30	65	13,88±9,09								
		31-35	122	13,54±8,58								
		36-40	107	12,81±7,74								
		41-45	50	13,90±9,35								
		46+	6	12,00±8,34								
	<b>Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık</b>	25	12	17,73±8,42 <sup>b,C,D</sup>					12,061	,034*		
		26-30	65	12,94±8,4 <sup>d</sup>								
		31-35	122	11,70±7,06 <sup>c</sup>								
		36-40	107	10,81±6,11 <sup>a,B</sup>								
		41-45	50	14,34±9,69 <sup>a</sup>								
		46+	6	10,17±5,85								
	<b>Kendine Yönelik Saldırganlık</b>	25	12	8,27±7,54							2,008	,848
		26-30	65	6,11±4,02								
		31-35	122	6,03±3,28								
		36-40	107	5,92±2,39								
		41-45	50	5,88±2,83								
		46+	6	5,17±0,41								
<b>Nesnelere/Eşya lara Yönelik</b>	25	12	13,09±9,60	5,019	,414							
	26-30	65	9,68±5,62									
	31-35	122	9,26±5,69									
	36-40	107	10,18±5,86									
	41-45	50	8,47±2,95									
	46+	6	10,67±7,12									
<b>Akademik Benlik Saygısı Ölçeği</b>	25	12	71,64±16,89			8,246	,143					
	26-30	65	83,16±19,39									
	31-35	122	83,47±18,42									
	36-40	107	84,44±15,01									
	41-45	50	82,88±20,42									
	46+	6	72,50±14,98									

A,B,C,D: Farklı Harfler İstatistiksel Olarak Anlamli Farklılık Göstermektedir.

\*P<0,05 Anlamli Düzeyinde İstatistiksel Olarak Anlamli Bulunmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde anne yaşına göre saldırganlık yönelim ölçeği düzeyleri ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Kruskall-Wallis testine göre anne yaşına göre başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık boyutuna göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde fark olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Test sonrası ikili karşılaştırma (Kruskall Wallis, allpairwise) analiz sonuçlarına göre başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, anne yaşı

36-40 ile 41-45 yaş gruplarında, 36-40 ile 25 altı yaş gruplarında, 31-35 ile 25 altı yaş gruplarında ve 26-30 ile 25 altı yaş grupları arasında farklılaşma belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Puan ortalamaları incelendiğinde, 25 yaşından küçük annelerin çocuklarında daha fazla saldırganlık olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'da öğrencilerin babalarının yaşları ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin Kruskal-Wallis Testine yer verilmiştir.

Tablo 6. Baba Yaşına Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve Akademik Benlik Saygı Düzeyi Ölçeği Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Yaşı	n	Ortalama±SS	Ki-Kare	P	
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	Toplam	25 Altı	7	53,57±20,8	9,8	,081
		26-30	29	36,55±17,53		
		31-35	85	42,76±21,91		
		36-40	131	41,10±22,38		
		41-45	74	42,77±21,38		
		46 +	23	38,57±13,74		
		Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	25 Altı	7		
	26-30		29	11,17±5,70		
	31-35		85	14,37±8,99		
	36-40		131	13,30±8,87		
	41-45		74	14,30±9,26		
	Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	25 Altı	7	16,14±9,03	5,107	,403
		26-30	29	10,62±5,97		
		31-35	85	12,08±7,55		
		36-40	131	11,89±7,38		
		41-45	74	13,31±9,20		
	Kendine Yönelik Saldırganlık	25 Altı	7	7,43±2,76	10,961	,052
		26-30	29	6,21±4,72		
		31-35	85	6,33±3,71		
		36-40	131	6,08±3,49		
		41-45	74	5,68±2,36		
Nesnelere/Eşyalara Yönelik	25 Altı	7	13,57±7,35 <sup>G,D,E,F</sup>	12,296	,031*	
	26-30	29	8,55±5,27 <sup>A,B,C</sup>			
	31-35	85	9,72±5,27 <sup>b</sup>			
	36-40	131	9,83±6,32 <sup>A,F</sup>			
	41-45	74	9,49±5,10 <sup>c</sup>			
Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	25 Altı	7	76,43±23,16	2,809	,729	
	26-30	29	86,66±15,53			
	31-35	85	83,13±17,79			
	36-40	131	83,31±18,08			
	41-45	74	81,54±17,43			
	46 +	23	83,13±21,74			

A,B,C,D: Farklı Harfler İstatistiksel Olarak Anlamli Farklılık Göstermektedir.

\*P<0,05 Anlamlilik Düzeyinde İstatistiksel Olarak Anlamli Bulunmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde baba yaşına göre saldırganlık yönelim ölçeği düzeyleri ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Kruskal-Wallis Testine göre baba yaşına göre nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık alt boyutları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Test sonrası ikili karşılaştırma (Kruskal Wallis, Allpairwise) analiz

sonuçlarına göre nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, baba yaşı 26-30 ile 36-40, 31-35 ve 25 yaş altı yaş gruplarında ve 25 yaş altı ile 46 yaş üzeri, 41-45 ve 36-40 yaş grupları arasında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Puan ortalamaları incelendiğinde, 25 yaşından küçük babaların çocuklarında daha fazla saldırganlık yönelimi olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'de çocukların ailelerinin gelir düzeyleri ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin Kruskal-Wallis Testine yer verilmiştir.

Tablo 7. Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği Düzeyleri ve Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Karşılaştırılması

Değişkenler	Algılanan Gelir Düzeyi	n	Ortalama±SS	Ki-Kare	P
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	Toplam	Düşük	120 47,36±25,06 <sup>b</sup>	49,058	,001*
		Orta	134 33,67±11,94 <sup>a,B</sup>		
		Yüksek	121 44,53±21,68 <sup>a</sup>		
	Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Düşük	121 16,21±9,97 <sup>b</sup>	43,473	,001*
		Orta	136 10,57±5,20 <sup>a,B</sup>		
		Yüksek	119 14,46±8,89 <sup>a</sup>		
	Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Düşük	121 14,85±9,31 <sup>b</sup>	42,136	,001*
		Orta	136 9,38±4,34 <sup>a,B</sup>		
		Yüksek	121 13,12±7,9 <sup>a</sup>		
	Kendine Yönelik Saldırganlık	Düşük	121 6,41±4,21 <sup>b</sup>	13,713	,001*
		Orta	135 5,38±1,41 <sup>a,B</sup>		
		Yüksek	121 6,24±3,48 <sup>a</sup>		
	Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	Düşük	119 9,81±6,19 <sup>b</sup>	21,855	,001*
		Orta	135 8,21±3,40 <sup>a,B</sup>		
		Yüksek	121 10,82±6,40 <sup>a</sup>		
Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	Düşük	115 75,31±15,26 <sup>a,B</sup>	52,694	,001*	
	Orta	135 90,17±13,70 <sup>b,C</sup>			
	Yüksek	119 81,06±20,27 <sup>a,C</sup>			

Tablo 7 incelendiğinde ailelerin gelir düzeyine göre saldırganlık yönelim ölçeği düzeyleri ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Kruskal-Wallis testine göre gelir düzeyi ile saldırganlık yönelim ölçeğinde yer alan bütün boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Test sonrası ikili karşılaştırma (Kruskal Wallis, Allpairwise) analiz sonuçlarına göre saldırganlık yönelim ölçeği ortalama puanlarında ve alt boyut ortalama puanlarında, gelir düzeyi orta olan çocuk grupları ile düşük ve yüksek gelir düzeyi grupları arasında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. ( $p<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde, nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık tutumunun, yüksek gelir düzeyine sahip olan çocuklarda daha fazla olduğu saptanırken, diğer saldırganlık alt boyutlarının, düşük gelir düzeyi olan çocuklarda daha fazla olduğu saptanmıştır.

Kruskal-Wallis testine göre gelir düzeyi ile akademik benlik saygısı arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Test sonrası ikili karşılaştırma (Kruskal Wallis, Allpairwise) analiz sonuçlarına göre akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanlarında, gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olan çocuk grupları arasında olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Puan ortalamaları incelendiğinde, gelir düzeyi orta düzey olan çocukların özgüvenli ve engellerle baş etme yeteneğinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 8'de öğrencilere bakan kişi ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin Çoklu Karşılaştırma ve LSD analizine yer verilmiştir.

Tablo 8. Çocuğa Bakan Kişiyeye Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği Düzeyleri ile Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Karşılaştırılması

Değişkenler	Çocuğa Bakan Kişi	n	Ortalama±SS	f	p	
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	Toplam	Anne-Baba	258	39,46±19,42 <sup>a</sup>	3,956	,020*
		Aile Büyükleri	91	46,42±22,68 <sup>a</sup>		
		Bakıcı	25	42,36±21,27		
	Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Anne-Baba	258	12,84±7,76 <sup>a</sup>	4,136	,017*
		Aile Büyükleri	92	15,67±9,82 <sup>a</sup>		
		Bakıcı	25	12,68±6,70		
	Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Anne-Baba	259	11,58±7,11 <sup>a</sup>	5,717	,004*
		Aile Büyükleri	92	14,61±9,30 <sup>a,B</sup>		
		Bakıcı	26	11,15±5,12 <sup>b</sup>		
	Kendine Yönelik Saldırganlık	Anne-Baba	259	5,86±3,10	2,01	,135
		Aile Büyükleri	91	5,88±2,60		
		Bakıcı	26	7,15±5,11		
	Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	Anne-Baba	257	9,15±5,17	2,211	,111
		Aile Büyükleri	92	10,11±5,66		
		Bakıcı	25	11,12±7,30		
Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	Anne-Baba	259	84,89±16,80 <sup>a,B</sup>	7,688	,001*	
	Aile Büyükleri	87	78,29±18,60 <sup>a</sup>			
	Bakıcı	22	74,05±17,28 <sup>b</sup>			

Tablo 8 incelendiğinde çocuğa bakan kişi değişkenine göre saldırganlık yönelim ölçeği ortalama puanları ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları karşılaştırılmıştır. One-way Anova testine göre çocuğa bakan kişi değişkenine göre saldırganlık yönelim ölçeği ortalama puanları, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ortalama puanları ve başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık alt boyut ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Test sonrası Çoklu Karşılaştırma LSD analiz sonuçlarına göre saldırganlık yönelim ölçeği ortalama puanlarında ve başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, aile büyükleri tarafından bakılan çocuklar ile anne ve babası tarafından bakılan çocuklar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenirken, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, aile büyükleri tarafından bakılan çocuklar ile anne-babası ve bakıcı tarafından bakılan çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde, aile büyükleri tarafından bakılan çocukların anne-babası ve bakıcı tarafından bakılan çocuklara göre daha saldırgan olduğu saptanmıştır.

One-Way Anova testine göre çocuğa bakan kişiyeye göre akademik benlik saygısı arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Test sonrası Çoklu Karşılaştırma LSD analiz sonuçlarına göre akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanlarında, çocuğa bakan kişinin anne-baba olması ile aile büyükleri ve bakıcı olması arasında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde, çocuğa bakan kişinin anne ve baba olması durumunda çocukların özgüvenli ve engellerle baş etme yeteneğini artırdığı saptanmıştır.



Tablo 9'da öğrencilerin ebeveynlerinin boşanma durumları ile değişkenler arasındaki farklılaşmaya ilişkin Bağımsız Gruplar Arası T Testine (Student t Testi) yer verilmiştir.

Tablo 9. Boşanma Durumuna Göre Saldırganlık Yönelim Ölçeği Düzeyleri ve Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Karşılaştırılması

		Boşanma Durumu	Evvet (N=342)	Hayır (N=25)		
		Değişkenler	Ortalama±SS	Ortalama±SS	t	p
Saldırganlık Ölçeği	Yönelim	Toplam	41,05 ± 20,24	45,48 ± 25,67	-1,036	,301
		Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	13,36 ± 8,15	15,80 ± 10,56	-1,413	,158
		Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	12,09 ± 7,35	14,32 ± 11,32	-0,970	,341
		Kendine Yönelik Saldırganlık	6,00 ± 3,30	5,60 ± 1,44	0,598	,550
		Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	9,54 ± 5,46	9,76 ± 6,25	-0,197	,844
Akademik Benlik Saygısı Ölçeği			83,09 ± 17,64	79,21 ± 17,49	1,044	,297

Tablo 9 incelendiğinde boşanma durumu değişkenine göre saldırganlık yönelim ölçeği ve alt boyut ortalama puanları ve akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanları bağımsız gruplar için t testi puanları ile karşılaştırılmıştır. Boşanma durumu değişkenine göre saldırganlık yönelim ölçeği ve alt boyut ortalama puanları ve akademik benlik saygısı ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Tablo 10'da öğrencilerin saldırganlık yönelim düzeyleri ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 10. Saldırganlık Yönelim Ölçeği Düzeyleri ve Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Korelasyon Analizi

Korelasyon		Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Kendine Yönelik Saldırganlık	Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	Akademik Benlik Saygısı Ölçeği
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	r	0,909	0,861	0,682	0,778	-0,475
	p	<0,001*	<0,001*	<0,001*	<0,001*	<0,001*
	n	371	373	373	373	363
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	r		0,739	0,473	0,585	-0,538 <sup>0</sup>
	p		<0,001*	<0,001*	<0,001*	<0,001*
	n		374	373	371	363
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	r			0,432	0,466	-0,366
	p			<0,001*	<0,001*	<0,001*
	n			377	375	365
Kendine Yönelik Saldırganlık	r				,664**	-0,203
	p				<0,001*	<0,001*
	n				374	364
Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	r					-0,343
	p					<0,001*
	n					363

Tablo 10 incelendiğinde saldırganlık yönelim ölçeği puan ortalamaları ve akademik benlik saygısı ölçeği arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Saldırganlık yönelim ölçeği ile akademik benlik saygısı ölçeği arasında %47'lik negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı azalmaktadır. Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ölçeği ile saldırganlık ölçek düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta iken akademik benlik saygısı arasında %54'lük negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle fiziksel saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı azalmaktadır. Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık alt boyutu ile saldırganlık ölçek düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta iken akademik benlik saygısı arasında %37'lik negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre ilişkisel saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı azalmaktadır. Kendine yönelik saldırganlık ölçeği ile saldırganlık ölçek düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta iken akademik benlik saygısı arasında %20'lik negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle kendine saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı azalmaktadır. Nesnelere eşyalara yönelik saldırganlık ölçeği ile saldırganlık ölçek düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta iken akademik benlik saygısı arasında %34'lük negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle kendine saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı azalmaktadır.

Tablo 11'de öğrencilerin saldırganlık yönelim ölçeğine ilişkin regresyon analiz sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 11. Saldırganlık Yönelim Ölçeği Regresyon Analizi

Saldırganlık Yönelim Ölçeği	B	STD HATA	b	t	p	r <sup>2</sup>
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	2,230	0,053	0,909	41,927	<0,001*	0,827
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	2,325	0,071	0,861	32,639	<0,001*	0,742
Kendine Yönelik Saldırganlık	4,401	0,245	0,682	17,983	<0,001*	0,466
Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	2,940	0,123	0,778	23,838	<0,001*	0,605

Tablo 11 incelendiğinde saldırganlık yönelim ölçeği ve alt boyutları arası regresyon analizi uygulanmıştır. Saldırganlık yönelim ölçeğini %82 ile en fazla başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği açıklamaktadır. Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeğine ait Beta değeri (0,909), başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği ile saldırganlık yönelim ölçeği arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık arttıkça saldırganlık yönelimin de arttığını göstermektedir. Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık 1 birim arttıkça saldırganlık yönelim ölçeği 2,230 birim artış göstermektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların akademik benlik saygısı ile çocukların saldırganlık yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; saldırganlık yönelimi arttıkça akademik benlik saygısı düzeyinin azaldığı görülmüştür. Erkek çocuklarının saldırganlık yönelim puanları kız çocuklarının saldırganlık yönelim puanlarından daha yüksektir. Konu ile paralel olarak Arıcak (1995), Aral ve arkadaşları (2004), Cevher ve Buluş (2006), Özdemir (2004) yapmış oldukları bir çalışmaların sonucunda çocukların saldırganlık eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Erdinç (1995), Akboy (1998), Kurşun (1998) ve Göktaş (2008) kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha düşük akademik benlik saygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre akademik benlik saygısının da az olduğu belirlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Erdinç (1995), Akboy (1998), Kurşun (1998) ve Göktaş (2008) kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha düşük akademik benlik saygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Aral ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgulara göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık yönelimleri ile anne yaşı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Özellikle 25 yaşından küçük olan annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim düzeyi puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Özcan ve Aydoğan (2014) aile katılımı ve çocukların akademik benlik saygısı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada 20-30 yaş aralığındaki anne ve babaların çocuklarının akademik benlik saygısı puan ortalamalarının diğer yaş grubundaki anne ve babaların çocuklarının akademik benlik saygısı puan ortalamalarından daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların annelerinin yaşları ile akademik benlik saygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde, 25 yaşından küçük ve 46 yaşından büyük annelerin çocuklarının akademik benlik saygı düzeyi puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bütün bu çalışma sonuçları, bu çalışmanın, 25 yaşından genç annelerin çocuklarının saldırganlık puanlarının diğer çocuklardan yüksek olmasının yanında çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri düştükçe saldırganlık yönelim düzeylerinin artması sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların babalarının yaşları ile nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık kendine yönelik saldırganlık alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önal ve Uçar (2017)'in yapmış olduğu bir çalışmada baba yaşı değişkeni ile çocukların saldırganlık yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Karaca, Gündüz ve Aral (2011)'in yapmış olduğu çalışma sonucunda, 30 yaşından genç babaların çocuklarının fiziksel saldırganlık puanlarının yüksek, 36 yaşından büyük babaların çocuklarının ise, ilişkisel saldırganlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgularına ilişkin olarak, çocukların saldırganlık düzeyleri ile saldırganlık yönelim ölçeğinin alt boyutlarından olan nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık ile baba yaşı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Puan ortalamaları incelendiğinde, 25 yaşından küçük babaların çocuklarının saldırganlık yönelim puanlarının diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatür taraması yapıldığında genel olarak baba yaşı değişkeni ile çocukların saldırganlık yönelimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Özcan, Aydoğan (2014). Bütün bu çalışma sonuçları araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların babalarının yaşları ile akademik benlik saygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamaları incelendiğinde, en düşük akademik benlik saygı düzeyine sahip çocukların 25 yaşından küçük babaların çocukları, en yüksek akademik benlik saygı düzeyine sahip çocukların ise, 26-30 yaş gurubundaki babaların çocukları olduğu görülmüştür. Özcan, Aydoğan (2014)' ün yaptığı bir çalışmada da 20-30 yaş aralığında olan babaların çocuklarının akademik benlik saygısı puan ortalamalarının diğer yaş gruplarındaki babaların çocuklarının akademik benlik saygısı puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç araştırma sonucu ile doğru orantılıdır. Akademik benlik saygısını detaylı şekilde ele alan çalışmalardan Can((2015)'in çalışmasında cinsiyet, çocuk sayısı, çocuğun yaşı, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri ele alındığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ailelerin aylık gelir düzeyleri ile saldırganlık yönelimi ölçeğinin bütün boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aylık gelir düzeyleri ve gruplar arasındaki ortalamalara bakıldığında ise nesnelere/ eşyalara yönelik saldırganlık tutumunun, yüksek gelir düzeyine sahip olan çocuklarda daha fazla olduğu saptanırken, diğer saldırganlık alt boyutlarının, düşük gelir düzeyi olan çocuklarda daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgusu ile paralel olarak Karataş (2005)'in araştırma sonucunda da düşük ve aşırı yüksek düzeyde sosyoekonomik düzeye sahip çocukların saldırganlık eğiliminin daha fazla olduğunu bulmuştur. Bulgu ile ilgili olarak Aral ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada katılımcıların ekonomik düzeyleri arttıkça saldırganlık eğilimlerinin de azaldığını yanı aralarında negatif bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ailelerinin aylık gelir düzeyleri ile akademik benlik saygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmayı belirlemek amacı ile yapılan analiz sonuçlarına göre akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanlarında, gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olan çocuk grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Torucu (1990)'ın yaptığı bir çalışma sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ergenlerin benlik saygılarının da düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Aksoy (1992) yaptığı bir çalışma sonucunda sosyoekonomik düzeyin benlik saygısı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu bulmuştur. Cevher (2004)'in yapmış olduğu bir çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı derecede ters bir ilişki söz konusudur. Bu çalışmaya göre yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının akademik benlik saygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğa bakan kişi ile saldırganlık yönelimi ve alt boyutlarından başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ve başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık boyutları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan analiz sonucuna göre saldırganlık yönelim ölçeği ortalama puanlarında ve başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, aile büyükleri tarafından bakılan çocuklar ile anne ve babası tarafından bakılan çocuklar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenirken, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık alt boyut ortalama puanlarında, aile büyükleri tarafından bakılan çocuklar ile anne-babası ve bakıcı tarafından bakılan çocuklar arasındaki farklılaştığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuğa bakan kişi ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan analiz sonucuna göre akademik benlik saygısı ölçeği ortalama puanlarında, çocuğa bakan kişinin anne-baba olması ile aile büyükleri ve bakıcı olmasına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çetin ve

Çavuşoğlu (2009), Gürpınar Akan (2001)' ın yapmış olduğu bir çalışma sonucunda, anne ve baba tarafından bakılan çocukların benlik saygı düzeyi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Literatür incelendiğinde, çocukların akademik benlik saygı düzeyleri ile yapılan çalışmalarda çocuğa bakan kişi değişkeni incelemesine rastlanmadığı için diğer araştırma sonuçlarına ilişkin bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Bu araştırma bulgularına göre sadece anne ve baba tarafından bakılan çocukların akademik benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ebeveynlerinin boşanma durumu ile saldırganlık yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) ve Güney (2008)'in çalışmalarının ilgili bulgusuyla paralellik göstermiştir. Erdim ve Ergün (2016)'ün yapmış olduğu araştırma sonucunda, boşanma durumunun çocuklarda saldırganlığa yol açtığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, ailenin boşanma durumu değişkeni ve saldırganlık yönelimi ile ilgili çalışmaların sonucunda anlamlı fark görülen veya görülmeyen çalışmalara rastlanmıştır

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ebeveynlerinin boşanma durumu ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Hess ve Camara (1979), Hammond (1979), yaptığı araştırma sonuçlarına göre göre boşanma sonucunda çocukların öz saygıları etkilenebilmektedir. Amato (2001), boşanmış ailelerin çocukları ile alakalı yapmış olduğu çalışmanın sonucunda benlik saygısı, okul başarısı ve ebeveynlerle olan ilişkide problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Kurdek ve Berg (1983), yaptıkları çalışma sonucunda aile boşanması sonucunda kız çocuklarının daha çok akademik anlamda başarısızlık ve özgüven düşüklüğü yaşadıklarını saptanmıştır.

Okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin saldırganlık yönelimleri ile akademik benlik saygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Saldırganlık yönelimi ölçeği alt boyutları ile akademik benlik saygısı alt boyutları arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişki, sırasıyla başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık, nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık ve kendine yönelik saldırganlık olarak sıralanmaktadır. Kapçı ve arkadaşları (2013) çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların saldırganlık düzeyleri ile akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu aynı zamanda çocuklarda görülen davranışsal bozuklukların akademik benlik algısı ve sosyal davranışlar açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Okul öncesi dönemde saldırganlık yönelimi regresyon sonuçlarına bakıldığında %82 ile en fazla başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği açıklamaktadır. Çalışmanın örneklemini dikkate alındığında aileleri boşanan çocuk sayısı azdır. Bu değişkenle ilgili daha net çalışmalara yer verilebilir. Akademik benlik kavramı konusunda okul öncesi yaş grubu çocuklarıyla ilgili literatürde az sayıda çalışmalara rastlandığından dolayı daha fazla çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akboy R. (1969). Fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin benlik kavramı, denetim odağı ve sürekli kaygı açısından karşılaştırılması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Selçuk Üniversitesi, Konya, 1: 189-197.
- Aksoy, C. A. (1992). *Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: an update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of family psychology*, 15(3), 355.
- Anliak Ş. ve Dinçer Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Aral, N., Bütün Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(315), 17-25.
- Arı, M. M., Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/Huje.2015014655 (Yayın No: 2244128)
- Arıcak O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan C. (2002). *Okulda çatışma çözme* (Ed. A.M. Sümbül). Eğitime yeni bakışlar. Mikro Yayınevi: Ankara.
- Arslan Ü. (2009). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- CAN, S. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı (Muğla İli Örneği). *Journal of Social Sciences & Humanities Researches*, 34.
- Cevher N. ve Buluş M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006, 20, 28-39.
- Çetin, H. ve Çavuşoğlu, H. (2009). *Yetiştirme yurdunda ve aileleri ile yaşayan adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması*.
- Ekiz D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbil N., Divan Z. ve Önder Ö. P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 7-15
- Erdim L. ve Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 78-84.
- Erdinç G. A. (1995). *İzmir ili lise öğrencilerinde benlik imajı-başarı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Göktaş M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. octoraldissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güney K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye ilçesine göç etmiş ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürpınar Akan, A. (2001). *7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hammond, J. M. (1979). Children of divorce: A study of self-concept, academic achievement, and attitudes. *The Elementary School Journal*, 80(2), 55-62.
- Hess, R. D., and Camara, K. A. (1979). Post-divorcefamilyrelationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal of Social issues*, 35(4), 79-96.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokulda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. B. (2005). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(317), 30-39.
- Kapçı, G. E., Artar M., Avşar V., Daşçı E. ve Çelik, G. E. (2013). *İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik algıları açısından karşılaştırılması*, Bilimsel Araştırma Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, K. B., Kan A., ve Kurtulmuş, Z. (2016). 36-72 aylık çocuklara yönelik "Saldırganlık Yönelim Ölçeği" geliştirme çalışması, *Turkish Studies*, 11(3), 1457-1474
- Kurdek, L. A., and Berg, B. (1983). Correlates of children'sadjustment to their parents' divorces. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1983(19), 47-60.
- Kurşun, M. (1998). *Elazığ'da iki farklı lisedeki öğrencilerin aile sorunlarının benlik saygısı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları Teknikleri ve Spss Destekli Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Önal, S. ve Uçar, A. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Tedavisinde Beslenme Yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 179-194.
- Özbey, S., Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. [Doktora Tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Torucu, B. K. (1990). *13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip benlik saygısına etkisinin araştırılıp karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yırtıcı, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.





# 'Benim de Sesim Var' programının otizmlı çocukların dil gelişimi ve anne - babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi

The examination of the impact of 'I Have a Voice Too' program on the language development of children with autism and the quality of life of their parents

Yasemin KÜÇÜK<sup>1</sup>, Ertan GÖRGÜ<sup>2</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 8 Ekim 2022  
Düzeltilme : 13 Ocak 2024  
Kabul : 10 Haziran 2024

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 8 October 2022  
Revised : 13 January 2024  
Accepted : 10 June 2024

## Article Type

Research Article

**Öz:** Araştırmanın amacı; alternatif ve destekleyici iletişim programı "Benim De Sesim Var" ın 2-7 yaş arası otizm tanılı çocukların dil gelişimi, otizm dereceleri ve aile yaşam kalitesine etkisini ölçmektir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel olup, deney grubunda 13 kontrol grubunda 12 çocuk ve 25 anneden oluşmuştur. Araştırma İstanbul'da bir rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Çocukların dil gelişimi Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, otizm dereceleri Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği'yle, annelerin yaşam kalitesi ise Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ile ölçülmüştür. Uygulama 16 hafta sürmüştür. Veriler SPSS.22 programında çözümlenmiştir. Veriler değerlendirilirken non-parametrik testler kullanılmıştır. Grup içi değerlendirmeler Mann- Whitney U testi ile gruplar arası karşılaştırmalar ise Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ile yapılmıştır. Anlamlılık  $p < 0,05$  düzeylerinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda deney grubu içerisinde dil gelişimi ve otizm derecesi açısından ilerleme gösterirken annelerin yaşam kalitesi açısından bir farklılık görülmemiştir. Grupların karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, Benim de Sesim Var Programı, Alternatif ve Destekleyici İletişim, Dil Gelişimi, Yaşam Kalitesi.

**Abstract:** The aim of this study is to measure the impact of the alternative and supportive communication program "I Have a Voice Too " on language development, autism severity, and family quality of life in children diagnosed with autism aged 2-7 years. The research employed a pretest-posttest control group quasi-experimental design, with 13 children in the experimental group and 12 in the control group, totaling 25 mothers. The study was conducted at a rehabilitation center in Istanbul. Children's language development was assessed using the Turkish Early Language Development Test, autism severity was measured with the Childhood Autism Rating Scale, and mothers' quality of life was evaluated using the Family Quality of Life Scale in Autism. The intervention lasted for 16 weeks. Data were analyzed using SPSS version 22, employing non-parametric tests for data evaluation. Intra-group assessments were conducted using the Mann-Whitney U test, while inter-group comparisons were performed using the Wilcoxon Signed-Rank test. Significance was evaluated at  $p < 0.05$ . At the conclusion of the study, the experimental group showed improvements in language development and autism severity, while no significant difference was observed in mothers' quality of life. Additionally, no statistically significant differences were found in comparisons between groups. The findings are discussed within the context of the existing literature.

**Keywords:** Autism, Benim De Sesim Var Program, Alternative and Supportive Communication, Language Development, Quality of Life.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481466

Başlıca Yazar: Yasemin KÜÇÜK

<sup>1</sup>Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Avrupa Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Pr., yasemiinkucuk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5633-0231>

<sup>2</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, [ertangorgu@gmail.com](mailto:ertangorgu@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1932-6049>

## SUMMARY

### Introduction

The primary skill intended to be acquired first in individuals with autism is spoken language. However, the absence of oral language is often observed (Odluyurt & Iftar, 2017). Various studies and methods are employed to address these communication challenges (Doğru & Çetingöz, 2017).

One such method is alternative and supportive communication (ASC). Individuals facing difficulties in acquiring verbal communication, such as those with autism, can utilize this system to facilitate communication. ASC is described as a system aimed at improving the communication abilities of those who struggle with verbal interaction (Odluyurt & Iftar, 2017).

The "Benim de Sesim Var" program utilized in this study is a supportive system designed for individuals facing communication challenges and limitations. This program is structured to enhance expressive language through audio technology and visual aids.

The study will evaluate the effectiveness of the "Benim de Sesim Var" program in promoting language development and its potential impact on family quality of life for supported children. It is crucial to assess whether children demonstrate improvements in CODO scores as a result of enhanced language development.

### Method

The study employed a semi-experimental method using a pretest-posttest with an experimental-control group design. Mothers and children who indicated regular attendance were assigned to the experimental group, while those unable to attend were placed in the control group. Sessions were conducted weekly for 40 minutes, totaling 16 sessions.

Following the grouping into test and control groups, participants underwent assessments using CODO and TEDIL measures. Additionally, mothers completed the Quality of Life in Autism Questionnaire. Once all preliminary tests were completed and the workspace organized, the experimental group began using the "Benim de Sesim Var" program simultaneously displayed on tablets.

Hypotheses have been formulated to establish significant differences between the experimental and control groups, as the study aims to elucidate these distinctions.

1. There will be no difference in the CODO and Quality of Life in Autism Questionnaire preliminary test results between the two groups in terms of TEDIL total and sub-tests.
2. The control group will not show improvement, whereas the experimental group, using the "Benim de Sesim Var" program, will demonstrate self-development by the end of the study.

3. The TEDIL total and sub-test scores of the experimental group will be higher than those of the control group at the conclusion of the "Benim de Sesim Var" program application.
4. By the end of the study, the CODO final test scores of the experimental group, where the "Benim de Sesim Var" program is implemented, will be lower than those of the control group.
5. At the end of the investigation, the Family Life Quality Scale scores in autism of the experimental group, using the "Benim de Sesim Var" program, will be higher than the final test scores of the control group in the Quality of Life in Autism Questionnaire.

## Results

The first hypothesis, which examined the differences in the results of the Quality of Life in Autism Questionnaire between the CODO, TEDIL, and Autism groups, did not yield any significant findings. The analysis results confirmed the first hypothesis. The second hypothesis proposed that while the control group would not show improvement, the experimental group would develop. However, after the "Benim de Sesim Var" program was applied to the experimental group, there were no significant differences in the final test scores of TEDIL and CODO compared to the control group. Therefore, the second hypothesis was not confirmed. Similarly, the third hypothesis of the study also indicated no significant differences between the two groups based on statistical results. The fourth hypothesis suggested that the CODO scores of the experimental group participants would be lower than those of the control group participants, but the recent tests did not reveal a statistically significant difference between the groups. Finally, the last hypothesis of the study aimed to identify a significant difference in the Quality of Life in Autism Questionnaire scores for the experimental group. However, the analysis did not support such a difference.

## Conclusion and Discussion

Upon examining all these results in the context of the literature, the findings of the first hypothesis indicate that the research is robust and reliable. Regarding the second hypothesis, it was observed that scores in receptive language, expressive language, and overall language skills increased, while autism severity scores decreased; however, there was no improvement in the mothers' quality of life. Reviewing the literature reveals that technology in special education is utilized diversely by researchers. For instance, Özdemir and Karaman (2017) conducted a study investigating interactions of mildly intellectually disabled children with a humanoid robot, finding that such interactions enhanced children's motivation and contributed positively to their learning experiences.

In the third hypothesis of the study, despite observable improvements in speech initiation or production among participants in the experimental group, there were no statistically significant differences in post-test outcomes. This is speculated to be influenced by a nine-month age gap between the experimental and control groups, which likely affected TEDIL results.

Regarding the fourth hypothesis, changes in medication overseen by doctors during the post-test phase among some participants in the experimental group resulted in behavioral issues. It is suggested that these issues may have influenced participants' CARS evaluations.

## GİRİŞ

İletişim becerileri bireyin yaşamında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bu beceride oluşan bir kısıtlılık tüm gelişime negatif yönde etki etmektedir. Özellikle yetersizliği olan kişilerin gelişiminin tamamını pekiştirmek için iletişim gereksinimlerini desteklemek büyük önem taşımaktadır. İletişimde kısıtlılıklar ağır ve ileri derecede zihinsel yetersizlik, serebral palsi veya ağır otizm tanısı olan kişilerde çoğunlukla karşılaşılan problemlerdendir. Tanılı kişilerin iletişim gereksinimlerini gidermek, yaşlılarıyla ilişkilerini ve öncelikli olarak yaşamını daha verimli hale getirmek için gerekli görülen eğitime ulaşabilmeleri, tıpkı yetersizlik çeşitleri gibi bireylere özel iletişim seçenekleri yaratmak olasıdır (Küçüközyiğit & Şafak, 2015).

Bu gereksinimler göz önüne alındığında yetersizliği olan bireylerin, eğitim basamaklarından birisinin özel eğitim merkezleri olduğu bilinmektedir. Özel eğitim merkezlerinde bir çocuk için genellikle iki şekilde iletişim problemi görülür: konuşma bozukluğu ve dil bozukluğu. Konuşma bozukluğu konuşanın, telaffuzunda ve sesinin kalitesinde ortaya çıkabileceği gibi aynı zamanda dinleyeninde söylenenleri anlamada karşılaştığı zorluğun sonucunda meydana gelir. Dil bozukluğu ise, düşünülenin ifade edilmesinde çıkarılması gereken sesi, iletişim normlarını ve simgelerini kullanamama durumunda meydana gelir. Netice itibariyle teknoloji, konuşma problemi yaşayan otizmlı ve farklı tanı grubundan bireylerin, sayıca artmış olmasından kaynaklı yapılan çalışmalarda bilişim teknolojilerinin yararlılığının geliştirilmesine önem vermiştir (Ersöz & Ceylan, 2013).

Otizmlı bireylerde ilk kazandırılması hedeflenen beceri konuşma dilidir. Ancak sözlü dilin gelişim göstermemesi çoğunlukla rastlanılan vakadır (Odluyurt & İftar, 2017). Bu iletişim sorunlarının üstesinden gelebilmek için farklı çalışmalara ve yöntemlere başvurulduğu bilgisi mevcuttur (Doğru & Çetingöz, 2017).

Bunlardan birisi alternatif ve destekleyici iletişimdir. Sözlü iletişimi kazanmakta problem yaşayan kişiler (otizmlı bireyler gibi) iletişime geçebilmek amacıyla bu sistemi öğrenebilirler. Alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ), sözlü ilişkide problem yaşayan kişilerin mevcut olan iletişim biçimini geliştirmeyi hedefleyen sistem şeklinde ifade edilmektedir (Odluyurt & İftar, 2017) .

Literatürde de belirtildiği gibi özel gereksinimli bireylere yönelik, dil konuşma ve iletişim becerileri kazandırma amacıyla oluşturulmuş yazılımlardan birisi de "Benim De Sesim Var" programıdır. Çalışmada kullanılmış olan "Benim de Sesim Var" programı iletişim problemi ve sınırlılığı yaşayan bireyler için geliştirilmiş alternatif iletişim becerilerini destekleyici bir sistemdir. İfade edici dili geliştirmeye yönelik olan bu program sesli teknolojik yapıya sahip olup görsellerden oluşmuştur.

Görsellerden oluştuğu için katılımcılar sürekli duyarak, kavramsallaştırarak öğrenmiştir. Katılımcılar programda seslendirilen nesnenin sesini, taklit ederek yaparak ve yaşayarak çalışmaya dahil olduğu için öğrenim daha kalıcı olmuştur.

Bu çalışmada; ifade edici dile sahip olmayan 2-7 yaş aralığındaki otizm tanılı katılımcıların alternatif destekleyici iletişim araçlarından biri olan 'Benim De Sesim Var' programının çocukların alıcı ve ifade edici dil ile toplam dil gelişimine, otizm derecelerine ve otizm tanılı çocuklara sahip annelerin yaşam kalitesine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Çalışma aradaki farkın ortaya çıkmasını hedeflediği için deney ve kontrol gruplu uygulanmış aradaki farkın anlamlı çıkması amacıyla hipotezler belirlenmiştir.

1. İki grup arasında TEDİL toplam ve alt testleri ÇODÖ ve Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön test sonuçlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.
2. "Benim De Sesim Var" programı uygulanan deney grubu çalışma sonunda kendi içinde gelişim gösterirken kontrol grubu gelişme göstermeyecektir.
3. "Benim De Sesim Var" programının uygulaması sonunda deney grubunun TEDİL toplam ve alt test puanları kontrol grubundan yüksek çıkacaktır.
4. Çalışma bitiminde "Benim De Sesim Var" programının uygulandığı deney grubunun ÇODÖ son test puanları kontrol grubunun ÇODÖ son test puanlarından düşük çıkacaktır.
5. Araştırma sonunda "Benim De Sesim Var" programının uygulandığı deney grubunun Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği son test puanları kontrol grubunun Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği son test puanlarından yüksek çıkacaktır.

Ailelerin en çok problem yaşadıkları durumun otizm tanılı çocuklarının iletişim kısıtlılığıdır. Alıcı ve ifade edici dili olmayan çocukları ile temel düzeyde ihtiyaçları için dahi iletişimde büyük sıkıntıların yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çocuklara kazandırılması hedeflenen dil becerileri aileler açısından ve otizmli bireylerin sosyalleşmesi ile toplumsal yaşama uyum sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Alanyazın da sık sık otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan bireylerin eğitimlerinde farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine değinilmektedir. Bu nedenle çalışmada otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar için geliştirilmiş olan "Benim De Sesim Var" programının alıcı dil

ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde etkisi olup olmadığı belirlenmektedir. Bu çalışmanın önemi öğretmenlerin ve ailelerin motive edici ve farklı olarak otizmli çocukların becerilerini geliştirmek ve gelişimlerini uygulama basamakları ile kayıt altına alabilmektir.

Bu çalışmada Benim De Sesim Var Programının çocukların dil gelişimini destekleyip desteklemeyeceği aynı zamanda dil gelişimini desteklediği için bu durumun ailelerin yaşam kalitelerini arttırıp arttırmayacağına ve dil gelişiminin artmasından dolayı çocukların ÇODÖ puanlarında bir fark yaratıp yaratmayacağına görünmesi bakımından önemlidir.

## YÖNTEM

Yürütülen çalışmada ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır. Deneysel çalışmalarda uygulanan ön testler ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre kullanılan tekniğin deney grubu üzerinde etkisi araştırılabilir (Büyüköztürk, 2013). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desene aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende bağımsız değişkene maruz kalan deney grubunun yanı sıra bağımsız değişken etkisinde kalmayan ilave bir grup bulunur. Bu desen biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup içerir, ancak katılımcılar seçkisiz belirlenmez (Bulduk, 2003). Yarı deneysel desen ile deneysel desen arasındaki temel fark kontrol ve deney gruplarını belirlerken seçkisiz atama yönteminin kullanılması ya da kullanılmamasıdır (Böke, 2009). Yarı deneysel desen özellikleri bakımından deneysel desene benzemekle birlikte katılımcıların gruplara seçkisiz atanması konusunda gerçek deneysel desenlerden ayrılmaktadır (Balcı, 2001)

### Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcıların grup seçimi için haftalık 40 dakikalık seanslara gelip gelemeyeceği ölçüt alınmıştır. Bu ölçüte göre seanslara düzenli gelebileceğini ifade eden anneler ve çocukları deney grubuna, seanslara katılmayacağını ifade eden anneler ve çocukları kontrol grubuna alınmıştır. Çalışmanın işleme kriterleri: otizm tanısı almış olmak, rehabilitasyon merkezine devam etmek, 2-7 yaş aralığında olmak ve ifade edici dil becerisi bulunmamak olarak belirlenmiştir. Dışlama kriteri de başvurusu yapılan katılımcı adayının ifade edici dilinin bulunması olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı açıklandıktan sonra 16 hafta boyunca her hafta 40 dakikalık seanslara gelebileceğini belirtenler, çocukların ifade edici dili olduğu halde başvurular ve bu çalışmaya katılmak istemediğini bildirenler ayrılmıştır. Tüm elemelerin ardından katılım şartlarını karşılayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 25 kişi kalmıştır.

Kalan 25 çocuğun annesine çalışmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgiler verilmiştir. Haftada 1 kez 40 dakikalık uygulamalar yapılacağı açıklanmıştır. Uygulamalara katılmayacağını belirten anneler ve çocukları kontrol grubunu, katılabileceğini belirten anneler ve çocukları deney grubunu oluşturmuştur. Böylece katılımcılardan 13 çocuk deney grubunu, 12 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grupları ayrıldıktan sonra katılımcılara ÇODÖ ve TEDİL uygulanmış, annelere ise Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği- Ebeveyn Sürümü ve Sosyo-demografik Bilgi Formu doldurtulmuştur. Okuma- yazma bilmediğini beyan eden 5 anneden 2 si araştırmacı eşliğinde doldurmuş, 3 ü ise evde eşleri ile doldurduklarını belirtmiştir. Bütün ön testler tamamlandıktan sonra çalışma ortamı düzenlenmiş ve eş zamanlı olarak deney grubu ile 'Benim De Sesim Var' programı tablet ekranda uygulanmaya başlanmıştır.

Her seans kayıt altına alınmıştır. Çocuklar anneleri veya aileden bir kişi tarafından getirilmiştir. Çalışma 16 hafta sürmüştür. Bu süreçte çalışmanın kontrol grubunda olan çocuklar diğer eğitimcilerle normal seanslarına devam etmişlerdir.

Çalışma sonunda her iki grup çocuklarına TEDİL ve ÇODÖ, annelerine Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi- Ebeveyn Sürümü son testleri uygulanmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya katılan ailelerin sosyo-demografik bilgileri

Sosyo-Demografik Bilgiler	Frekans	Yüzde
Anne Eğitim Durumu		
Okuma-Yazma bilmeyen	5	20,0
İlköğretim	10	40,0
Ortaöğretim	4	16,0
Lise	6	24,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Baba Eğitim Durumu		
Okuma - yazma bilmeyen	0	0
İlköğretim	13	52,0
Ortaöğretim	7	28,0
Lise	2	8,0
Üniversite	3	12,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Annede Kronik Hastalık		



Var mı?		
Var	7	28,0
Yok	18	72,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Babada Kronik Hastalık		
Var mı?		
Var	2	8,0
Yok	23	92,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Doğum Aşamalarında		
Problem Oldu mu?		
Evet	7	28,0
Hayır	18	72,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Ailede Başka Özel Gereksinimli Birey Var mı?		
Evet	5	20,0
Hayır	20	80,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>
Öğrencinin Hastalığı Ve İlacı Var mı?		
Evet	8	32,0
Hayır	17	68,0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Tedil) Ve Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi- Ebeveyn Sürümü kullanılmıştır.

### 1. Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)

Çocukluk Çağı Otizm Derecelendirme Ölçeği, Schopler, Reichler, DeVellis ve Daly (1980) nin 32 haftadan büyük çocuklar ile OSB olmayan zihin yetersizliğine sahip olan çocukları belirlemek maksatlı oluşturulmuş bir davranım ölçeğidir. Ölçek, 15 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her biri 1'den 4'e kadar derecelendirilir, buçuklu puanlar verilebilir. "1" o yaş çocuğu için normal sınırlarda davranışı, "2" hafif, "3" orta, "4" ağır düzeyde anormal davranışı gösterir.

### 2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Topbaş ve Güven'in (2007), TELD-3'den (Hresko ve ark., 1999) Türkçeye uyarladıkları erken dönem dil gelişim testi TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi) kullanılmıştır. TEDİL dilin semantik, pragmatik, morfolojik ve sentaktik bileşenlerini erken dönemden başlayarak okul çağına kadar ölçebilen bir testtir (2-7 yaş) (Uzun, 2018).

TEDİL A ve B olmak üzere paralel formlardan oluşmaktadır. Her bir form Alıcı ve İfade Edici olmak üzere iki alt testi içermektedir. Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil puanının yanında bu iki testin puanlarının bileşkesinden oluşan 'Sözel Dil Bileşke' puanı sağlamaktadır.

TEDİL'in beş amacı bulunmaktadır:

- (a) erken dil becerilerinin gelişimi bakımından yaştlarından önemli ölçüde geride kalmış çocukları belirlemek ve bu sayede erken bir müdahale almasını sağlamak,
- (b) bireysel olarak sözel bakımdan kuvvetli ve zayıf olan yanları belirlemek,
- (c) çocuğun alacağı olası bir dil müdahalesinde programı ve süreci belirlemek,
- (ç) erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırma için bir ölçek olarak hizmet etmek
- (d) diğer değerlendirme araçlarını desteklemek.

Güvenirlilik çalışmasında, içerik, zaman ve puanlayıcı farkı olarak alan yazında önerildiği gibi üç farklı türde güvenirlik bilgisi sağlanmıştır.

### **3. Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi- Ebeveyn Sürümü**

Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi-Ebeveyn Sürümü (OYKA-E) Eapen ve arkadaşları tarafından otizmli çocukların anne-babalarının yaşam kalitesini değerlendirmek amacı geliştirilmiş, bozukluğa özgü bir ölçektir (Eapen, HrnIec, Walter, & Tay, 2014). Bu ölçek OSB'li hastalarda tedavi ve girişimlerin ailenin yaşam kalitesine olan etkisini değerlendirmek amacı ile kullanılabilir.

Eapen ve arkadaşlarının geliştirdiği OYKA-E'nin Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği yapılırken araştırma evrenini Ocak 2014-Ocak 2016 tarihleri arasında Adnan Menderes Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Polikliniği'nde yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) tanısı ile izlenmekte olan olgular ve bakım verenleri oluşturdu. Araştırmaya alınma ölçütleri çocukların 0-18 yaşları arasında olması, dosya kayıtlarında DSM-IV-TR tanı ölçütlerine göre otizm tanılı bozukluk, Rett bozukluğu, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, Asperger bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılarının kodlanmış olması ve bakım verenlerin çalışmaya katılmak için gönüllü olması olarak belirlendi.

Sonuç olarak hastanın ve/veya bakım verenin yaşam kalitesi özellikle OSB gibi kronik veya iyileşme şansı az olan hastalıklarda her geçen gün daha fazla üzerinde durulan bir konudur. Bu nedenlerle hastalığa özgü yaşam kalitesi değerlendirme araçlarının gerekliliği ve yararı yadsınamaz bir gereksinimdir. Tüm olgularımız DSM-5 tanı ölçütlerine göre OSB tanı yelpazesinde yer alması nedeni ile hem DSM-IV-TR'ye göre YGB, hem de DSM-5'e göre OSB tanısı konan çocukların anne-babalarına OYKA-E'nin uygulanabilir olduğunu ileri sürmekteyiz. Bu çalışmaya göre, hastalığa özgü bir ölçek olan OYKA-E'nin istatistiksel analizleri sonucunda yüksek düzeyde

geçerlilik ve güvenilirliğe sahip, Türk toplumunda OSB'li çocuğu olan anne-babaların yaşam kalitesini değerlendirmede kullanılabilir bir ölçektir (Özgür, Aksu, & Eser, 2017).

#### 4. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcılara ilişkin çeşitli sosyo-demografik bilgilere ulaşmak amacıyla, yukarıda bilgilendirilmesi yapılan ölçeklere ek olarak; "Sosyo-demografik Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Sosyo-demografik Bilgi Formu'nda otizmli çocuğa sahip anne ve babalar hakkında ve çocuğun doğum öncesi, doğum sırası ve doğumdan sonraki yaşamını açıklayıcı nitelikte 12 madde yer almaktadır. Her annenin bu değişkenlere ilişkin sorulara cevap vermesi sağlanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna ayrılan katılımcılara uygulanan ön test ve son testlerin istatistiksel sonuçları yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara uygulanan 'Benim De Sesim Var' programının çocukların dil gelişimine ve annelerin yaşam kalitesine etkisinin ölçülebilmesi adına çalışma öncesi her iki gruba ön testler yapılmıştır. Çalışma sonrası her iki gruba son testler yapılmıştır. Böylece gruplar karşılaştırılmış, her grubun ilerlemesi takip edilmiştir. Yapılan testlerin istatistiği aşağıda mevcuttur.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu için yapılan mann-whitney u analizi ön test sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tedil Alıcı Dil Puanı	Deney	13	12,4	156,50	65,500	,493
Ön Test	Kontrol	12	14,04	168,50		
Tedil İfade Edici Dil Puanı	Deney	13	11,81	153,50	62,500	,395
Ön Test	Kontrol	12	14,29	171,50		
Tedil Toplam Puan	Deney	13	12,08	157,00	66,000	,513
Ön Test	Kontrol	12	14,00	168,00		
Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği Ön Test	Deney	13	11,04	143,50	52,500	,165
Ön Test	Kontrol	12	15,13	181,50		
Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği Ön Test	Deney	13	14,85	193,00	54,000	,192
Ön Test	Kontrol	12	11,00	132,00		

\*p < 0,05

Tablo 2 Tedil açısından incelendiğinde alıcı dil puanları (U=65,500 p>,05) ifade edici dil puanı (U=62,500 p>,05), ve toplam puan açısından (U=66,000 p>,05) deney ve kontrol grubu ö testleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Aynı şekilde Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir fark yoktur (U=52,500 p>,05).

Son olarak Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=54,000 p>,05).

Aşağıda tablo 3 de deney grubunun TEDİL Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği ve Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön test son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Deney grubu için yapılan ön test son test wilcoxon işaretli sıra testi analiz sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
<b>Tedil Alıcı dil puanı Ön Test - Son Test</b>					
Negatif sıra	1	2,00	2,00		
Pozitif sıra	10	6,40	64,00	-2,763	,006*
Eşit	2				
<b>Tedil İfade Edici Dil Puanı Ön Test Son -Test</b>					
Negatif sıra	1	1,50	1,50		
Pozitif sıra	10	6,45	64,50	-2,809	,005*
Eşit	2				
<b>Tedil Toplam Puan Ön Test - Son Test</b>					
Negatif sıra	1	1,00	1,00		
Pozitif sıra	12	7,50	90,00	-3,113	,002*
Eşit	0				
<b>Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test</b>					
Negatif sıra	10	7,05	70,50		
Pozitif sıra	2	3,75	7,50	-	
Eşit	1			2,485	,013*
<b>Aile Ölçeği Ön Test -Son Test</b>					
Negatif sıra	3	6,83	2,50		
Pozitif sıra	10	7,05	7,50	-1,748	,080
Eşit	0				

\*p< 0,05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun TEDİL testinin alıcı dil, ifade edici dil ve toplam puanı, Çocukluk Dönemi Değerlendirme Ölçeği puanları ve Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği sonuçları mevcuttur.

Buna göre alıcı dil puanlarına bakıldığında ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z -2,763 p,006). Bu fark son testten yanadır.

Aynı şekilde ifade edici dil puanlarına da bakıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu bilgisine ulaşılmaktadır (z -2,809 p,005). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir.

TEDİL testinin toplam puanı incelendiğinde (z-3,113 p,002) toplam puanın arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre TEDİL alıcı dil ve ifade edici dil ve toplam puanlarda son test lehine bir artış olduğu bulunmaktadır.

ÇODÖ nün ön testleri ve son testleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir (z-2,485 p,013). Çocukların son testlerde ÇODÖ puanlarının anlamlı olarak düştüğü görülmektedir. Bu fark son test lehinedir.

Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmaktadır (z-1,748 p,080).

Ayrıca tablo 4 de kontrol grubunun TEDİL Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği ve Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön test son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol grubu için yapılan ön test son test Wilcoxon işaretli sıra testi analiz sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
<b>Tedil Alıcı Dil Puanı Ön Test- Son Test</b>					
Negatif sıra	5	6,40	32,00		
Pozitif sıra	6	5,67	34,00	-,089	,929
Eşit	1				
<b>Tedil İfade Edici Dil Puanı Ön Test -Son Test</b>					
Negatif sıra	3	7,00	21,00		
Pozitif sıra	8	5,63	45,00	-1,073	,283
Eşit	1				
<b>Tedil Toplam Puan Ön Test -Son Test</b>					
Negatif sıra	5	5,40	27,00		
Pozitif sıra	6	6,50	39,00	-,535	,593
Eşit	1				
<b>Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test</b>					
Negatif sıra	7	5,57	39,00		
Pozitif sıra	3	5,33	16,00	-,196	,844
Eşit	2				
<b>Aile Ölçeği Ön Test- Son Test</b>					
Negatif sıra	8	5,19	41,50		
Pozitif sıra	4	9,13	36,50	-,196	,844
Eşit	0				

\*p< 0,05

Tablo 4'e bakıldığında kontrol grubunun alıcı dil puanı ön test ve son testleri arasında bir fark olmadığı görülmektedir ( $z=-,089$   $p,929$ ).

Aynı şekilde ifade edici dil puanlarının istatistiksel sonucuna bakıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $z-,1,073$   $p, 283$ ).

TEDİL toplam puanlar incelendiğinde ön test ve son test arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $z-,535$   $p,593$ ).

Kontrol grubunun ÇODÖ testlerine bakıldığında yapılan testler arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $z-,196$   $p,844$ ).

Son olarak Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği sonuçlarına bakıldığında ön ve son test arasında bir fark görülmemiştir ( $z-,196$   $p,844$ ).

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun son test puanları için yapılan Mann-Whitney U analizi sonuçları

1	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tedil Alıcı Dil Puanı	Deney	13	13,88	180,50	66,500	,530
Son Test	Kontrol	12	12,04	144,50		
Tedil İfade Edici Dil Puanı	Deney	13	12,85	167,00	76,000	,913
Son Test	Kontrol	12	13,17	158,00		
Tedil Toplam Puan	Deney	13	13,46	175	72,000	,744
Son Test	Kontrol	12	12,50	150,00		
Çocukluk Dönemi Otizm Değerlendirme Ölçeği	Deney	13	11,38	148,00	57,000	,252
Son Test	Kontrol	12	14,75	177,00		
Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	Deney	13	15,69	204,00	43,000	,057
Son Test	Kontrol	12	10,08	121,00		

**\*p<0,05**

Tablo 5 incelendiğinde TEDİL alıcı dil puanı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U = 66,500$   $p=,530$ ).

TEDİL ifade edici dil puanlarının istatistiksel sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir ( $U=76,000$   $p=,913$ ).

Aynı şekilde TEDİL toplam puanlarda da anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ( $U= 72,000$   $p=,744$ ).

ÇODÖ test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında bir fark bulunmamıştır ( $U=57,000$   $p=,252$ ).

Son olarak aile yaşam kalitesi ölçeği sonuçlarında gruplar arası bir fark saptanmamıştır ( $U=43,000$   $p=,057$ ).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda elde edilen bulgular, giriş bölümünde belirtilen hipotezler çerçevesinde değerlendirilmiş ve sonuçlardan yola çıkılarak yapılan tartışma yer almıştır.

İletişim becerileri bireyin yaşamında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bu beceride oluşan bir kısıtlılık tüm gelişime negatif yönde etki etmektedir. Özellikle yetersizliği olan kişilerin gelişiminin tamamını pekiştirmek için iletişim gereksinimlerini desteklemek büyük önem taşımaktadır. İletişimde kısıtlılıklar ağır ve ileri derecede zihinsel yetersizlik, serebral palsi veya ağır otizm tanısı olan kişilerde çoğunlukla karşılaşılan problemlerdendir. Elbette farklı yollar denenerek bu sorunlar çözüme kavuşabilir. Ancak çoklu engel durumlarında iletişim problemleri katlanarak artmaktadır. Tanıdan etkilenme durumları kişiden kişiye farklılık göstereceği için bu anlamda diğer kişilerden bağımsız ve farklı gereksinimler oluşur. Tanılı kişilerin iletişim gereksinimlerini gidermek, yaşlılarıyla ilişkilerini ve öncelikli olarak yaşamını daha verimli hale getirmek için gerekli görülen eğitime ulaşabilmeleri, tıpkı yetersizlik çeşitleri gibi bireylere özel iletişim seçenekleri yaratmak olasıdır (Küçüközyiğit & Şafak, 2015).

İletişimdeki problemlerle her zaman karşılaşılabiliriz ancak özel gereksinimli bireylerde bu oldukça sık rastlanılan bir durumdur. Etkilenme biçimi çocuğun yetersizliğine göre değişmektedir. Yapılan araştırmalarda iletişim anlamında sıklıkla problem yaşayan tanı grubunun içinde otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş kişilerin sayıca fazla olduğu bilinmektedir. Bu iletişim sınırlılığı otizm tanılı bireylerin özellikle günlük yaşamında ve kişilerarası iletişiminde daha büyük etkilere sahiptir.

Özel eğitim merkezlerinde bir çocuk için genellikle iki şekilde iletişim problemi görülmektedir: konuşma bozukluğu ve dil bozukluğu. Konuşma bozukluğu konuşanın, telaffuzunda ve sesinin kalitesinde ortaya çıkabileceği gibi aynı zamanda dinleyeninde söylenenleri anlamada karşılaştığı zorluğun sonucunda meydana gelir. Dil bozukluğu ise, düşünülenin ifade edilmesinde çıkarılması gereken sesi, iletişim normlarını ve simgelerini kullanamama durumunda meydana gelir. Netice itibarıyla teknoloji, konuşma problemi yaşayan otizmli ve farklı tanı grubundan bireylerin sayıca artmış olmasından kaynaklı yapılan çalışmalarda bilişim teknolojilerinin özel gereksinimli bireylerde tedavisinde yararlılığının geliştirilmesine önem vermiştir (Ersöz & Ceylan, 2013).

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında otizm spektrum bozukluğu yaşayan bireylerin dil konuşma, alıcı ve ifade edici dil alanında yetersizlikler yaşadığı söylenebilir. Literatürde de belirtildiği gibi özel gereksinimli bireylere yönelik, dil konuşma ve iletişim becerileri kazandırma amacıyla

oluşturulmuş yazılımlardan birisi de “Benim De Sesim Var” programıdır. Çalışmada kullanılmış olan “Benim de Sesim Var” programı iletişim problemi ve sınırlılığı yaşayan bireyler için geliştirilmiş alternatif iletişim becerilerini destekleyici bir sistemdir. İfade edici dili geliştirmeye yönelik olan bu program sesli teknolojik yapıya sahip olup görsellerden oluşmuştur. Görsellerden oluştuğu için katılımcılar sürekli duyarak, kavramsallaştırarak öğrenmiştir. Katılımcılar programda seslendirilen nesnenin sesini, taklit ederek yaparak ve yaşayarak çalışmaya dahil olduğu için öğrenim daha kalıcı olmuştur.

Yürütülen araştırmanın birinci hipotezi grupların ÇODÖ, TEDİL ve Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı idi. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre hipotez doğrulanmış iki grup arasında bir fark oluşmadığı görülmüştür. Bu hipotezin oluşturulmasının sebebi her iki grubunda başlangıç seviyelerinin eşitlenmesi idi. Bu nedenle çalışmanın başta güvenilir bir çalışma olduğu görülmektedir.

Otizm tanılı kişilerin iletişim becerisindeki kısıtlılığının, otizm derecesi ile bağlantılı olduğu düşünülerek, çalışmada dil becerilerini ölçmenin yanı sıra katılımcının otizm derecesi de ölçülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, her iki grupta bulunan katılımcıların alıcı ve ifade edici dil puanları, ÇODÖ puanları ve yaşları bakımından birbirlerine denk veya yaklaşık olduğu bilgisini vermektedir. Bu durumda her iki grup çalışmaya eşit düzeyde başlamıştır. Araştırmanın bu hipotezi son testlerde oluşacak farkın ölçülebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın ikinci hipotezi deney grubunun uygulama sonunda kendi içinde gelişim gösterirken kontrol grubunun gelişme göstermeyeceğine yöneliktir. Yapılan testler incelendiğinde bu gelişimin alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil becerileri alanında alınan puanın artması ve otizm derecesi puanının, yani katılımcıların otizm derecesinin azalması şeklinde sonuç verdiği görülmektedir. Ancak deney grubu katılımcılarının annelerine uygulanan Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinde ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani annelerin yaşam kalitesinde bir artış gerçekleşmemiştir.

İkinci hipotez temelinde, kontrol grubunun kendi içinde ilerlemesini ölçmek adına yapılan analiz sonuçları çalışmanın bulgular kısmında gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarına uygulanan TEDİL, ÇODÖ ve Otizmde Aile Yaşam Kalitesi ölçekleri ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlar “Benim De Sesim Var” programının deney grubunda alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanlarında artış sağladığını göstermektedir. Bu farkın katılımcıların ‘Benim De Sesim Var’ programını kullanırken sık sık aktif olarak resimlerin seslerini duymaları, buna bağlı olarak da alıcı



dilde artış yaşanmış olabileceği düşünülmüştür. Benzer şekilde program otizmli çocukları iletişim kurmaya ve konuşma geliştirmeye teşvik etmektedir. Sonuçlar da katılımcıların ifade edici dilde ve toplam dil alanında da gelişme yaşadığını göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların ÇODÖ puanları son testte ön testlere göre daha düşüktür. Puanların düşmesi otizmli çocukların otizm derecesinin düştüğünü göstermektedir. Bu sonuç, uygulanan “Benim De Sesim Var” programının katılımcıların otizm derecelerini düşürdüğünü göstermektedir. Programın alıcı, ifade edici dil becerisini arttırmış olması hem de iletişimi artırıcı bir program olması, çocukların otizm derecelendirme skorlarını düşürmüş olabileceği düşünülmüştür.

İkinci hipotezin son kısmı olan annelerin yaşam kalitesi puanlarına bakıldığında ön test ve son test puanları arasında bir artış gözlenmiştir ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği doldurulurken okuma yazma bilmeyen anneler formu eşi ile doldurmuştur. Ayrıca son testlerin değerlendirme sürecinde bazı katılımcıların ilaçlarının hekim tarafından değiştirilmesi, bu süreçte çocuklarda yoğun davranım problemlerine yol açmıştır. Bu iki nedenin uygulanan son testi etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu bulgular çerçevesinde araştırmanın ikinci hipotezi alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanları ile ÇODÖ puanları son testler lehine farklılaşırken Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı için doğrulanamamıştır.

Alanyazın incelendiğinde özel eğitimde teknoloji, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanı gruplarında çeşitli becerilerin öğretiminde yoğun olarak kullanılmıştır.

Kagohara, ve diğerleri., (2010); Yaman, Dönmez, Avcı, & Yurdakul (2016); Achmadi, ve diğerleri., (2012); Özdemir & Karaman (2017); Doğan & Akdemir (2015); Meer, ve diğerleri., (2011); Agius & Vance, (2016); Genç, (2010) bunlardan bazılarıdır.

Özdemir & Karaman (2017) insansı robot desteği ile hafif düzeyde zihin engeli bulunan çocukların robotla etkileşimde bulunması ve dönütlerinin çeşitliliğini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Bu dönütlerin çocukların motivasyonunu arttırdığı ve ders işlenişine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Farklı bir araştırma ise Yaman, Dönmez, Avcı, & Yurdakul (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından iki farklı mobil uygulama tasarlanmış ve işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde teknoloji destekli uygulamaların yararlılığı ölçülmüştür. Çalışmanın analiz sonucunda öğrenmede teknoloji kullanımının derse ilgi ve isteği arttırdığı görülmüştür.

Başka bir çalışma Doğan & Akdemir ‘in (2015) yaptığı “Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim: Üç Durum Çalışması” dır. Bu çalışmada zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve ortopedik

yetersizliği olan üç farklı çocuğun eğitiminde bir bilgisayar destekli öğretim kapsamında bir yazılım uygulanmıştır. Sonuç olarak işitme engeli bulunan çocuğun teknoloji destekli öğretim ile daha hızlı öğrendiği, ortopedik yetersizliği olan çocuğun ince motorda gelişim sağladığı ve zihinsel yetersizliği olan çocuğun bilişsel becerilerinde artmalar olduğu saptanmıştır.

Buna karşın literatür tarandığında görülmektedir ki otizm tanılı çocuklar ile teknoloji destekli eğitim araştırmaları oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar ile elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yağcı (2018), "Benim De Sesim Var" programını tablet ekranda kullanarak otizmde talep etme becerisinin öğretiminin hedeflendiği bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre teknoloji destekli öğretim programının otizmli çocuklarda talep etme becerisinin kazanımında etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çalışma sonrası katılımcıların öğretimi kişi ve mekan fark etmeksizin genelledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görgü, (2016) otizmde alternatif iletişimi öğretmeyi hedefleyen bir çalışma yapmıştır. "Benim De Sesim Var" programı kullanılarak uygulanan bu çalışma 5 yaşındaki bir otizm tanılı çocuk ile 12 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamanın sonunda çocuğun, çalışmanın 4. aşamasına yani 'ne istiyorsun?' sorusuna cevap verme seviyesine geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak aileden alınan dönüte göre çocuğun davranış problemlerinde azalmalar görülmüştür.

Teknoloji destekli beceri öğretimi çalışmaları kapsamında Dargut Güler'in (2019) çalışmasında mobil sosyal öykü haritalarının otizm tanılı çocukların duyduklarını anlamlandırma zihinsel ve sosyal iletişim becerisini destekleyerek ilerletmekteki katkısı incelemiştir. 6-7 yaş diliminde, 3 otizm tanılı çocuğun yer aldığı araştırma sonucunda mobil sosyal öykü haritalarının, otizm tanılı çocukların dinleyip anlamlandırma becerilerinin gelişiminde yararlı olduğunu göstermiştir. Tüm katılımcıların dinlediğini anlama becerilerinin, gerçekleştirilen öğretim süreci sonunda geliştiği ve bu gelişmenin sonraki zamanlarda da sürdüğünü görülmüştür.

Video modellerle benzer bir beceri öğretimini kazandırmak amacıyla Koretz'in (2007) çalışması incelendiğinde, bu yöntemden yararlandığı ve çocuklara yazılan yazıları dinlettiği görülmektedir. Ardından sorulara hangi şekilde cevap vereceklerini gösteren bir öğretim sunmuştur. Çalışma sonunda çocukların dinleme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Bu çalışmalar otizmli çocuklara beceri öğretiminde teknoloji kullanımını destekleyici olduğu gözlenmektedir.

Ülkemizde video modellenmiş öğretim, otizmli çocuklarda Genç, (2010); Genç-Tosun & Kurt, (2014) tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmalarla video modellenmiş öğretimin otizm tanılı çocuklar üzerinde

beceri öğretiminde ve öğrenimin kalıcı olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklarda öğretimin genellenmesi açısından yararlı olduğu gözlenmiştir.

Kutlu (2016) "Otizmli Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucuna göre sosyal öykülerin etkililiğinin yanı sıra, öğretimin video modelle birlikte sunulduğunda daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç-Tosun, (2016) bir başka çalışmasında otizm tanılı çocuklarla dokunmatik ekranlı sesli cihaz kullanarak talep etme becerisinin öğretiminde teknoloji destekli cihazların kullanımını ve etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda otizmli çocukların talep etme becerisini edinmelerinde teknoloji destekli cihazların yararlı olduğu bilgisine ulaşmıştır. Çocukların daha sonraki çalışmalarında öğretimin daha kalıcı olduğunu ve genellediklerini gözlemiştir.

Sani-Bozkurt'un (2017) yaptığı "özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler" adlı araştırmada orta düzeyde teknoloji içeren destek olarak konuşma üreten cihazlardan bahsetmiştir. Bu araçlarda bir kelime ya da tümceyi gösteren birden fazla simgenin bulunduğunu ve dijital şekilde seslendirme yapan taşınabilecek cihazlar olduğunu söylemiştir. Cihazda bir simgeye dokunulduğunda doğru ses çıktısı alındığı hakkında bilgi verir. Örnek olarak; bardak simgesine dokununca "bardak" veya "bardak istiyorum." şeklinde ses çıktısı oluşturulduğunu belirtmiştir. Bu cihazların özellikle talep etme, duruma göre cevap oluşturma, seçebilme becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Benzer şekilde özel eğitimde yardımcı teknolojinin kullanımına ilişkin olarak Çay, Yıkılmış, Özgüç (2020) tarafından, fenomenolojik desen kullanarak bir araştırma yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ile çalışılmış ve yarı-yapılandırılmış bu görüşmelerde, eğitim için yardımcı teknoloji kullanımının yararına değinilmiştir. Bunlar başlıca: öğrenimi somut hale getirerek bilgiyi basitleştirdiği, çocukların derse hevesli ve motive gelmesi için destekleyici olduğu, bilgiyi keyifli ve sürekli hale getirdiği, çocukların odaklanmadaki artışını geliştirdiği, dürtüsel hareketin daha kontrollü olmasına yardımcı olduğuna yönelik maddeler ifade edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin, eğitimde yardımcı teknolojileri yararlı bulduğu belirlenmiştir.

Otizimde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği alan yazında incelendiğinde ise Taşyürek (2017), "Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Konulan Çocuklarda Uyku ve Beslenme Sorunları" adlı bir çalışma yayımlamıştır. 54 anne ve 54 çocuk ile yapılan analiz sonucunda otizm tanılı çocuklarda uyku problemlerinin annenin kaygı ve depresyon seviyesini arttırdığı, annenin yaşam kalitesini ise azalttığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte annelerin yaşam kalitesine çocuklarının otizm derecelerinin de etki ettiği bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü hipotezi deney grubunun son testlerinde TEDİL toplam ve alt test puanları kontrol grubundan yüksek çıkacağına yöneliktir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubunun son test sonuçları analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun alıcı dil, ifade edici dil ve TEDİL toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Deney grubu kendi içerisinde anlamlı olarak ilerleme göstermiş olmasına karşın son testler açısından deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında bu ilerlemenin istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Deney grubunda yer alan bazı katılımcıların konuşma geliştirdikleri, bazılarının ise konuşma başlangıç sesleri çıkardıkları görülmüştür. Ancak buna karşın bu durumun istatistiksel analize yansımamasının nedeni deney grubu ile kontrol grubu arasındaki 9 aylık yaş farkı olabilir. Kontrol grubu ve deney grubunun yaşları incelendiğinde kontrol grubunun 9 aylık büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda dil gelişimi testlerine yani TEDİL sonuçlarına yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuklarla yapılan çalışmalarda kontrol gruplu araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu durumun birçok sebebinin olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin tanıları aynı olsa bile öğrenilme seviyeleri ve zekâ gelişimleri farklılık göstermektedir. Bu durumun analiz sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, daha önceki araştırmalarda bu değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu ve otizm tanılı çocuklarla yapılan çalışmalarda kontrol grubunu genellikle normal gelişen çocukların oluşturduğu görülmektedir. Örneğin alıcı ve ifade edici dildeki aksamaları araştırmak için Döşlü & Levent (2020) "3– 6 Yaş Grubu Otizmlili ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışma yapmışlardır. Böylece otizm tanılı çocuklarda görülen dil alanındaki aksamaların ailelerin fark ettiği ilk belirti olduğu bilgisine ulaşmıştır. Çalışmacılar yapılan araştırmanın sonucunda herhangi bir tanısı olmayan çocukların sözcük dağarcığının, otizm tanılı çocuklara oranla anlamlı olarak farklı olduğu sonucuna varmışlardır.

Dördüncü olarak belirlenen hipotez deney grubunun ÇODÖ son test puanlarının kontrol grubundan düşük olması idi. Deney grubu kendi içinde değerlendirildiğinde ÇODÖ puanlarında düşüş olmuş ancak kontrol grubu ÇODÖ son test puanları ile karşılaştırıldığında bir fark saptanmamıştır. Böylece belirlenen hipotez doğrulanamamıştır. Deney grubundaki bazı katılımcılarda son testler aşamasında doktor kontrollü ilaç değişikliğine gidilmesi bu katılımcılarda

davranış bozukluğuna yol açmıştır. Bu durumun katılımcıların ÇODÖ değerlendirmelerine yansımış olabileceği düşünülmektedir.

2020 yılına kadar ÇODÖ Otizmli hastaların kardeşlerinin değerlendirilmesi ve kardeş sayı/sırasının hastalık şiddetine etkisi (Ünver & Memik, 2019), Türkiye'de Ve Dünyada Müzikle Tedavi Uygulamaları (Uçaner & Öztürk, 2009), Otizm tanılı spektrum bozuklukları ile Lyme hastalığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Ünver, Memik, & Tamer, 2018), Otizm tanılı Bozukluk ve Gelişim Geriliğinde Bağlanmaya Yönelik Sosyal Davranışların Karşılaştırılması (Akdemir, Pehlivan Türk, Ünal, & Özusta, 2019), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Olgularda Anne Sütü Alım Süreleri ve Otizm Şiddetiyle İlişkisi (Şahin, Balkan, & Kırılı, 2019) gibi otizm derecelerinin ölçüldüğü çalışmalarda kullanılmıştır. Ancak dil alanında ÇODÖ kullanılarak yapılan çalışmaların az olması dikkat çekmiştir.

Bu alanda Akçamuş, Acarlar, Alak (2018) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı ile İlişkileri adlı çalışma yapmışlardır. Sonucunda taklit becerilerinin, otizm tanılı çocukların sosyal etkileşim bağlamlarında katılımını sağladığı için otizm derecesinde azalma yönünde etki ettiği bilgisine ulaşmışlardır.

Araştırmanın son hipotezi deney grubunun aile yaşam kalitesi ölçeğinin kontrol grubundan anlamlı şekilde fark oluşturacağına yöneliktir. Çalışmada annelere yönelik uygulanan Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun son testleri arasında anlamlı farklılaşmaya ulaşamamıştır. Zaten araştırmanın ikinci hipotezinde deney grubunun kendi içinde yapılan Otizmde Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ön test son test sonuçlarında bir farklılaşma olmadığı için gruplar arası karşılaştırmada da bir farklılığa rastlanmamıştır.

**KAYNAKÇA**

- Brown S. Measures of Shape: Skewness and Kurtosis. (2016, Mayıs 22). Ocak 10, 2020 tarihinde BrownMath.com: <https://brownmath.com/stat/shape.htm> adresinden alındı
- Akdemir, D., Pehlivan Türk, B., Ünal, F., & Özusta, Ş. (2019). Otistik Bozukluk ve Gelişim Geriliğinde Bağlanmaya Yönelik Sosyal Davranışların Karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2):105-117.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Barnard, J., Harvey, V., Potter, D., & Prior, A. (2001). Ignored or ineligible? The reality for adults with autism spectrum disorders. *The National Autistic Society Report for Autism Awareness Week*, 6-30.
- Bastiaansen, D., Koot, H. M., Ferdinand, R. F., & Verhulst, F. C. (2004). Quality of life in children with psychiatric disorders: self-, parent, and clinician report. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 221-230.
- Böke, K. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğru, S. Y., & Çetingöz, D. (2017). Duyu Eğitiminin Otistik Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkileri. No:5 *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 0819-1834.
- Eapen, V., Hrniec, R., Walter, A., & Tay, K. P. (2014). Conceptualisation and Development of a Quality of Life Measure for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersöz, A., & Ceylan, M. (2013). Bilişim Teknolojilerinin Otizm Spektrum Bozukluğunun Tedavisinde Kullanımı. 30. *Ulusal Bilisim Kurultayı*
- Galloway, S. (2005). Quality of Life and Well-being: Measuring the Benefits of Culture and Sport: Literature Review and Thinkpiece. *Scottish Government*, 19-97.
- Gassaloğlu, S. İ., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2016;27(4):266-74, 266-274.
- Güven, O. S. (2009). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'un (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.

- Güven, S. (2014). İki Dil Testinin (Tedil ve Todil) Tipik ve Atipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Ayırt Ediciliğinin İncelenmesi. Ankara: *Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı Doktora Tezi*.
- Kagohara, D. M., Meer, L. v., Achmadi, D., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Mulloy, A., et al. (2010). Behavioral Intervention Promotes Successful Use of an iPod-Based Communication Device by an Adolescent With Autism. *Clinical Case Studies*, 328–338.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuhlthau, K., Orlich, F., Hall, T. A., Sikora, D., Kovacs, E. A., Delahaye, J., et al. (2010). Health-Related Quality of Life in Children with Autism Spectrum Disorders: *Results from the Autism Treatment Network*. *J Autism Dev Disord*, 721–729.
- Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve Alternatif İletişim Teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 27-37.
- Odluyurt, S., & İftar, G. K. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 329-368). Ankara: Vize.
- Özdemir, D., & Karaman, S. (2017). Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin İnsansı Robot ile Etkileşimlerinin Dönüt Türleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 109-138.
- Özgür, B. G., Aksu, H., & Eser, E. (2017). Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi Anne-Baba sürümünün Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 344-352.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 203-216.
- Şahin, A. Ç., & Özmen, E. R. (2019). Paylaşımlı Kitap Okuma Sırasında Tipik Gelişim Gösteren, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Kullandıkları Etkileşim ve Dili Destekleme Stratejilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*.
- Şahin, N., Balkan, D., & Kırılı, U. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Olgularda Anne Sütü Alım Süreleri ve Otizm Şiddetiyle İlişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 5-9.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uçaner, B., & Öztürk, B. (2009). Türkiye’de ve Dünyada Müzikle Tedavi Uygulamaları. 1. *Uluslararası Eğitim Araştırma Kongresi*. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.
- Uzun, D. E. (2018). Noonan Sendromu Dil Özellikleri: Olgu Sunumu. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 1(1), 2018, 1-8.
- Ünver, H., & Memik, N. Ç. (2019). Otizmli hastaların kardeşlerinin değerlendirilmesi ve kardeş sayı/sırasının hastalık şiddetine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 1339-1346.

- Ünver, H., Memik, N. Ç., & Tamer, G. S. (2018). Otistik spektrum bozuklukları ile Lyme hastalığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 323-330.
- Yağcı, T. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Dil ve Talep Etme Becerileri Öğretiminde Bir Tablet Programının Etkililiği Yüksek Lisans Tezi.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Yurdakul, I. K. (2016). İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma-Yazma Eğitiminde Mobil Uygulama Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 153-174.
- Yıkgeç, A. (2005). A Validity Study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) *Master of Arts in Psychology*.



# Emotional expressions of mothers with children in the 5-6 age group

## 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadeleri

Sema ÖNGÖREN<sup>1</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 26 Eylül 2022

Düzeltilme : 7 Nisan 2023

Kabul : 9 Mayıs 2024

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 26 September 2022

Revised : 7 April 2023

Accepted : 9 May 2024

### Article Type

Research Article

**Abstract:** This study aims to investigate the emotional expressions of mothers who have children in the 5-6 age group. The study was carried out using the survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample comprised 296 mothers with children aged 5-6 years attending pre-school education institutions, selected using the convenience sampling method. The findings revealed that the emotional expression levels of the mothers who had children in the 5-6 age group were high, and that the emotional expression levels of the mothers significantly differed in terms of the educational level variable. Specifically, mothers with higher education levels demonstrated higher emotional expression levels compared to those with secondary education. Variables such as age, number of children, employment status and status of living with the spouse were found not to significantly impact mothers' emotional expressions.

**Keywords:** Mother, Child, Emotion, Emotional Expression, Relationship.

**Öz:** Bu araştırma 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuğa sahip 296 anne oluşturmuştur. Araştırma verileri Duyguları İfade Etme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifade düzeylerinin yüksek olduğu ve annelerin eğitim durumu değişkenine göre duygu ifade düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Yükseköğretim mezunu olan annelerin duygu ifade düzeylerinin ortaöğretim mezunu annelerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin duygu ifadelerinde, yaş, sahip olunan çocuk sayısı, çalışma durumu ve eşi ile birlikte yaşama durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne, Çocuk, Duygu, Duygu İfadesi, İlişki.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481493

Başlıca Yazar: Sema ÖNGÖREN

<sup>1</sup> Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi ABD., [semaongoren@nevsehir.edu.tr](mailto:semaongoren@nevsehir.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6034-1400>

## ÖZET

### Giriş

İnsan ilişkilerinin sağlıklı olarak devam edebilmesi bireylerin duygularının farkına varmasına ve bunları doğru şekilde ifade edebilmesine bağlıdır. Bireylerin yaşamı boyunca etkili olan duygu ifadesini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi insan ilişkilerinin olumlu bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada sözel ve sözel olmayan biçimde hem kişiler arası ilişkilerde, hem de kişiler arası ilişkilerden bağımsız olarak annelerin duygularını ne kadar ifade ettiği ve duygu ifadelerini etkileyen değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır.

Son yıllarda duyguların ve çocuklarla yetişkinler arasındaki duygusal iletişimin incelenmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Anneler çocukları ile ilişkilerinde duygusal ipuçlarını birincil bilgi kaynakları olarak kullanır. Bu açıdan bakıldığında, çocukları ile ilk iletişim dili duygulardır ve duygusal alışverişleri anneler oluşturur (Bornstein vd., 2012). Duygusal ifadeler, çocuk ve anne arasında ki etkileşimin karşılıklı olarak düzenlemesine izin verir. Başka bir ifadeyle anne çocuk arasındaki duygusal iletişim aslında duygusal deneyimi geliştirmeye hizmet eder (Tronick, 2018). Çocuklar, sosyal çevrede ifade edilen tüm duyguları gözlemler ve ebeveynlerden kendilerinin ve başkalarının duygularıyla ilgili tepkileri alır. Çocuklar bu öğrenmeyi kendi duygusal davranışlarına dahil eder (Denham vd., 2012). Ebeveyn-çocuk etkileşimi ve annelerin çocuklarına duygularını ifade etmesi arasındaki ilişki olumlu çocuk gelişimi sonuçlarının en etkili yordayıcısı sayılabilir (Cox & Harter 2003). Anne ve çocukların duyguları ile duygusal yeterliliğine ilişkin çalışmalarda annelerin duygu ifadelerinin çocuklar için değeri ortaya çıkmaktadır (Brophy-Herb vd., 2012; Corapci vd., 2018; Eisenberg vd., 2011). Anne çocuk ilişkisinde belirleyici olan annelerin duygu ifadelerinin hangi faktörlerden etkilendiğini anlamak, anne çocuk ilişkisi ile ilgili çalışmalara katkı sağlayabilir.

Bu araştırma 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada:

- 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifade düzeyleri nedir?
- 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadeleri; annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve eşi ile birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

### Yöntem

5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadelerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tarama modeli ile annelerin duygu ifadelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuğa sahip 296 anne oluşturmuştur. Araştırma verileri Duyguları İfade Etme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve eşle birlikte yaşama durumuna ilişkin veriler kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle kayıp veriler incelenmiş ve 296 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin dağılımlarını incelemek için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Araştırmada annelerin duygu ifade düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların çalışma ve eşi ile birlikte yaşama durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Yaş, eğitim durumu ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre duygu ifade düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırma sonucunda, 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifade düzeylerinin yüksek olduğu ve annelerin eğitim durumu değişkenine göre duygu ifade düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farkın ortaöğretim ile yükseköğretim durumuna sahip anneler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim mezunu olan annelerin duygu ifade düzeylerinin ortaöğretim mezunu annelerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin duygu ifadelerinde, yaş, sahip olunan çocuk sayısı, çalışma durumu ve eşi ile birlikte yaşama durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Anne çocuk ilişkisi yaşam boyu devam edecek olan insan ilişkilerinin temelini oluşturur. Çocukların yaşamında rol model olan annelerin duygu ifadeleri, hem anne hem çocuk hem de aile ilişkileri açısından değerlidir. Annelerin duygu ifadelerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi annelerin iyi oluşu ile ilgili çalışmalara ışık tutabilir. Aynı zamanda anne çocuk ilişkilerini değerlendirmede yol gösterici olabilir. Bu araştırmada 5-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin duygu ifadelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuğa sahip annelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu çalışma, annelerin duygu ifadelerine odaklanarak duygu ifadesine ilişkin önceki araştırmaları genişletmektedir. Sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında, anneye ait değişkenlerin annelerin duygu ifadeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda hem kişiler arası ilişkilerde hem de kişiler arası ilişkilerden bağımsız olarak annelerin duyguları ifade etme konusunda desteklenmesi, kendi duygularının farkında olarak bu duyguları doğru zamanda doğru kişiye doğru şekilde ifade edebilmeleri için iyi uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilebilir. Kadınların eğitimi konusunda yapılan uygulamaların genişletilmesi sağlanabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda babaların duygu ifadeleri ve çocukların duygu ifadelerini ortaya koyan karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

## INTRODUCTION

The healthy continuation of human relationships depends on individuals being aware of their emotions and being able to express them correctly. Identifying the variables that affect emotional expression, which remains effective throughout individuals' lives, can positively contribute to the continuation of human relationships. This study aimed to assess how much mothers express their emotions verbally and non-verbally, both within interpersonal interactions and independently, and to identify the variables influencing their emotional expressions.

Emotions form the basis of human relationships and social communication. Humans are emotional by nature, and they experience the world and other beings emotionally (Bornstein, 2009). Emotions, defined as reactions to events or objects (Roseman & Smith, 2001; Ortony et al., 1990), have a structure that shapes goals and actions (Jasper, 1998). Emotions are signs that people can use to learn how to behave in a new social environment (Hareli et al., 2015). Emotions persistently influence various aspects of life by guiding behavior, prompting change, facilitating learning, and fulfilling fundamental social roles (Gross, 1999). Emotions emerging from social interactions shape human relations by directly shaping thoughts and behaviors.

A person's self-evaluation, readiness to think and act, and their impact on others are closely tied to emotional expression. Emotional expression encompasses behavioral changes accompanying emotions, such as facial expressions, voice modulation, posture, and body movements (Gross & John, 1995; 1997). It serves a critical role in conveying social information such as emotional states and behavioral intentions (Chervonsky & Hunt, 2017), thus playing a fundamental role in both personal happiness and interpersonal relationships (King, 1993). Research indicates cultural and gender differences in emotional expression, with women generally expressing emotions more than men, underscoring the importance of individual differences in this regard (Davis et al., 2012; Gross & John, 2003; Hareli et al., 2015). Differences in emotional expression have been the subject of various studies as positive emotions, emotions expressing intimacy, and negative emotions (Çarkit & Yalçın, 2018; Güler & Tuncay, 2021; King & Emmons, 1990; Şipit, 2019).

Positive emotions are fundamental to human behavior and harmony. These emotions guide behaviors such as establishing relationships with other people, setting goals, solving problems, and promoting resilience by protecting health (Pekrun et al., 2002). Positive emotions are critical for fostering positive life outcomes, including creativity, prosocial behaviors, positive self-esteem, and positive thoughts about others (Jacobs Bao & Lyubomirsky, 2012). Positive emotions serve to create physical, intellectual, social and psychological personal experiences by expanding people's

thought-action repertoire (Fredrickson, 2001). Cameron and Overall (2018) found that when individuals are more emotionally expressive during daily interactions, they experience greater acceptance, reduced alienation, and higher relationship satisfaction. While studies generally highlight the benefits of experiencing and expressing positive emotion (Gruber et al., 2011), it is essential that positive emotions are expressed appropriately, considering the context and the recipients involved (Greenaway & Kalokerinos, 2017).

Building close relationships is a basic human instinct. Expressions of emotion play a central role in developing and maintaining emotional bonds in close relationships. These bonds can affect both individual and interpersonal emotional dynamics over time. Numerous studies have demonstrated the positive effects of expressing emotions on human life (Ariğ, 2019; Dumlupınar et al., 2012; Koçak, 2005; Serim et al., 2015). Research findings revealing the effect of emotional expression and especially expressions of intimacy on marriage and spouses (Frye et al., 2020; Mazzuca et al., 2019; Yedirir & Hamarta, 2015) also underscore the importance of emotional expressions in enhancing family life and relationship quality. Furthermore, noticing and distinguishing negative emotions is associated with well-being, and this awareness facilitates emotion regulation (Kashdan et al., 2015). Studies indicate that when individuals suppress their negative emotions, they are more affected by personal problems such as depressed mood, fatigue, low self-esteem and low life satisfaction, and they feel reduced relationship satisfaction (Cameron & Overall, 2018). It can be said that emotional expressions are used to manage emotions in social relationships and work effectively in shaping personal well-being and relationships.

In recent years, significant progress has been made in the study of emotions and emotional communication between children and adults. Mothers use emotional cues as primary sources of information in their relationships with their children. From this point of view, emotions constitute the primary language of communication between mothers and their children, shaping the exchanges between them (Bornstein et al., 2012). Emotional expressions facilitate reciprocal regulation of interaction between child and mother, thereby fostering the development of emotional experiences (Tronick, 2018). Children observe all emotions expressed in the social environment and receive reactions from parents regarding their own and others' emotions. Children incorporate this learning into their own emotional behavior (Denham et al., 2012). The quality of parent-child interactions and the extent to which mothers express their emotions are crucial predictors of positive child development outcomes (Cox & Harter 2003). Research focusing on maternal emotional expressions and emotional competence underscores their significant impact on children (Brophy-Herb et al., 2012; Corapci et al., 2018; Eisenberg et al., 2011). Understanding

the factors affecting the emotional expressions of mothers, which are pivotal in the mother-child relationship, may contribute to studies on the mother-child relationship.

The aim of this research is to investigate the emotional expressions of mothers who have children in the 5-6 age group. The study seeks answers to the following questions:

- What are the emotional expression levels of mothers who have children in the 5-6 age group?
- Do the emotional expression levels of mothers who have children in the 5-6 age group differ significantly according to the variables of the mother's age, educational level, employment status, number of children, and status of living with the spouse?

## METHOD

In this part of the study, information about the research model, sampling method, data collection tools, data collection process and data analysis are included.

### Research Model

This study, which aims to investigate the emotional expressions of mothers with children in the 5-6 age group, was carried out using the survey research design, which is one of the quantitative research methods. The survey model involves gathering opinions from multiple participants and testing hypotheses formulated by measuring several variables (Neuman, 2014). This study aims to investigate the emotional expressions of mothers across various variables using the survey research model.

### Study Group

The sample of the study consisted of 296 mothers with children aged 5-6 years attending pre-school education institutions, selected using the convenience sampling method. Convenience sampling involves selecting readily accessible participants within the target population (Patton, 2005). In this study, the mothers of children attending easily accessible preschool education institutions were chosen. The demographic information regarding the research sample is given in Table 1 below.

Table 1. Demographic information regarding the research sample

Variable	Group	n	%
Age	20-25	13	4.4

	26-30	69	23.3
	31-35	125	42.2
	36-40	68	23
	41+	21	7.1
Educational level	Primary	17	5.7
	Secondary	89	30.1
	Higher	190	64.2
Employment status	Working	129	43.6
	Not working	167	56.4
Number of children	1 child	74	25
	2 children	165	55.7
	3 children	46	15.5
	4 or more children	11	3.7
Status of living with spouse	Living together	278	93.9
	Living separately	18	6.1

When Table 1 is examined, it is seen that according to the age variable, 13 participants (4.4%) were 20-25 years old, 69 participants (23.3%) were 26-30 years old, 125 participants (42.2%) were 31-35 years old, 68 participants (23%) were 36-40 years old and 21 participants (7.1%) were aged 41 and over. Regarding educational attainment, 17 participants (5.7%) had primary education, 89 participants (30.1%) had secondary education, and 190 participants (64.2%) had higher education. In terms of employment status, 129 participants (43.6%) were working, while 167 participants (56.4%) were not working. Regarding the variable of number of children, 74 participants (25%) had 1 child, 165 participants (55.7%) had 2 children, 46 participants (15.5%) had 3 children, and 11 participants (3.7%) had 4 or more children. Additionally, 278 participants (93.9%) in the study lived with their spouses and 18 participants (6.1%) lived separately from their spouses.

### Data Collection Tools

Research data were collected using the Emotional Expression Questionnaire. Data on mothers' age, educational level, employment status, number of children, and status of living with their spouse, which were the independent variables of the study, were obtained through the personal information form.

### *Emotional Expression Questionnaire*

The scale developed by King and Emmons (1990) was adapted into Turkish by Kuzucu (2011). This scale comprises 16 items divided into 3 sub-dimensions—positive emotions, negative emotions, and intimacy—which assess the degree to which these emotions are expressed. It uses a 7-point Likert scale ranging from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (7). Scores are calculated by summing the responses to each item, with higher scores indicating greater emotional expression. Two items, the 6th and 14th, are reverse-scored. The overall Cronbach's alpha

coefficient for the scale was determined to be .85, and the internal consistency coefficients were .68 for intimacy, .70 for positive emotions, and .64 for negative emotions (Kuzucu, 2011). In this study, Cronbach's alpha coefficient was calculated as .61 for the whole scale. It was found to be .58 for the positive emotion sub-dimension, .34 for the intimacy sub-dimension, and .51 for the negative emotion sub-dimension. To assess construct validity, the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) sampling adequacy coefficient was .64 and the Bartlett sphericity test was significant ( $\chi^2 = 589.401$ ,  $p < .001$ ).

The personal information form and the Emotional Expression Questionnaire used in the study were administered online with the voluntary participation of the mothers. Participants were briefed on the significance of the research, its contributions to the field, and the importance of honest responses in influencing research outcomes. Additionally, the participants were informed about the confidentiality of personal information. The study was carried out by obtaining the necessary permissions for the research.

### **Data Analysis**

In the analysis of the data, firstly the missing data were examined and 296 questionnaire forms were evaluated. The obtained data were analyzed using the SPSS 22 software package. Normality of data distribution was assessed using kurtosis (Ky) and skewness (Bs) values, confirming that the data followed a normal distribution. Mean and standard deviation values were calculated to describe the emotional expression levels of the mothers. T-test was conducted to determine whether the scores obtained by the participants from the scales differed in terms of the variables of mothers' employment status and status of living with their spouse. One-way analysis of variance (ANOVA) was employed to assess mothers' emotional expression levels according to age, educational levels, and the number of children they had. The level of significance was accepted as .05 in the interpretation of the data.

## **RESULTS**

In this section, the findings obtained from the analysis of the research data are included. Descriptive statistics on the mothers' emotional expressions are presented in Table 2.



Table 2. Descriptive statistics on mothers' emotional expressions

	Variables	n	$\bar{X}$	ss	Med	Mod	Ky	SE (Ky)	Bs	SE (Bs)
Emotional Expression	Emotional Expression	296	4.80	.60	4.80	5.20	.282	.282	-.319	.142
	Positive Emotion	296	4.44	.88	4.40	5	-.651	.282	-.236	.142
	Expression of Intimacy	296	4.99	.75	5	4.67	.170	.282	-.092	.142
	Negative Emotion	296	4.94	1.04	5	5	.497	.282	-.688	.142

When Table 2 is examined, it is seen that the mean emotional expression score of the mothers is  $\bar{X}=4.80$ , indicating high levels of emotional expression. Analysis of the sub-dimensions of the emotional expressiveness scale reveals mean scores of  $\bar{X} = 4.44$  for positive emotion,  $\bar{X} = 4.99$  for intimacy, and  $\bar{X} = 4.94$  for negative emotional expression, suggesting high emotional expression levels across these dimensions as well. Upon examining the descriptive statistics of the emotional expressiveness scale, the skewness value was found to be .282 and the kurtosis value was found to be -.319. The kurtosis and skewness values within the acceptable range ( $\pm 1$ ) indicate a normal distribution of the data (Gürbüz & Şahin, 2014). Therefore, it was concluded that the data obtained from the emotional expressiveness scale are normally distributed. Table 3 below presents the findings regarding the analysis of mothers' emotional expressions by age, educational levels, and the number of children they have.

Table 3. Mothers' emotional expression levels according to the variables of age, educational level and number of children

Variable	Source of variance	Sum of squares	Sd	Mean squares	F	p
Age	Total	108.838	295			
	Between groups	.285	4	.071	191	.943
	Within groups	108.838	291	.373		
Education level	Total	108.838	295			
	Between groups	2.996	2	1.498	4.146	.017*
	Within groups	105.843	293	.361		
Number of children	Total	108.838	295			
	Between groups	1.033	3	.344	.933	.425
	Within groups	107.805	292	.369		

\*  $p < .05$

When Table 3 is examined, it is seen that there is no significant difference between mothers' emotional expression levels according to the age [ $F_{(4, 291)}=.191$ ,  $p > .05$ ] variable. However, it was

determined that there is a significant difference in the emotional expression levels of the mothers with regard to the educational level [ $F_{(2, 293)}=4.146, p<.05$ ] variable. The results of the Scheffe test, conducted to determine between which pairs the significant difference occurs, revealed that the significant difference is between mothers with secondary and higher educational levels. The emotional expressions of the mothers who graduated from higher education are higher than those of mothers who graduated from secondary education. In the study, it was determined that the level of emotional expression does not differ significantly according to the variable of the number of children [ $F_{(3, 292)}=.933, p>.05$ ]. It can be said that the emotional expression levels of the mothers do not differ significantly with regard to the age and the number of children they have. Table 4 below presents the findings regarding the analysis of the mothers' emotional expressions in terms of the variables of employment status and status of living with their spouses.

Table 4. Emotional expression levels of mothers by employment status and status of living with their spouses

Variable	Group	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Employment status	Working	129	4.86	.57	294	1.511	.132
	Not working	167	4.75	.62			
Status of living with spouse	Living together	278	4.80	.59	294	-.249	.804
	Living separately	18	4.83	.74			

\*  $p>.05$

When Table 4 was examined, it was determined that the emotional expression levels of the mothers do not differ significantly according to the variable of employment status [ $t_{(294)}=1.511, p>.05$ ]. Also, it is seen that the emotional expression levels of the mothers do not differ significantly in regard to the variable of status of living with their spouses [ $t_{(294)}=-.249, p>.05$ ]. In this case, it can be said that the emotional expression levels of the mothers do not differ in terms of their employment status and status of living with their spouses.

## DISCUSSION and CONCLUSION

The mother-child relationship forms the basis of human relationships that will continue throughout life. The emotional expressions of mothers, who are role models in the lives of children, are valuable in terms of mother, child and family relations. Determining the variables that affect mothers' emotional expressions can shed light on studies on mothers' well-being. At the same time, it can serve as a guide in evaluating mother-child relationships. The aim of this research is to

investigate the emotional expressions of mothers who have children in the 5-6 age group. The study is limited to the data obtained from mothers with children aged 5-6 years attending pre-school education institutions.

When the findings regarding the determination of the emotional expression levels of the mothers in the study were examined, it was found that the emotional expression levels of the mothers who had children in the 5-6 age group were high. It can be said that mothers are aware of their own feelings and express their feelings easily. It can be considered a positive result that mothers see themselves as sufficient in expressing their emotions and that they can express their feelings about different emotional states. Expressing positive feelings is very valuable for the mother-child relationship. Studies revealing the relationships between mothers' emotional expressions and children's emotional expressions show that mothers are a direct model for appropriate emotional expressions (Behrendt et al., 2019; Denham et al., 1997; Hajal & Paley, 2020). Positive emotions, which come to the forefront in the expression of emotion, can create an effect that enriches the physical, intellectual, and social networks of children by expanding their repertoire of thoughts and actions (Fredrickson, 2004). Similarly, mothers' views on negative emotions may be reflected in negative emotional expressions. Mothers' reactions to negative emotions can be explained by mothers' beliefs about emotions (Nelson et al., 2012). Fosco and Grych (2007) stated that children whose parents express more negative emotions and less positive emotions are more likely to blame themselves for the conflict in their relationships with their parents. When the positive, intimacy and negative emotional expressions of mothers are evaluated in terms of both mothers and children, it can be said that they are effective on the lives of individuals.

In the study, the emotional expression levels of the mothers differed significantly in terms of the educational level variable. It was determined that the emotional expressions of the mothers who graduated from higher education were higher than those of mothers who graduated from secondary education. It can be said that educational level is determinant in the expression of emotions and that mothers who completed higher education express their feelings more easily. When the literature is examined, it is seen that educational level makes a difference in favor of mothers with higher educational levels (Degotardi & Torr, 2007; Denham et al., 2015). It was determined that as the educational level of mothers increased, the emotion recognition skills of children increased (Cantekin & Akduman, 2020; Liman, 2020). It can be thought that the education of the mother has a strong effect on supporting the development of children. In the study, it was found that the emotional expression levels of the mothers did not differ statistically in terms of the variables of age and number of children. The social roles of individuals and the identities they assume are

determinative of their emotions (Collier, 2014). The role of motherhood and this identity of women can be effective on emotional expression. In the study conducted by Aznar and Tenenbaum (2015), it was revealed that mothers used emotional expression more than fathers and that emotional expression differed according to the age and gender of the children. In another study, it was revealed that the emotional expression levels of mothers were higher than their children's, and that the mother's emotional expression affected the child's emotional expression (Işık-Uslu & Turan, 2021). Parents are the ones who shape the emotional development of children through various emotions and their reflections in family relationships (Lunkenheimer et al., 2020; Meyer et al., 2014). In this respect, it can be said that the mother's expression of emotion is highly valuable in the context of the family, where children learn the rules of emotional expression.

The emotional expression levels of the mothers did not differ significantly in terms of the employment status and the status of living with their spouses. Greater involvement of mothers in working life may increase their self-confidence and make them feel comfortable in expressing their feelings. Greater emotional expression in daily life predicts improvement in self-esteem and relationship satisfaction over time (Cameron & Overall, 2018). The relationship between individuals in the family, which is the basis of society, is closely related to the emotional intimacy of the spouses and the expression of their feelings (Asadi et al., 2020; Özdemir-Kemahlı, 2019). This situation reflects positively on family relations, especially on mother-child communication. Parents' awareness of their children's emotions and supportive responses that help children cope with emotions can help children successfully regulate their emotional expression. The role of parents' emotional expression in the socialization of children has been demonstrated by various studies (Brownell et al., 2013; Denham et al., 2010; Jenkins et al., 2003). It can be said that mothers' emotional expressions affect child development and family relations.

When the results obtained in the study were examined, it was determined that the emotional expression levels of the mothers who had children in the 5-6 age group were high and that the emotional expression levels of the mothers significantly differed in terms of the educational level variable. The emotional expression levels of mothers who completed higher education were higher than mothers who completed secondary education. It was found that the variables of age, number of children, employment status and status of living with their spouse did not make a significant difference in the emotional expressions of the mothers. This study extends previous research on emotional expression by focusing on mothers' expression of emotion. The results emphasize the importance of examining the effects of maternal variables on mothers' emotional expressions. In line with the research results, it may be suggested that mothers should be supported in expressing

emotions both in interpersonal relations and independent of interpersonal relations. The development of good practices can be encouraged so that mothers can be aware of their own feelings and express these feelings correctly to the right person at the right time. The practices related to the education of women can be expanded. In future studies, comparative research can be conducted to reveal the emotional expressions of fathers and the emotional expressions of children.

### **Research and Publication Ethics Statement**

The research was conducted by obtaining the necessary permission for the research (Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Ethics Committee, 2021.04.126.).

## REFERENCES

- Ariğ, S. (2019). *Emotional intelligence and emotional expression as predictors of depression in university students* [Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordayısı olarak duygusal zekâ ve duyguları ifade etme] (Master's Thesis). Biruni University, İstanbul.
- Asadi, M., Ghasemzadeh, N., Nazarifar, M., & Sarvandani, M. N. (2020). The effectiveness of emotion-focused couple therapy on marital satisfaction and positive feelings towards the spouse. *International Journal of Health Studies*, 6(4), 36-40. <http://dx.doi.org/10.22100/ijhs.v6i4.804>
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2015). Gender and age differences in parent–child emotion talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 148-155. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12069>
- Behrendt, H. F., Scharke, W., Herpertz-Dahlmann, B., Konrad, K., & Firk, C. (2019). Like mother, like child? Maternal determinants of children's early social-emotional development. *Infant Mental Health Journal*, 40(2), 234-247. <https://doi.org/10.1002/imhj.21765>
- Bornstein, M. H. (2009). Toward a model of culture-parent-child transactions. In A. Sameroff (Eds.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 139–161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-008>
- Bornstein, M. H., Suwalsky, J. T., & Breakstone, D. A. (2012). Emotional relationships between mothers and infants: Knowns, unknowns, and unknown unknowns. *Development and Psychopathology*, 24(1), 113-123. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000708>
- Brophy-Herb, H. E., Stansbury, K., Bocknek, E., & Horodynski, M. A. (2012). Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: Relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 352-364. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.005>
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x>
- Cameron, L. D., & Overall, N. C. (2018). Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses. *Emotion*, 18(4), 465–480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- Cantekin, D., & Akduman, G. G. (2020). The relationship between mothers' attitudes towards child rearing and their children's emotion management skills [Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(1), 87-92. doi: 10.5455/apd.47631
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Collier, G. (2014). *Emotional expression*. Psychology Press.

- Corapci, F., Friedlmeier, W., Benga, O., Strauss, C., Pitica, I., & Susa, G. (2018). Cultural socialization of toddlers in emotionally charged situations. *Social Development, 27*(2), 262-278. <https://doi.org/10.1111/sode.12272>
- Cox, M., & Harter, K. S. M. (2003). Parent-child relationships. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 191-204). Lawrence Erlbaum.
- Çarkit, E., & Yalçın, S. B. (2018). Thought errors of the university students and how their expressing emotions predict their perfectionism attitude [Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması]. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 195-210. <https://doi.org/10.19126/suje.367429>
- Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L., & Dong, Q. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: How do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psychology, 47*(3), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.626043>
- Degotardi, S., & Torr, J. (2007). A longitudinal investigation of mothers' mind-related talk to their 12-to 24-month-old infants. *Early Child Development and Care, 177*(6-7), 767-780. <https://doi.org/10.1080/03004430701379280>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). I know how you feel: Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262. <https://doi.org/10.1177/1476718X13497354>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246-278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 128. The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues* (pp. 29– 49). Jossey-Bass.
- Dumlupınar, E. O., Mercan, N., Şaylan, O., & Buran, A. Ç. (2012). A resource on expressing feelings and communication skills in the business environment [İş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri üzerine bir araştırma]. *Journal of Organization and Management Sciences, 4*(1), 1309–8039. Retrieved February 8, 2022, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16339/171087>
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 263–283). Guilford Press.

- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2007). Emotional expression in the family as a context for children's appraisals of interparental conflict. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 248-258. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.2.248>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Frye, N., Ganong, L., Jensen, T., & Coleman, M. (2020). A dyadic analysis of emotion regulation as a moderator of associations between marital conflict and marital satisfaction among first-married and remarried couples. *Journal of Family Issues*, 41(12), 2328-2355. <https://doi.org/10.1177/0192513X20935504>
- Greenaway, K. H., & Kalođerinos, E. K. (2017). Suppress for success? Exploring the contexts in which expressing positive emotion can have social costs. *European Review of Social Psychology*, 28(1), 134-174. <https://doi.org/10.1080/10463283.2017.1331874>
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 525-552). Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 555-568. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00055-B](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00055-B)
- Gross, J. J., & John, O. P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 435-448. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.435>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gruber, J., Mauss, I. B., & Tamir, M. (2011). A dark side of happiness? How, when, and why happiness is not always good. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 222-233. <https://doi.org/10.1177/1745691611406927>
- Güler, K., & Tuncay, M. (2021). Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and the ability to express emotions [Erken dönem uyum bozucu şemalar ve duyguları ifade edebilme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *International Anatolian Journal of Social Sciences*, 5(4), 1385-1405. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1012088>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Research methods in social sciences* [Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri]. Seçkin Publishing.
- Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403-417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>



- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). A cross-cultural study on emotion expression and the learning of social norms. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501>
- Işık-Uslu, A. E., & Turan, F. (2021). Mothers' emotional conversations with their children: their relationship with mothers' beliefs about emotions and their child's emotion regulation skills [Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi]. *Turkish Psychology Journal, 36*(87), 39-62. doi: 10.31828/tpd1300443320190916m000027
- Jacobs Bao, K., & Lyubomirsky, S. (2012). The rewards of happiness. In I. Boniwell & S. David (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 119–133). Oxford University Press.
- Jasper, J. M. (1998). The emotions of protest: Affective and reactive emotions in and around social movements. *Sociological Forum, 13*, 397–424. <https://doi.org/10.1023/A:1022175308081>
- Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development, 74*(3), 905-920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00575>
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: Transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science, 24*, 10–16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- King, L. A. (1993). Emotional expression, ambivalence over expression, and marital satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*(4), 601-607. <https://doi.org/10.1177/0265407593104008>
- King, L. A. & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 64-877. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.864>
- Koçak, R. (2005). The effect of emotional expression education program on university students' alexithymia and loneliness levels [Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3*(23), 29-45. Retrieved January 20, 2022, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21444/229862>
- Kuzucu, Y. (2011). Adaptation of the emotional expression questionnaire: validity and reliability studies [Duyguları ifade etme ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması]. *Kastamonu Education Journal, 19*(3), 779-792. Retrieved January 10, 2022, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49049/625719>
- Liman, B. (2020). The effect of 66-77 months old preschool children's sex and parental education levels on emotion recognition and emotion regulation skills [Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi]. *The Journal of Turkish Social Research, 24*(1), 209-222. Retrieved December 15, 2021, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/53617/554853>

- Lunkenheimer, E., Hamby, C. M., Lobo, F. M., Cole, P. M., & Olson, S. L. (2020). The role of dynamic, dyadic parent–child processes in parental socialization of emotion. *Developmental Psychology, 56*(3), 566–577. <https://doi.org/10.1037/dev0000808>
- Mazucca, S., Kafetsios, K., Livi, S., & Presaghi, F. (2019). Emotion regulation and satisfaction in long-term marital relationships: The role of emotional contagion. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(9), 2880-2895. <https://doi.org/10.1177/0265407518804452>
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2012). African American and European American mothers' beliefs about negative emotions and emotion socialization practices. *Parenting, 12*(1), 22-41. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638871>
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1990). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.
- Özdemir-Kemahlı, H. P. (2019). *Creating high quality marriages: a study on the experiences of happy couples* [Yüksek nitelikli evlilikler yaratmak: mutlu çiftlerin deneyimleri üzerine bir araştırma] (Doctoral Dissertation). Marmara University, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Eds.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Elsevier.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3-19). Oxford University Press.
- Serim, F., & Cihangir Çankaya, Z. (2015). The prediction of adults' psychological help seeking attitude [Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması]. *Ege Journal of Education, 16*(1), 177-198. doi:10.12984/eed.79026
- Şipit, G. (2019). *The effects of attachment styles on expressing emotions and empathic disposition abilities in adults* [Yetişkin bireylerde bağlanma stillerinin duyguları ifade etme şekilleri ve empatik eğilim yeteneklerine etkileri] (Master's Thesis). İstanbul Gelişim University, İstanbul.
- Tronick, E. Z. (2018). Emotions and emotional communication in infants. In J. Raphael-Leff (Eds.), *Parent-infant psychodynamics: Wild things, mirrors and ghosts* (pp. 35-53). Routledge.
- Yedirir, S., & Hamarta, E. (2015). Emotional expression and spousal support as predictors of marital satisfaction: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(6), 1549-1558. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.2822>.



# Annelerin 12-36 aylık bebekleri ile birlikte kitap okuma deneyimlerinin incelenmesi

## Examination of mother-toddler shared book reading experiences

Dilara Harmandar Ergül<sup>1</sup>, Nesrin Işıkoğlu<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

**Geliş** : 24 Mart 2023  
**Düzeltilme** : 12 Haziran 2023  
**Kabul** : 12 Mayıs 2024

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

**Received** : 24 March 2023  
**Revised** : 12 June 2023  
**Accepted** : 12 May 2024

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmada, 12-36 aylık bebekler ve annelerinin birlikte kitap okuma deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda birlikte kitap okuma etkinliklerinin niceliği, niteliği ve annelerin bu deneyimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel durum çalışması desenindeki araştırmanın örneklemini ölçüt örneklemeyle ulaşılan sekiz anne ve bebeği oluşturmuştur. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Sonuç olarak; annelerin bebeklerine kitap okumaya önem verdikleri, erken aylardan itibaren okumaya başladıkları ve dil gelişimini desteklemenin yanı sıra farklı amaçlarla da okuyabildikleri görülmüştür. Tüm bebeklerin evinde kitap bulunduğu ancak çeşitliliğin sınırlı kaldığı, annelerin kitap seçimi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği saptanmıştır. Son olarak annelerin jest ve mimik kullanımı, görsel okuma ve açıklamalar yapma, bebeğin sözel katılımını sağlama gibi nitelikli okuma davranışlarını sergiledikleri ancak dil kullanımının etiketleme düzeyinde kalması, beden hareketlerini kullanmamları ya da okuma sonrası etkinlikleri göz ardı etmeleri gibi sınırlılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Birlikte kitap okuma, Anne davranışları, Anne dil kullanımı, Bebek katılım davranışları.

**Abstract:** The purpose of this research is to examine shared book reading experiences of mothers and their 12-to 36-month-old toddlers. The quantity, quality, and mothers' views on these experiences were explored. A qualitative case study design was employed, and the sample consisted of eight mothers and their toddlers selected through criterion sampling. Content analysis was used to analyze the data collected through observations and semi-structured interviews. The study results revealed that mothers valued reading to their toddlers, and were able to read for different purposes in addition to supporting their language development. Although all the toddlers had books at home, the diversity of books was limited, indicating a need for mothers to be more conscious about book selection. Results also indicated that while mothers demonstrated some quality reading behaviors and encouraged verbal participation from toddlers, their language use was limited to labeling, they rarely acted out or dramatized stories, and they neglected post-reading activities.

**Keywords:** Shared book reading, Maternal behaviors, Maternal language use, Toddler participation behaviors.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481515

Başlıca Yazar: Dilara Harmandar Ergül

<sup>1</sup> Pamukkale Üniversitesi, Kale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, dharmandar@pau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0865-5090>

<sup>2</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nisikoglu@pau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

## SUMMARY

### Introduction

Language is a skill that rapidly develops from the early days of life and is fostered by interaction opportunities provided to the child. A growing body of evidence indicated that the family environment as well as the quality of interactions with the child are crucial for the child's language development (Anderson et al, 2021; Hart & Risley, 1995). Reading and sharing picture books with young children is a highly recommended activity that offers a wealth of benefits, including the opportunity for interaction. Research has shown that reading activities that encourage parent-child interaction and children's participation can enhance vocabulary (Demir-Lira et al., 2019), and receptive, expressive, and pragmatic language skills (Muhinyi & Rowe, 2019). Previous studies have examined toddlers' book reading experiences from various perspectives, including the parental approaches (Brown et al., 2017), reading frequency (Raikes et al., 2006), and the quality of interaction during reading activities (Kucirkova et al., 2016).

While shared book reading experiences between parents and children have been explored in Turkey, particularly for preschoolers (Gönen et al., 2022; Işıkoğlu Erdoğan et al., 2016), less research has focused on toddlers under 3 (Tokur, 2022; Uluğ, 2018; Ünlütak et al., 2022). Therefore, this research aims to address this gap by examining in-depth the shared book reading experiences of toddlers aged 12 to 36 months and their mothers. To gain deeper insights, this study examined mothers' views on reading books with their toddlers, along with the quantity and quality of activities related to book reading. Notably, the research involved direct observation of participants in their natural environments, focusing on both the mothers' and toddlers' behaviors. This unique approach provided valuable insights and contributed to the under-researched area of book sharing with toddlers under 3 in Turkey.

### Method

To gain a deeper understanding of shared reading experiences between mothers and their 12-to-36-month-olds, this study employed a qualitative case study design. The study involved eight mothers and their toddlers who were selected using criterion sampling. The data were collected through semi-structured interviews with mothers and video recordings of a shared reading activity. To capture language interactions in a natural setting, mothers were asked to record themselves reading the illustrated children's book "Tavşancığa Banyo Yaptırır mısın?" sent to them by the researcher. The video recordings of the reading activities were coded using an observation form divided into three sections: (1) maternal behaviors, (2) maternal language use, and (3) toddler participation behaviors. Data from both the semi-structured interviews and the video recordings of shared reading activities were then analyzed through content analysis.

## Results

The results showed that mothers highly valued reading books to their toddlers. Notably, a significant portion of mothers reported starting this practice within the first few months of their children. Interestingly, the number of books possessed by the toddlers varied widely, ranging from 4 to 50. However, the content and materials of these books displayed a limited range.

Examination of the shared book reading quality revealed that mothers often engaged in pre-reading activities, such as discussing the cover illustrations or singing songs related to the book's theme. Additionally, mothers actively encouraged verbal participation from their toddlers. This was observed through their use of questions, pointing to objects in the book, and repeating key phrases with their children. Nevertheless, their use of language was typically limited to labeling, with only restricted use of open-ended expressions or expressions intended to expand the dialogue. Results also revealed that toddlers' active participation in the reading process increased when mothers employed interactive strategies, such as asking questions and pointing to objects in the book. Furthermore, the degree of toddlers' compliance with their mothers' instructions varied across situations. Mothers who provided clear and concise instructions seemed to have higher rates of compliance. These findings highlight the importance of mothers' interaction styles and practices, including body language, post-reading activities that build on the story, and directing toddlers' attention towards the printed words. By incorporating these elements, mothers can create a more engaging reading experience for their toddlers.

## Conclusion and Discussion

This study has revealed valuable insights into shared reading experiences between mothers and their 12-to-36-month-old-toddlers. One key finding was that participant mothers were aware of the vital role of picture books in facilitating their children's language development. This aligns with previous research by Berkule et al. (2017), who found that mothers recognized the value of books even during pregnancy. While reading books, the participant mothers also aimed to expand their toddlers' understanding of the world, fostered positive attitudes towards reading, stimulated their imagination, and enjoyed quality time together.

The second conclusion drawn from the study focused on the frequency of shared book-reading activities. Results showed that while all toddlers had books at home, the number of books varied, and the range of books available was limited. Furthermore, mothers engaged in daily reading sessions with their toddlers, which is in line with Tokur's (2022) findings but conflicting with certain other studies (Uluğ, 2018). Despite considering their toddlers' interests when selecting books, some of the chosen books were found to be inappropriate, highlighting the necessity of educating mothers on book selection. Additionally, while it is essential to designate a specific area for toddlers' books at home and allow them independent access to their books (Küntay, 2013), the participating mothers in this study failed to provide such opportunities (Uluğ, 2018).

Lastly, this study also revealed that participant mothers actively encouraged verbal participation from their toddlers, a crucial aspect of enhancing shared reading quality as highlighted by Dicaldo and Roch, (2022). However, this study also identified areas of potential development in shared reading practices. While mothers actively encouraged toddler participation, their use of language primarily focused on labeling, which is consistent with previous literature (Ünlütak et al., 2022). Moreover, the study found that the mothers' engagement in post-reading activities (Tokur, 2022), their ability to draw their child's attention to the printed text (Gönen et al., 2022), and their inclination to dramatize story events were observed to be less frequent. Finally, the study showed that toddlers' engagement in the reading process was shaped by the interactions initiated by their mothers, and their responses to instructions varied.

Despite the significant findings of this study, it is important to acknowledge certain limitations. Due to the limited sample size, the findings of this study may not be generalizable to a wider population. Further studies can examine mother-toddler shared reading activities with larger samples to obtain more comprehensive and conclusive findings. Again, this study has identified certain limitations in mothers' shared reading abilities. To address these limitations and improve mothers' reading skills, it would be advantageous to provide mothers with training and awareness-raising activities.

## GİRİŞ

Dil, bebeklikteki ağlama ve refleksler gibi temel iletişim becerilerinden ilerleyen yıllardaki akademik başarıya, öz düzenleme becerilerine ve sosyal ilişkilere kadar uzanan kapsamlı bir beceridir. Yaşamın ilk günlerinden itibaren hızla gelişen ve pek çok becerinin temelini oluşturan dil becerileri için özellikle erken dönem deneyimlerinin önemli olduğu bilinmekte ve bebeklikte maruz kalınan işitsel girdilerin nitelik ve niceliğinin değerine dikkat çekilmektedir (Anderson, Graham, Prime, Jenkins ve Madigan, 2021; Hart ve Risley, 1995). Çünkü dil becerileri gelişmek için sözel etkileşimli bir ortama ihtiyaç duymaktadır (Otto, 2021). Başka bir ifadeyle dil gelişiminde, aile tarafından çocuğa sunulan ortam ve çocukla kurulan etkileşim belirleyicidir. Dil gelişimi için kritik kabul edilen bebeklikte ses çıkarmayla başlayan dil kullanımı bir yaş civarında ilk sözcüklerin kullanılmasıyla devam etmekte ve dönem boyunca hızla ilerlemektedir (Berk, 2020). Henüz söz öncesi dönemdeyken bile bebek, jestlerle ebeveynlerini sözel ifadeler kullanmaya yönlendirmekte ve dil becerilerini destekleyici bir ortam yaratılmasına zemin hazırlamaktadır (Özçalışkan ve Hodges, 2017).

Dil becerilerinin desteklenmesi söz konusu olduğunda içerdiği uyaran zenginliği ve etkileşim fırsatları nedeniyle kitaplar öne çıkmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bir araştırmada, en sık tercih edilen 60 çocuk kitabı içerdikleri kelime sayısı bakımından incelenerek çocukların maruz kaldıkları kelime sayısına odaklanılmıştır. Sonuç olarak yaşamının ilk beş yılında kendisine hiç kitap okunmayan çocuklarla zengin bir ev okuryazarlık ortamında yetişen çocukların işittiği kelime farkının 1,4 milyon olduğu görülmüştür (Logan, Justice, Yumuş ve Chaparro-Moreno, 2019). Bebeklere kitap okunmasının kelime edinimini (Hepburn, Egan ve Flynn, 2010), kelime üretimini ve anlama becerilerini (Raikes ve diğ., 2006), iletişim becerilerini (Brown, Westerveld, Trembath ve Gillon, 2017) desteklediği ve ilkökuldaki akademik becerileri yordadığı (Brown, Wang ve McLeod, 2022) araştırmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle diyaloga dayalı okuma gibi etkileşimin fazla olduğu tekniklerle kitap okunan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı artış olduğu saptanmıştır (Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2021).

Güncel araştırmalar; bebeklerin sözcük bilgisi becerilerinde ev okuryazarlık ortamı, anne eğitimi ya da bebeğin kitaplara olan ilgisinden ziyade okuma etkinliklerine katılımlarının belirleyici olduğunu göstermektedir (Dicataldo ve Roch, 2022). Kitap okunurken yetişkin desteği sağlanan bebeklerin ise daha çok katılım gösterdikleri (Gardner-Neblett ve diğ., 2017; Li ve Fleeer, 2015; Ünlütapak, Aktan-Erciyes, Yılmaz, Kandemir ve Göksun, 2022; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price ve Brillhart, 2011), beyin aktivitelerinin arttığı (Hutton ve diğ., 2021; Oghi, Loo ve Mizuike, 2020), sözcük dağarcığı, okumaya yönelik içsel motivasyonları, okuduğunu anlama (Demir-Lira, Applebaum,

Goldin-Meadow ve Levine, 2019) ile alıcı, ifade edici ve pragmatik dil (Muhinyi ve Rowe, 2019) ve erken akademik (Shahaeian ve diğ., 2018) becerilerinin desteklendiği bilinmektedir.

Birlikte okumanın kanıtlanan bu etkilerinin çocuğa kazandırılmasında okumanın niteliği önemlidir. Özellikle bebekler ve küçük çocuklar okuma bilmedikleri için okuma bilen birinin desteğine ihtiyaçları açıktır. Bu nedenle birlikte okuma, küçük çocuklar için okuma bilenlerle sözel etkileşimin gerekli olduğu bir etkinliktir (Işıkoğlu, 2016). Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini şekillendiren Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramında vurguladığı gibi gelişimin desteklenmesi için “yakınsak gelişim alanı” içerisinde çocuğa rehberlik edilmesi yani dil ve destek sağlanması önemlidir. Başka bir ifadeyle dil becerilerin desteklenmesinde birlikte kitap okuma sırasında; bebekle bağ kurulması, dikkatinin kitaba ve içeriğe çekilmesi, kitaba dokunmasına başka bir ifadeyle fiziksel olarak da etkileşim kurmasına izin verilmesi, hikâye ve görsellerin somutlaştırılarak bebeğin yaşantısıyla ilişkilendirilmesi, uygun seslendirme ve canlandırmalarla model olunarak bebeğin katılıma teşvik edilmesi, ortak dikkat sağlanarak bebeğin tepkilerine göre destekleyici dönütler verilmesi, gerekli durumlarda bebeğin düzeyine göre uyarlamalar yapılması, en kısa ifadeyle bebeğin aktif hale getirilmesi ve bu etkinliklerin rutinleştirilmesi önerilmektedir (Berk, 2020; Ergül, Dolunay-Sarıca ve Akoğlu, 2016; Otto, 2021; Whitehurst ve diğ., 1994). Ne var ki daha okulöncesi dönem çocuklarla gerçekleştirilen bir araştırmada, ailelerin çoğu zaman çocuklarını pasif konumda bıraktıkları ve birlikte okuma etkinliklerindeki etkileşimlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2016). Ebeveynler; kitabın kapağın tanıtılması, yazıların parmakla takip edilmesi, çocuğun dikkatinin harflere ve noktalama işaretlerine dikkat çekilmesi, okuma sonunda çeşitli etkinlikler yapılması gibi önemli detayları göz ardı etmektedir (Gönen, Yıldız, Bilgen ve Türe Köse, 2022).

Bebeklik döneminde birlikte kitap okumalarının niteliğini etkileyen diğer bir unsur ise kitap seçimidir. Bebeklik döneminde “kitap” algısının temelleri atıldığı için bu süreçte doğru kitap seçimi önemlidir. Öncelikle farklı duyulara hitap edecek dokunsal ve görsel özelliklere sahip ve bebeğin rahatça kavrayıp tutabileceği boyut ve ağırlıkta, kolay yırtılmayacak materyallerden yapılmış kitaplar bebekler için önerilmektedir (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2019; Tür ve Turla, 1999). Kitap kapağının bebeğin ilgisini çekmesi, kitabın içeriğine ilişkin detaylar barındırması önemlidir (Ünsal ve Çelik, 2020; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014). Bebeklerin kavram kazanımını desteklemede önemli yer tutan görsellerin estetik değerler barındırması kitap seçiminde önemli bir ölçüttür. Bu biçimsel özelliklerin yanı sıra karakterlerin ve konunun bebeğin günlük yaşantısına uygunluğu, olay örgüsünün karmaşıklıktan uzak olması, olumlu hisler uyandıracak öğelere yer verilmesi gibi içerik özelliklerine de dikkat edilmelidir (Sever, 2019). Dil becerilerinin desteklenmesi



ve ses taklitlerinin sağlanması içinse bebeğin günlük hayatıyla eşleştirebileceği bazı hayvan ya da nesne sesleri ile kafiye, şarkı, ninni, tekerleme gibi unsurlar barındıran kitaplar tercih edilmelidir (Dwyer ve Neuman, 2008).

Alanyazında anne-bebek kitap okuma deneyimlerini çeşitli açılardan ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda; ebeveynlerin bebeklere kitap okunmasının önemli olduğunu düşündükleri ve okudukları (Brown, Westerveld ve Gillon, 2017), bebeklere genellikle her gün ya da haftada birkaç kez kitap okunduğu (Raikes ve diğ., 2006), yeni doğum yaptıklarında kitap okumaya ilişkin olumlu tutumlar barındıran annelerin altı aylık olduklarında bebeklerine daha çok kitap okuduğu (Berkule ve diğ., 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır. Kitap seçimi ve okumalar sırasında bebeklerini nasıl destekleyecekleri konularındaki ebeveyn bilgilerinin ise sınırlı olduğu görülmüştür (Brown ve diğ., 2017). Bebeklerin kitapla tanıştırılmasında üniversite ve üzerinde eğitim almış olan annelerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve çocuklarına genellikle bir yaşından önce kitap aldıkları saptanmıştır (Ersoy ve Bayraktar, 2015). Genel olarak bebeklere ilk kitabın bir ve üç yaşlarından sonra alındığı (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019), düşük sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin ise yarıya yakınının evinde kitap bulunmadığı ve %24'ünün bebeklerine kitap okumayı planlamadığı (Berkule, Dreyer, Huberman, Fierman ve Mendelsohn, 2007) görülmüştür.

Ebeveyn ve bebek birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kucirkova, Dale ve Sylva (2016) 10 aylık 65 bebek ve ebeveyn çiftinin birlikte kitap okuma etkileşimlerinin kalitesini yordayan değişkenleri belirleyen araştırmalarında ebeveynlerin eğitim durumları, sosyoekonomik düzeyleri, ebeveyn-bebek arasındaki pozitif ilişkilerin etkili olduğunu saptamışlardır. Benzer bir diğer araştırmada iki ve dört yaşlarında çocukları olan 700 ebeveynin okumalar sırasında ses ve harf gibi kodlardan ziyade metnin anlamına odaklandıkları, bu odağın dil becerilerinden özellikle sözcük bilgisini desteklediği, ebeveynlerin büyük kısmının çocuklarının dikkatini görsellere çektiği, yarıya yakınının ise kitaptaki olay ve nesnelere canlandırdıkları, okuduklarını çocukların günlük yaşamı ve önceki deneyimleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür (Hindman, Skibbe ve Foster, 2014).

Türkiye'deki ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerini inceleyen araştırmaların ise genellikle 3-6 yaş çocuklar ve ebeveynlerine odaklanılan ilişkisel tarama veya anket verilerine dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda; ebeveynlerin kitabı çocuklarının rahatça görebileceği şekilde konumlandırma, okuma öncesinde çocuklarının dikkatini kitaba çekme, kitabın ön ve arka kapağının tanıtılma davranışlarının sınırlı kaldığı; okumalar sırasında da yazının parmakla takip edilmesi, okunanlarla ilgili çocukla sohbet edilmesi ve çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi, harf ve

noktalama işaretlerine dikkat çekilmesi gibi uygulamaları göz ardı ettikleri saptanmıştır (Gönen ve diğ., 2022; Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2016). Işıkoğlu Erdoğan (2016) ebeveynlerin okumayı önemli bulmalarına rağmen çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirme ve bu konuda çocuklarına model olma durumlarının sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öte yandan Akıncı Coşgun ve Akkurt'un (2022) araştırmasında ebeveynler okuma sırasında ve sonrasında kitap ve resimler hakkında çocuklarıyla konuştuklarını, kelimeleri işaret ettiklerini ve okuma sonrasında da içeriği çocuklarının hayatıyla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ersoy ve Bayraktar (2015) ise annelerin okumalar sırasında görselleri açıklamaya önem verdiklerini saptamıştır. Bu sonuçlar birlikte okuma ile ilgili alanyazında çelişkili sonuçlar olduğuna işaret etmektedir.

Ulusal alanyazında daha küçük yaş grubu çocuk ve ebeveynlerinin kitap okuma sırasındaki etkileşimlerinin incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ünlütak ve diğerleri (2022) 16-21 aylık 30 bebeğin katıldığı araştırmalarında ebeveynlerin birlikte kitap okuma sırasında bebeklerine yönelttikleri sorular ve iletişim işaretleri ile bebeklerin iletişimsel etkileşimlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak ebeveynlerin kitap okurken etiketleme sorularını daha sık kullandıkları ve bebeklerin soru yöneltildiğinde daha fazla tepki verdikleri saptanmıştır. Benzer bir ilişkisel tarama araştırmasında 12-36 aylık 67 bebeğin ev erken okuryazarlık ortamlarını incelenmiş ve evlerde genellikle tek türde 1-15 arası kitabın olduğu, ailelerin bebeklerini destekleyici etkinliklerinin sınırlı kaldığı ve bu durumu zamansızlık ya da bilgisizlikle açıkladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Uluğ, 2018). Güncel diğer bir araştırmada ise bebeklere kitap okumaya bir yaşından önce başladığı, ebeveynlerin kitap seçiminde fiziksel sağlamlık, resimleme, kitabın fiyatı gibi özelliklerin yanı sıra içerik özelliklerine de dikkat ettikleri görülmüştür. Özellikle değerler eğitimine ağırlık verdikleri ve bebeğin gelişimine ve cinsiyetine uygunluğun da ebeveynler için bir kriter olduğu dikkat çekmiştir (Tokur, 2022).

Alanyazında anne-bebek birlikte okuma etkinliklerinin nicelik ve niteliğinin doğrudan gözleme dayalı olarak incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Annelerin görüş ve düşüncelerinin yanı sıra bebeklerine nasıl kitap okuduklarının doğrudan gözlenmesi ve birlikte okuma deneyimlerinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Bu araştırmanın birlikte okuma niteliğiyle ilgili katılımcıların doğal ortamlarında ve doğal gözlemler aracılığıyla zengin veri sağlayacağı gibi ilerideki ebeveyn bilgilendirme çalışmalarının niteliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın bebeklik döneminde birlikte okumanın nicelik ve niteliğinin birlikte ele alınması ve anne bebek okuma sürecinin zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda alanyazına önemli katkılar sunması planlanmaktadır. İlave olarak anne ve bebeğin birlikte okuma süreci boyunca sergiledikleri davranışların ve karşılıklı etkileşimin detaylı incelenmesi bu araştırmayı

özgün kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 12-36 aylık bebek ve annelerinin birlikte kitap okuma deneyimlerinin nicelik ve niteliğin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Annelerin bebekleriyle birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Anne-bebek birlikte kitap okuma etkinliklerinin niceliği nasıldır?
3. Anne-bebek birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliği nasıldır?

## YÖNTEM

12-36 aylık bebekler ve annelerinin birlikte kitap okuma deneyimlerinin derinlemesine incelendiği bu araştırmada nitel durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Nitel durum çalışması; araştırmacının sınırları belirli olan gerçek yaşam durumu hakkında görüşme, gözlem ve dokümanlar gibi farklı bilgi kaynaklarından veri topladığı ve durumun derinlemesine açıklandığı desendir (Creswell, 2020; Merriam, 2018). Bu nedenle araştırma 12-36 aylık bebekler ve annelerinin birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimleriyle sınırlandırılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuş (Miles ve Huberman, 2016) ve 12-36 aylık bebeği olan anne olma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü sağlayan 10 anneye araştırmanın amacı ve süreci açıklanmıştır. Gönüllü olan sekiz anne ise çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaşları 28 ile 32 arasında değişen annelerin tümü lisans mezunudur. Dördü öğretmen, üçü mühendis ve biri de diyetisyen olarak görev yapmaktadır. Annelerin işte olduğu zamanlarda iki ailede bakıcı, üç ailede büyükanne bebeğe bakmaktadır. Kalan üç ailede ise anneler doğum izninde oldukları için bebeklerini bakımını kendileri sağlamaktadır. Ayrıca katılımcılardan ikisi tek ebeveyn olarak yaşamaktadır. Katılımcılara ulaşılırken özel bir ölçüt olarak belirlenmemekle beraber tesadüf olarak tüm annelerin tek çocuğu bulunduğu saptanmıştır. Yaşları 16 ile 30 ay arasında değişen ve beşi iki, üçü ise üç yaşın içinde olan katılımcı çocuklarının dördü erkek, dördü ise kızdır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24/03/2021 tarih ve 06-4 toplantı/karar numaralı etik kurul toplantısında etik izni alınmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış anne görüşmeleri ve anne bebek birlikte okuma etkinliklerinin gözlemlenmesi yoluyla 2021 yılı Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Salgın

sürecinde olunması nedeniyle veriler annelerle fiziksel olarak bir araya gelmeden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken okulöncesi eğitimi alan uzman olan bir akademisyenden uzman görüşü alınmış ve önerileri doğrultusunda soruların ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca çalışma grubuna dâhil olmayan iki anne ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış anne görüşme formunda ailelerin yaş, çocuk sayısı, eğitim ve çalışma durumu gibi demografik özelliklerinin yanı sıra bebekleriyle birlikte kitap okuma deneyimlerine yönelik 16 açık uçlu soru bulunmaktadır (EK1). Önceden belirlenen zamanda bireysel yapılan anne görüşmeleri 28 dakika ile 43 dakika arasında sürmüş ve görüntülü toplantı platformu Zoom aracılığı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde verilerin tarafsız ve nesnel bir şekilde toplanabilmesi adına araştırmacı tarafından katılımsız gözlemci rolü benimsenmiş, ailelere etki edecek herhangi bir yorum yapmaktan kaçınılmıştır. Ayrıca bu görüşmeler sırasında annelerin bebekleriyle birlikte kitap okuma etkinliklerini video ile kaydetmeye ilişkin onamları alınmıştır.

Katılımcı annelerin bebekleriyle birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin saptanması amacıyla annelerden bebekleriyle birlikte kitap okudukları bir etkinliği video ile kaydetmeleri ve göndermeleri istenmiştir. Bu amaçla “Tavşancığa Banyo Yaptırır mısın?” (Jörg Mühle, 2020) adlı resimli çocuk kitabı uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Bu kitabı seçerken a) çocukların gelişim özellikleri ve yaşa uygunluk, b) dil ve anlatımın uygunluğu, c) her sayfada basit ve anlaşılır görsellerin olması, d) resimlerin çocuğun işaret edebileceği ve isimlendirebileceği niteliklerde olması, f) metnin tekerleme ve tekrar içermesi ve g) konunun çocuğun yaşamıyla ilgili ve ilgi çekici olması ölçütleri dikkate alınmıştır (Daniels, Salley, Walker, ve Bridges, 2022; Hargrave, ve Sénéchal, 2000). Katılımcı ailelere “Size ulaşan resimli kitabını, çocuğunuza her zaman okuduğunuz gibi okuyunuz ve yaptığınız bu etkinliği sizin ve çocuğunuzun görüntüsü ve sesi duyulacak şekilde kaydediniz ve bu kaydı paylaşınız” yönergesi verilmiştir. Bu süreç sonucunda anneler 2 dakika 15 saniye ile 4 dakika 33 saniye arasında değişen 8 adet okuma etkinlik videosu göndermişlerdir.

Elde edilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliğini analiz etmek amacıyla ise üç bölümden oluşan “yapılandırılmış gözlem formu” hazırlanmıştır. Formda aşağıda açıklanan üç bölümün yanı sıra okuma mekânı, okumalar sırasında anne-bebek oturma pozisyonu gibi genel bilgilere de yer verilmiştir. Formun ilk bölümü 25 maddeden oluşmakta ve her bir madde, okuma esnasında anne bu davranışa “dikkat etti” ve “dikkat etmedi” şeklinde gözlemlenerek doldurulmaktadır. Formdaki maddeler alanyazındaki birlikte kitap okuma niteliğini belirlemek için geliştirilmiş benzer araçlar incelenerek oluşturulmuştur (Edwards, 2012; Loeb, Imgrund, Greb ve Barlow, 2015; Marvin ve Ogden, 2002; Neuman, Dwyer ve Koh, 2007; Yumuş, 2018). Gözlenen davranışlar için 1 puan

verilerek her bir katılımcının toplam puanı hesaplanmaktadır. Formun ikinci bölümü annelerin okumalar sırasında dil kullanımına yöneliktir. Alanyazından (Abraham, Crais ve Vernon-Feagans, 2013; Blake, Macdonald, Bayrami, Agosta ve Milian, 2006; Demir-Lira ve diğ., 2019; Nathanson ve Rasmussen, 2011; Patel, Segal ve Martin-Chang, 2020; Trivette, Dunst ve Gorman, 2010) yola çıkılarak oluşturulmuş 10 ifade türünü içermektedir. Son bölümde ise bebeklerin okuma etkinliğine katılımlarına yönelik kendiliğinden ve ebeveyne yönelik bebek tepkilerinin ayrı ayrı belirtildiği 10 kod yer almaktadır. Alanyazından (Patel, Segal ve Martin-Chang, 2020; Ünlütapak ve diğ., 2022) yola çıkılarak belirlenen bu kodlar ve açıklamaları aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gözlem formunda yer alan kodlar ve açıklamaları

	<b>Kod</b>	<b>Açıklaması</b>
<b>Anne Dil Kullanımı</b>	Dikkat çekme	Bebeğin adını söyleme, “Buraya bak”
	Etiketleme	“Tavşan yıkanıyor”, “Bak havlu”
	Yorum yapma	“Mis gibi kokmuştur” gibi etiketleme dışındaki ifadeler
	İlişkilendirme	“Babanın da böyle havlusu vardı”
	Dönüt verme	“Aferin”, “Hayır, bu kuzu değil”, “Evet, banyo”
	Genişletme	Bebeğin “Tavşan” demesi üzerine “Beyaz, uzun kulaklı bir tavşan”, “Boo” demesi üzerine “Bornoz giymiş” demesi gibi
	Etiket soruları	“Burada ne var?”, “Tavşan ne giymiş?”
	Açık uçlu sorular	“Neden yıkanması gerekiyor?”
	Takip eden sorular	Sohbeti uzatmaya yönelik sorular A: Bu ne? Ç: Kova. A: Evet, kova. Kim girecek içine? Ç: Tavşan.
	Harekete geçirme	“Hadi tavşana krem sürelim”, “Saçlarını nasıl kurutacağız, vuuuuuu...”, Eliyle gel işareti yaparak “Tavşancık gel gel, hadi sen de çağır”
<b>Bebek Katılımı</b>	Ebeveyne bakma/uzanma/dokunma	Anneye bakma, sarılma, başını yaslama...
	Kitaba uzanma/dokunma	Kitabı tutma, sayfayı çevirme...
	Kitaptaki olayı/karakteri işaret etme (Kendiliğinden)	Görseli parmakla gösterme, dokunma...
	Kitaptaki olayı/karakteri işaret etme (Ebeveyne tepki)	Annenin sorusu üzerine işaret etme
	Kitaptaki olayı/karakteri canlandırma (K)	Saçını yıkıyormuş gibi yapma
	Kitaptaki olayı/karakteri canlandırma (T)	Ebeveynin isteği üzerine -miş gibi yapma
	Kitaptaki olayı/karakteri söyleme (K)	Kendiliğinden “havlu” deme
	Kitaptaki olayı/karakteri söyleme (T)	Ebeveyn sorunca ya da söyleyince söyleme
Diğer (K)	El çırpma, bitince kitaba bay bay deme...	
Diğer (T)	Ebeveyn girişimi sonrası gülme vb.	

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Bu yöntem verilerin incelenerek kodlar ve temalar bulunması ve bunlar arasındaki örüntülerin belirlenerek kategorilerin düzenlenmesini içermektedir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte önce görüşmeler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak kodlar belirlenmiş, bunlardan ilişkili olanlar tespit edilerek

temalar/alt temalar oluşturulmuş, bunları temsil eden alıntılar tespit edilmiştir (Creswell, 2020; Merriam, 2018). Birlikte kitap okuma gözlemlerinde ise kayıtlar tekrar tekrar izlenmiş ve formun her bir bölümü ayrı ayrı kodlanmıştır.

Annelerin sözel dil kullanımına yönelik kodlamalar yapılırken kitapta yazılı olanlar kapsam dışı bırakılarak sadece kendi ürettikleri ifadeler analiz edilmiştir. Ayrıca aynı durum içindeki ifadeler bir kez kodlanmıştır. Örneğin; annenin aynı görseli işaret ederek söylediği “Bu ne?” etiket sorusu, birkaç tekrarlansa dahi bir kez kullandığı kabul edilmiştir. Birden fazla ifadeyi barındıran durumlarda ise bağlama göre bir ya da birden çok kod işaretlenmiştir. Katılımcılardan A1 ve bebeğinin aşağıdaki diyalogu bu duruma örnek verilebilmektedir.

A: Bu ne annecim?

B: Krem.

A: Evet, neresine süreceğiz?

B: (kendi yanağını işaret ederek) şuraya.

A: Evet, şuraya (bebeğine krem sürer gibi yaptı). Hadi sür tavşancığın yüzüne... Ooo çok güzel kokuyor kokla bakalım...

Yukarıdaki diyalog annenin etiket sorusu ile başlamasına rağmen bebeğin yanıtlarına göre devam ederek takip eden soru ifadesine geçiş yapmıştır. Dolayısıyla “etiket sorusu” değil “takip eden soru” olarak kodlanmıştır. Ancak “hadi sür” gibi bebeği harekete geçirmeye yönelik son bir ifade de barındırmaktadır. Bu nedenle “harekete geçirme” koduna da işaretleme yapılmıştır.

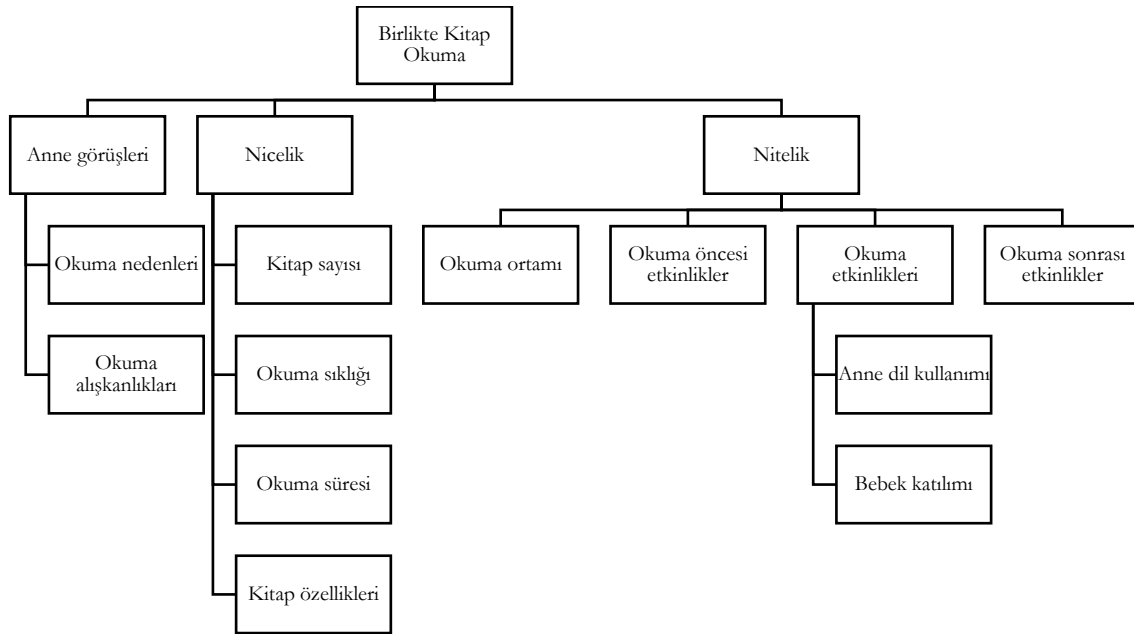
Araştırma planlanırken bebeklerin dil kullanımının incelenmesi hedeflenmesine rağmen katılımcı bebeklerinin birinin okuma boyunca emziğini hiç çıkarmaması, üçünün ise anlamlı ve anlaşılabilir sözcük kullanmaması nedeniyle sadece katılım davranışları analiz edilmiştir. Ayrıca kayıtlarda bebeklerin yüzü sürekli gözükmediği için göz teması, bakma/inceleme süresi ve sıklıkları, gülümseme gibi mimikleri analize dahil edilememiştir. Son olarak annenin yönergelerine tepki verme/vermeme durumları not edilmiştir. Bu durumlar not edilirken anne yönergelerinin kitaptan alınması ya da anne tarafından üretilmesi bakımından bir ayrım yapılmamıştır.

Araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği; uzman görüşü, derinlik odaklılık, veri çeşitlenmesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme ve kodlayıcılar arası uyum yoluyla sağlanmıştır (Creswell, 2020; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geliştirilen veri toplama araçları için okulöncesi eğitimi alan uzmanı bir akademisyenden uzman görüşü alınarak formlara son şekli verilmiştir. Derinlik odaklı veri toplama için veriler doygunluğa ulaşana kadar toplanmaya devam edilmiş ve bulgular araştırmacı tarafından karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Görüşme ve gözlem bir arada kullanılarak

veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Veriler toplandıktan sonra ulaşılan genel değerlendirmeler katılımcılara okutularak katılımcı teyidi alınmış, ayrıntılı betimlemenin sağlanabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kodlayıcılar arası uyumu test etmek amacıyla iki araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik görüşmeler için 0,81; gözlemler içinse 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değerler kodlayıcılar arası uyumun görüşmeler için “iyi”, gözlemler için “çok iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

## BULGULAR

Gözlem ve görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda üç ana tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Bunlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. 12-36 Aylık Bebekleriyle Birlikte Kitap Okumaya İlişkin Anne Deneyimleri

### Birlikte Kitap Okumaya İlişkin Anne Görüşleri

Annelerin, bebeklerine kitap okuma nedenleri ve rutin okuma alışkanlıklarını içeren bebekleriyle birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimlerine dair bulgular bu başlıkta sunulmuştur. Öncelikle katılımcı annelerin (1) bebeklerinin dil becerilerini desteklemek, (2) ona dünyayı tanıtmak, (3) kitap okuma alışkanlığı geliştirmesini sağlamak, (4) hayal gücünü geliştirmek ve (5) beraber iyi vakit geçirmek için bebeklerine kitap okudukları saptanmıştır. Katılımcı annelerin tümü bebeklerinin dil becerilerini desteklemek ve kelime dağarcıklarını geliştirmek için kitap okuduklarını belirtmiştir. Örneğin A6 “Her zaman aynı cümleleri kurar insan bir yerden sonra. Gün içinde ben okulda yaptıklarımı ne

*kadar anlatsam da bir süre sonra kızırsı döngüye giriyor ve kitaptaki konular daha farklı oluyor.*” ifadesiyle kitaplar sayesinde bebeğine farklı sözcükler yöneltebildiğini açıklamıştır. İki dilli bir yaşam sürdürdüklerini belirten A8 ise bebeğine kitap okuma nedenini şu ifadeleriyle açıklamıştır.

Kendini iyi ifade edebilsin istiyorum. Ben Diyarbakırlıyım ve Kürtçe konuşuluyor. Benim ailem de öyle konuşuyor. Şimdi anadili dışında Türkçe'de de kendini daha iyi ifade edebilmeyi öğrenecekse bu şekilde öğrenecek.

Katılımcı annelerin bebeklerine kitap okumalarındaki diğer bir amacın bebeklerine dünyayı tanıtmak olduğu görülmüştür. A1 kitaplardaki uyaran zenginliğini vurgulayarak şu ifadeleri kullanmıştır.

Kitaplardaki nesnelere, olayları gerçek dünyada göstermemiz çok zor. Bunları görebilmemiz için bir uzay istasyona gitmemiz lazım. Ya da ahtapotu görebilmemiz için okyanusa dalmamız lazım. Bu imkânsız olduğu için biz kitaplardan yararlanmıştık. Ya da bazı değerler var saygı gibi, kaplumbağayla tavşan hikâyesinde buna temas ediyor en çok.

Yukarıdaki ifadeden anlaşıldığı gibi anneler sadece bilişsel kazanımlarda değil sosyal-duygusal gelişimi desteklemede de kitaplara önem vermektedir. Daha az değinilmekle beraber kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, örneğin A5 “...*kitap okuma alışkanlığı olsun diye. Yani ben her şeyin çok küçükken öğrenildiğini düşünüyorum*”; hayal gücünü ve yaratıcılığını desteklemek, örneğin A2 “*hayal gücünü artırıyor çocuğum*” ya da birlikte iyi vakit geçirmek, örneğin A3 “*Keyifli vakit geçirmek ve benimle bağ kurmasını sağlamak için okuyorum. Ona değer verdiğimi ve sadece ona yönelik bir şey yaptığımı anlatıyor bence. Bu durum aramızdaki bağı kuvvetlendiriyor*” için bebeklere kitap okunduğu saptanmıştır.

Katılımcı annelerin kitabın önemini fark etmesi ise farklı şekillerde başlayabilmektedir. Örneğin A8’in şu ifadeleri bebeğine kitap okuma sürecinin kendi araştırmaları sonucunda kitapların önemini fark etmesiyle başladığını göstermektedir.

Ben hamile kaldıktan sonra bebek gelişimini araştırdım. Sonra çocukların 0-36 ayda beyin gelişiminin çoğunluğunu kazandığını, bunun da çoğunun kitapla olabileceğini fark edince şey yapmak istedim.

A7’nin “*Çevremde eğitilmiş, bilgili, bilgisine güvendiğim kimselerin "Bebeğe kitap okumak çok önemlidir" algısıyla bana geçti*” ifadesi ise annelerin kitap okumaya ilişkin farkındalığının diğer kişilerin önerisiyle de gelişebildiğini göstermektedir. Kitapların önemini fark edilmesi ve bebek kitaplarının alınmasıyla beraber okuma etkinliklerinin de başladığı saptanmıştır. A4’ün “*Altı ya da sekizinci aylarda kitap aldık. O zamandan beri her gün okuyoruz*” ifadesi bebeğine erken dönemlerden itibaren düzenli olarak kitap okuduğunu göstermektedir. Ayrıca kitapların yanında bebekler için hazırlanan üzerinde resimlerin



bulunduğu eğitsel kartların, anneler tarafından kitaplara hazırlık gibi algılanarak kullanıldığı saptanmıştır.

Kitaplardan önce üçüncü aydan beri biz kart kullanıyoruz yani bu siyah beyaz kırmızı kartlar, sonra hayvanlar, bitkiler oldu. Bunlar ilgisini çekmemeye başlayınca kitaplar aldık.

A1'in yukarıdaki ifadesi, annelerin erken aylardan itibaren bebeklerine eğitsel kartları göstermeye başladıklarını ve zamanla bunların yerini kitapların aldığını göstermektedir.

### Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin Niceliği

Bebeklerin sahip oldukları kitap sayısı ve kitapların özellikleri ile kendilerine kitap okunma süre ve sıklığı, özel bir okuma alanı ve kitaplık bulunması gibi okuma etkinliklerinin niceliğine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Kitap okuma etkinliklerinin niceliği

Katılımcı	Kitap Sayısı	Kitap Özellikleri	Okuma Sıklığı		Okuma Süresi	Kitaplık	
			Günde	Haftada		Ev	Bebek
A1*	25-30	Resimli kitap Sesli kitap Hareketli kitap	5-10 kez	Her gün	15-20 dakika	Var	Yok
A2*	10-20	Resimli kitap Çocuk klasikleri Masal kitabı	1 kez	2-3 kez	5-10 dakika	Var	Yok
A3	15-20	Resimli kitap 3 Boyutlu kitap	2-3 kez	Her gün	15-20 dakika	Var	Yok
A4*	15-20	Resimli kitap	2-3 kez	Her gün	5-10 dakika	Var	Yok
A5*	8-10	Resimli kitap Sesli kitap (masal)	1-2 kez	Her gün	5-10 dakika	Var	Yok
A6	45-50	Resimli kitap Hareketli kitap 3 Boyutlu kitap Bez kitap	1-2 kez	Her gün	15-20 dakika	Yok	Yok
A7	15-16	Resimli kitap Masal kitabı	3-4 kez	Her gün	15-20 dakika	Var	Var
A8*	4-5	Resimli kitap Birinci sınıf ders kitabı	2-3 kez	Her gün	5-10 dakika	Var	Yok

\*Kitaplığın bir bölümü bebeğe ayrılmış

Tablo 2'de bebeklerin sahip oldukları kitap sayısının dörtten 50'ye kadar farklılık gösterdiği görülmektedir. A1'in "Hayvanların, bitkilerin olduğu kitaplar var, uzay kitapları var. Renkler var, nesnelere var" ifadesi içerik seçiminde farklı tercihler yaptığını göstermektedir. Öte yandan, bebeklerin sahip oldukları kitapların özellikleri incelediğinde resimli kitapların yoğun olarak kullanıldığı saptanmıştır. Annelerin bez, manipülatif, sesli kitaplar gibi biçim çeşitliliğini ise göz ardı ettiği dikkat çekmiştir. Ayrıca bu kitapların kullanımından çeşitli nedenlerle kaçınıldığı da saptanmıştır.

Sesli kitap hiç almadım. Sesli kitapların hepsi kadın sesiydi. Taklit etmeye çalışacak diye erkek sesinde bir kitap istedim ama hiç bulamadım. Denk gelmediği için de alamadım.

Yukarıdaki ifadesinde A6, önemseydiği niteliklere sahip bir sesli kitap bulamadığı için bebeğine sunmaktan bilinçli olarak kaçındığını açıklamaktadır. Bu kaçınmanın altında yatan neden tartışmaya açık olmasına rağmen katılımcı annelerin bebeklerine kitap alırken seçici oldukları ve özellikle hikâyenin içeriğine dikkat ettikleri görülmüştür.

Mesela bir çocuk kitabı vardı ama içeriği ona hiçbir şekilde uygun değildi. O yüzden kendim sadece resimlere farklı uydurarak anlattım ona. İçeriğine mutlaka öncelikle bakıyorum ne anlatıyor ya da nasıl anlatıyor diye.

A4'ün ifadeleri bebeğine sunacağı kitabı önceden kontrol ettiğini ve okuma sırasında da gerekli uyarlamaları yaptığını göstermektedir. Kitap seçiminde bebeklerin ilgisinden de yola çıkıldığı saptanmıştır.

Sesli kitapları sesli uyanları sevdiği için almıştım ama onu bir süre oynadı ondan sonra oyuncak olarak kullanmaya başladı. Hareketli kitapları parmak kaslarının gelişmesi için almıştım. Sonra hikâye tarzı kitaplar aldı. Sonra dikkati bir anda uzaya yöneldi ve uzayla ilgili kitaplar aldık.

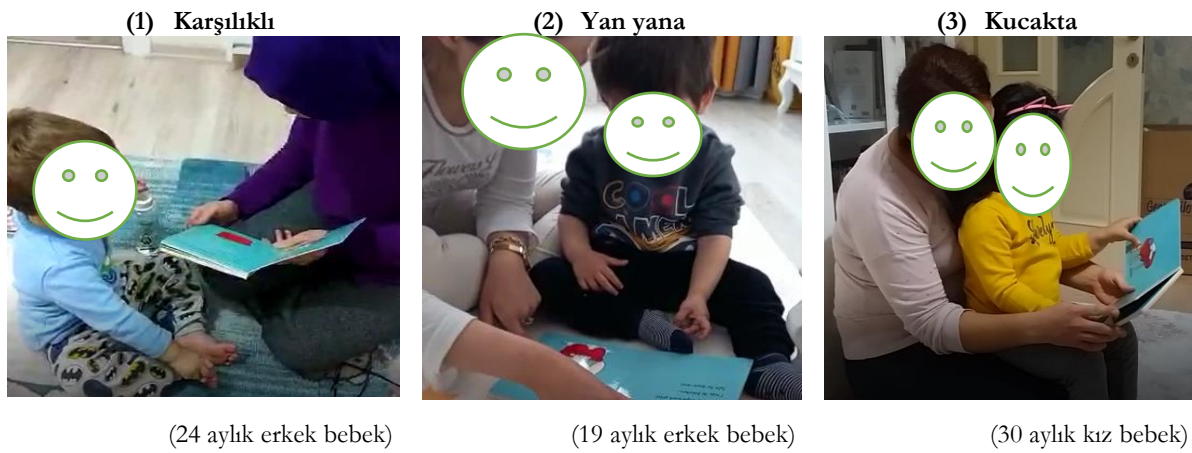
Yukarıdaki ifadelerinde A1 kitap seçimlerinde bebeğinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişimler olduğunu açıklamaktadır. Ne var ki bazı annelerin masal kitaplarını tercih ediyor olması da dikkat çekmiştir, örneğin A7 “...her gece bir masal şeklinde bir diğeri de aynı şekilde işte her güne bir masal diye. Yani bunlar kalın masal kitapları.” Genel olarak masal kitaplarının fazla yazı içermesi, resimlerin çok detaylı olması, olay örgüsünün karmaşıklığı ve bebeğin kitabı manipüle etmesindeki güçlükler göz önünde bulundurulduğunda bebeklerin gelişimine uygun olmayacakları söylenebilmektedir.

Bebeklere kitap okuma sıklığı ve süresi incelendiğinde anneler her gün bebeklerine yaklaşık 10-20 dakika kitap okuduğunu ifade etmişlerdir. Ancak annelerin bebeklerine kitap okurken çektikleri videolardaki okuma süreleri 2 dakika 15 saniye ile 4 dakika 33 arasında sürmüştür. Bu farklılık annelerin okuma zamanında bebekleriyle sohbet etmeleri, birden fazla kitap okumaları ve süreleri belirtirken süreyi daha uzun bildirmeleri ile açıklanabilir. Bebeğine her gün kitap okuduğunu belirten A6'nın “Başlarda sıkılıyordu ve okumam uzun sürmüyordu. Ama şimdi dikkat süresi uzadığı için 15-20 dakika sürüyor bir kitap. Ama başlarda da hareketli kitaplarda ya da iyi uydurma yapıyorsam daha uzun sürüyordu” ifadesi etkinliklerin süresinin zamanla arttığını ve etkileşimin niteliğinden etkilendiğini göstermektedir.

Son olarak sadece A7 bebeğinin odasında kendi kitaplarını muhafaza edebileceği kitaplığın olduğunu söylerken, diğer katılımcılar bebeklerinin kitaplığı olmadığı söylemişlerdir. Örneğin, A1'in "Ayrı bir kitaplık yok, henüz yok. Benim kitaplığımın en altındaki iki bölme ona ait. O bölmenin ona ait olduğunu biliyor" ifadesi evdeki bir kitaplığın bir bölümünün bebeğine ayrıldığını ve kitapların bebeğinin erişebileceği bir yerde bulunduğunu belirtmiştir. Öte yandan, A5 "Eskiden kitaplara erişebiliyordum. Şimdi bazılarını alıp direkt atıyor. Bu nedenle dolabın önünü kapattım" ifadesiyle bebeğinin kitaplara zarar vermesini engellemek için erişimini engellediğini belirtmiştir.

### Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği

Anne ve bebeğin birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliğine ilişkin okuma ortamı ile okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki anne davranışlarına ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Annelerin bebeklerine kitap okudukları ortamın özellikleri "birlikte okuma ortamı" olarak tanımlanmıştır. Gözlem notları katılımcı anne-bebek ikililerinden beşinin evin salonunda, üçünün ise bebek odasında kitap okuduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca üç anne-bebek ikilisi koltukta kitap okurken diğer beş bebeğe yerde oturarak kitap okunduğu görülmüştür. Anne ve bebeğin yakınlıkları incelendiğinde sadece A7'nin bebeğiyle karşılıklı oturduğu, üç katılımcının yan yana oturdukları, dördünün ise bebeği kucağına alarak birlikte kitap okudukları saptanmıştır. Aşağıda her bir pozisyon için örnek görsel yer almaktadır.



Şekil 2. Anne-Bebek Oturma Pozisyonları

Şekil 2'de görüldüğü gibi anne ve bebeklerin birlikte kitap okuma pozisyonları değişmesine rağmen her zaman fiziksel temas kurabilecekleri bir mesafede durulmaktadır. Karşılıklı ve yan yana oturma pozisyonlarında bebek, annenin mimik ve beden hareketlerini rahatlıkla görebilmektedir. Kucakta okumanın ise bebeğin bu hareketleri takibini sınırlandıracağı söylenebilmektedir.

Anne bebek ikililerinin birlikte kitap okumalarının niteliği incelenirken okumaya başlamadan önce dikkate aldıkları davranışlar gözlenmiş ve aşağıdaki Tablo 3'te okuma öncesi annelerin dikkat ettikleri ve dikkate almadıkları davranışları işaretlenmiştir.

Tablo 3. Birlikte kitap okuma öncesi anne davranışları

Okuma Öncesi Davranışlar	Dikkat	
	Etti	Etmedi
1 Bebeğin aç/uysuz/huzursuz olmadığı bir zaman tercih edilmesi.	7	1
2 Bebeğin dikkatinin çekilmesi.	8	0
3 Kitabın bebeğin göreceği şekilde tutulması.	8	0
4 Sözel olmayan etkileşimler kurulması. (mimik, göz teması, dokunma...)	8	0
5 Kitabın kapağının tanıtılması/incelenmesi.	4	4

Tablo 3 incelendiğinde annelerin bebeklerle kitap okumadan önce dikkat edilmesi gereken pek çok davranışı sergiledikleri görülmektedir. Tüm anneler bebeklerinin dikkatini birlikte gerçekleştirecekleri etkinliğe çekmiş, kitabı bebeklerinin görebileceği bir pozisyonda tutmuş, bebeklerini kucaklarına alma ya da yan yana yerde oturma gibi rahat bir pozisyona geçerek sözel olmayan etkileşimlerle sergilemişlerdir. Okuma öncesi davranışlardan “kitap kapağının bebeğe tanıtılması ve bebekle beraber incelenmesi” en az gözlenen davranış olmuştur. Annelerin yarısı buna dikkat etmeyerek doğrudan okumaya geçmiştir. Aşağıdaki Tablo 4'te okuma sırasındaki anneler tarafından sergilenen davranışlar gösterilmiştir.

Tablo 4. Birlikte kitap okuma sırasındaki anne davranışları

Okuma Sırası Davranışlar	Dikkat	
	Etti	Etmedi
1 Kitaptaki görsellerin isimlerinin söylenmesi.	7	1
2 Kitaptaki görsellerin kısaca açıklanması/tanıtılması/örneklendirilmesi.	6	2
3 Kitaptaki görsellerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi.	6	2
4 Kitaptaki görsellerin bebeğe sorularak göstermesinin istenmesi.	6	2
5 Kitaptaki görseller açıklanırken parmakla işaret edilmesi.	7	1
6 Kitaptaki yazıların parmakla takip edilmesi.	2	6
7 Kitap sayfalarının bebekle beraber çevrilmesi.	6	2
8 Okumalar esnasında beden resimlere/olaylara uygun kullanılması.	2	6
9 Okumalar esnasında mimiklerin resimlere/olaylara uygun kullanılması.	6	2
10 Okumalar esnasında sesin resimlere/olaylara uygun kullanılması.	6	2
11 Bebeğin kitaba uzanmasına izin verilmesi.	8	0
12 Bebeğin kitabı tutmasına izin verilmesi.	8	0
13 Bebeğin mimiklerinin tekrar edilmesi. (şaşıрма, gülme gibi)	6	2
14 Bebeğin beden hareketlerinin tekrar edilmesi. (el çırpma gibi)	2	6
15 Bebeğin seslerinin/sözcüklerinin tekrar edilmesi.	7	1
16 Bebeğin “yeter” ya da “devam” işaretlerine dikkat edilmesi.	8	0
17 Bebeğin dikkatini çeken sayfalarda daha uzun kalınması.	8	0

Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm anneler bebeğin kitaba uzanmasına/tutmasına izin vermiş ve okuma sürecini bebeklerinin dikkatine göre yönlendirmiştir. A3'ün “*Yazının dışında mesela gözle alakalı bir şey yazmıyor. Ben kocaman gözleri var falan diyorum. Her seferinde aynı şey okumayayım diye kendimden de cümleler katıyorum*” ifadesiyle paralel şekilde katılımcı annelerin okuma sırasında yazılarla sınırlı kalmadıkları

ve görsel okuma da gerçekleştirdikleri görülmüştür. En az gözlenen davranışlar ise “Kitaptaki yazıların parmakla takip edilmesi”, “Okumalar esnasında bedenin resimlere/olaylara uygun kullanılması” ve “Bebeğin beden hareketlerinin tekrar edilmesi” olmuştur. Başka bir ifadeyle annelerin okumalar sırasında ses ve mimiklerini değiştirmelerine rağmen beden kullanımlarının ve bebeklerin ilgisini yazıya çekmelerinin sınırlı kaldığı görülmüştür.

Annelerin birlikte kitap okuma etkinliklerinde kullandıkları tüm sözel ifadeler kodlanmış ve ifade türlerinin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Birlikte kitap okuma sırasındaki anne ifade türleri

<b>Annelerin İfade Türleri (8 Anne)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dikkat çekme	2	2,27
Etiketleme	14	15,91
Yorum yapma	5	5,68
İlişkilendirme	8	9,09
Dönüt verme	15	17,05
Genişletme	4	4,55
Etiket soruları	17	19,32
Açık uçlu sorular	2	2,27
Takip eden sorular	2	2,27
Harekete geçirme	19	21,59
<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde annelerin birlikte kitap okurken bebeklerini harekete geçirmeye yönelik ifadeleri en fazla (%21,59) kullandıkları görülmektedir. Katılımcı anneler, bebeklerini “*Hadi sen dök. Şampuanı sık böyle, tavşancığın kafasına dök (A1)*” gibi canlandırma yapımları ya da “*Hadi söyle, tavşancık gözlerini kapalı tut de (A6)*” gibi konuşmaları için yönlendirmiştir. Annelerin en çok kullandığı ikinci ifade türü “*Bunun adı ne? Üstündeki ne? (A6)*” ve “*Tavşan ne yapıyor? (A8)*” gibi etiketleme soruları olmuştur. Benzer şekilde “*Bak tavşan kütüve girmiş (A3)*” gibi etiketleme ifadeleri de sık kullanılmıştır. Birlikte okuma sırasındaki anne ifadelerinin %17’sini oluşturan dönütlerin ise “*Çok güzel döktün, aferin sana (A4)*” şeklinde bebeğin davranışına pekiştirmeye yönelik olabildiği gibi A6’nın bebeğinin “*Fön mamı*” demesi üzerine “*Evet, fön makinesi*” şeklinde sözcüklerin düzeltilmesinde de kullanıldığı tespit edilmiştir. A2’nin saç kurutma makinesini kastettiği “*Hani sana da böyle vuuuuuu yapıyoruz ya... Nerede senin vuuun?*” gibi günlük yaşamla ilişkilendirme ifadeleri anneler tarafından sekiz kez dile getirilmiştir. Tüm ifadelerin %5,7’sini “*Tertemiz oldu tavşan, mis gibi kokuyor (A8)*” gibi yorumlar, %4,6’sını ise A5’in bebeğinin işaret ederek “*Küçük, büyük*” demesi üzerine “*Evet, bir kulağı küçük, bir kulağı büyük*” ifadesi gibi genişletmeler oluşturmuştur.

Katılımcı annelerin en az kullandığı ifade türlerinin ise dikkat çekme, açık uçlu ve takip eden sorular olduğu saptanmıştır. “*Buraya bak (A3)*” gibi dikkat çekmeye yönelik ifadelerin sınırlı olması, bebeklerin kitaba olan ilgilerini kaybetmemiş olmalarıyla ve annelerin diğer ifadeleri aktif olarak

kullanmalarıyla açıklanabilmektedir. Çocukları düşünmeye ve kendilerini ifade etmeye yönlendirdiği için önemli olan “*Peki tavşancığı köpürttüük, şimdi ne yapmamız lazım? (A6)*” ya da “*Kurutma makinesi bozulmuş? O zaman ne yapmalıyız? (A7)*” gibi açık uçlu soruların ise sadece iki anne tarafından birer kez kullanılmış olması ise dikkat çekmiştir. Benzer şekilde karşılıklı iletişimin sürdürülmesine işaret eden takip eden soruların da sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Aşağıda bu kullanımın gerçekleştiği örnek bir diyalog yer almaktadır.

A6: Bunun adı ne?

B6: Tavça

A6: Evet, tavşan. Bu tavşana ne yaptırılm peki?

B6: Bıcı bıcı

A6: Bıcı bıcı ne annecim?

B6: Bamo

A6: Evet, banyo yaptıracağız, aferin.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü takip eden sorularda bebeğin sözcüklerinin düzeltilmesi, konuşmalarının genişletilmesi, görselden yola çıkarak fikir yürütmesinin sağlanması gibi dil becerilerinin desteklenmesinde önemli stratejiler barınmasına rağmen anneler tarafından yeterince kullanılmadığını söylemek mümkündür.

Annelerin birlikte kitap okunduktan sonra sergiledikleri davranışların gözlenme durumları ise Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Birlikte kitap okuma sonrası anne davranışları

Okuma Sonrası Davranışlar	Dikkat	
	Etti	Etmedi
1 Okuma sonunda kitap hakkında konuşulması.	0	8
2 Okuma sonunda kitap hakkında sorular sorulması.	0	8
3 Okuma sonunda bebeğin isteğine göre yeni kitaba geçilmesi.	2	6

Tablo 6 incelendiğinde annelerin kitap okuma sonrasında okunan resimli kitap hakkında sohbet etme ve soru sorma davranışlarını hiç sergilemedikleri görülmektedir. Kitap okunduktan sonra bebeğin kendini ifade etmesinin sağlanması okuma etkinliğinin niteliğini zenginleştiren önemli bir unsurdur. Katılımcı annelerin okuma sonrası bebekleriyle etkileşimde bulunmaması dikkat çekicidir. Sadece iki anne kitap bittikten sonra bebeğin kitap okumaya devam etmek isteyip istemediğini sormuş ve bebeğin isteğine bağlı olarak başka bir kitabı okumaya geçmişlerdir. Katılımcı annelerin birlikte okuma öncesi, sırası ve sonrası okuma niteliklerine dair sergiledikleri davranışları toplanmış ve annelerin elde ettikleri toplam birlikte okuma puanları elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcı annelerin birlikte kitap okuma etkinliği puanları

Anne	Okuma Öncesi (5 madde)	Okuma Sırası (17 madde)	Okuma Sonrası (3 madde)	Toplam (25 Madde)
A1	5	17	0	22
A2	3	7	0	10
A3	5	16	1	22
A4	4	9	0	13
A5	4	11	0	15
A6	5	14	1	20
A7	4	12	0	16
A8	5	15	0	20
Ortalama	4,37	12,62	0,25	17,25

Tablo 7’de görüldüğü gibi anneler birlikte okuma etkinliklerinden en fazla 22, en az 10 puan almışlardır. Sonuçlar annelerin okuma sonrası etkileşimde çok yetersiz kaldıklarını, okuma sırası ve okuma öncesi etkileşimlerde daha iyi olduklarını göstermektedir. Genel olarak her bir annenin birlikte kitap okurken sergiledikleri davranış puanları incelendiğinde A2 ve A4’ün okuma niteliğinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Puanı en düşük olan A2’nin “*Kitabı küçükken normal saatlerde okurduk ama şimdi çoğu zaman yatakta, yatarak okuyoruz. Uyku modu alıyoruz.*” ifadeleri bebeğiyle kitap okuma etkinliğini bir etkileşim fırsatı olarak görmediğini dile getirmektedir. A4 ise “*Kitap okurken onunla bir şeyler paylaşma ayrı bir keyif veriyor bana*” ifadesiyle birlikte kitap okumanın etkileşim yönünü ortak bir paylaşım olarak değerlendirmesine rağmen etkileşiminin niteliğine yönelik davranışları sınırlı kalmıştır. Görece yüksek puan almış olan A6’nın “*Bebeğime kitap okurken çok mutlu hissediyorum çünkü ben de çocukken bana kitap okunmasını çok istiyordum ama bana kitap okunmadı. O yüzden ben okudukça ne kadar şanslı olduğumu hissediyorum*” ifadesi, bebeğiyle birlikte kitap okumaktan kendisinin de keyif aldığını göstermektedir. Bu bulgular, annenin okumadan aldığı keyifle kitap okumanın niteliği arasında bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Kitap okunduktan sonraki sürecin ise anneler tarafından göz ardı edildiği görülmektedir. Altı anne süreci sadece tek bir kitapla sınırlandırırken annelerin hiçbiri okudukları hakkında konuşmamış, bebeğiyle paylaştıkları bu deneyimin kazanımlarını sonraki sürece kısa vadede yansıtmamıştır. Görüşmeler sırasında da annelerin kitap okuma rutinlerini açıklarken okuma sonrasındaki sürece değinmemiş olması bu sürece dikkat etmedikleri yorumuna zemin hazırlamaktadır.

Bebeklerin birlikte kitap okuma etkinliğine katılım davranışlarının frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Bebeklerin katılım davranışları

Bebek Davranışları	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Toplam
Ebeveyne bakma/uzanma/dokunma	4	2	2	1	3	4	3	1	20
Kitaba uzanma/dokunma	2	1	3	2	-	2	-	1	11
Kitaptaki olayı/karakteri işaret etme (kendiliğinden)	1	-	2	1	-	-	2	17	23

Kitaptaki olayı/karakteri işaret etme (ebeveyne tepki)	1	-	1	-	1	-	-	1	4
Kitaptaki olayı/karakteri canlandırma (kendiliğinden)	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Kitaptaki olayı/karakteri canlandırma (ebeveyne tepki)	3	1	1	4	6	5	5	-	25
Kitaptaki olayı/karakteri söyleme (kendiliğinden)	-	1	-	-	1	-	4	17	23
Kitaptaki olayı/karakteri söyleme (ebeveyne tepki)	4	-	-	-	3	9	5	5	26
Diğer (kendiliğinden)	-	1	2	-	-	-	1	1	5
Diğer (ebeveyne tepki)	1	-	1	1	2	-	1	-	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>43</b>	<b>145</b>

Tablo 8 incelendiğinde bebeklerin en fazla sergiledikleri katılma davranışlarının ebeveynlerin “*Tavşan ne yapıyor? (A1)*” gibi soruları üzerine saçını yıkıyormuş gibi yapma tarzındaki canlandırma ya da “*Bu ne? (A6)*” soruları üzerine görselin ismini söyleme davranışları olduğu görülmektedir. Kendiliğinden söyleme ve işaret etme davranışlarının 17’si sadece B8 tarafından sergilediği için toplam sayısı yüksek olmasına rağmen istisna sayılmıştır. Sadece diğer bebekler ele alındığında bu davranışların sergilenme sıklığının (f:6) düşük olduğu saptanmıştır. Özellikle kitaptaki karakteri/olayı canlandırma ve söyleme davranışlarının kendiliğinden ya da ebeveyn yönergesi ile sergilenmesi arasında bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla birlikte kitap okuma etkinliklerinde bebeklerin katılımının sağlanmasında ebeveyn yönlendirme ve rehberliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Katılımcı bebeklerin işaret etme davranışlarının azlığı ise bu davranışın genellikle ebeveynler tarafından sergilenmiş olmasıyla açıklanabilmektedir. Son olarak en az katılım davranışını B2’nin sergilediği dikkat çekmektedir. Birlikte okuma etkinliklerindeki en düşük puanın da A2’de olması, okumalar sırasındaki anne davranışları ile bebek katılımı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Benzer şekilde anne puanı düşük olan B4’ün katılım davranışlarının sınırlı olması da bu yorumu güçlendirmektedir.

Annelerin bebeklerinin; işaret etmesi, canlandırması ya da söylemesi için kullandıkları yönerge ve bunların bebekler tarafından yanıtlanmasına (ebeveyne tepki) ilişkin bulgular ise aşağıdaki Tablo 9’da frekans ve yanıtlanma yüzdeleri hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 9. Anne yönergelerinin bebekler tarafından yanıtlanma durumları

	Anne-Bebek İkili								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Verilen yönerge (f)	16	5	6	6	12	14	12	8	79
Yanıtlanan yönerge (f)	9	1	3	5	12	14	11	6	61
Yanıtlanma oranı (%)	56,25	20	50	83,33	100	100	91,67	75	77,22

Tablo 9’da görüldüğü gibi birlikte kitap okuma etkinliklerinde ebeveynler, bebeklerine toplam 79 yönerge vermişlerdir. Bu yönergelerin “*Hadi tavşana bay bay yap (A4)*” ifadesindeki gibi davranışa ya da “*Hoşça kal tavşan, öpüyorum de (A7)*” gibi konuşmaya yönelik olabildikleri saptanmıştır. Yönerge verme ve yanıtlanma sıklıklarının ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Yanıtlanma oranları incelendiğinde bebek katılımının genel olarak yüksek kabul edilebilecek düzeyde ancak özellikle A-



B 2’de çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum hem okumalardaki A2 davranışlarının hem de B2’nin katılım davranışlarının sınırlılığı ile örtüşerek birlikte kitap okuma deneyimlerinin niteliğinin düşüklüğünü göstermektedir. A-B 1 ve A-B 3 ikililerinde ise yanıtlanma oranları sınırlı kalmasına rağmen anne ve bebeklerin diğer davranışlarının yüksek olması, bu bulgunun bebeklerin okuma sırasındaki anlık durumlarıyla ya da anne ve bebeklerin hali hazırda kitapla etkileşimlerinin fazlalığıyla açıklanabilmektedir. Son olarak gözlem notları, annelerin bebekleri tepki verene kadar yönergelerini yinelediklerini başka bir ifadeyle katılımlarını sağlamak için çabaladıklarını ortaya koymuştur.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Annelerin ve 12-36 aylık bebeklerin birlikte kitap okuma deneyimlerinin derinlemesine incelendiği bu araştırmada bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak annelerin, dil gelişiminin önemini farkında olduğu ve bunu desteklemek için bebeklerine kitap okumaya erken yaşlarda başladıkları görülmüştür. Kitapların önemini hamilelikten itibaren fark edilmiş olması, bebeklere sunulacak kitaba ilişkin deneyimlerin fazlalığıyla ilişkilidir. Bebeklerine kitap okumayı planlayan yeni doğum yapmış annelerin, bebeklerine ilerleyen zamanda daha çok okuma yaptığı araştırmalarla kanıtlanmıştır (Berkule ve diğ., 2017; Berkule ve diğ., 2008). Katılımcı annelerin bebeklerinin dil becerilerini desteklemenin yanı sıra bebeklerine dünyayı tanıtmak, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, hayal güçlerini geliştirmek ya da birlikte iyi vakit geçirmek gibi amaçlarla da kitap okudukları saptanmıştır.

İkinci olarak birlikte okumanın niceliğiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle bebeklerin sahip oldukları kitap sayısı katılımcı aileler arasında değişkenlik göstermekte ancak tüm bebeklerin evde kitaplara erişimi bulunmaktadır. Birlikte okumanın niceliğiyle ilgili diğer önemli sonuç ise bebeklere her gün düzenli bir şekilde kitap okunduğunun ve okuma süresinin bebeğin o sıradaki ilgisine göre şekillendiğinin saptanmasıdır. Benzer olarak Tokur (2022) bebeklere her gün kitap okunduğu sonucuna ulaşırken Uluğ’un (2018) çalışmasında her gün okuyan ebeveyn sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Öte yandan, evde bulunan bebek kitaplarının materyal ve içerik çeşitliği incelendiğinde sesli kitaplar, bez kitaplar, bebeğin manipüle edebileceği dayanıklı karton kitaplar ve gelişim düzeyine uygun içerik ve görsel özellikleri taşıyan kitapların seçimiyle ilgili annelerin bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Uluğ’un (2018) bebeklerin genellikle tür bakımından çeşitlilik göstermeyen 1-15 arası kitaba sahip oldukları sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda katılımcı anneler kitap seçiminde bebeklerinin gelişim özelliklerini ve ilgilerini dikkate aldığını belirtmişlerdir ancak okunan bazı kitapların bebeklere uygun olmadığı

saptanmıştır. Bebeklere yönelik hazırlanan kitapların iç ya da dış yapı özellikleri bakımından bazı kıstasları karşılamakla beraber hali hazırda geliştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır (Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014; Taşçı, 2019). Birlikte kitap okuma etkinliklerinden en yüksek verimin alınabilmesi ve bebeklerin gelişiminin daha çok desteklenebilmesi için okuma uygulamalarının yanı sıra kitabın niteliğinin ve bebeğe göreliğinin önemli olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca katılımcı annelerin evlerinde, bebeklerin kitapları için ayrı bir kitaplık ya da birlikte kitap okumaları için özel bir alan bulunmamaktadır. Benzer araştırmalar da evlerde ayrı bir okuma alanı bulunmadığı ve bebeklerin kitaplarına kolayca erişemedikleri sonucunu ortaya koymuştur (Uluğ, 2018; Tokur, 2022). Oysaki bebekler için okuma alanları oluşturulması ve bebeklerin istediklerinde bağımsızca kitaplara erişebilmeleri okumaya ilişkin farkındalıklarını ve kitaplara duyacakları ilgiyi desteklemede önemlidir (Küntay, 2013). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin kitap seçimi ve kitapları bebeklerine nasıl sunmaları gerektiği konularında bilgilendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Ayrıca ailelerin farklı türlerdeki kitaplara erişebilmeleri için gezici bebek kütüphaneleri ya da mevcut kütüphanelere bebek bölümlerinin eklenmesi gibi uygulamalar önerilmektedir.

Son olarak okumalar sırasındaki anne davranışları ve sözel ifadeleri ile bebeklerin katılım davranışları olarak ele alınan birlikte kitap okumanın niteliğinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları annelerin bebekleriyle kitap okurken; fiziksel temas kurma, bebeğin ilgisine göre süreci yönlendirme ve hem jest ve mimikleriyle hem de sözel olarak bebeklerinin sözel katılımlarını arttırma gibi nitelikli okuma davranışlarını dikkate alarak bebekleriyle nitelikli etkileşim içinde oldukları saptanmıştır. Bu etkileşimlerin okuma etkinliklerinin niteliğinde ve bebeklerin dil ve erken okuryazarlık gibi becerilerinin desteklenmesinde önemli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Demir-Lira ve diğ., 2019; Dicaldo ve Roch, 2022; Gardner-Neblett ve diğ., 2017; Muhinyi ve Rowe, 2019; Shahacian ve diğ., 2018; Towell, Bartram, Morrow ve Brown, 2019). Ayrıca alanyazının gösterdiği gibi anneleri tarafından teşvik edilen bebeklerin okuma sürecine daha çok katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gardner-Neblett ve diğ., 2017; Li ve Fleeer, 2015; Ünlütak ve diğ., 2022; Vandermaas-Peeler ve diğ., 2011). Öte yandan katılımcı annelerin farklı araştırmaların da ortaya koyduğu; okumalar sırasında bedenlerini de kullanarak canlandırmalar yapma, etiketleme ifadeleri dışında açık uçlu sorular ya da karşılıklı diyaloglara da yer verme (Ünlütak ve diğ., 2022), yazı farkındalığını destekleyecek davranışlar sergileme (Gönen ve diğ., 2022) ve okuma sonrasında sohbet etme ve sorular sorma (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2016; Tokur, 2022) konularında sınırlı kaldıkları görülmüştür. Birlikte okunanların çocuk tarafından anlamlandırılması ve hayatla ilişkilendirilmesinde önemli olan okuma sonrası etkinliklerin katılımcılar tarafından göz ardı edilmesi dikkat çekmiştir. Bu noktada ebeveynlerin bebekleriyle nitelikli okumalar yapmasına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılması ve yapılacak

çalışmalarda okuma sonrası çalışmalar ve sözel dil kullanımının çeşitlendirilmesi gibi konulara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma, yaşamın en önemli dönemlerinden olan 12-36 aylık bebeklerin ve annelerinin birlikte kitap okuma etkinliklerini derinlemesine inceleme olanağı tanıdığı için alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır. Yine de nitel araştırmanın doğası gereği sonuçların genellenememesi araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Öncelikle araştırmanın katılımcılarını dil becerileri ve kitap konularına odaklanan bir araştırmaya katılmaya gönüllü olan sekiz anne oluşturmuştur. Dolayısıyla bu annelerin bebeklere kitap okunmasına ilişkin ilgi ve farkındalıkların tüm evrene genellenebilmesi olası değildir. Ayrıca salgın koşulları gereği katılımcılarla doğrudan temas kurulamaması ve verilerin çevrimiçi toplanması da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Benzer derinlemesine araştırmaların farklı gruplarla yapılmasının yanı sıra genellenebilir ve geniş kapsamlı sonuçlar elde edebilmek için nicel çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir. Ayrıca bebeklikteki uygulamaların devamlılığının ve çocukların ilgili becerilerine etkilerinin inceleneceği boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Son olarak bebeklere yönelik kitap seçimi, birlikte kitap okuma etkinliklerinin önemi ve okumaların niteliğinin artırılmasına yönelik aile bilgilendirme projeleri yürütülmesi önemlidir. Daha büyük yaşlardaki çocuklara yönelik benzer çalışmalar olmakla beraber bebeklik dönemindekilerin sınırlı kaldığı düşünüldüğünde bu öneri önem kazanmaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Abraham, L. M., Crais, E., and Vernon-Feagans, L. (2013). Early maternal language use during book sharing in families from low-income environments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 71-83. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0153\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0153))
- Akıncı Coşgun, A. ve Akkurt, S. (2022). Ebeveynlerin çocuklarına hikaye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1126-1144. <https://doi.org/10.35826/ijjoess.3193>
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484-501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikaye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933195>
- Berk, L. (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. İşikoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Huberman, H. S., Fierman, A. H., and Mendelsohn, A. L. (2007). Attitudes about shared reading among at-risk mothers of newborn babies. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.10.004>
- Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Klass, P. E., Huberman, H. S., Hsiang, S. Y., and Mendelsohn, A. L. (2008). Mothers' Expectations for shared reading after delivery: Implications for reading activities at 6 months. *Ambulatory Pediatrics*, 8(3), 169-74. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2008.01.002>
- Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., Agosta, V., and Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515. <https://doi.org/10.1348/000709905X49719>
- Brown, M. I., Wang, C., and McLeod, S. (2022). Reading with 1–2 year olds impacts academic achievement at 8–11 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.008>
- Brown, M. I., Westerveld, M. F., and Gillon, G. T. (2017). Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home reading practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 69-77. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.09>
- Brown, M. I., Westerveld, M. F., Trembath, D., and Gillon, G. T. (2017). Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1406988>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Daniels, D., Salley, B., Walker, C., and Bridges, M. (2022). Parent book choices: How do parents select books to share with infants and toddlers with language impairment?. *Journal of early childhood literacy*, 22(2), 279–307. <https://doi.org/10.1177/1468798420985668>
- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., and Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3). <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Dicataldo, R., and Roch, M. (2022). How does toddlers' engagement in literacy activities influence their language abilities? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 526, 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010526>
- Dwyer, J., and Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education*, 35, 489-494. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5>
- Edwards, C. M. (2012). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79. <https://doi.org/10.1177/1468798412451590>
- Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma kapsamı: 57 il). *İlköğretim Online*, 14(4), 1406-1415. <https://doi.org/10.17051/io.2015.85927>
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Cranley Gallagher, K., Iruka, I. U., Odom, S. L., and Pungello Bruno, E. (2017). Books and Toddlers in Child Care: Under What Conditions are Children Most Engaged? *Child Youth Care Forum*, 46, 473-493. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9391-4>
- Gönen, M. S., Yıldız, E., Bilgen, Z. ve Türe Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59. <https://doi.org/10.16916/aded.1003135>
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2019). 0-3 Yaş Dönemi Kitapları. M. Gönen (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Edebiyatı* (s. 77-92). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Hart, B., and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hargrave, A. C., and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hepburn, E., Egan, B., and Flynn, N. (2010). Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 159-182. <https://doi.org/10.1177/1468798410363754>

- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., and Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Read Writ*, 27, 287–313. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., and Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *The Journal of Pediatrics*, 191, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037>
- İşıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İşıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- Kucirkova, N., Dale, P. S., and Sylva, K. (2016). Parents reading with their 10-month-old babies: Key predictors for high-quality reading styles. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211117>
- Küntay, A. C. (2013). *Learning to talk about chairs (and other things): Emergence and development of language and communication in children*. Amersfoort, Netherlands: University of Utrecht. <http://princeclauschair.squarespace.com/storage/documents/2013.06.13%20Inaugural%20Address%20Kntay%20DEF.pdf> adresinden alındı
- Li, L., and Fleer, M. (2015). Family pedagogy: Parent-child interaction in shared book reading. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1944-1960. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028398>
- Loeb, D. F., Imgrund, C., Greb, R., and Barlow, S. M. (2015). Maternal shared reading with toddlers born preterm and full-term. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies and Hearing Aids*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.4172/2375-4427.1000128>
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., and Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The Million Word Gap. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- Lynch-Brown, C. G., Tomlinson, C. M., and Short, K. G. (2014). *Essentials of children's literature (7th edition)*. Boston: Pearson.
- Marvin, C. A., and Ogden, N. J. (2002). A Home Literacy Inventory. *Young Exceptional Children*, 5(2), 2-10. <https://doi.org/10.1177/109625060200500201>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Muhinyi, A., and Rowe, M. L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>
- Nathanson, A. I., and Rasmussen, E. E. (2011). TV viewing compared to book reading and toy playing reduces responsive maternal communication with toddlers and preschoolers. *Human Communication Research*, 37, 465-487. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2011.01413.x>
- Neuman, S. B., Dwyer, J., and Koh, S. (2007). *The Child/Home Early Language and Literacy Observation (CHELLO) Tool*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Oghi, S., Loo, K. K., and Mizuike, C. (2020). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Acta Paediatrica*, 99(2), 225-229. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01562.x>
- Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitimi dil gelişimi*. (F. Turan, and G. Akoğlu, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özçalışkan, Ş. ve Hodges, L. E. (2017). Jestlerin çocukların dilsel ve bilişsel gelişimindeki rolü. İçinde Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay, and D. Tahiroğlu (Ed.) *Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* (s. 83-106). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Patel, S., Segal, A., and Martin-Chang, S. (2020). "I love this story!" Examining parent-child interactions during storybook reading. *Early Education and Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755159>
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., . . . Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Shahacian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., and Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Şimşek, Z. C. ve İşikoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10091-9>
- Taşçı, E. (2019). *0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tokur, S. N. (2022). *6-36 ay arasında bebeği olan anne-babaların çocuk kitaplarının gelişimsel yönü ile ilgili deneyimlerinin ve düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S., and Brown, S. L. (2019). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1468798419846199>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., and Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELLReviews*, 3(2), 1-15.
- Tür, G., and Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Uluğ, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünlütapak, B., Aktan-Erciyes, A., Yılmaz, D., Kandemir, S., and Göksun, T. (2022). Parental input during book reading and toddlers' elicited and spontaneous communicative interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 81, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101436>
- Ünsal, F. Ö. ve Çelik, B. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Kitap Seçimi. Ş. Ceylan (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 83-99). Ankara: Eğiten Kitap.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., and Brillhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442. <https://doi.org/10.1177/1468798411417381>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., and Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low – income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

## EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularından Örnekler

- Bebeğinize nasıl kitap okursunuz?
- Belli yöntemleriniz veya rutinleriniz varsa bunları açıklar mısınız?
- Siz bebeğinize kitap okurken neler hissedersiniz?
- Siz kitap okurken bebeğiniz nasıl tepkiler verir? Sizce neler hisseder?
- Okuyacağınız kitapları nasıl seçersiniz?
- Bebeğinize kitap okuma fikri sizde nasıl oluştu?
- Bebeklere sizce neden kitap okunur?
- Siz niçin bebeğinize kitap okursunuz?



# Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi\*

## Investigation of preschool children's anxiety in terms of parent emotion socialization behaviors

Zeynep Sena Derdiyok<sup>1</sup>, Özlem Gözün Kahraman<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 18 Ekim 2023

Düzeltilme : 26 Ocak 2024

Kabul : 22 Mayıs 2024

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 18 October 2023

Revised : 26 January 2024

Accepted : 22 May 2024

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma grubu 3-6 yaş döneminde çocuğu olan 191 anneden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ve Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar T testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı puanları çocukların cinsiyeti ve okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kaygı ölçeği puanları ile çocukların olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeği puanları arasında sosyal kaygı, genel kaygı, belirgin korku ve toplam kaygı alt boyutları ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki ve küçümseyici tepki alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki elde edilmiştir. Ayrıntılı kaygısı ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki, küçümseyici tepki, duyguya odaklı tepki ve probleme odaklı tepki alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, Kaygı, Ebeveyn, Duygu Sosyalleştirme.

**Abstract:** The aim of this study was to examine the relationship between the anxiety levels of preschool children and the emotional socialization behaviors of their parents. The research sample consisted of 191 mothers who have children between the ages of 3-6. The Personal Information Form, the Revised Preschool Anxiety Scale, and the Coping with Children's Negative Emotions Scale were used to collect data. Descriptive statistics, independent groups T test, ANOVA, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis methods were used to analyze the data. The results of the research indicated that the anxiety scores of the children in the preschool period differed significantly according to the gender of the children and the status of receiving pre-school education. A positive relationship was found between anxiety scale scores and coping with children's negative emotions scale scores; social anxiety, general anxiety, fear and total anxiety sub-dimensions, and parental distress, punitive reaction and minimization reaction sub-dimensions. A positive relationship was found between separation anxiety and parental distress, punitive reaction, minimization reaction, emotion-focused response, and problem-focused response.

**Keywords:** Preschool, Anxiety, Parent, Emotion Socialization.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481536

Başlıca Yazar: Zeynep Sena Derdiyok

\*Bu makale Zeynep Sena Derdiyok'un Doç. Dr. Özlem Gözün Kahraman danışmanlığındaki yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Düzce Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, zeynepnaderdiyok@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1810-6260>

<sup>2</sup> Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, okahraman@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2767-0592>

## SUMMARY

### Introduction

Children may exhibit problematic behaviors that are dysfunctional while coping with the stressful situations they encounter as a result of the influence of their environment, avoid learning new skills, and harm themselves or those around them. Anxiety, which is among behavioral problems, can be defined as a feeling of concern that arises from the anticipation of something negative happening to the person, accompanied by a focus on how to avoid this threat and certain bodily reactions (Creswell & Willets, 2020; Kring, Johnson, Davison, & Neale, 2017). Anxiety in children is considered a part of development. Children experience different form of anxiety according to their developmental stages. However, it is considered pathological to experience anxiety frequently and in a way that affects one's performance (Alisınanoğlu & Ulutaş, 2003). Anxiety disorders are common in preschool children (Egger & Angold, 2006). The most common forms of anxiety in this period are separation anxiety, generalized anxiety, social anxiety and phobias (Şahin & Seven, 2020). Emotions and emotional reactions are learned through relationships established in the family environment. Experiencing, expressing, and regulating emotions starting at infancy depend on the family and then extend to broader social settings (Zahn-Waxler, 2010). All persons with whom children interact exhibit a variety of emotions that children observe. Expressing emotions and reactions to emotions are effective in children's emotional socialization processes. These can affect children's understanding, regulation, and social functionality of emotional expressions (Denham, 1998; Denham, 2007). Behaviors exhibited by parents as a response to the child's negative emotions are defined as emotion socialization behaviors. In other words, they are the reactions of parents to their children when they experience negative emotions (Altan-Aytun, Yağmurlu & Yavuz, 2012). When children cope with negative emotions, parents can give supportive responses, guide them on how to deal with negative emotions, and thus help them in socializing emotions such as sadness, anxiety, and anger. Parents who do not give supportive reactions to their children regarding their negative emotions may reject the child's emotions and ignore them (Özkan, 2015). Parental emotion socialization behaviors are divided into positive and negative emotional socialization behaviors. While positive emotional socialization behaviors are grouped as emotion-focused, expressive encouraging, and problem-focused responses, negative emotional socialization behaviors are grouped as minimizing, punitive, and distressing responses (Güven & Erden, 2013; Yağmurlu & Altan, 2010). While the supportive emotional socialization behaviors of parents provide great benefits in the emotional and behavioral development of children, negative emotional socialization behaviors that are not supportive affect this development negatively (Güven & Erden, 2013). Mothers who react to their children's distress by using angry and punitive responses are models of poor emotional regulation, increase children's distress, and may cause children to have problems in controlling their emotions (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston, & Robison, 2009). Both externalization and internalization problems can be seen in children who encounter negative responses to their emotions. It was determined that children who receive negative reactions to their emotions exhibit more aggressive behaviors, and children whose emotions are ignored experience more fear (Hastings & De, 2008; Ramsden & Hubbard, 2002). In this study, it is aimed to

examine the anxiety levels and demographic characteristics of preschool children and determine the relationships between these variables and parental emotional socialization behaviors.

## Method

In this study, the correlational method was used because it was aimed to examine the anxiety statuses of preschool children in terms of parental emotional socialization behaviors. The sample of the study consisted of 191 mothers with children in the 3-6 age group. A Personal Information Form, the Revised Preschool Anxiety Scale, and the Coping with Children's Negative Emotions Scale were used as data collection tools. Parametric methods were used for all analyses after normal distribution assumptions were checked. The relationships between scale scores were examined with the Pearson correlation analysis method, and the multiple linear regression analysis method was used in the testing of the effects of coping with negative emotions on anxiety.

## Results and Conclusion

The results of the study revealed that while the anxiety scores of the children did not differ significantly according to the age, their birth order, or number of siblings, they showed a significant difference according to the sex of the children and their preschool education status. The specific fear sub-dimension levels of girls are higher than boys. The separation anxiety level of children who do not receive preschool education is higher than those who receive preschool education. Weak, positive, and statistically significant relationships were found between the social anxiety, generalized anxiety, specific fear, and total anxiety dimension scores of the children and parental distress, punitive reaction, and minimization reaction dimensions scores of the mothers. Weak, positive, and significant relationships were found between the separation anxiety statuses of the children and the distress, punitive reaction, minimization reaction, emotion-focused reaction, and problem-focused reaction levels of the mothers. Distressing responses, which are among emotional socialization behaviors, significantly predicted social anxiety and generalized anxiety in children. Ten percent of the total variance in the children's social anxiety scores and 9.2% of the total variance in their generalized anxiety scores were explained by the emotional socialization behaviors of the mothers. The minimization responses of the mothers significantly predicted the children's separation anxiety. The emotional socialization behaviors of the mothers explained 14.6% of the total variance in the separation anxiety scores of the children in different dimensions. The distressing reaction and minimization reaction dimension scores of the mothers significantly predicted the total anxiety scores of the children. The emotional socialization behavior scores of the mothers in different dimensions explained 12.6% of the total variance in the total anxiety scores of the children. A positive relationship between parents and their children contributes positively to the reduction of the children's problematic behaviors, an increase in their communication, and a rise in their social skills. It is important for parents to support their children's negative emotions in their responses, avoid negative reactions such as punishment or minimizing the emotions, engage in conversations about emotions with their children, and serve as models to foster their children's emotional development.

## GİRİŞ

Çocukların gelişim süreçleri boyunca sürekli bir değişim meydana gelmekte, fiziksel olgunlaşmayla birlikte zihinsel ve sosyal beceri alanlarında da ilerlemeler görülmektedir. Çocuklar gelişim evrelerinin beraberinde gelen doğal zorluklarla karşılaşmakta ve bu evrelerde çevrenin verdiği tepkiler önemli olmaktadır. Çevre olumsuz tepkiler ile yaklaştığında çocukta duygusal düzeyde bozukluklar görülebilmektedir (Gültekin Akduman, 2019; Yavuzer, 2011). Bu doğrultuda çocuklar çevrelerinin etkisi sonucu karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmada işlevsel olmayan, yeni beceri öğrenmesini engelleyen, kendi ya da çevresindekilere zarar veren problem davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranış problemleri içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır. İçe dönük davranış problemleri korku, kaygı, üzgün ruh hali, sosyal geri çekilme gibi davranışlar iken dışa dönük davranış problemleri ise saldırganlık, aşırı aktivite, öfke nöbetleri, zayıf dürtü kontrolü gibi davranışlar olabilmektedir (Campbell, 1995).

İçe dönük davranış problemlerinden biri olan kaygı, nedeni açık bir şekilde belli olmayan, çoğunlukla kişide kötü bir şey olacağı düşüncesi ve bununla beraber bu tehdide karşı nasıl kaçınılacağına odaklanma ve bazı bedensel tepkiler ile ortaya çıkan bir bunaltı ya da endişe duygusu olarak tanımlanabilmektedir (Creswell ve Willets, 2020; Kring, Johnson, Davison ve Neale, 2017). Çocuklarda gelişimin bir parçası olarak değerlendirilen kaygı, gelişim evrelerine göre farklı türlerde görülmektedir. Kaygı durumlarının sık sık yaşanılması ve performansın etkilenir hale gelmesi ise patolojik olarak değerlendirilir (Alisinoğlu ve Ulutaş, 2003). Okul öncesi dönem çocuklarında kaygı bozuklukları yaygın şekilde görülmektedir. Bu dönemde sık görülen kaygı türleri ise ayrılma kaygısı, genel kaygı, sosyal kaygı ve fobilerdir (Egger ve Angold, 2006; Şahin ve Seven, 2020). Ayrılık kaygısı, kişinin bağlandığı insanlardan ayrılmasıyla ilgili gelişimsel olarak uygun olmayan ve aşırı düzeyde bir kaygı ve korku duyması olarak tanımlanabilir (APA, 2013). Genel kaygı, bireyin aşırı endişelendiği ve bu endişelerini zihninden atmakta zorlandığı bir durumdur. Bu endişeler tek bir durumla ilgili olmaktan ziyade çok geniş bir yelpazeye yayılabilir (Şahin, 2019; Layne, Bernat, Victor ve Bernstein, 2009). Fobiler, belirli bir nesneye ya da belirli bir duruma karşı ortaya çıkan korkular olarak tanımlanır. Sosyal kaygı ise çocuğun utanacağı ya da mahcup olacağı bir şey yapmaktan korkmasıdır. Bu yüzden sosyal kaygısı olan çocuklar başkalarının bulunduğu ortamlara girmekte zorluk çekerler, iyi tanıdıkları insanların bulunduğu ortamlarda rahat olabilirken iyi tanımadıkları insanların buldukları ortamlarda kaçınmaya çalışırlar ya da bu ortamlarda bulunmaları gerektiği durumda çok rahatsız olabilirler (Creswell ve Willets, 2020; Şahin, 2019).

Çocukların kaygı tepkileri yetişkinlerinkinden farklılık gösterebilmekte bu yüzden çocuklarda erken yaşlarda kaygı durumlarını anlamak ileriye yönelik risk faktörlerini önlemede önemli bir yer

edinmektedir (Şahin ve Seven, 2020). Bu noktada çocuğun aile ile iletişimi büyük önem taşımaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveyn ve çocuk arası iletişim ve ebeveynlerin çocuklarını sevgiyle yetiştirmesi çocukların sosyal-duygusal gelişimi açısından önemlidir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010; Uzun, Simsar ve Karaca, 2019). Çocuk ile ebeveyn arasında oluşan sağlıklı iletişim çocukların gelişimlerinin diğer alanlarını da desteklemenin yanı sıra çocuğu yaşamının ileriki dönemlerine hazırlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinden ilk defa ayrıldıkları ve farklı bir sosyal ortama ayak uydurmaya çalıştıkları için çocukların ebeveynleri ile iletişimi bu dönemde ayrıca önemlidir (Öngider, 2013).

Duygular ve duygusal tepkiler aile ortamında kurulan ilişkiler ile öğrenilir. Bebeklikten itibaren duyguları deneyimleme, ifade etme ve düzenleme ailede kazanılır ve daha sonra genişleyen sosyal dünyalara doğru uzanır (Zahn-Waxler, 2010). Çocukların etkileşimde bulunduğu tüm kişiler çocukların gözlemlediği çeşitli duygular sergilerler. Bu kişilerin duyguları ifade etmesi ve duygulara verdikleri tepkiler çocukların duygu sosyalleşme süreçlerini (duygusal ifadeleri anlamalarını, duygularını düzenlemelerini) ve sosyal işlevlerini etkileyebilir (Denham, 1998; Denham, 2007). Ebeveynler tarafından çocuğun olumsuz duygusuna tepki olarak sergilenen davranışlar **duygu sosyalleştirme davranışı** olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle duygu sosyalleştirme davranışı, ebeveynlerin çocuklarına olumsuz duygu yaşadıklarında verdikleri tepkilerdir (Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz, 2012). Duygu sosyalleştirme ebeveynlerin çocuklarının duygu ifadeleri ve deneyimlerine yönelik değerlerini ve inançlarını içerir. Aynı zamanda çocukların duygularının farkında olmayı, onları kabul etmeyi, çocuklara duygularını yönetme konusunda model olmayı, ebeveynlerin çocuklarının duygularına yönelik davranışları ve çocukları ile duygulara yönelik iletişim biçimlerini de içerir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010). Dolayısıyla ebeveyn çocuk ilişkisinin olumlu olması duygu sosyalleştirme sürecine katkı sağlamaktadır. Çocukların olumsuz duygularla baş etmelerinde ebeveynler destekleyici tepkiler verebilir, olumsuz duygularla nasıl baş edileceği konusunda yol gösterebilir ve böylece üzüntü, kaygı, öfke gibi duyguları sosyalleştirmede çocuklarına yardımcı olabilirler. Olumsuz duygularına yönelik olarak çocuklarına destekleyici tepkiler vermeyen ebeveynler çocuğun duygusunu reddetmiş ve görmezden gelmiş olurlar (Özkan, 2015).

Bazı ebeveynler duyguların özellikle de olumsuz duyguların kötü olduğuna ve kontrol edilmesi ve ifade edilmemesi gerektiğine inanır. Bu ebeveynler muhtemelen çocuklarına, olumsuz duygu deneyimlerini görmezden gelmeyi, inkâr etmeyi veya engellemeyi öğretmeye çalışırlar. Bazı ebeveynler ise kişinin duygularıyla temas halinde olmasının ve bunları sosyal olarak kabul edilebilir yollarla ifade etmesinin arzu edilir olduğunu düşünür ve çocukların duygularını ifade etmesini

desteklerler (Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz, 2012; Denham, 1998; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad 1998). Çocuğun olumsuz duygularını ele almada duygu koçluğu yapan ebeveynler olumsuz duyguları öğretme fırsatı olarak görür, duyguları etiketlemede yardımcı olur ve olumsuz duygularla etkili şekilde başa çıkmada koçluk yaparlar (Santrock, 2021). Duyguları reddeden ebeveynler duyguları görmezden gelme, reddetme ya da değiştirmeye meyillidir. Ebeveynleri duygu koçluğu yapan çocuklar olumsuz duygulara karşı kendilerini sakinleştirmede daha iyidirler, dikkatlerini daha iyi odaklarlar ve daha az davranış sorunu yaşarlar. Ebeveynlerin çocuklarının duygusal dünyalarına ilişkin bilgileri, çocuklarının duygusal gelişimlerine rehberlik etmelerine ve onlara sorunlarla etkili bir şekilde nasıl başa çıkacaklarını öğretmelerine yardımcı olabilir (Santrock, 2018).

Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirme davranışı olarak ikiye ayrılmıştır. Olumlu duygu sosyalleştirme davranışları duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran, problem odaklı tepki olarak gruplandırılırken; olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları küçümseyici, cezalandırıcı, ebeveynde sıkıntı-endişe tepkileri olarak gruplandırılmaktadır (Güven ve Erden, 2013; Yağmurlu ve Altan, 2010). Duygu odaklı tepkiler, ebeveynin çocuğun yaşadığı olumsuz duygusal deneyimlerde onun daha iyi hissetmesini sağlama çabasıdır. Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, çocukların duygularını ifade edebilmelerini desteklemeye çalışma ve teşvik etmedir. Problem odaklı tepkiler, ebeveynlerin çocuklarının bir duygunun nedeni etrafında problem çözmelerine yardımcı olma girişimlerini yansıtır. Küçümseyici tepkiler, ebeveynin çocuğun duygusal durumunu küçümsemesidir. Cezalandırıcı tepkiler, ebeveynin sözel ya da fiziksel müdahaleyle çocuğun duygusal tepkilerini kontrol etmeye çalışmasıdır. Ebeveyn de sıkıntı tepkileri ise ebeveynin çocuğun olumsuz duygular yaşamasıyla kendini kaygılı ve üzgün hissetmesidir (Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz, 2012; Güven ve Erden, 2013; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerinde büyük fayda sağlarken destekleyici olmayan olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları ise bu gelişimleri kötü yönde etkilemektedir (Güven ve Erden, 2013). Ebeveynlerinden daha fazla destekleyici duygu sosyalleştirme tepkisi alan çocuklar akranlarla etkileşimlerinde yani yaşlıları ile arkadaşlık kurmada, işbirlikçi faaliyetlerde bulunmada ve saldırgan dürtüler için uygun sınırları öğrenmede daha başarılı olmaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996). Çocuklarında olumsuz duyguları daha fazla kabul eden ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularını sorunlu görme olasılıkları daha düşük olurken, bu ebeveynler çocukları olumsuz duyguları ifade ettiğinde cezalandırıcı veya küçümseyici bir şekilde tepki gösterme olasılıkları daha düşük olabilmektedir (Wong, McElwain ve Halberstadt, 2009). Ebeveynlerin çocukların

duygularına destekleyici tepkileri sosyal ve duygusal yetkinliklerinde gelişim dönemlerine göre farklı etkiler gösterebilir. Örneğin, anneleri duyguların farkında olan ve duygu koçluğu yapan okul öncesi dönem çocukları daha iyi akran ilişkileri sergiler. Annenin duygusal farkındalığı çocuklara başkalarının duygularının nasıl farkında olunacağını, kendi duygularını nasıl düzenleyeceğini veya duygusal iklimi nasıl izleyeceklerini öğretir. Böylece olumsuz duygunun yoğunluğunun çocuğun akranları ile oyunlarına müdahale etmesini önler (Katz, Windecker-Nelson, 2004). Duyguları sıklıkla açıklayan annelerin çocukları daha olumlu sosyal davranışlarda bulunabilir. Annenin duygularına ilişkin açıklamaları, çocukların bağlamlar arasında üst düzey duygusal söylem ve duygusal beceriler geliştirmesini kolaylaştırabilir. Çocuklarının başkalarının duygularına olan ilgisine duyarlı olan ve çocuklarıyla duygu nedenleri ve sonuçları üzerine tartışan anneler, gelişmiş duygu bilgisine sahip olan ve daha toplum yanlısı davranışlarda bulunan çocuklara sahip olabilmektedir (Garner, Dansmore ve Southam-Gerrow, 2008). Çocuklarının sıkıntılara karşı öfkeli ve cezalandırıcı tepkiler kullanarak tepki veren anneler zayıf duygu düzenlemeyi modellemekte, çocukların sıkıntısını artırmakta ve çocukların duygularını kontrol etmede sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston ve Robison, 2009). Çocuklarına karşı küçümseyici ya da eleştirel tepkiler gösteren ebeveynlerin çocukları sosyal yetkinliklerinde zorluklar yaşayabilir, bir sıkıntı ya da kaygı uyandıran durumlarda daha fazla olumsuz duygular sergileyebilir, duygularını kontrol etmede ve duygu düzenlemede sorunlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle özdenetimde ve akranlarıyla sağlıklı ilişki kurmada problemlerle karşı karşıya kalabilirler (Eisenberg, Pidada ve Liew, 2001; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston ve Robison, 2009). Duygularına olumsuz tepkiler verilen çocuklarda hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemleri görülebilmektedir. Duygularına olumsuz tepki verilen çocuklar daha fazla saldırgan davranışlar sergileyebilmekte ve duyguları göz ardı edilen ve dikkate alınmayan çocuklar daha çok korku yaşayabilmektedirler (Hastings ve De, 2008; Ramsden ve Hubbard, 2002).

Alan yazında çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin ve ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkilerin çocuktaki davranış problemlerini yordadığı görülmektedir. Bu çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları ile aralarındaki ilişkiye göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları çocukların yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları çocukların okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durum puanları ile annelerin duygu sosyalleştirme davranış puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Okul öncesi dönemindeki çocukların kaygı durumlarını annelerin duygu sosyalleştirme davranışları yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arası ilişkiyi saptamak amaçlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). İlişkisel araştırmalarda değişkenler arası ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü bulmak için kullanılan korelasyonel analizde +1 ve -1 arasında değerler alınır. Bulunan değer 1'e yaklaşırsa güçlü ilişki 0'a yaklaşırsa zayıf ilişki olarak yorumlanır. Değerin işareti ise negatif ya da pozitif ilişki olduğunu açıklar (Keser Özmantar, 2019).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş grubunda çocuğu olan 191 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden uygun-kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun-kolaylıkla bulunabilen örnekleme, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinden yapılan örneklemedir (Özkan, 2019; Yıldız, 2017).



Araştırma verilerinin demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Çocuk Yaşı	3 yaş	47	24,6
	4 yaş	41	21,5
	5 yaş	51	26,7
	6 yaş	52	27,2
Çocuk Cinsiyeti	Erkek	93	48,7
	Kız	98	51,3
Doğum Sırası	İlk çocuk	98	51,3
	İkinci çocuk	59	30,9
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	17,8
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	56	29,3
	İki kardeş	91	47,6
	Üçkardeş ve üzeri	44	23,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	139	72,8
	Hayır	52	27,2
Anne Yaşı	30 yaş ve altı	39	20,4
	31-35 yaş	72	37,7
	36-40 yaş	46	24,1
	41 yaş ve üzeri	34	17,8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	8	4,2
	Ortaokul	8	4,2
	Lise	39	20,4
	Önlisans	28	14,7
	Lisans	84	44,0
	Lisansüstü	24	12,6
Anne Çalışma Durumu	Evet	93	48,7
	Hayır	98	51,3
Gelir Düzeyi	Düşük	9	4,7
	Orta	154	80,6
	Yüksek	28	14,7
<b>Toplam</b>		<b>191</b>	<b>100</b>

Tablo 1’e göre çocukların yaşlarına göre sırasıyla 6 yaş (%27,2), 5 yaş (%26,7), 4 yaş (%21,5) ve 3 yaş (%24,6) olarak dağılım göstermiştir. Çocukların %51,3’ü kız, %48,7’si ise erkektir. Doğum sırasına göre çocukların %51,3’ü ilk, %30,9’u ikinci çocuk ve %17,8’i ise üçüncü çocuk ve üzeridir. Kardeş sayısına göre ise çocukların %47,6’sı iki kardeş, %29,3’ü tek çocuk ve %23’ü üç kardeş ve üzeridir. Çocukların %72,8’si okul öncesi eğitim alırken %27,2’si ise okul öncesi eğitim almamaktadır. Annelerin yaşına göre dağılım sırasıyla 31-35 yaş (%37,7), 36-40 yaş (%24,1), 30 yaş ve altı (%20,4) ve 41 yaş ve üzeri (%17,8) olarak elde edilmiştir. Anne eğitim seviyelerine göre dağılım sırasıyla lisans (%44,0), lise (%20,4), önlisans (%14,7), lisansüstü (%12,6), ortaokul (%4,2) ve ilkokul (%4,2) olarak elde edilmiştir. Annelerin %51,3’ü çalışmazken %48,7’si çalışmaktadır. Gelir durumuna göre %80,6’sı orta, %14,7’si yüksek ve %4,7’si ise düşük gelir düzeyindedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların kaygı durumlarını belirlemek için “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek için “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği” kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu*, annelerin doldurması için araştırmacı tarafından hazırlanan formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitimi alıp almadığını belirlemeye yönelik demografik sorular yer almaktadır.

*Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (YD-OÖKÖ)*, Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence (2001) okul öncesi dönem 3-6 çocuklarında kaygı konusunda anne-babalar tarafından doldurulan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 3-6 yaş arasında çocuğu olan 600 ebeveyne uygulanmıştır. 5’li likert tipi olan ölçeğin 28 maddeden oluşan 5 alt faktörü vardır. Ölçek genel kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, fiziksel yaralanma korkuları ve obsesif-kompulsif bozuklukları alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek 2010 yılında yeniden gözden geçirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması 36-67 ay arasında çocukları olan 764 anne ve 418 baba ile yapılmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Güler ve Totan (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı 0.90 düzeyinde, McDonald omega değeri ise 0.92 düzeyinde bulunmuştur ve ayırt ediciliği 5.40 ile 14.90 arasında bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında “hiç doğru değil” 0 puan iken “çoğu zaman doğru” 4 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçek genel kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, belirgin korkular olarak dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt boyutların toplamı kaygı puanını vermektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi yüksek kaygıya işaret etmektedir.

*Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği (ÇODBÇÖ)*, Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) tarafından geliştirilen “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği” çocukların yaşadığı olumsuz duyguları (korku, kızgınlık, üzüntü, kaygı, utanma) içeren 12 senaryodan oluşmaktadır. Her senaryo için çocuğa gösterilen 6 farklı yaklaşım yer almaktadır. Belirtilen 6 tepki, ölçeğin 6 alt ölçeğini oluşturmaktadır. Bunlar probleme odaklı tepkiler, duygu odaklı tepkiler, duygu ifadesini teşvik eden tepkiler, küçümseyici tepkiler, cezalandırıcı tepkiler, ebeveynde sıkıntı-endişe tepkileri alt ölçekleridir. 12 senaryo ebeveynler tarafından okunduktan sonra ilgili tepkileri ne sıklıkta kullanabileceğine ilişkin doldurulması istenmektedir. Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 5’li likert tipte puanlanmaktadır (1= hiç böyle yapmam, 5= kesinlikle böyle yaparım). Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz (2012) tarafından 141 okul öncesi çocuğun annesiyle

yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında güvenirlik analizi Cronbach Alpha katsayıları, probleme odaklı tepkiler alt ölçeği için .813, duyguya odaklı tepkiler alt ölçeği için .842, duygu ifadesini teşvik eden tepkiler alt ölçeği için .842, küçümseyici tepkiler alt ölçeği için .809, cezalandırıcı tepkiler alt ölçeği için .893 ve ebeveynde sıkıntı alt ölçeği için .616 olarak belirtilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırma boyunca etik ilkeler göz önüne alınarak gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri için ölçek sahipleri ile e-posta yoluyla görüşülmüş ve Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul izni alınmıştır. Veri toplama araçları çevrimiçi ortamda sosyal medya (Whatsapp, Facebook gibi) aracılığıyla annelere ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin gönüllü katılım izni alınarak çalışmaya dahil edilmişlerdir.

## Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Veri analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ölçek puanları için normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerlerine göre incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında ise veri dağılımı normaldir (George ve Mallery, 2010). Yapılan tüm analizler için parametrik yöntemler kullanılmış olup varsayımları kontrol edilmiştir. Demografik değişkenlerden iki kategorili olan değişkenlerin kaygı puanlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar T testi, ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenlerin kaygı puanlarına göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiz yöntemi ile incelenmiş olup olumsuz duygularla başa çıkma tepkilerinin kaygıya olan etkisinde çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel karşılaştırmalar .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Minimum	Maximum	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
<b>Kaygı Ölçeği</b>	Sosyal Kaygı	0	28,00	7,66	5,97	0,910	0,230
	Genel Kaygı	0	27,00	9,57	5,10	0,591	0,249
	Ayrılık Kaygısı	0	20,00	5,01	4,06	1,187	1,529
	Belirgin Korku	0	32,00	11,41	6,87	0,62	0,012
	Kaygı Toplam	1	90,00	33,65	18,04	0,682	-0,084
<b>Olumsuz</b>	Ebeveynde Sıkıntı	1,22	3,67	2,13	0,47	0,687	0,407
<b>Duygularla</b>	Cezalandırıcı Tepki	1,00	3,08	1,47	0,46	1,209	1,017
<b>Baş</b>	Küçümseyici Tepki	1,08	4,25	2,13	0,69	0,737	-0,026
<b>Çıkma</b>	Duyguyu Kolaylaştıran Tepki	1,25	5,00	3,77	0,80	-0,491	-0,320
<b>Ölçeği</b>	Duyguya Odaklı Tepki	1,75	5,00	4,13	0,70	-1,081	1,061
	Probleme Odaklı Tepki	1,58	5,00	3,98	0,67	-1,183	1,537

Tablo 2' ye göre ölçekler ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğu için ölçek puanları normal dağılım göstermektedir. Bu yüzden tüm analizlerde parametrik karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır.

### Araştırmanın Etik Yönü

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları 04.08.2021 tarihli ve E-78977401-050.02.04-49467 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğine, kaygı durumlarının duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkisine ve duygu sosyalleştirme davranışlarının kaygıya olan etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### Kaygı Durumu ve Çocuk Yaşı

Çocukların yaşlarına göre kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Kaygı Durum Puanlarının Çocukların Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Çocuk Yaş	N	Ortalama	ss	F	p
Sosyal Kaygı	3 yaş	47	7,43	5,29	0,047	0,986
	4 yaş	41	7,80	4,84		
	5 yaş	51	7,59	5,93		
	6 yaş	52	7,83	7,40		
Genel Kaygı	3 yaş	47	9,38	4,96	0,324	0,808
	4 yaş	41	9,05	4,93		
	5 yaş	51	9,67	5,07		
	6 yaş	52	10,06	5,48		
Ayrılık Kaygısı	3 yaş	47	5,13	3,95	0,237	0,870
	4 yaş	41	4,71	4,28		
	5 yaş	51	5,33	4,31		
	6 yaş	52	4,81	3,81		
Belirgin Korku	3 yaş	47	10,38	5,74	1,243	0,295
	4 yaş	41	13,12	7,45		
	5 yaş	51	11,31	6,20		
	6 yaş	52	11,10	7,84		
Kaygı Toplam	3 yaş	47	32,32	16,31	0,133	0,941
	4 yaş	41	34,68	18,13		
	5 yaş	51	33,90	17,02		
	6 yaş	52	33,79	20,68		

Çocukların kaygı durum puanları çocuk yaşına göre incelendiğinde, sosyal kaygı ( $F_{(3,187)}=0,047$ ,  $p>.05$ ), genel kaygı ( $F_{(3,187)}=0,324$ ,  $p>.05$ ), ayrılık kaygısı ( $F_{(3,187)}=0,237$ ,  $p>.05$ ), belirgin korku ( $F_{(3,187)}=1,243$ ,  $p>.05$ ) ve kaygı toplam ( $F_{(3,187)}=0,133$ ,  $p>.05$ ) alt boyut puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark yoktur. Başka bir ifadeyle çocuklarının yaşlarına göre kaygı düzeyleri benzerdir ve farklılaşmamaktadır.

#### *Kaygı Durumu ve Çocuk Cinsiyeti*

Çocukların cinsiyetine göre kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Kaygı Durum Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Sosyal Kaygı	Kız	93	8,46	6,27	1,820	0,070
	Erkek	98	6,90	5,60		
Genel Kaygı	Kız	93	9,89	5,09	0,848	0,397
	Erkek	98	9,27	5,13		
Ayrılık Kaygısı	Kız	93	5,13	4,15	0,410	0,683
	Erkek	98	4,89	3,99		
Belirgin Korku	Kız	93	12,67	7,38	2,489	<b>0,014</b>
	Erkek	98	10,22	6,15		
Kaygı Toplam	Kız	93	36,15	18,55	1,879	0,062
	Erkek	98	31,28	17,30		

Çocukların kaygı durum puanları çocukların cinsiyetine göre incelendiğinde, belirgin korku alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ( $t_{(189)}=2,489$ ,  $p<.05$ ). Kız çocuklarının belirgin korku düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Ancak çocukların cinsiyetine göre, sosyal kaygı ( $t_{(189)}=1,820$ ,  $p>.05$ ), genel kaygı ( $t_{(189)}=0,848$ ,  $p>.05$ ), ayrılık kaygısı ( $t_{(189)}=0,410$ ,  $p>.05$ ) ve kaygı toplam ( $t_{(189)}=1,879$ ,  $p>.05$ ) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

#### *Kaygı Durumu ve Doğum Sırası*

Çocukların doğum sırasına göre kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Kaygı Durum Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Doğum Sırası	N	Ortalama	ss	F	p
Sosyal Kaygı	İlk çocuk	98	7,66	6,11	0,321	0,726
	İkinci çocuk	59	8,03	5,99		
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	7,00	5,66		
Genel Kaygı	İlk çocuk	98	9,81	4,79	0,468	0,627
	İkinci çocuk	59	9,61	5,84		
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	8,82	4,69		
Ayrılık Kaygısı	İlk çocuk	98	5,35	4,56	0,779	0,460
	İkinci çocuk	59	4,76	3,78		
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	4,44	2,81		
Belirgin Korku	İlk çocuk	98	10,93	6,51	0,499	0,608
	İkinci çocuk	59	11,92	7,25		
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	11,94	7,31		
Kaygı Toplam	İlk çocuk	98	33,74	17,70	0,150	0,861
	İkinci çocuk	59	34,32	19,58		
	Üçüncü çocuk ve üzeri	34	32,21	16,61		

Çocukların kaygı durum puanları doğum sırasına göre incelendiğinde, sosyal kaygı ( $F_{(2,188)}=0,321$ ,  $p>.05$ ), genel kaygı ( $F_{(2,188)}=0,468$ ,  $p>.05$ ), ayrılık kaygısı ( $F_{(2,188)}=0,779$ ,  $p>.05$ ), belirgin korku ( $F_{(2,188)}=0,499$ ,  $p>.05$ ) ve kaygı toplam ( $F_{(2,188)}=0,150$ ,  $p>.05$ ) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani doğum sırasına göre kaygı düzeyleri benzerdir ve farklılaşmamaktadır.

#### *Kaygı Durumu ve Kardeş Sayısı*

Kardeş sayısına göre kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Kaygı Durum Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	ss	F	p
Sosyal Kaygı	Tek çocuk	56	7,23	5,87	0,412	0,663
	İki kardeş	91	7,60	5,90		
	Üçkardeş ve üzeri	44	8,32	6,34		
Genel Kaygı	Tek çocuk	56	9,71	4,87	0,035	0,966
	İki kardeş	91	9,48	5,20		
	Üçkardeş ve üzeri	44	9,57	5,30		
Ayrılık Kaygısı	Tek çocuk	56	5,36	4,45	0,297	0,743
	İki kardeş	91	4,85	4,22		
	Üçkardeş ve üzeri	44	4,89	3,16		
Belirgin Korku	Tek çocuk	56	10,66	5,84	1,692	0,187
	İki kardeş	91	11,09	7,11		
	Üçkardeş ve üzeri	44	13,05	7,44		
Kaygı Toplam	Tek çocuk	56	32,96	16,45	0,411	0,664
	İki kardeş	91	33,02	18,58		
	Üçkardeş ve üzeri	44	35,82	19,04		

Çocukların kaygı durum puanları kardeş sayısına göre incelendiğinde, sosyal kaygı ( $F_{(2,188)}=0,412$ ,  $p>.05$ ), genel kaygı ( $F_{(2,188)}=0,035$ ,  $p>.05$ ), ayrılık kaygısı ( $F_{(2,188)}=0,297$ ,  $p>.05$ ), belirgin korku ( $F_{(2,188)}=1,692$ ,  $p>.05$ ) ve kaygı toplam ( $F_{(2,188)}=0,411$ ,  $p>.05$ ) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani kardeş sayısına göre kaygı düzeyleri benzerdir ve farklılaşmamaktadır.

#### *Kaygı Durumu ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu*

Çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Kaygı Durum Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçekler	Okul Öncesi Eğitim	N	Ortalama	ss	t	p
Sosyal Kaygı	Evet	139	7,60	6,16	-0,236	0,814
	Hayır	52	7,83	5,50		
Genel Kaygı	Evet	139	9,44	5,01	-0,583	0,561

	Hayır	52	9,92	5,38		
Ayrılık Kaygısı	Evet	139	4,67	3,90	-2,018	<b>0,045</b>
	Hayır	52	5,98	4,41		
Belirgin Korku	Evet	139	11,08	6,69	-1,101	0,272
	Hayır	52	12,31	7,32		
Kaygı Toplam	Evet	139	32,81	17,94	-1,057	0,292
	Hayır	52	35,90	18,29		

Çocukların kaygı durum puanları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, ayrılık kaygısı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ( $t_{(189)}=-2,018$ ,  $p<.05$ ). Okul öncesi eğitim almayan çocukların ayrılık kaygı düzeyi okul öncesi eğitim alanlara göre daha yüksektir. Ancak okul öncesi eğitim alma durumuna göre çocukların kaygı durum puanlarında sosyal kaygı ( $t_{(189)}=-0,236$ ,  $p>.05$ ), genel kaygı ( $t_{(189)}=-0,583$ ,  $p>.05$ ), belirgin korku ( $t_{(189)}=-1,101$ ,  $p>.05$ ) ve kaygı toplam ( $t_{(189)}=-1,057$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

#### *Kaygı Durumu ile Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arası İlişki*

Okul öncesi kaygı ölçeği ile olumsuz duygularla başa çıkma ölçeğinden elde edilen tüm puanlar sürekli ve normal dağılım özelliği gösterdiği için aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Kaygı Durumları ve Annelerin Duygu Sosyalleştirme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Sosyal Kaygı	1										
2.Genel Kaygı	,647**	1									
3.Ayrılık Kaygısı	,484**	,563**	1								
4.Belirgin Korku	,565**	,590**	,464**	1							
5.Kaygı Toplam	,839**	,849**	,722**	,839**	1						
6.Ebeveynde Sıkıntı	,240**	,242**	,195**	,158*	,252**	1					
7.Cezalandırıcı Tepki	,229**	,185*	,262**	,178*	,255**	,467**	1				
8.Küçümseyici Tepki	,234**	,216**	,341**	,228**	,302**	,296**	,630**	1			
9.Duyguyu Kolaylaştıran Tepki	0,048	0,058	0,051	0,016	0,05	-0,073	-,159*	0,108	1		
10.Duyguya Odaklı Tepki	0,018	0,071	,151*	0,012	0,065	-0,113	-,147*	,229**	,681**	1	
11.Probleme Odaklı Tepki	0,085	0,115	,164*	0,015	0,103	-0,072	-0,123	,228**	,719**	,830**	1

\*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, sosyal kaygı alt boyutu ile ebeveynde sıkıntı ( $r=0,240$ ), cezalandırıcı tepki ( $r=0,229$ ) ve küçümseyici tepki alt boyutu ( $r=0,234$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir ( $p<.01$ ). Genel kaygı ile ebeveynde sıkıntı ( $r=0,242$ ), cezalandırıcı tepki ( $r=0,185$ ) ve küçümseyici tepki alt boyutu ( $r=0,216$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir ( $p<.05$ ). Ayrılık kaygısı ile ebeveynde sıkıntı ( $r=0,195$ ), cezalandırıcı tepki ( $r=0,262$ ) küçümseyici tepki, duyguya odaklı tepki ( $r=0,151$ ) ve probleme odaklı tepki alt boyutu ( $r=0,164$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir ( $p<.05$ ).

Belirgin korku ile ebeveynde sıkıntı ( $r=0,158$ ), cezalandırıcı tepki ( $r=0,178$ ) ve küçümseyici tepki alt boyutu ( $r=0,228$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir ( $p<.05$ ). Son olarak kaygı ölçeği toplam puanı ile ebeveynde sıkıntı ( $r=0,252$ ), cezalandırıcı tepki ( $r=0,255$ ) ve küçümseyici tepki alt boyutu ( $r=0,302$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir ( $p<.01$ ).

### *Kaygı Durumu İle Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına İlişkin Regresyon Analizi*

Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların kaygısına olan etkisinde çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çocukların Kaygı Durumları İle Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize $\beta$ Katsayısı	t	p	
Sosyal Kaygı	Sabit	-2,620	3,572		-0,734	0,464	$F_{(6,183)}=3.399$ ; $p<0,001$ ; $R^2=0,100$ ; Düzeltilmiş
	Ebeveynde Sıkıntı	2,100	1,008	0,166	2,084	<b>0,039</b>	
	Cezalandırıcı Tepki	0,981	1,351	0,076	0,726	0,469	
	Küçümseyici Tepki	1,095	0,866	0,126	1,264	0,208	
	Duyguyu Kolaylaştıran	0,297	0,780	0,039	0,380	0,704	
	Duyguya Odaklı Tepki	-1,266	1,121	-0,149	-1,129	0,260	
	Probleme Odaklı Tepki	1,546	1,228	0,172	1,259	0,210	
Genel Kaygı	Sabit	-0,350	3,062		-0,114	0,909	$F_{(6,183)}=3.095$ ; $p<0,001$ ; $R^2=0,092$ ; Düzeltilmiş
	Ebeveynde Sıkıntı	2,188	0,864	0,203	2,531	<b>0,012</b>	
	Cezalandırıcı Tepki	0,284	1,158	0,026	0,245	0,807	
	Küçümseyici Tepki	0,852	0,743	0,115	1,147	0,253	
	Duyguyu Kolaylaştıran	-0,034	0,669	-0,005	-0,051	0,959	
	Duyguya Odaklı Tepki	-0,302	0,961	-0,042	-0,314	0,754	
	Probleme Odaklı Tepki	1,111	1,053	0,145	1,056	0,293	
Ayrılık Kaygısı	Sabit	-4,145	2,360		-1,757	0,081	$F_{(6,183)}=5.195$ ; $p<0,001$ ; $R^2=0,146$ ; Düzeltilmiş
	Ebeveynde Sıkıntı	0,902	0,666	0,105	1,355	0,177	
	Cezalandırıcı Tepki	0,802	0,893	0,091	0,898	0,370	
	Küçümseyici Tepki	1,236	0,572	0,210	2,159	<b>0,032</b>	
	Duyguyu Kolaylaştıran	-0,497	0,515	-0,098	-0,965	0,336	
	Duyguya Odaklı Tepki	0,530	0,741	0,092	0,716	0,475	
	Probleme Odaklı Tepki	0,784	0,811	0,129	0,967	0,335	
Toplam Kaygı	Sabit	-2,019	10,617		-0,190	0,849	$F_{(6,183)}=4.406$ ; $p<0,001$ ; $R^2=0,126$ ; Düzeltilmiş $R^2=0,098$
	Ebeveynde Sıkıntı	6,575	2,996	0,172	2,194	<b>0,029</b>	
	Cezalandırıcı Tepki	2,068	4,016	0,053	0,515	0,607	
	Küçümseyici Tepki	5,251	2,575	0,201	2,040	<b>0,043</b>	
	Duyguyu Kolaylaştıran	0,168	2,319	0,007	0,072	0,942	
	Duyguya Odaklı Tepki	-1,239	3,333	-0,048	-0,372	0,710	
	Probleme Odaklı Tepki	3,010	3,649	0,111	0,825	0,411	

Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının sosyal kaygı alt boyutuna olan etkisine ilişkin kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(6,183)}=3,399$ ,  $p<.01$ ). R kare değeri bağımlı değişkende olan değişkenliğin, bağımsız değişkenler tarafından ne kadarının açıklandığını gösterir (Pallant, 2007). Sosyal kaygı puanlarındaki değişkenliğin %10'u olumsuz



duygular ile baş etme ölçeği alt boyutları tarafından açıklanır. Ebeveynde sıkıntı alt boyutu sosyal kaygıyı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamakta ve pozitif yönde etkilemektedir ( $B=2,1$ ,  $t=2,084$ ,  $p<.05$ ). Ebeveynde sıkıntı puanlarında 1 birimlik artış sosyal kaygı puanlarında 2,1 birimlik artış sağlamaktadır. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının diğer alt boyutlarının sosyal kaygıya olan etkisi anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının genel kaygı alt boyutuna olan etkisine ilişkin kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(6,183)}=3,095$ ,  $p<.01$ ). Genel kaygı puanlarındaki değişkenliğin %9,2'si olumsuz duygular ile başa çıkma ölçeği alt boyutları tarafından açıklanır. Ebeveynde sıkıntı alt boyutu genel kaygıyı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamakta ve pozitif yönde etkilemektedir ( $B=2,188$ ,  $t=2,351$ ,  $p<.05$ ). Ebeveynde sıkıntı puanlarında 1 birimlik artış genel kaygı puanlarında 2,188 birimlik artış sağlamaktadır. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının diğer alt boyutlarının genel kaygıya olan etkisi anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının ayrılık kaygısı alt boyutuna olan etkisine ilişkin kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(6,183)}=5,195$ ,  $p<.01$ ). Ayrılık kaygı puanlarındaki değişkenliğin %14,6'sı olumsuz duygular ile başa çıkma ölçeği alt boyutları tarafından açıklanır. Küçümseyici tepki alt boyutu ayrılık kaygısını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamakta ve pozitif yönde etkilemektedir ( $B=1,236$ ,  $t=2,159$ ,  $p<.05$ ). Küçümseyici tepki puanlarında 1 birimlik artış ayrılık kaygı puanlarında 1,236 birimlik artış sağlamaktadır. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının diğer alt boyutlarının ayrılık kaygıya olan etkisi anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Son olarak annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının kaygı ölçeği toplam puanına olan etkisine ilişkin kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(6,183)}=4,406$ ,  $p<.01$ ). Toplam kaygı puanlarındaki değişkenliğin %12,6'sı olumsuz duygular ile başa çıkma ölçeği alt boyutları tarafından açıklanır. Ebeveynde sıkıntı alt boyutu ( $B=6,575$ ,  $t=2,194$ ,  $p<.05$ ) ve küçümseyici tepki alt boyutu ( $B=5,251$ ,  $t=2,04$ ,  $p<.05$ ) toplam kaygı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamakta ve pozitif yönde etkilemektedir. Ebeveynde sıkıntı puanlarında 1 birimlik artış toplam kaygı puanlarında 6,575 birimlik artış sağlarken, küçümseyici tepki puanlarında 1 birimlik artış toplam kaygı puanlarında 5,251 birimlik artış sağlamaktadır. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının diğer alt boyutlarının toplam kaygıya olan etkisi anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumları demografik değişkenlere göre incelenmiş ve kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları ile aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların yaşına göre kaygı düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Çıkrıkçı'nın (2020) yaptığı çalışmaya göre okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygılarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Annenin bağlanma kaygı ve kaçınma düzeyinin okul öncesi çocuğun kaygı ve duygu düzenleme becerilerini yordamasına yönelik bir modelin test edildiği çalışmada çocuk yaşının okul öncesi kaygı ölçeği ile ilişkili olmadığı (Yeşildaş, 2018), 4-6 yaş aralığında 125 çocuk ve annelerinin katıldığı çalışma sonucunda katılımcıların kaygı testi puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (Şimşek, 2020), okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre kaygılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı (Bora, 2019) bulunmuştur. Araştırmada ele alınan okul öncesi dönem içerisindeki 3-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal açıdan benzer gelişim özelliklerine sahip olması sebebi ile çocuk yaşı kaygı düzeyi üzerinde farklılığa neden olmamıştır. Çalışma bulgularının aksine kaygı ölçeği alt boyutlarında özellikle okul öncesi dönemde sık bir şekilde karşımıza çıkan ayrılık kaygısının küçük yaş gruplarında daha sık görülmesi ve yaşa göre anlamlı bir farklılık yaratması beklenmekteydi. Bu beklenti yönünde bulgu ve sonuçlar elde eden çalışmalar alanyazında mevcuttur (Küçüköyük, 2015; Spence, Rapee, McDonald ve Ingram, 2001; Wang ve Zhao, 2015). Çalışmaya katılan annelerin eğitim düzeylerinin çoğunlukla üst düzeyde olması ve bu yüzden daha bilinçli ve daha duyarlı bir şekilde çocuklarının duygularına yaklaşımları ayrılık kaygısının küçük yaş gruplarında görülmemesini açıklayabilir.

Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetine göre kaygı düzeyleri belirgin korku alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Kız çocuklarının belirgin korku düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Alanyazında kızların erkeklere göre kaygı puanlarında anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldıklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Aral ve Başar, 1998; Ginsburg, La Greca ve Silverman, 1998; Ishikawa, Sato ve Sasagawa, 2009; Özdemir Arslan, 2020; Spence, Barrett ve Turner, 2003; Zhaoa, Xing ve Wang, 2012). Araştırmanın bulguları ile benzer olarak belirgin korku düzeyinde kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bener, Ghuloum ve Dafeeah, 2011; Bouldin ve Pratt, 1998; Ollendick, Yule ve Oilier, 1991). Ebeveynlerinin kaygılarının okul öncesi eğitime devam

eden çocukların kaygıları ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların kaygılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve belirgin korku alt boyutunda kız çocuklarının kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu (Bora, 2019), 3-6 arasındaki çocukların kaygı ve duygu düzenleme becerilerini yordamaya yönelik modelin test edildiği bir çalışmada özgül korkular düzeyinde kızların erkeklere kıyasla daha fazla kaygı yaşadıkları (Yeşildaş, 2018), 4-7 yaş arası çocuklarla yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan yüksek olduğu ve kızların spesifik fobi ile sosyal fobi geliştirmeye, erkeklerin ise ayrılık kaygısı geliştirmeye daha yatkın oldukları (Paulus, Backes, Sander, Weber ve von Gontard, 2015) bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet kız çocuklarının narin, korunmaya muhtaç ve nazik, erkek çocuklarının ise güçlü, sert, korumacı ve dayanıklı olması gerektiğine ilişkin bir kabulü dayatır. Cinsiyet üzerinden temellenen toplum baskısı erkekleri daima güçlü, koruyucu, sert ve kontrolcü olmaya zorlar (Vatandaş, 2007). Bu durumda kız çocuklarının korku duyması normal karşılanırken, erkek çocuklarının ise cesaret göstermesi beklenir. Bununla birlikte ebeveynlerin rol model olması örneğin annelerin korku duyduğu durumları kız çocuklarının cinsiyete özel bir özellik olarak algılayıp örnek alması da cinsiyete göre korku duygusunun farklılaşmasına neden olabilir. Bu doğrultuda çalışmada kızların belirgin korku düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olması anlaşılabilir olmaktadır.

Araştırma sonucunda çocukların doğum sırasına göre kaygı düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Yeşildaş'ın (2018) okul öncesi çocuklarda kaygıyı ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmada çocuğun doğum sırasına göre kaygı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrılma anksiyetesi belirtisi gösteren çocuklarda kaygı ve depresyon düzeyinin incelendiği çalışmada doğum sırası ile sürekli ve durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiş (Fırat, 2015), kaygı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada da doğum sırasına göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Duman, 2008). Bu çalışmalar araştırma bulguları ile benzer sonuçlara sahiptir. Çocuklarda doğum sırası ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelerken ele alınan kaygı alt boyutuna göre farklı sonuçlar elde edilebilir. Özellikle ayrılık kaygısında ebeveynlerine bağlı olan çocuklar için, ebeveynlerin diğer çocuklarına gösterdiği ilgi çocukta kaygıyı tetikleyebilir. Ancak çalışmada kaygının hiçbir alt boyutunda doğum sırası anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çalışmaya katılan annelerin sosyoekonomik düzeyi çoğunlukla orta ve üstü, eğitim düzeyleri de üst düzeyde idi. Bunun sonucu olarak annelerin daha bilinçli ve çocuklarının yaş grubu fark etmeksizin duygularına daha duyarlı bir şekilde yaklaştıkları düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların kardeş sayısına göre kaygı düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Araştırmanın bulguları ile benzer olarak ayrılma anksiyetesi belirtisi gösteren çocuklarla yapılan çalışma sonucunda kardeş sayısı ile çocuğun sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Duman, 2008; Fırat, 2015), okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygılarının ebeveynlerinin kaygılarıyla ilişkisinin incelendiği çalışmada kardeş sayıları ile çocukların kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Bora, 2019) bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2003) çocukların kaygı düzeyi ile annelerinin kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ise dört ve daha fazla kardeşi olan çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasına rağmen çocukların kaygı düzeyleri üzerinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Kardeş sayısının kaygıyla ilişkisine baktığımızda ailenin ekonomik durumunun ve ebeveynlerin tutumlarının kaygı üzerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir. Kardeş sayısının fazla olması ebeveynlerin kardeşler arasında dengeli bir yaklaşım sergileyememesine ve ailenin ekonomik düzeyinin düşük olması çocukların maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanamamasına neden olabilmektedir. Çalışma grubunda kardeş sayısının büyük oranda az olması ve gelir düzeyi çoğunlukla orta ve üzeri olan aileler olması kardeş sayısının kaygı düzeyini farklılaştırmamasını açıklayabilir.

Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre ayrılık kaygısı alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan çocukların ayrılık kaygı düzeyi okul öncesi eğitimi alanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak okul öncesi eğitim alma durumuna göre sosyal kaygı, genel kaygı, belirgin korku ve kaygı toplam alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir. Araştırma bulguları ile benzer olarak Yeşildaş'ın (2018) çalışmasında okula devam süresi ile okul öncesi kaygı ölçeğinde yalnızca ayrılık kaygısı alt ölçeği ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bora (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise okul öncesi eğitime devam süresiyle çocukların kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu ve okul öncesi eğitimde ilk dönemi olan çocukların iki yıl ya da daha fazla süredir devam eden çocuklara göre daha kaygılı oldukları bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgularında da beklenildiği gibi okul öncesi eğitimi alan çocukların ayrılık kaygısı puanları okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşim içinde olmalarına, ailelerinden gün içinde belli bir süre ayrı kalarak özerk olabilmelerine olanak sağlar. Böylece çocukların kaygılarını yönetebilme ve başa çıkabilme becerileri gelişmiş olur. Okul öncesine ilk başlanılan dönemde alışık olmadıkları bir ortama uyum sağlama çabasıyla çocuklarda ayrılık kaygısı daha sık bir şekilde görülebilir. Zamanla kazanılan yeni ortama uyum sağlama becerisi ile çocukların kaygı düzeylerinde azalışlar meydana gelebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kaygı puanları ile ebeveyn duygu sosyalleştirme davranış puanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; sosyal kaygı, genel kaygı, belirgin korku ve toplam kaygı puanı alt boyutları ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki ve küçümseyici tepki alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir. Ayrılık kaygısı ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki, küçümseyici tepki, duyguya odaklı tepki ve probleme odaklı tepki alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki elde edilmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek için bu çalışmada kullanılan “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği” dışındaki ölçeklerin kullanıldığına bu yüzden bulguları ifade ederken duygu sosyalleştirme davranışlarının destekleyici olan, destekleyici olmayan ya da duygu koçluğu şeklinde ifade edildiğine rastlanılmaktadır. Aynı zamanda çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre duygu sosyalleştirme davranışlarının araştırma bulgularında bu çalışmada kullanılan ölçekten farklı alt boyutlar ile ifade edildiği görülmektedir. Bununla beraber yapılan çalışmalarda duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklarda davranış problemleri ile ilişkisine genel olarak bakıldığı, özel olarak kaygı ile ilişkisini incelemekten ziyade içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri olarak ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır.

Okul öncesi çocuğun kaygı ve duygu düzenleme becerilerini tespit etmeye yönelik yapılan araştırma sonucunda çocuğun olumsuz duygularıyla baş etme ölçeği dışavurumcu cesaretlendirme tepkileri alt boyutu ile okul öncesi kaygı ölçeği yaralanma kaygısı arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki; azaltıcı tepkiler ile obsesif kompulsif belirtiler, yaralanma kaygısı ve ayrılık kaygısı arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki; cezalandırıcı tepkiler ile obsesif kompulsif belirtiler ve yaralanma kaygısı alt boyutları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Yeşildaş, 2018). İyi ve Çoban'ın (2019) okul öncesine devam eden 36-72 aylık 240 çocukla yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ödül, cezalandırmak, büyütme, ihmal ve dikkatini dağıtmak olarak 5 alt boyutta tanımlanmış ve çalışma sonucunda, annelerin çocuklarının duygularına verdiği ceza tepkileri ile çocukların anksiyete-içedönüklük problemleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenlemenin aracı rolü ile ebeveynlerin olumsuz duygularına verdiği tepkilere dayalı olarak çocukların kaygılarını yordamayı amaçlayan çalışma sonucunda ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına tepkisinin duygu düzenleme yoluyla çocukların kaygılarını etkilediğini göstermiştir. Ebeveynlerin tepkisi ayrıca kaygı ve duygu düzenlemeyi öngörmüştür. Ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına tepkilerinin çocukların kaygısında rol oynaması gibi çocukların duygu düzenlemelerinin de

kaygılarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Roitvandghiasvand, Esmacilinasab ve Ashrafi, 2020). Engle ve McElwain'in (2011) çocukların olumsuz duygularına ve olumsuz duygusallığına karşı ebeveyn tarafından bildirilen tepkilerin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarıyla bağlantılarını araştırdığı boylamsal çalışmada anne-babalar 33 aylıkken ve 39 aylıkken çocukların davranış sorunlarına ve çocuklarının olumsuz duygularına ebeveynlerin verdiği tepkileri değerlendirmişlerdir. Çocuğun olumsuz duygusallığı daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma davranışıyla önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Yalnızca yüksek düzeyde olumsuz duygusallığa sahip erkek çocukları için annenin ve babanın cezalandırıcı tepkileri daha fazla içselleştirme davranışıyla ilişkili bulunmuştur. Annelerin duygu koçluğu davranışlarının ve duygu ifadesinin çocukların kaygıyı uyumlu veya uyumsuz şekilde düzenlemesini ne düzeyde yordadığını araştırmaya yönelik yapılan başka bir çalışmada çocuklar üç, dört ve beş yaşındayken ayrı zamanlarda değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda daha yüksek seviyelerde anne duygu koçluğu ve annenin olumlu ifadesinin, çocukların daha yüksek düzeyde olumlu ifadesi ve problem çözmesi ile ilişkili olduğu elde edilmiştir. Annenin hem duygu koçluğu hem duygu ifadesi, çocukların uyumlu kaygı düzenlemesini önemli ölçüde yordamıştır. Bulgular annenin duygu koçluğunun ve annenin üç ila dört yaş arasındaki olumlu duygu ifadesinin, çocukların daha sonraki strese tepki olarak duygu düzenleme kapasiteleri üzerinde özellikle biçimlendirici bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Çalışma sonuçlarında beklenilmeyen şekilde, annenin olumlu ifadesinin daha yüksek düzeyde çocuk kaygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada bu ilişki çocuklar kaygılı olduklarında annelerinin çocuklarının yanında daha olumlu olmaya çalışmaları ve çocukların sıkıntılarını hafifletmek için daha olumlu duygular ifade etmiş olmaları olasılığı ile açıklanmıştır (Inboden, 2017). Duygu sosyalleştirme ve aile uyumuna yönelik uygulamaların 6 yaşındaki kaygılı çocuklarda duygu düzenlemeye etkisini inceleyen çalışmaya göre hem duygu sosyalleştirme hem de aile uyum eğitiminin verildiği ailelerde kontrol grubuna kıyasla çocuklarda duygu düzenlemede artma ve kaygı semptomlarında azalma görülmüştür. Ancak en büyük kazanımlar duygu sosyalleştirme ve aile uyumuna yönelik uygulamaların birlikte verildiği anne gruplarındaki çocuklarda görülmüştür (Hassanzadeh-Avval vd., 2022). İki yaşındaki çocuklar ve annelerinin bir yıl boyunca çocuk odaklı, ebeveyn odaklı ve karşılıklı işlem modellerinin doğrudan karşılaştırıldığı çalışma sonucunda, anneler çocuklarının içselleştirme davranışları ile çocuklarının korku ve üzüntülerine 2-3 yaşlarında verdikleri tepkileri ifade etmişlerdir. Annelerin 2 yaşında korku ve üzüntü duygularına verdiği cezalandırıcı tepkilerin çocuklarda bir yıl boyunca içselleştirme problemlerinde artışa neden olduğu bulunmuştur (Luebbe, Kiel ve Buss, 2011). Okul öncesi çocukların ebeveynlerinde duygu sosyalleştirme uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik yapılan "Tuning in to Kids" adlı uygulama çalışması sonucunda ebeveynler, kendi duygu farkındalığı ve

düzenlemesinde önemli gelişmeler, duygu koçluğunda artış ve duygusal olarak küçümseyici inanç ve davranışlarında azalma bildirmişlerdir. Ebeveynlerin gözlemlenen duygu etiketlerini kullanmalarında ve çocuklarıyla duyguların nedenleri ve sonuçlarını tartışmalarında artışlar olmuştur. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun duygusal bilgisinin geliştiğini ve çocuk davranış problemlerinde azalma olduğunu bildirmişlerdir. Program çocukların davranışlarının altında yatan duygulara dikkat edilmesine, ebeveynlerin duygularla bağlantı kurmasına ve empati kurmasına katkıda bulunmuştur (Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010). 5, 6 ve 7 yaşındaki üç farklı yaş grubundan çocuklar için bir yıl boyunca annenin duygu sosyalleştirme uygulamaları ile çocuğun dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların olumsuz duygularına annenin destekleyici olmayan tepkileri 5 yaşındakiler arasında dışa yönelim davranışlarındaki artışlarla ilişkili bulunurken, 6 yaşındakiler arasında ilişkili bulunmamış ve 7 yaşındakiler arasında dışsallaştırma davranışlarındaki azalma ile ilişkili bulunmuştur (Nelson ve Boyer, 2018). Annelerin ifade ettikleri olumlu ve olumsuz duygu durumu ile 55-79 aylık çocukların duygu düzenleme, sosyal yeterlilik ve uyumları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, annenin ifade ettiği olumlu ve olumsuz duyguların çocukların duygu düzenlemesi üzerinde etkileri olduğu ve annenin ifade ettiği duyguların çocukların problemleri ve sosyal yetkinlikleriyle olan ilişkilerine çocukların duygu düzenlemesinin aracılık ettiği bulunmuştur. İçselleştirme sorunları, çocukların duygu düzenleme veya annenin olumlu duygusal ifadesiyle ilişkili bulunmamıştır (Eisenberg vd., 2001). Küçümseyici veya cezalandırıcı olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuklarda davranış problemlerini arttırdığı sonucunu destekleyen alanyazında başka çalışmalar da mevcuttur (Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012; Garner, Dansmore ve Southam-Gerrow, 2008; Gözün Kahraman, Şenol ve Turan, 2020; Güven ve Erden, 2013; Güven ve Erden, 2017; Howe ve Zimmer-Gembeck, 2022; Taşdelen, Kumru ve Arıkan, 2022). Çocukların ilk sosyal ilişkileri aile içerisinde oluşur. Ailede kurulan ilişkiler çocukların duygularını tanımasını ve uygun duygusal tepkiler vermesini sağlar. Bu noktada ebeveynlerin çocuklara yansıttığı tepkiler çocukların duygularının farkında olmasına, duygularını doğru şekilde düzenleyebilmelerine ve en doğru şekilde duygusal tepkiler verebilmelerine olanak sağlar. Ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler davranış problemlerini de tetikleyen öncü nedenler arasında olabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada beklenildiği gibi çocuklarda kaygı düzeylerinin ebeveynlerin küçümseyici, cezalandırıcı ya da sıkıntı tepkileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çocuklar olumsuz duygularını kontrol edebilmeyi ve duygularını anlayabilmeyi ailelerinden gözlemleyerek öğrenmektedirler. Özellikle erken çocuklukta aile, çocuğun duygularını sosyal bağlamda düzenlemesinde büyük rol oynamaktadır. Çocuklarla kurulan etkili iletişimle hem

ebeveynler hem de çocuklar duygularını rahat bir şekilde paylaşabilmekte ve destekleyici bir yolla birbirlerine aktarabilmektedirler. Ebeveyn ve çocuk arasındaki olumlu ilişki çocuğun problemleri davranışlarının azalması, iletişim yönünün ve sosyal becerilerinin artması yönünde olumlu katkılar sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler çocukların duygularını tanımalarına fırsat sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkilerde destekleyici olmaları, cezalandırma veya küçümseme gibi olumsuz tepkilerden kaçınmaları, çocuklarla duygular hakkında konuşmaları ve model olmaları çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek için önemlidir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocukların duygularını anlamaya dair farkındalıklarını artırmak için uzmanlar tarafından bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesi ve kaygılı çocuklara sahip ebeveynlerin çocuklarının kaygı durumları ile başa çıkabilmelerine destek olmak için çocuk gelişimci, çocuk psikoloğu gibi uzmanlardan destek almaları önerilebilir. Ayrıca önleyicilik bağlamında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini artırmaya yönelik ebeveynlik programları geliştirilebilir. Araştırmacılara yönelik olarak okul dönemi çocukları ile benzer çalışmanın yapılması, baba katılımını dahil ederek duygu sosyalleştirme davranışlarında babaların etkisinin ele alınması ve duygu sosyalleştirme davranışlarının değerlendirilmesinde çocukların mizacı ya da duygu düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların yapılması önerilir.



**KAYNAKÇA**

- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Rubsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabından (Çev.) E. Köroğlu. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128).
- Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B. & Yavuz, H. M. (2012). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Bener, A., Ghuloum, S., & Dafeeah, E. E. (2011). Prevalence of common phobias and their socio-demographic correlates in children and adolescents in a traditional developing society. *African Journal of Psychiatry*, 14(2).
- Bora, A. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur.
- Bouldin, P., & Pratt, C. (1998). Utilizing parent report to investigate young children's fears: a modification of the Fear Survey Schedule for Children-II: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(2), 271-277. doi:10.1017/S0021963097001881
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *J. Child Psychology Psychiatry*. 36(1).113-149.
- Çorapçı, F., Aksan, N., & Yagmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses? *Global Studies of Childhood*, 2(2), 106-116.
- Creswell, C. & Willets, L. (2020). *Çocuğunuzun korku ve endişeleriyle baş etmek* (2. Baskı). (Çev. N. Yener). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, A. (2020). *Okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

- Denham, S. A., Bassett, H. H. and Wyatt T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J.E. Grusec & P. D. Hastings (Eds). *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk süreklilik kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273, DOI: 10.1207/s15327965pli0904\_1
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child development*, 72(6), 1747-1763.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490.
- Engle, J. M., & McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotions and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development*, 20(2), 251-271.
- Fırat, B. (2015). *Ayrılma anksiyetesi belirtisi gösteren çocuklarda kaygı ve depresyon düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Garner, P. W., Dansmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social development*, 17(2), 259-277.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, (10a ed.). Boston: Pearson.
- Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 26(3), 175-185
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243.
- Gözün Kahraman, Ö., Şenol, H. S. ve Turan, R. (2020) "Okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etme stratejilerinin incelenmesi", 8. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, 419-431.

- Güler, M. (2016). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Gültekin Akduman, G. (2019). Çocuklarda Görülen Uyum ve Davranış Sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.). *Rub Sağlığı* içinde (s. 90-117). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Güven, E. ve Erden, G. (2013). Duygu sosyalleştirme bağlamında bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Rub Sağlığı Dergisi*, 20(2), 119-130.
- Güven, E. ve Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18–32.
- Hassanzadeh-Avval, M., Mashhadi, A., Suveg, C., Bigdeli, I., Yazdi, S. A. A., & Rafi, M. A. (2022). Combined emotional socialization training and family accommodation modification: impact on emotional regulation and anxiety symptoms in anxious children. *Behavior Therapy*, 53(2), 281-293.
- Hastings, P. D. & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development*, 17(2), 211-238.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.
- Howe, S. L. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2022). Person-centered maternal emotion socialization and child temperament: relations to children's emotion regulation and anxiety and depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 1-16.
- Inboden, K. (2017). *Maternal emotion socialization, anxiety, and child temperament: prospective associations with children's regulation of anxiety*. Undergraduate Research Thesis, The Ohio State University.
- Ishikawa, S. I., Sato, H., & Sasagawa, S. (2009). Anxiety disorder symptoms in Japanese children and adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 23(1), 104-111.
- İyi, T. İ. & Çoban, A. E. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of abnormal child psychology*, 32(4), 385-398.
- Keser Özmantar, Z. (2019). Eğitim Çalışmalarında Sık Kullanılan Araştırma Türleri. S. Turan (Ed.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde s. 49-77. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. & Neale, J. (2017). *Anormal Psikolojisi*. (M. Şahin, Çev. Edt.). Ankara: Nobel.
- Küçüköyük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü*.

- Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Layne, A. E., Bernat, D. H., Victor, A. M., & Bernstein, G. A. (2009). Generalized anxiety disorder in a nonclinical sample of children: symptom presentation and predictors of impairment. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(2), 283-289.
- Luebke, A. M., Kiel, E. J., & Buss, K. A. (2011). Toddlers' context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors. *Emotion*, 11(3), 697.
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child & youth care forum*, 38 (1), 19-37.
- Nelson, J. A., & Boyer, B. P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development*, 27(3), 482-494.
- Ollendick, T. H., Yule, W., & Oilier, K. (1991). Fears in british children and their relationship to manifest anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(2), 321-331. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb00310.x
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdemir Arslan, Ş. (2020). *Çocuk polikliniğine başvuru sırasında çocukların ve annelerin kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Hemşirelik Anabilim Dalı, Karabük.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özkan, M. (2019). Eğitim Araştırmalarında Problemin Çözümü İçin Kimlere Neye Gideceğim. S. Turan (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.79-96). Ankara: Nobel.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Version 12) 2nd ed. New York: Open University Press.
- Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., & von Gontard, A. (2015). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: A population-based study. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 150-157.
- Ramsden, S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 30(6), 657-667.
- Roitvandghiasvand, P. Esmacilinasab, M., & Ashrafi, E. (2020). Predicting Children's Anxiety Based on Parents' Reaction to Their Negative Emotions with Mediating Role of Emotion Regulation. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 15(57), 27-35.

- Santrock, J. W. (2018). Behavioral and Social Cognitive Theories. In *Essentials of Life-Span Development* (Fifth Edition) (pp. 21-23). USA: McGraw-Hill Education.
- Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi*. A. Güre (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316.
- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 17(6), 605-625.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, H. ve Seven, S. (2020). Erken Çocuklukta Kaygı. H. Uzun (Ed.) *Recent Advances in Education and Sport Researches* içinde (s. 11-22). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Şimşek, Y. (2020). *Annelerdeki depresyon belirtileri ve çocuklardaki kaygı belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: anne-çocuk bağlanma stillerinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdelen, A. S., Kumru, A. & Arkan, G. (2022). The role of socio-economic status, mother's psychopathology, reflective functioning and emotion socialization on toddlers' behavior problems. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4 (1), 3-12. doi: 10.35365/ctjpp.22.1.01
- Uzun, H., Simsar, A. ve Karaca, N. H. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-8.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Wang, M., & Zhao, J. (2015). Anxiety disorder symptoms in Chinese preschool children. *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 158-166.
- Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: associations with mother-and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 452.
- Yagmurcu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi* (33. Basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yeşildaş F. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarda kaygının ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101–109. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhao, J., Xing, X., & Wang, M. (2012). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) in Mainland Chinese children and adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 26(7), 728–736.



# Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımı

## Utilization of loose parts in early childhood education environments

Neşe AŞKAR<sup>1</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 8 Ocak 2024

Düzeltilme : 28 Şubat 2024

Kabul : 9 Mayıs 2024

### Makale Türü

Derleme makale

### Article History

Received : 8 January 2024

Revised : 28 February 2024

Accepted : 9 May 2024

### Article Type

Review Article

**Öz:** Açık uçlu materyaller çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini geliştirerek zenginleştirici deneyimlere ve bütüncül gelişimlerine olanak sağlar. Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallere yer verilmesi ve bu materyallerin eğitim uygulamalarına entegre edilmesi son derece önemlidir. Açık uçlu materyallerin potansiyel faydalarını anlamak için, bu materyallerin kullanımına temel oluşturan teorik yaklaşımların bilinmesi ve yetişkinlerin üstleneceği rolün sınırlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bahsedilen gerekçelerle derleme niteliğindeki bu çalışmada erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımının eğitim ve oyun ortamına sunacağı katkılara yönelik yaklaşımların gözden geçirilmesi, mevcut araştırmaların değerlendirilmesi ve eğitimciler için uygulamaya yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada öncelikle açık uçlu materyaller kavramı tanımlanarak temel oluşturan yaklaşımlar irdelenmiş, daha sonra bu materyallerin çocukların gelişimine sunduğu katkılar ve materyallerin eğitim ortamına entegrasyonu ile sürecin tamamında kritik bir öneme sahip olan yetişkinin rolüne yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Açık uçlu materyaller, erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk eğitimi ortamları, oyun.

**Abstract:** Loose parts provide children with opportunities to enhance their creativity, problem-solving skills, and overall development. It is highly crucial to incorporate these materials into early childhood education settings and integrate them into educational practices. Understanding the potential benefits of loose parts necessitates familiarity with the theoretical approaches and the delineation of the boundaries of the role that adults will assume. With these reasons in mind, this compilation aims to review approaches regarding the contributions of utilizing loose parts in early childhood education settings to the educational and playful environment, evaluate existing research, and offer practical recommendations. Accordingly, the study initially defines the concept of loose parts and scrutinizes the foundational approaches. Subsequently, it delves into the contributions these materials offer to children's development and the integration of materials into educational settings, emphasizing the critical role adults play.

**Keywords:** Loose parts, early childhood education, early childhood education environments, play.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481552

Başlıca Yazar: Neşe AŞKAR

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Sakarya Anaokulu, [askarnese@gmail.com](mailto:askarnese@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-9481>

## SUMMARY

### Introduction

Play is a fundamental and universal phenomenon in the development of young children and often supports their physical, social, emotional, and cognitive development primarily as an activity pursued for its own sake. In many contexts where play is involved, toys come to mind first. Publications focusing on toys highlight the distinction between structured and loose parts. Structured materials are designed for specific and predefined uses, whereas loose parts empower children to invent their own games (Onur & Güney, 2004). The greater the variety of loose parts, the more diverse the possibilities they offer children in terms of creative play (Aksoy & Çiftçi, 2019). This compilation-based study aims to review approaches regarding the integration of loose parts into early childhood education environments based on relevant literature, offering insights and recommendations for practitioners. Examining the relevant literature and approaches and presenting implementation suggestions is important as it can support the integration of these materials into educational settings by highlighting their contributions to a child's holistic development.

### What Are Loose Parts?

In early childhood education settings, loose parts refer to items that children can use, modify, control, and manipulate during play (Oxfordshire Play Association, 2014). Children can manipulate these materials in almost limitless ways, combining, redesigning, arranging, separating, and putting them together differently. These materials do not have specific usage instructions; they can be used alone or combined with other materials (Neill, 2018). Although generally categorized into two groups, the potential list of these materials is unlimited (Casey & Robertson, 2017) and can be classified as natural (such as pinecones, leaves, pieces of branches, rocks, acorns, etc.) or artificial (wheels, various reliable construction materials, kitchen utensils, etc.) (Mozaffar, 2017).

While theories and approaches underpinning playing with loose parts in early childhood development emphasize different cognitive and thinking structures, they all emphasize the open-ended and loose nature of the material. Montessori (1915) suggests that in an environment equipped with well-chosen materials, children can explore freely without adult intervention. Froebel, on the other hand, emphasizes that a child's natural curiosity, creativity, and desire for exploration can be supported through loose parts (Provenzo, 2009). The theories built on these fundamental perspectives, such as the 'Theory of Loose Parts (Nicholson, 1971),' 'Affordance Theory (Gibson, 1979),' 'Schema Theory (Piaget, 1953),' and the 'Reggio Emilia Approach,' can be directly or indirectly linked to the use of loose parts in educational settings.

### Benefits of Using Loose Parts in Educational and Play Environments

Loose parts offer children numerous opportunities to handle, build upon, recreate, and grow in all developmental areas by engaging their ideas and experiences (Daly & Beloglovsky, 2015). These materials are interactive, natural, and manufactured items that can be manipulated in countless ways, promoting open-ended, interactive, and imaginative experiences. Children have the freedom to explore variables, combine



materials, and respond to emerging complex themes and ideas, thereby enhancing their imagination, creativity, and collaborative skills. Barbour (1999) demonstrated through experimental research that different playground designs affect children's social and physical skill development by either facilitating or restricting subjects' strategies for managing play with peers. According to Engelen et al. (2018), loose parts contribute to supporting constructive and creative play, enabling children to think more creatively and be more physically and socially active. Shaw (1984) suggests that presenting loose parts in various areas such as language skills, colors, sizes, and shapes can enhance classroom learning. It is evident that loose parts contribute to a child's holistic development, fostering their multi-dimensional growth.

### **The Role of Adults in Play with Loose Parts**

When engaging with loose parts during play, adults take on responsibilities such as preparing the environment, selecting appropriate and safe materials, ensuring children's access to materials, and carefully observing the play process to make necessary adjustments. In this process, the role of the teacher as a mentor, utilizing their observations to provide gradual support while guiding children towards potential areas of development, is critical. This role creates a liberating educational environment that maximizes the potential of play with loose parts by minimizing unnecessary interventions.

### **Conclusion**

The integration of loose parts into the educational domain not only encourages children to exhibit various positive social behaviors but also enhances their learning motivation. This integration contributes to the holistic support of children, fostering them to become creative, explorative, self-directed, independent, and competent individuals through quality play experiences (Aşkar & Durmuşoğlu, 2023). The experiences gained with these materials are critical for early learning; hence, including loose parts in early childhood educational settings is essential. These materials, being easily accessible, economical, and sustainable resources, can be seamlessly integrated into educational settings.

## GİRİŞ

Oyun, küçük çocukların gelişiminde temel ve evrensel bir olgudur ve çoğunlukla kendisi için sürdürülen bir etkinlik olarak tanımlanır. Bu nedenle esas olarak hedeflerden ziyade süreçlerle karakterize edilir (Smith, 2003). Oyun aynı zamanda çocukların önceki deneyimlerden yararlandığı ve bunları birbirine bağladığı, fikirlerini farklı şekillerde temsil ettiği, olasılıkları hayal ettiği, keşfettiği ve yeni anlamlar yarattığı bütünleştirici bir süreçtir (Wood ve Bennett, 1997). Oyun çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekler. Oyunun yokluğunda, çocuğun gelişiminde ciddi boşluklar ortaya çıkabilir. Cinayet nedeniyle hapsedilen yüzlerce Teksaslı mahkûmun hayatı incelendiğinde, bu mahkûmların çocukluklarındaki ortak unsurlardan birinin oyun eksikliği olduğu ifade edilmektedir (Almon, 2017). Oyunun ortadan kaybolmasının ana sebepleri arasında; ekran başında çok fazla vakit geçirme, yetişkinler tarafından düzenlenen etkinliklere aşırı katılım, yoğun ev ödevi yükü ve merakı/yaratıcılığı baskılayan okul müfredatları yer almaktadır (England, 2019).

Oyunun söz konusu olduğu pek çok ortamda akla öncelikle oyuncaklar gelmektedir. Oyuncakları konu alan yayınlarda ise yapılandırılmış ve açık uçlu materyaller arasındaki ayrım dikkati çekmektedir. Yapılandırılmış materyaller (örneğin çay takımları, tamir aletleri gibi) belirli ve önceden tanımlanmış bir kullanım alanı sunarlar. Açık uçlu materyaller ise (örneğin kum, boncuk ve rulo gibi), çocuklara kendi oyunlarını oluşturma konusunda daha fazla olanak sağlarlar (Onur ve Güney, 2004). Açık uçlu olma, materyallerin kullanılabilirlik, birleştirilebilirlik ve değiştirilebilirlik derecesini yansıtır. Materyal ne kadar açık uçlu ise, çocuklara onlarla yapabilecekleri konusunda o kadar farklı sayıda olasılık sunar (Aksoy ve Çiftçi, 2019). Aynı zamanda pek çok oyun savunucusu tarafından, çocuklara açık uçlu oyun malzemeleriyle özgürce oynama fırsatı verildiğinde, çocukların oyun yeteneklerinde artış olduğu ifade edilmiştir (Almon, 2017). Derleme niteliğindeki bu çalışmada ilgili alanyazın temel alınarak erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımının eğitim ve oyun ortamına sunacağı katkılara yönelik yaklaşımların gözden geçirilmesi, mevcut kanıtların değerlendirilmesi, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır. İlgili alanyazının ve yaklaşımların gözden geçirilmesi, uygulama ve araştırma önerilerinin sunulması, bu materyallerin çocuğun bütüncül gelişimine sunduğu katkıları ortaya koyarak eğitim ortamlarına entegre edilebilmesini destekleyebileceği için önemlidir.

Çalışmada öncelikli olarak açık uçlu materyallerin ayırt edici özellikleri eşliğinde potansiyel faydaların oluşumunu temellendiren yaklaşımlar irdelenmiş, daha sonra açık uçlu materyallerin çocukların gelişimine sunduğu katkılar ilgili araştırmalara dayalı olarak tartışılmıştır. Son olarak ise

materyallerin eğitim ortamlarına entegrasyonu ile sürecin tamamında kritik bir öneme sahip olan yetişkinin rolüne yer verilmiştir.

### **Açık Uçlu Materyal Ne Demektir?**

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyaller, çocukların oyun sırasında kullanabilecekleri, değiştirebilecekleri, manipüle edebilecekleri, çeşitli nesnelere ve malzemelere anlamına gelir (Oxfordshire Play Association, 2014). Çocuklar bu materyalleri neredeyse sonsuz sayıda farklı şekilde taşıyabilir, birleştirebilir, yeniden tasarlayabilir, sıralayabilir, ayırabilir ve bir araya getirebilir. Bu materyaller belirli bir kullanım talimatına sahip değildir; tek başlarına veya diğer materyallerle birleştirilerek kullanılabilirler (Daly ve Beloglovsky, 2015; Hewes, 2006; Neill, 2018). İlgili özellikler temel alınarak düşünüldüğünde, bu materyallerin olası listesinin sınırsız olduğu görülmekle birlikte (Casey ve Robertson, 2017) genellikle doğal (örneğin, çam kozalakları, yapraklar, dal parçaları, taşlar, meşe palamutları vb.) ve yapay (tekerlekler, çeşitli güvenilir inşaat malzemeleri, mutfak eşyaları vb.) olarak kategorize edilebilirler (Mozaffar, 2017).

Farklı teorik bakış açılarına sahip pek çok bilim insanı, nesnelere çocukların oyunlarını şekillendirdiği konusunda hemfikirdir (Vygotsky, 1978). Erken çocukluk döneminde açık uçlu materyallerle oynamanın değeri uzun zaman önce anlaşılmıştır. Mevcut alanyazına göre otantik oyun zevkli, kendiliğinden, esnek ve gönüllü olmalıdır; aktif katılım, hayali unsurlar ve özgürlük içermeli, dışsal hedefleri olmamalıdır (Brown ve Vaughn, 2009; Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2003). Açık uçlu materyaller ise tüm bu unsurları aynı anda bünyesinde toplar. Kuramsal dayanağını oluşturan teori ve yaklaşımlar her ne kadar farklı biliş ve düşünce yapısını vurgulasa da her birinin ortak vurgusu materyalin açık uçlu doğasıdır. Bir sonraki bölümde açık uçlu materyallerin eğitim ve oyun ortamlarında kullanılmasına dayanak sağlayan kuramsal temele yer verilecektir.

### **Açık Uçlu Materyallerin Eğitim ve Oyun Ortamlarında Kullanılmasına İlişkin Kuramsal Temel**

Açık uçlu materyallerin kullanılması, insanın bir kayayı veya sopayı yaratıcı bir şekilde kullanmaya başladığı ilk andan itibaren yaşamın içinde olan, eski bir uygulamadır (Gull, Levenson-Goldstein ve Rosengarten, 2021). Erken çocukluk döneminde ise bu materyallerin kullanımına dair temel prensipler, güçlü teorik zeminler üzerine kurulmuştur. Montessori (1915), iyi seçilmiş materyallerle donatılmış bir ortamda, yetişkin müdahalesi olmadan çocukların özgürce keşif yapabileceklerini belirtmektedir. Froebel de çocuğun doğal merak, yaratıcılık ve keşfetme arzusunun, açık uçlu materyallerle desteklenebileceğini vurgulamaktadır (Provenzo, 2009). Görüldüğü gibi, eğitim

düşünürlerinin teori ve uygulamalarının kökleri, II. Dünya Savaşı'ndan sonraki macera oyun alanı hareketi gibi, öğrenmenin bir parçası olarak nesnelere manipüle etmeye dayanmaktadır. Bu temel bakış açıları üzerine inşa edilen teoriler arasında; Açık Uçlu Materyaller Teorisi (Nicholson, 1971), Olanaklılık Teorisi (Gibson, 1979), Şema Teorisi (Piaget, 1953) ve Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilir.

### ***Açık Uçlu Materyaller Teorisi***

Nicholson (1971) "How not to cheat children: The theory of loose parts" adlı çalışmasında, açık uçlu materyaller kullanarak çocukların birbirlerini keşfetmeleri ve iş birliği yapmaları için uygun alanlara sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre çevre bu materyallerle donatıldığında, çocuklar orijinal fikirleri deneme ve manipüle etme fırsatları bulabilirler. İlgili kuramın en temel düzeyde savunusu şudur: "Herhangi bir çevrede yaratıcılık ve yenilikçiliğin derecesi, ortamdaki açık uçlu materyallerin çeşitlilik ve sayısı ile doğrudan ilişkilidir." Açık Uçlu Materyaller Teorisi (Loose Parts Theory), 1972'de Nicholson tarafından ortaya atılmıştır. Nicholson bu teori ile yaratıcılığın kişisel bir hediye olduğu fikrini değiştirmeye çalışmıştır. Nicholson'ın savunusuna göre, özel zihinsel yetersizlikler dışında, bazı bebeklerin yaratıcı ve yenilikçi olup diğerlerinin olmadığına dair bir kanıt yoktur. Yaratıcılık her insanın içindedir; açık uçlu materyallerle oynama fırsatı bulan çocuklarda geliştirilebilir (Neill, 2018).

### ***Olanaklılık Teorisi***

Amerikalı psikolog Gibson, içlerindeki ortamların ve nesnelere onları algılayan kişiye özgü anlamları ve değerleri olduğunu öne sürmüştür. Bu fikre göre, bir nesnenin veya mekânın *sağladıkları*, onun *yapma* veya *olma potansiyeline sahip olduğu her şeydir*. Gibson'a göre olanaklar doğal olarak vardır; görünür olmaları, bilinmeleri veya arzu edilir olmaları gerekmez (Gibson, 1979). Gibson olanaklı olma halini, belirli bir nesnenin potansiyel kullanımlarının onları algılayan özelliklerinden kaynaklandığı ve bu özelliklerin onu kullanan kişinin yetenekleri ve çıkarlarıyla ilişkili olduğu bir ortamda bastırılan ya da ortaya çıkan eylem olasılıklarının tamamı olarak tanımlar.

Olanaklılık kavramı genellikle oyun değeri, oynanabilirlik ve açık uçlu materyallerin önemi ile bağlantılıdır (Kernan, 2007). Nesnelere veya materyaller, bilinen belirli niteliklere sahip maddeler olarak kabul edilmek yerine, sürekli bir aktivite akışındaki dinamik unsurlar olarak incelenir (Costall ve Dreier, 2006). Bu terim birçok araştırmacı tarafından ekolojik bir bakış açısıyla çocukların günlük yaşamını anlamak için kullanılmıştır. Olanaklılık teorisi aynı zamanda erken çocukluk bakımı ve eğitim araştırmalarında çocuklar ve çevreleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için giderek daha fazla

kullanılmaktadır (Kernan, 2007). Çocuklar, çevrelerindeki materyalleri yetişkinlerin algıladığından farklı şekilde algırlar ve oyunlarını kolaylaştırmak ya da desteklemek için malzemeleri/nesneleri kullanırlar. Onlar, aktif katılımları, esnek düşünceleri ve yaratıcı kontrolleri aracılığıyla dünyalarını dönüştürürler (Bergen, 2008). Çevredeki her materyal, eylemi ortaya çıkaran bir olanak sağlar. Alanyazına göre, nesnelere ve malzemelere (şeyler) insanlardan, olaylardan bağımsız ve değişmez değildir; dönüşürlüdür. Ayrıca, sabit kategorileri de yoktur (Costall ve Dreier, 2006). Stanley (2011) Gibson'ın teorisini çocukların öğrenmesiyle ilişkilendirdiği çalışmasında bir olanakın, onu ele alan çocuk için çevresiyle ilişkili eylem olasılıkları olarak ifade eder. Örneğin ahşap tahtalar, ip, su, kayalar, sopalar gibi malzemelerden oluşan bir koleksiyon, çocukların gözünde neredeyse sonsuz sayıda olasılık sunar. Her çocuk açık uçlu bu materyalleri kendisine göre algılayacak ve bu algıya göre tepki verecektir. Algı, öğrencinin öğrenmesinde eylemi yönlendirir. Sınıflarda ve okullarda bu malzemelerin kullanılması çocukların farklı düşünmeyi keşfetmesine ve geliştirmesine olanak tanır (Gull, Levenson-Goldstein ve Rosengarten, 2021).

### ***Şema Teorisi***

Çocuğun aktif olarak bilgilerini yapılandırmasının yollarından biri şemalardır. Piaget, bilgiyi yapılandırmanın bir aracı olarak şemaları tanımlayan ve tartışan ilk öncüdür. O, çocukların bilgilerini ve dünyaya dair anlayışlarını şemalar olarak adlandırdığı bilişsel yapılar halinde organize etmelerini önermiştir (1953; 1959; 1970). Piaget, çocukların çevrelerindeki nesnelere ve materyaller üzerinde tekrarlanan eylem ve davranışlar yoluyla öğrendiklerini ve bu tekrarlanan eylemler aracılığıyla şemalar oluşturup geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu teoriye göre herhangi bir yeni deneyim mevcut şemaya uyarlanır (asimilasyon) ve böylece denge korunur; deneyim yeni veya farklıysa çocuk bu yeni deneyime uyum sağlamak için şemasını değiştirir (uyarlar). Bu şekilde yeni düşünce ve bilgiler inşa edilir ve bilişsel kazanımlar elde edilir.

Genellikle “oyun modeli (pattern of play)” olarak adlandırılan bir şema, küçük çocukların tekrarlayan davranışlarını tanımlamak için kullanılır. “Şema” kelimesi ilk kez Jean Piaget (1953) tarafından ortaya atılmış ve şu şekilde tanımlamıştır: “... birbirine sıkı sıkıya bağlı olan ve temel bir anlam tarafından yönetilen, tutarlı, tekrarlanabilir bir eylem dizisi”. Basitçe söylemek gerekirse şemalar, çocukların yaşantılarına dair bilgi ve anlayış oluşturmasına olanak tanıyan davranış kalıplarıdır. Şema teorisinin, çocukların araştırma alanlarına bağlı olarak materyalleri özgürce keşfedebilmeleri ve birçok farklı şekilde kullanabilmeleriyle güçlü bağlantıları vardır. Bu nedenle çocuklar, birey olarak çevrenin kendilerine sundukları ölçüsünde kullanabileceklerdir. Açık uçlu

materyaller, çocuklara keşfedebilecekleri sayısız olasılıkta şemalar sunarak onlara öğrenmelerini genişletmeleri için birçok fırsat sağlarlar (England, 2019).

### ***Reggio Emilia Yaklaşımı***

Bu yaklaşıma göre çocuklar öğrenme yolculuklarını inşa etme yeteneğine sahip olup, kendi öğrenme süreçlerinden sorumludurlar. Yetişkinler ise öğrenmede rehberlik eden ve iş birliği sağlayan bir rol üstlenirler (England, 2019). Açık uçlu materyallerle oyunun en belirgin özelliği, çocukların özgürce seçtikleri ve yönettikleri yapısıdır (Trawick-Smith, 2015). Bu tür oyun, doğası gereği, yetişkin yönlendirmesini en aza indirerek çocuk liderliğindeki yapılandırılmamış oyunu teşvik eder. Böylelikle bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimi için önemli bir zemin sunar (Gibson, Cornell ve Gill, 2017). Bu açıdan bakıldığında açık uçlu materyallerle oyun, Reggio Emilia Yaklaşımı ile yakından ilişkilidir.

Görüldüğü gibi öne sürülen teori ve yaklaşımların hemen hepsinde, açık uçlu materyallerin oyun alanlarına entegre edilmesiyle, anlamlı katılımın teşvik edilebileceği ve keşfetme yoluyla öğrenmenin sağlanabileceği önerilmektedir. Açık uçlu materyallerle yapılan keşifler, ıraksak düşünme, karar verme, yaratıcılık, problem çözme, özgüven ve motivasyon gibi önemli becerileri destekler (Smith-Gilman, 2018). Dolayısıyla eğitim ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanılmasının sunabileceği potansiyel katkıların tartışılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

### **Açık Uçlu Materyallerin Eğitim ve Oyun Ortamlarında Kullanılmasının Yararları**

Oyunun rolüne ilişkin gelişimsel alanyazın açıktır: Oyun, çocukların ilk yıllarında fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik eder (Brown, 2009). Gelişim teorileri, çocukların öğrenmek için çevrelerini manipüle etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Dewey, 1990). Çocuklar yeni edindikleri bilgileri, mevcut bilgilerinin üzerine inşa ederler ve bunu yapabilmek için çevreleriyle etkileşime girmeleri gerekir. Açık uçlu materyaller çocuklara fikirlerini ve deneyimlerini ele almaları, inşa etmeleri, yeniden yaratmaları ve tüm gelişim alanlarında büyütmeleri için birçok fırsat sağlar (Daly ve Beloglovsky, 2015).

Açık uçlu materyaller, her yaşta çocuk için birçok fayda sunar. Bu konuda alanyazında açık uçlu materyalleri tanımlamada kullanılan sıfatlar, onların olası faydalarına yönelik pek çok ipucunu da beraberinde sunmaktadır. Örneğin Houser ve diğerleri (2016) açık uçlu materyalleri *değişken*, *uyarlanabilir* ve *aktif* malzemeler olarak tanımlamıştır; onlara göre bu nesnelere *her yaşta uygun* ve *ulaşılabilir* olduğu için oyun ve keşif araçları olarak kullanılabilir. Kable ve Robertson (2010) bu

materyalleri *birden fazla şekilde hareket ettirilebilen, taşınabilen, birleştirilebilen, yeniden tasarlanabilen, sıralanabilen ve parçalara ayrılabilen* malzemeler olarak tanımlamaktadır. Sutton (2011), açık uçlu materyallerin *hareketli* materyaller koleksiyonunun parçası olduğunu savunarak, çocuğa bunları kullanma ve kişisel ihtiyaçlarına göre gerektiğinde yeniden kullanma konusunda *ilham veren, işe yarar* malzemeler olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bu materyaller kullanılırken el ve zihin bir arada çalışarak sorgulamayı ve açık fikirli olmayı teşvik eder. Bu tür bir oyun sunduğu olanaklarla çocukların öğrenme ve eğlence arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur (Sutton, 2011). Gull ve diğerleri (2019) alanyazında konu alanı ile ilgili yer alan iki binden fazla çalışmayı inceleyerek açık uçlu materyalleri tanımlayan sıfatlardan yola çıkan en geniş tanımı ortaya koymuşlardır. Bu tanım, materyallerin eğitim ve oyun ortamına ilişkin faydalarını da açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

Açık uçlu materyaller sınırsız olasılıklarla manipüle edilebilen açık uçlu, etkileşimli, doğal ve üretilmiş malzemelerdir. Açık uçlu materyallerle etkileşim, yaratıcılık ve hayal gücü yoluyla deney yapmayı, keşfetmeyi ve değişkenlerle eğlenceli etkileşimleri içerir. Katılımcılar değişkenleri keşfetme, materyalleri birleştirme ve ortaya çıkan karmaşık temalara ve fikirlere tepki verme özgürlüğüne sahiptir. Kolaylaştırıcılar (bunlar eğitimciler olabilir) katılımcıları cesaretlendirir; açık uçlu materyalleri kullanılabilir hale getirir, keşfi teşvik eder, fırsatlar sunar, açık uçlu oyunlara izin verir, anlamlı bağlantılar ve deneyimler sağlar. Katılımcılar, açık uçlu materyallerin keşfi yoluyla hayal gücünü, yaratıcılığı ve iş birliğine dayalı becerileri geliştirir. Süreç, genel büyümeyi ve gelişmeyi teşvik eden son üründen daha önemlidir.

Açık uçlu materyallerle oynamanın çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Onlara göre çocuklar oyun aracılığıyla sorularına yanıt bulur ve kendi anlayışlarını inceleme özgürlüğüne sahip olurlar. Sonuçtan memnun kalmazlarsa her zaman yeniden başlayabileceklerini bilirler. Düşüncelerini ve yaptıklarını detaylandırıp geliştirmeye devam edebilirler ve bilgilerini geliştirebilirler (Drew ve diğerleri, 2008).

Aşkar ve Durmuşoğlu'nun (2023) çalışmasında görüşlerine başvuru alan öğretmenler açık uçlu materyallerle oyunun, çocukların genel gelişim alanları arasında en çok sosyal gelişim ve bilişsel gelişim açısından desteklediğini; dil ve motor gelişimlerine de katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Aşkar (2023) ise, açık uçlu materyallerin çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Yürüttüğü eylem araştırması çerçevesindeki müdahale çalışması sonucunda, çocukların yürütücü işlev becerilerinde önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Çalışmasında çocukların oyun davranışlarını bütüncül bir perspektifle değerlendiren Aşkar, elde edilen bulguların olgunlaşmış oyun davranışlarına işaret ettiğini ifade etmiştir.

Açık uçlu materyaller, oyuncular tarafından kolaylıkla değiştirilebilir ve dönüştürülebilir nitelikte olup bu özellikleri sayesinde kullanım esnekliği sunarlar. Bu esneklik, çocukların kendi düşünceleri, eylemleri ve etkileşimleri yoluyla belirlenen sürpriz fırsatlar ortaya çıkarmalarına imkân tanır (Curtis

ve Carter, 2005). Gull ve diğerleri (2019) göre ise açık uçlu materyallerle oyuna yönelik yürütülmüş olan çalışmalarda temel vurgu hayal gücünü ve yaratıcılığı teşvik etmek için bu nesnelere manipüle etmeye, denemeye ve onlarla etkileşime girmeye odaklanmaktadır. Benzer şekilde Kiewra ve Veselack (2016) da açık uçlu materyallerin her şey olabileceğini, bu nedenle sembolik bakış açısını, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirme potansiyeline sahip olduğunu vurgularken kapalı uçlu veya özel bir kullanım gerektiren materyallerin ise, hayal gücüne ve özgünlüğe çok az yer bıraktığını vurgulamışlardır.

Alanyazında açık uçlu materyallerle oyunun sosyal gelişime olan katkısı inceleme konusu olmuştur. Çoğunlukla nitel yöntemin kullanıldığı az sayıda çalışma bu oyun türünün işbirlikçi oyunda artışa neden olduğunu öne sürmektedir (Bundy ve diğerleri, 2008; Kuh, Ponte ve Chau, 2013; Mahony ve diğerleri, 2017). Ayrıca açık uçlu materyallerin dahil edildiği oyun alanlarında, çocukların daha az problem davranışlar sergiliyor olması da bir diğer dikkat çeken durumdur (Armitage, 2010). Bir vaka çalışmasında, açık uçlu materyallerin dahil edildiği oyun ortamlarında cinsiyet ayrımının azaldığı ve dışlanmış çocuklar için artan iş birliği fırsatlarının gözlemlendiği ifade edilmiştir (Heravi ve diğerleri, 2018). Temel sosyal yeterliliği yüksek olan çocuklarda ise açık uçlu materyallerle oyunun sosyal etkisinin tespit edilmesinin zor olabileceği öne sürülmüştür (Bundy ve diğerleri, 2008). Gibson ve diğerleri (2017) de analizlerinde, açık uçlu materyallerle oyunun sosyal ve duygusal etkisini belirlemek için daha fazla ampirik ve nicel kanıtı ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek oyun alanı dinamiklerinin niceliksel olarak araştırılması için yeni yöntemler çağrısında bulunmuşlardır.

Açık uçlu materyaller teorisi nesnelere daha fazlası ile ilgilidir; demokrasi ve özyönetim içerir. Bu bağlamda bireylerin ya da grupların dünyalarını kendi vizyonlarına göre şekillendirmek için iş birliği yapmasıyla ilgili bir teoridir (Hobson, 2020). Oyun ve öğrenme ortamlarında aktif öğrenmeyi teşvik etmek için açık uçlu materyallerle oyunun kullanılması, çocuklara okulda ve daha sonraki yaşamlarında kişisel ve mesleki zorluklarla karşılaştıklarında, daha iyi performans gösterme, yeteneklerini geliştirme ve artırma fırsatı sağlar. Çünkü bu materyallerle oynanan oyunlar, çocukları keşfetmeye, denemeye, tasarlamaya, yaratmaya ve inşa etmeye teşvik etmenin yanı sıra onlara bir işi yapmanın farklı yolları olduğunu anlama fırsatını verir. Onlara kendi yaratımlarını eleştirmeyi ve işler yolunda gitmediğinde esnek ve dayanıklı olmayı öğretir. Böylelikle bağımsız oyunu, öz motivasyonu, öz düzenlemeyi ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder (Gull, Levenson-Goldstein ve Rosengarten, 2021).

Shaw'a (1984) göre, açık uçlu materyallerin dil becerileri, renkler, boyutlar ve şekiller gibi çeşitli alanlarda sunulması, sınıf öğrenmesini geliştirebilir. Bu materyaller, çocukların hayal gücünü



canlandırabilir; malzemeleri birleştirme ve düzenleme arzularını sürekli olarak tetikleyerek keşif ve icat yapma isteklerini artırabilir (Curtis ve Carter, 2005). Çocuklar açık uçlu öğelerle etkileşime girerek, deneyerek ve merak ederek yeni kavramlara dair bir anlayış kazanmaya başlarlar. Bu materyaller çocukları anlamlı deneyimler yaşamaya teşvik etmek için geniş bir malzeme yelpazesıyla sınırsız olasılık sağlar (Veselack, Miller ve Cain-Chang, 2015). Çocukların yönlendirebilecekleri ve oyun yoluyla kendi yapılarını ve fikirlerini icat edebilecekleri, inşa edebilecekleri, değerlendirebilecekleri ve değiştirebilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Açık uçlu materyaller bir çocuğun beyninin dünyayı nasıl yorumladığını gösterebilir (Hobson, 2020).

Üç ile altı yaş arasında çocuklar hızla kaba ve ince motor beceriler kazanırlar. Açık uçlu materyallerin kullanıldığı aktiviteler, vücutlarını kendi amaçları doğrultusunda kullanma becerilerine olan güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin çocuklar tırmanırken, adım atarken, atlarken, dengede dururken özgüven kazanırlar. Bu aşamada çocuklar, bir kale inşa ederken veya bir ağaç dalına halat bağlamak için büyük ahşap makaralara tırmanırken nasıl dikkatli hareket etmeleri gerektiği de dahil olmak üzere vücutlarının uzaydaki konumlarının farkına varırlar. Kabuklar, taşlar, mantarlar ve yemek çubukları gibi açık uçlu parçalar, çocukların küçük kaslarını ve el-göz koordinasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Daly ve Beloglovsky, 2015). Barbour (1999) ise yaptığı deneysel çalışmada, farklı oyun alanı tasarımlarının çocukların akranlarıyla oyunlarını yönetme stratejilerini kolaylaştırma veya kısıtlama yoluyla deneklerin sosyal ve fiziksel beceri gelişimini etkilediğini göstermiştir. Engelen ve diğerlerinin (2018) çalışmasına göre açık uçlu materyaller, yapıcı ve yaratıcı oyunu destekleyerek çocukların daha yaratıcı düşüncelerine ve hem sosyal hem de fiziksel olarak daha aktif olmalarına katkıda bulunmaktadır.

Açık uçlu materyallerle oynamanın, yanlış bir yolu yoktur. Bu nedenle çocuklar bu oyun türünde nesnelere özgürce oynarlar, kendi başlarına özgürce keşfedip, deney yapabilir, hipotezlerini test edebilir ve malzemelerin özelliklerini anlayabilirler. Çocuklar doğal olarak çevreleriyle eğlenceli yaklaşımlar aracılığıyla etkileşim kurmanın bu asırlık ilkesine ilgi duyarlar (Gull, Levenson-Goldstein ve Rosengarten, 2021). Tüm bu anlatılanlardan yola çıkıldığında, açık uçlu materyallerin çocuğun bütünsel gelişimine katkıda bulunarak onu çok yönlü olarak geliştirdiği görülmektedir.

### **Açık Uçlu Materyallerle Oyunda Yetişkinin Rolü**

Açık uçlu materyallerle oyunda yetişkinlerin rolü oldukça karmaşıktır. Bu katılım, çocukların oyunları üzerinde çeşitli etkiler doğurabilir. Yetişkinler, sadece gözlemci olmakla kalmayıp aynı zamanda danışmanlık, materyal seçimi ve planlama gibi roller üstlenebilirler. Yetişkinlerin katılımı, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini geliştirmeyi hedeflerken aynı zamanda çocuklara özgürce

hareket etme ve kendi seçimlerini yapma şansı vermelidir (Aras, 2016). Bu katılım, çocukların öğrenme sürecini desteklerken kendi inisiyatiflerini kullanma özgürlüklerini korumayı gerektirir.

Hem iç hem de dış mekânda başarılı açık uçlu materyal oyunları, geniş alanlar, çoklu keşif seçenekleri, uzun oyun süreleri ve zengin materyal içeriğiyle öne çıkar. Öğretmen desteği, açık uçlu materyallerle öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Ancak bu desteğin müdahale içermemesi ve çocuk tarafından yönetilen, özgür oyunun korunması önemlidir. Çünkü araştırmalar, çocukların kendi yapılarını oluşturma kararlarını kendilerinin verdiği durumlarda yapı-inşa oyunlarının belirgin şekilde arttığını göstermiştir (Tegano ve diğerleri, 1991). Ayrıca, çocukların karar verme sürecinde etkin oldukları durumlarda oyun süresinin arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, açık uçlu materyallerin yapılandırılmamış doğasını vurgulayarak, yapı-inşa oyunları sınırlı olmamak üzere bu tür materyallerle oynanan her oyun türünde benzer sonuçların elde edilebileceğini göstermektedir.

Aşkar (2023), açık uçlu materyallerle oyun konusunda öğretmen rollerini eylem döngüleri yoluyla değerlendirmiştir. Öğretmen rolleri döngüler boyunca dinamik bir seyir izlemiştir. İlk döngüde öneri sunma, materyalin sembolik anlamını sorgulama, çocukları destekleme ve cesaretlendirme öne çıkan rollerdir. İkinci döngüde ise gözlem yapma, çocuğun talep etmesi durumunda yardım etme, geliştirici veya çeşitlendirici öneriler sunma, rehberlik ve teşvik etme rolleri belirginleşirken, son döngüde öğretmenin rolü aşamalı destek sunan (scaffolding) olarak devam etmiştir. Vygotsky (1978), çocuğun bağımsız olarak yapamayıp bir yetişkin ya da becerikli bir akranın desteğiyle yapabildiklerini potansiyel gelişim alanı (zone of proximal development) olarak belirtir. Eylem döngüleri boyunca dinamik bir seyir izleyen öğretmen rolü bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanına ulaşma konusunda çocuklara aşamalı destek sunan (scaffolding) öğretmen rolüne işaret etmektedir. Bu rol ile çocuk, karar verici ve oyunu yönlendirici, öğretmen ise çocuğu ve oyununu geliştirmeyi önceleyen, gereksiz her türlü müdahaleden kaçınan kişidir. Aşkar ve Durmuşoğlu'nun (2023) çalışmasında öğretmenler, açık uçlu materyallerle oynanan oyunda rollerini aşamalı destek sunan, planlayan, çevreyi düzenleyen, gözlem yapan, rehberlik eden ve yetenekleri keşfeden şekilde tanımlamışlardır. Benzer şekilde Kiewra ve Veselack (2016) ise, açık uçlu materyallerin olduğu bir ortamda eğitimcinin üstlendiği/üstlenmesi gereken rolleri süreç boyunca açık uçlu sorular soran, zaman tanıyan, gözlemleyen, kontrolü devralmaksızın oyun sürecine destek sunan, teşvik eden, zengin materyaller sunan olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin açık uçlu materyallerin kullanımı sürecinde dikkate almaları gereken bir dizi durum vardır. Öncelikle ortamın düzenlenmesi, uygun materyallerin seçimi, sağlanması ve bu materyaller için depolama/saklama alanlarının oluşturulması gibi zorluklarla karşılaşabilirler (Casey ve

Robertson, 2017; Tarr, 2008). Materyal seçimi sırasında ilgili malzemenin güvenli olup olmadığı, kültürel bağlamları içermesi ve çocuğun ilgi alanlarını desteklemesi göz önünde bulundurulmuş diğer hususlardır (Aşkar ve Durmuşoğlu, 2023).

Özetle açık uçlu materyallerle oyunda yetişkin -çoğu zaman öğretmen-, oyun kolaylaştırıcısı olarak ortamı hazırlamak, uygun ve güvenli materyaller seçmek, çocukların materyallere erişimini sağlamak ve oyun sürecini dikkatle gözlemleyerek gereken düzenlemeleri yapmak gibi görevleri üstlenir. Bu süreçte öğretmenin en kritik rolü olan mentörlükle çocukları potansiyel gelişim alanına doğru desteklerken gözlemlerini kullanarak modellemelerle aşamalı destek sunar. Bu rol, gereksiz müdahaleleri azaltarak açık uçlu materyallerle oyunun potansiyelini en üst seviyede kullanabilen özgürleştirici bir eğitim ortamı oluşturur.

### **Açık Uçlu Materyallerin Eğitim Ortamlarına Entegrasyonu**

Roche (2018) kaliteli erken çocukluk programlarının, müfredat standartlarıyla ilişkilendirilen uygun öğrenme ortamları, materyaller ve deneyimler sağladığında oluşturulabileceğini açıklar. Bu başlık altında, açık uçlu materyallerin eğitim programlarıyla/müfredatla nasıl ilişkilendirilebileceğine yer verilmiştir.

### ***Açık Uçlu Materyallerin Bilim Etkinliklerine Entegrasyonu***

Çocuklar doğal olarak bilime ilgi gösterirler. Bu ilgi oldukça geniş bir yelpazeyi içerir. Örneğin taşları rampadan yuvarlamak, topu bir tünelin içinden geçirmek, nesnelere denge terazisinde tartmak, böcekler ya da hayvanlar hakkında bilgi edinmek gibi faaliyetlerle ilgilenirler. Gull, Levenson-Goldstein ve Rosengarten'ın (2021) da ifade ettiği gibi çocuklar, açık uçlu materyalleri kullanarak bilimsel kavramları deneyimlerler ve bu sayede bilime yönelik prensipleri keşfederler. Bu süreci desteklemek için sınıf ya da açık alanda çocuklara çok sayıda fırsat sunulabilir. Örneğin çocuklara farklı materyallerden (seramik, metal, ahşap, cam vb.) yapılmış açık uçlu nesnelere içeren torbalar verilerek, bu materyalleri su dolu bir leğen içine bırakmaları önerilebilir. Böylece çocuklara hangi materyal türlerinin batıp hangilerinin yüzdüğünü keşfetme imkânı sunulabilir. Ardından çocuklar batan-yüzen nesnelere resimlerini çizmeleri konusunda teşvik ederek bu resimleri dosyalamaları önerilebilir.

Çocukların keşfetmesi için çeşitli ışık ve yansıma kaynaklarının yanı sıra çok sayıda yarı saydam ve opak nesnelere kullanılması bilim ve teknoloji algısı konusunda destekleyici olanaklar sunabilir. Işık kaynağı olarak gün ışığı, büyüteç, ayna, el feneri, ışıklı masa, projeksiyon kullanımıyla malzemelerin

geçirgenliği ya da ışığı yansıtma özellikleri deneyimlenebileceği gibi, karanlık bir odada sağlanan masa lambası ya da fener ile gölge oyunları oynanması gibi seçenekler ışığın ve yansımının özelliklerini anlamak adına etkili sonuçlar sunabilir.

Açık uçlu materyaller, çocukların fiziksel dünyaya ait özellikler hakkında fikirler oluşturmalarına ve bu konuda bilimsel açıklamalar yapmasına yardımcı olurken aynı zamanda bu fikirleri araştırmalarını sağlar (Daly ve Beloglovsky, 2015). Çocuklar kutuları, tüpleri veya şişeleri yığma, sıralama, istifleme gibi çeşitli yollarla manipüle ettiklerinde nesnelere fiziksel özelliklerini daha derinlemesine keşfederler. Ayrıca, bu materyallerle etkileşime geçtiklerinde yer çekimi, kuvvet, ağırlık, mesafe ve yükseklikle ilgili birden fazla hipotezi test edebilirler. Çocuklar açık uçlu materyalleri itip çekerken, yuvarlarken, hareketlerini başlatıp durdururken veya hareketlerinin yönünü değiştirirken, nesnelere birçok farklı şekilde hareket edebildiğini öğrenirler. Tahtalar, taşlar, oluklar ve toplar gibi materyallerle çocuklar, farklı zeminlere yönelik yapısal özellikleri, eğimi, bu fiziksel özelliklerin hareket ya da hız üzerindeki etkisini ve yerçekimini araştırırlar.

Bir ışık masası veya projektör üzerine yerleştirilen saydam, yarı saydam veya opak açık uçlu materyaller sayesinde çocuklar renkleri, gölgeleri ve yansıyan ya da kırılan ışıkla ilgili deneyler yapabilirler. Ahşap, metal, kâğıt veya plastik gibi manyetik ve manyetik olmayan açık uçlu materyaller, mıknatısların bazı nesnelere çekip bazılarını ittiğini çocuklara öğretir. Metal kutular, hindistancevizi kabukları, bambu çubuklar, karton rulolar ve taşlar ile farklı ses-ritim çalışmaları yapılabilir. Kabarcıkları, sabun köpüklerini keşfetmek için açık uçlu materyaller kullanmak, çocukların havayı keşfetmesine yardımcı olabilir. Hasır sepetler, süzgeçler, halkalar, kasnaklar ve huniler gibi çeşitli nesnelere ile farklı boyutlarda kabarcıklar oluşturulabilir.

### ***Açık Uçlu Materyallerin Matematik Etkinliklerine Entegrasyonu***

Matematik, açık uçlu materyallerin entegrasyonu için mükemmel bir alandır. Çocuklar, yapraklar, taşlar veya çiçekler gibi doğal objeleri sayarak, sınıflayarak ve sıralayarak matematiği somut bir şekilde deneyimleyebilirler. Ayrıca, bloklar ve şişe kapakları gibi açık uçlu materyalleri manipüle ederken, bu nesnelere sıralama, sınıflandırma, birleştirme, iç içe veya üst üste koyma ve ayırma yoluyla matematik becerilerini, boyut algılarını ve sayısal kavramları keşfetmeye başlarlar. Çocuklar, bu tür materyalleri oyunlarına dahil ettiklerinde, sayma, belirli dizilimler ve desenler oluşturma, ayrıca renk, tür, sayı ve sınıf gibi çeşitli kategorilere göre gruplama gibi eylemleri gerçekleştirirler. Bu süreçler, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur ve açık uçlu materyallerin bu bağlamda etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar.

Açık uçlu materyaller ölçüm yapmaya uygundur. Çocuklar fincanlar, ip ve kablolar, birim küpler, bloklar, tahtalar, şişeler, kapaklar, kavanozlar, kaşıklar ve süzgeçler gibi araçlarla oynadıklarında ölçüm kavramını çalışırlar. Uzunluk, sıvı, ağırlık ve hacim ölçümü, eşitlik ve denklik, uzamsal farkındalık ve mekânda konum, korunum, karşılaştırma ve sınıflandırma açık uçlu materyallerin desteklediği matematik becerileri arasında değerlendirilebilir.

Çocukların öğeleri sıralamasını teşvik etmek için sınıflandırıcı olarak yumurta kolileri, buz küpü tepsileri, çok oluklu kek kalıpları, mangala oyun tahtası gibi parçalar; sınıflandırılacak malzeme olarak ise boncuklar, düğmeler, ponponlar, şişe kapakları, palamutlar, küçük kozalaklar gibi küçük parçalar sınıf ortamına dahil edilebilir. Geometri ve uzamsal düşünme becerilerini desteklemek için sınıf içi merkezlere çerçeveler, çeşitli boyutta kasnaklar, iki ve üç boyutlu şekiller, bloklar, tangramlar ve pleksi aynalar eklenebilir.

### ***Açık Uçlu Materyallerin Dil ve Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Entegrasyonu***

Çocuklar hoş bir hikâye dinlemeyi ve ardından bunu canlandırmak için kuklaları ve süs eşyalarını kullanmayı severler. Smith-Gilman'a göre (2018) çocuklar kendi hikayelerini yaratma ve açık uçlu materyalleri kullanarak bunları yaratıcı yapılara veya masallara dönüştürme yeteneğine sahiptirler. Çocuklar manipüle ettikleri nesnelere açıklarken, kelime hazinelerini arttırır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren üretken tartışmalara katılırlar. Ayrıca, açık uçlu materyallerle inceledikleri ve dinledikleri kitaplar arasında bağlantılar kurarlar (Bohling, Saarela ve Miller, 2010). Açık uçlu materyallerin bol ve sürekli kullanımı çocukların hafızalarını, kelime dağarcıklarını ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin bu amaca yönelik olarak hazırlanan resimli çocuk kitapları, kuklalar, keçe parçaları, hikâye taşları ve diğer doğal ya da yapay açık uçlu malzemelerle dolu hikâye sepetleri/kutuları çocukların hikayeleri anlama, anlatma, yaratma ve yeniden oluşturma becerilerini desteklemenin harika bir yolu olabilir (Ball, 2013). Çocuklar sepetteki açık uçlu materyalleri kullanarak hikâyeyi yeniden oluşturabilir veya yeni bir hikâye yaratabilirler. Açık uçlu materyalleri kullanarak dinledikleri hikâyeyi canlandırma ya da hikâyeye özgü karakteri tasarlama da yaratıcı süreçleri destekleyebilir.

### ***Açık Uçlu Materyallerin Sanat Etkinliklerine Entegrasyonu***

Çocuklar genellikle düşüncelerini ve duygularını sanat aracılığıyla ifade ederler. Sanat merkezine açık uçlu malzemeler eklemek, onların yaratıcılığını artırabilir, fikirlerini ve sorularını genişletmelerine yardımcı olabilir. Açık uçlu materyaller sanat merkezine eklendiğinde, çocuklara çizme, heykel ya da kolaj yapma, keşfetme ve fikirlerini genişletme davetleri sunar (Daly ve

Beloglovsky, 2015). Bu tür fırsatlar sadece sanat merkeziyle sınırlı kalmamalıdır. İç ve dış mekanları açık uçlu kaynaklarla doldurarak her yerde yaratıcı ifade teşvik edilebilir. Çocukların gelişen estetik algıları, birbirlerine paralel dizilmiş sopalarla oluşturulan düzenlemelerde, çeşitli açık uçlu malzemeleri kullanarak yaratılan mandala çalışmalarında, kum ya da ışıklı masa üzerine yerleştirilmiş taş-cam mozaiklerde, palamut ya da kozalakların spiral şeklinde düzenlenmesinde kolayca görülebilir.

## SONUÇ

Çocuklar duyularıyla öğrenirler. Görme, işitme, dokunma, koku ve tat alma, etraflarındaki dünyayı anlamalarının ilk yollarıdır. Açık uçlu malzemeler duyuusal farkındalıkları destekler (Daly ve Beloglovsky, 2015). Taşlar birbirine çarparken, boncuk kutusu sallanırken, su akarken ya da bloklar yıkılırken sesler ortaya çıkar. Çocuklar su ve diğer açık uçlu malzemelerle oynarken dökülen suyun sesi, akışkanlığı, değişebilen halleri, hacmi ve ağırlığı hakkında farkındalık kazanırlar. Çocuklar bu materyallere dokunurken onların pürüzlü, pürüzsüz, dikenli, süngerimsi, ıslak, tüylü, kabarık, kaygan, aşındırıcı, sert ve yumuşak özelliklerini deneyimlerler. Koku alma duyuları çiçek, yaprak, tarçın çubukları, kozalaklar gibi kokulu açık uçlu materyallere maruz kaldıkça gelişir ve keskinleşir.

Açık uçlu materyallerin eğitim alanına entegrasyonu, çocukların sadece çeşitli olumlu sosyal davranışlar sergilemekle kalmayıp aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını artırmasıyla dikkat çeker. Bu entegrasyon, çocukların çok yönlü desteklenmesiyle bütünsel gelişimlerine katkıda bulunurken, kaliteli oyun deneyimleri aracılığıyla onları yaratıcı, keşfeden, kendi öğrenme süreçlerini yönlendiren, özgür ve yetkin bireyler olma yolunda destekler (Aşkar ve Durmuşoğlu, 2023). Bu materyallerle elde edilen deneyimler erken öğrenme için kritiktir, bu nedenle erken çocukluk eğitimi ortamlarına açık uçlu materyalleri dahil etmek önemlidir. Bu materyallerin sunduğu tüm bu potansiyel, geleneksel öğretmen rollerine meydan okur. Açık uçlu materyaller her yerde bulunabilir nitelikte olup, kolay ulaşılabilir, ekonomik ve sürdürülebilir kaynaklar olmaları nedeniyle eğitim ortamlarına rahatlıkla entegre edilebilirler.

Bu incelemenin genel değerlendirmesinde, açık uçlu materyaller, bu materyallerle gerçekleştirilen oyunlar ve eğitim ortamlarına olan entegrasyonları üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir. Özellikle, atipik gelişim gösteren çocuklar, geçici koruma altındaki çocuklar, mülteci çocuklar ve farklı dezavantajlar yaşayan çocuklar gibi çeşitli grupları içeren örneklemelerle, açık uçlu materyallerin gelişim ve öğrenme üzerindeki etkilerinin incelenebileceği çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca, bu materyallerle oynanan oyunların farklı beceri ve öğrenme alanlarıyla olan

ilişisini inceleyen korelasyonel çalışmalar da yapılabilir. Açık uçlu materyallerle gerçekleştirilen müdahale programlarının uygulanması ve bu süreçte çocukların görüşlerinin alınması önerilir.

Oyun sürecinde, açık uçlu materyaller kullanıldığında, asıl amaç ürün üretmek olmamakla birlikte, doğal bir sonuç olarak çocuklar veya çocuk grupları tarafından oluşturulan tasarımlar, yapılar ve oyun düzenekleri gibi çeşitli ürünler ortaya çıkmaktadır. Bu ürünler, yaratıcıları hakkında değerli bilgiler sağlayabilir ve bu nedenle çocukların bu materyallerle ürettikleri tasarımların, yapıların ya da oyunların detaylı bir şekilde analiz edilmesi faydalı olacaktır. Açık uçlu materyallerle oyun sürecinde öğretmenlerin ve yetişkinlerin oynadığı rol kritik öneme sahiptir; ancak alanyazında bu rollerin kapsamını veya etkisini doğrudan inceleyen araştırmalar yeterince bulunmamaktadır. Bu rollerin sonuçlarını ortaya koyacak araştırmalar vasıtasıyla, uygulayıcılara doğru uygulamalar konusunda rehberlik edilmesi mümkün olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B. & Çiftçi, H. D. (2019). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.
- Almon, J. (Ed.). (2017). *Playing it up: With loose parts, playpods, and adventure playgrounds*. Alliance for Childhood.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Armitage, M. (2009). *Play pods in schools: An independent evaluation (2006–2009)*. Playpeople.
- Aşkar, N. (2023). *Açık uçlu materyaller ile çocukların oyun davranışlarında ve yürütücü işlev becerilerinde ortaya çıkan değişimin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aşkar, N., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Meaning of play with loose parts materials in preschool education: A case study. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33). <https://doi.org/10.14689/enad.33.1645>
- Ball, P. S. (2013). Enhancing language experiences through storytelling and the story basket. *Montessori Life*, 25(2), 26.
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98.
- Bergen, D. (2008). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Bohling, V., Saarela, C., & Miller, D. (2010). This never would have happened indoors: Supporting preschool-age children's learning in a Nature Explore classroom in Minnesota. *Dimensions Educational Research Foundation: Lincoln, Nebraska*.
- Brown, S. L. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., Singleton, E., & Spies, G. (2008). Playful interaction: Occupational therapy for all children on the school playground. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522–527.
- Casey, T. & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children's play a toolkit*. <https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/loose-parts-toolkit.pdf>
- Costall, A., & Dreier, O. (2006). *Doing things with things: The design and use of everyday objects*. Ashgate Publishing Limited.
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC Young Children*, 60(3), 34-38.
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC Young Children*, 60(3), 34-38.



- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children*, Redleaf Press.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive play. *Young Children*, 63(4), 4.
- Engelen L., Wyver S. & Perry G. (2018) Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 86–95. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>
- England, L. (2019). *Looking for Learning: Loose Parts*. Bloomsbury Publishing.
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin. <http://tinyurl.com/GibsonJJ>
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: A scoping review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37-52.
- Gull, C., Levenson Goldstein, S., & Rosengarten, T. (2021). *Loose parts learning in K-3 classrooms*. Gryphon House.
- Heravi, B. M., Gibson, J. L., Hailes, S., & Skuse, D. (2018). Playground social interaction analysis using bespoke wearable sensors for tracking and motion capture. In *MOCO 18', Proceedings of the 5th international conference on movement and computing* (Vol. 21, pp. 1–8). ACM Digital Library.
- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Early Childhood Learning Knowledge Centre.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2003). *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Rodale Press.
- Hobson, T. (2020, November 19). *Integrating loose parts play in a preschool program*. Edutopia. Retrieved from: [https://www.edutopia.org/article/integrating-loose-parts-play-preschoolprogram?utm\\_content=linkpos5&utm\\_campaign=weekly-2020-11-18&utm\\_source=edu-legacy&utm\\_medium=email](https://www.edutopia.org/article/integrating-loose-parts-play-preschoolprogram?utm_content=linkpos5&utm_campaign=weekly-2020-11-18&utm_source=edu-legacy&utm_medium=email)
- Houser, N.E., Roach, L., Stone, M.R., Turner, J. & Kirk, S.F.L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781–799. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5690405/>
- Kable, J. & Robertson, J. (2010). *The Theory of Loose Parts*. Creative Star Learning Company. [http://hfweb.co.uk/cpnl/wp-content/uploads/2011/04/Loose\\_parts1.pdf](http://hfweb.co.uk/cpnl/wp-content/uploads/2011/04/Loose_parts1.pdf)

- Kernan, M. (2007). Play as a context for early learning and development: A research paper. [https://iasc.hiberniacollege.com/bitstream/handle/20.500.13012/107/Aistear%20Play paper\\_MKernan\\_2007.pdf?sequence=1](https://iasc.hiberniacollege.com/bitstream/handle/20.500.13012/107/Aistear%20Play%20paper_MKernan_2007.pdf?sequence=1)
- Kiewra, C., Veselock, E. (2016). Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classroom. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70.
- Kuh, L. P., Ponte, I., & Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49–77.
- Mahony, L., Hyndman, B., Nutton, G., Smith, S., & te Ava, A. (2017). Mon-key bars, noodles and hay bales: A comparative analysis of social inter-action in two school ground contexts. *Int J Play*, 6(2), 166–176.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. The House of Childhood, Inc.
- Mozaffar, R. (2017). *Creativity for children: Assessing children's creativity in play and design recommendations for educational outdoor environments to enhance children's creativity* [Doctoral dissertation]. The University of Edinburg, UK.
- Neill, J. (2018). Loose parts play creating opportunities for outdoor education and sustainability in early childhood. T. Gray; P. Mitten (Eds.). *Palgrave studies in gender and education* (pp. 623-635). Palgrave Macmillan.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children, the theory of loose parts, *Landscape Architecture*, 62, 30-34.
- Onur, B. & Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları*. A. Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Oxfordshire Play Association. (2014). *Using loose parts for play*. [http://www.oxonplay.org.uk/?page\\_id=891](http://www.oxonplay.org.uk/?page_id=891)
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child* (2nd ed.). Routledge.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Longman.
- Provenzo, E. F. (2009). Friedrich Froebel's gifts connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American Journal of Play*, 85-99.
- Roche, L. (2018). The power of choice for toddlers: A rationale for implementing choice theory in the early childhood classroom. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 38, 50-55.
- Shaw, L. G. (1984). The use of toys and other loose parts on playgrounds for disabled children. *Children's Environments Quarterly*, 1(2), 17-22.
- Smith, P. K. (2003). Play and peer relations. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (pp. 311–333). Blackwell Publishing.

- Smith-Gilman, S. (2018). The arts, loose parts and conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*, 16(1), 90-103.
- Stanley, E. (2011). The place of outdoor play in a school community: A case study of recess values. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 185-211.
- Sutton, M. J. (2011). In the hand and mind: The intersection of loose parts and imagination in evocative settings for young children. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 408-424.
- Tarr, P. (2008). New visions: Art for early childhood a response to art: Essential for early learning a position paper by the Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE). *Art Education*, 61(4), 19-24.
- Tegano, D. W., Lookabaugh, S., May, G. E., & Burdette, M. P. (1991). Constructive play and problem solving: The role of structure and time in the classroom. *Early Child Development and Care*, 68(1), 27-35.
- Trawick-Smith, J. (2015). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In: R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 259-277). Guilford Press.
- Wood, L., & Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*, 17(2), 22-27.
- Veselack, E., Miller, D., & Cain-Chang, L. (2015). Raindrops on noses and toes in the dirt: infants and toddlers in the outdoor classroom. *Dimensions Educational Research Foundation*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard.

# The new role of teachers today: Being a trauma-informed teacher

## Günümüzde öğretmenlerin yeni rolü: Travma bilgili öğretmen olmak

Emine Ahmetoğlu<sup>1</sup>, Tringa Shpendi Şirin<sup>2</sup>, Tuğba Türk Kurtça<sup>3</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 22 Haziran 2024

Düzeltilme : 24 Haziran 2024

Kabul : 29 Haziran 2024

### Makale Türü

Derleme Makale

### Article History

Received : 22 June 2024

Revised : 24 June 2024

Accepted : 29 June 2024

### Article Type

Review Article

**Öz:** Travmatik olayların çocuklar üzerindeki etkilerinin daha fazla fark edilmeye başlanması ile dünya literatüründe travma bilgili eğitim yaklaşımlarına olan ilgi artmıştır. Böylece travmanın çocuklar üzerindeki fizyolojik, sosyal, duygusal ve akademik etkilerini anlamak ve eğitim sistemlerinde değişiklikler yapmak gerektirdiğini vurgulayan bir anlayış oluşmuştur. Travma bilgili eğitim anlayışı, güvenli ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmayı, tetikleyicilere ve travma tepkilerine karşı dikkatli olmayı, öz düzenlemeyi teşvik etmeyi ve travma yaşayan öğrencilere uygun destek sağlamayı içermektedir. Bu anlayış doğrultusunda, eğitimcilerin travmanın çocuk üzerindeki etkilerini tanıyıp en aza indirmek için nasıl tepki vereceklerini bilmeleri ve uygun desteği sağlama konusunda bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Böylece travma bilgili öğretmen çocukların yaşadığı zorlukları erken dönemde tanımlayabilir, yeniden travma yaşama riskini azaltabilir, uygun destek ve kaynakları sağlayarak sıkıntının artmasını engelleyebilir ve iyileşme için güvenli bir ortam sağlayabilir. Ancak Türkiye travma açısından kırılgan bir ülke olmasına rağmen, Türkiye'de travma ve eğitim ilişkisi yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışmada travma bilgili öğretmen anlayışı kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma sonucunda ise kültürel hassasiyetimizi yansıtan, duyarlı, kanıta dayalı uygulamalar ve araştırmalar yapılarak travma bilgili okul sistemlerinin oluşturulması, travma bilgili öğretmenlerin bu konudaki yetkinliklerinin artırılması ve desteklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Travma, Erken Çocuklukta Travma, Travma Bilgili Okul, Travma Bilgili Öğretmen.

**Abstract:** With the increasing recognition of the impacts of traumatic events on children, interest in trauma-informed educational approaches has grown in the global literature. This has led to the development of an understanding that emphasizes the need to comprehend the physiological, social, emotional, and academic effects of trauma on children and the necessity of making changes in educational systems. The concept of trauma-informed education involves creating a safe and supportive classroom environment, being attentive to triggers and trauma responses, promoting self-regulation, and providing appropriate support to students who have experienced trauma. Accordingly, educators must be knowledgeable and skilled in recognizing the effects of trauma on children, reducing these effects, and providing appropriate support. Thus, a trauma-informed teacher can identify the difficulties children face at an early stage, reduce the risk of re-traumatization, prevent the worsening of distress by providing suitable support and resources, and create a safe environment for healing. However, despite Turkey being a vulnerable country in terms of trauma, the relationship between trauma and education has not been adequately addressed in Turkey. This study comprehensively examines the concept of trauma-informed teaching. As a result of the study, it is recommended to establish trauma-informed school systems that reflect our cultural sensitivities, to develop sensitive and evidence-based practices and research, and to increase and support the competencies of trauma-informed teachers in this regard.

**Keywords:** Trauma, Childhood Trauma, Trauma-Informed School, Trauma-Informed Teacher.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202481571

Başlıca Yazar: Emine Ahmetoğlu

<sup>1</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7974-7921>

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, tringasirin@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1942-7923>

<sup>3</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, tugbatürk@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-3769>

## INTRODUCTION

Over the past twenty years, interest in trauma-informed educational approaches has grown significantly with the increasing awareness of the profound effects of traumatic events on children (Kim & Venet, 2023). Understanding the physiological, social, emotional, and academic impacts of trauma and stress on children has necessitated changes in our educational systems (Dye, 2018). Considering the widespread effects of trauma on a child's neurobiology, development, and learning, it has become crucial for educators to know how to recognize the formation of trauma and how to respond in ways that minimize its effects (Berson & Baggerly, 2009). Additionally, creating a classroom environment sensitive to the needs of traumatized children can prevent the escalation of distress and provide a space for healing (Cook et al., 2018; Koslouski et al., 2023). A trauma-informed approach includes equipping teachers with trauma knowledge; creating a safe and supportive environment; being attentive to triggers and trauma responses; promoting self-regulation and emotional well-being; and providing appropriate support and resources to students who have experienced trauma (Jacobson, 2021; Miller & Flint-Stipp, 2024). In early childhood, a trauma-informed approach can identify early signs of a child's reactive distress, provide appropriate interventions to minimize worsening issues, and potentially alter the life trajectory of a young child facing challenges (Cole et al., 2013; Crosby, 2015; Leschied et al., 2018; Luthar & Mendes, 2020). For all these reasons, the role of the trauma-informed teacher in early childhood is of critical importance. However, the relationship between trauma and education has not yet been adequately addressed in the educational literature in Turkey (Avcı & Tunç Omar, 2023; Karadağ et al., 2018). In this regard, it is believed that new publications on the subject added to the field will highlight the need for a trauma-informed perspective in our educational system.

Considering Turkey's vulnerability to trauma, to support the needs of traumatized children and their families, it is recommended to establish trauma-informed school systems, to increase teachers' competencies in a trauma-informed perspective, to support teachers' well-being, to re-evaluate pre-service teacher education from a trauma-informed approach, to make necessary adjustments with this perspective, and to conduct culturally sensitive, evidence-based practices and research, adding them to the literature. Considering all these thoughts, this article aims to define trauma, explain its prevalence, and highlight its impact on children's development and learning, as well as explain the trauma-informed approach to education and the role and importance of trauma-informed teachers.

### Understanding Trauma

Trauma is defined as the profound anguish that arises when a person is exposed to severe and unexpected experiences that negatively affect their life, causing their coping mechanisms to be

insufficient, their functionality to deteriorate, and their defense mechanisms to fail or be challenged beyond control. This can occur in situations such as direct harm to bodily integrity, loss of a loved one, or similar events (American Psychiatric Association, 2013; Briere & Scott, 2016; Carlson & Dalenberg, 2000). The Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) in the United States (2014, p. 7) has defined trauma as a single event, multiple events, or a series of conditions that can deeply impact a person's life, causing physical and emotional harm or threats in a harmful manner, with lasting negative effects on various aspects of well-being, requiring a time-consuming healing process. Individuals can exhibit a wide range of responses to traumatic events, greatly influenced by factors such as personal characteristics, current circumstances, past life experiences, perception of trauma, coping skills, and available support resources (Pfefferbaum & Allen, 1998). Especially in children, whose coping mechanisms are limited compared to adults, traumatic life events may require adult support for understanding and coping (Shaw et al., 2007).

Adverse childhood experiences encompass various forms of direct and indirect abuse, exposure to violence, neglect, parental incarceration, parental separation, growing up with substance abuse or mental health issues, and being with family members who attempt suicide, among others (Felitti et al., 1998). In 2013, Finkelhor and colleagues expanded the scope of adverse childhood experiences to include events that could occur outside the home, such as domestic violence, peer rejection, peer victimization, and exposure to community violence. Additionally, traumatic events children may be exposed to include community or school violence (such as fights, bullying, or armed attacks), witnessing or experiencing domestic violence, natural disasters or terrorism, commercial sexual exploitation, sudden loss of a loved one, refugee or war experiences, stressors related to military families (such as parental loss or injury), child soldiering, physical or sexual assault, serious accidents, life-threatening illnesses, natural disasters, etc. (Substance Abuse and Mental Health Service [SAMHSA] 2023, UNICEF 2009, WHO 2013). Given the prevalence of multiple victimizations, it is likely that a significant portion of children experience multiple types of traumatic events (Finkelhor et al., 2007). At this point, Terr (1991) divided trauma into two types. Type I refers to events that occur at a specific time and place, such as natural disasters, car accidents, loss of a loved one, assaults, and terrorist attacks, which are usually short-lived. Type II, on the other hand, refers to prolonged events such as child abuse, neglect, domestic violence, and chronic illnesses (Terr, 2003). These traumatic experiences have diverse and destructive negative effects on children, both during their childhood and into adulthood.

Traumatic experiences are widespread in many societies worldwide (Magruder et al., 2017). Childhood trauma is a common and serious public health issue (Baker, 2016; Lambert et al., 2017; Fondren et al., 2020). Turkey, being prone to natural disasters such as earthquakes, fires, and floods,

has a notable prevalence of trauma. For example, a study conducted in 2009 found that the most common traumatic events experienced by participants were natural disasters, unexpected death of a loved one, and serious accidents, fires, or explosions (Karancı et al., 2009). Additionally, among university students, the most frequently reported traumatic events include unexpected loss of a loved one, accidents, childhood sexual abuse, and natural disasters (Ateş, 2019). The COVID-19 pandemic has also been identified as a traumatic stressor that has affected the world recently (Bridgland et al., 2019; Kira et al., 2021). Furthermore, Turkey's proximity to war zones results in individuals from these areas often not receiving any psychological support before reintegrating into society. Children, like adults, can face numerous traumatic life events. Children are more exposed to traumatic events such as parental divorce, abuse and neglect, bullying at school, or suicide at school. For example, according to data from the Turkish Statistical Institute (TÜİK) in 2022, the rate of children bullied by their peers is 13.8%, and this rate may be even higher. Also, according to TÜİK's 2023 data, 171,213 children have been affected by divorce. According to TÜİK's 2021 data, 41.7% of children brought or referred to law enforcement agencies have been victimized due to reasons such as injury, sexual offenses, crimes against family order, or threats. According to UNICEF's 2023 data, approximately 4.6 million children were affected by the simultaneous earthquake in 11 provinces in Turkey in 2023. Additionally, according to EuroStat's 2021 data, the number of children under the age of 14 injured in traffic accidents was reported as 560,796.

### **The Impact of Trauma on a Child's Neurobiology, Development, and Learning**

Experiences of trauma in children can lead to post-traumatic stress disorder (PTSD) and various psychiatric issues (Lubit et al., 2003). Furthermore, children with childhood trauma experiences have been observed to have lower academic achievements compared to their peers, exhibit more behavioral and emotional problems such as aggression, sadness, and depression (Perfect et al., 2016), and consequently receive more disciplinary actions in school (Fantuzzo et al., 2011). They also have higher rates of grade repetition and school dropout (Duplechain et al., 2008). Chronic stress can negatively affect brain functions, weaken memory, and increase sensitivity to perceived threats (Ogden et al., 2006; Porges, 2009; Schore, 2001). Research suggests that trauma experiences can impact executive functions such as memory, attention, emotional regulation, planning, goal setting, and problem-solving, which are crucial for language, writing skills, and academic achievement in a developing brain (Blaustein & Kinniburgh, 2019; Cole et al., 2005; DePrince et al., 2009; Mezzacappa et al., 2001). Additionally, it is noted that the trauma a child is exposed to and the traumatic stress responses that develop as a result can negatively affect the child's academic performance in school as well as their relationships with peers, teachers, and other school staff (The National Child Traumatic Stress Network, 2017; Jacobson, 2021).

Trauma symptoms vary by age, for preschool children, symptoms may include fear of separation from parents or caregivers, excessive crying and/or screaming, poor nutrition and weight loss, and nightmares. For elementary school children, symptoms may manifest as anxiety or fearfulness, feelings of guilt or shame, difficulty concentrating and sleeping, among others (SAMSHA, 2023b). The classroom manifestations of trauma symptoms can be exemplified as follows (Bell et al., 2013):

- *Recurring physical complaints:* Repeated complaints of psychosomatic illness such as stomachaches, dizziness, headaches, etc., in response to different stimuli at various times, like group work or bad weather.
- *Hypervigilance/increased startle response:* Displaying an unusually high level of alertness, constantly checking the surroundings or behind them in class, appearing startled by small sounds.
- *Sleep disturbances/recurrent nightmares:* Frequently being late to class due to oversleeping or not getting enough sleep, appearing tired/lethargic, resting their head on the desk during class.
- *Weight changes:* Sudden weight gain or loss, making significant changes in clothing choices, such as wearing baggy clothes despite normally wearing clothes that fit well.
- *Regression:* Showing regressive behaviors like thumb-sucking or exhibiting separation anxiety from parents.
- *Changes in play:* Engaging in repetitive play, incorporating themes of traumatic experiences into play, choosing repetitive themes, not participating in play, choosing games that can be built and destroyed repeatedly, disrupting others' games, opting to play in different play areas, disengaging from play.
- *Social isolation:* Sitting alone, not talking to anyone, avoiding interaction.
- *Risk-taking:* Increased behaviors that can harm themselves or others.
- *Attention-seeking:* Engaging in actions that attract attention, such as suddenly becoming very successful or unsuccessful, frequently changing their hair, using inappropriate language, lying.
- *Increased aggression:* Shouting, getting angry quickly, being unable to control aggression.
- *Difficulty in regulating emotions:* Rapid mood swings, inconsistent emotions, lacking a logical flow of emotions.
- *Fear:* Fear of trauma reoccurrence, fear of not being able to heal, visibly or invisibly linked phobias related to the trauma.
- *Stress:* Feeling easily overwhelmed by new projects/assignments, submitting assignments late or not at all.



- *Insecurity*: Keeping distance from classmates, avoiding collaborative work.
- *Lack of self-confidence*: Believing they are not sufficient or capable.
- *Inability to focus*: Constantly fidgeting, wandering around the classroom, not completing assignments.
- *Learning difficulties*: Learning problems accompanied by other trauma symptoms, issues in participating in learning, difficulty remembering and organizing new information.
- *Flashbacks of traumatic memories*: Involuntary visual, auditory, and/or sensory memories of the traumatic event, which can manifest in the classroom as low energy/motivation, sleep deprivation, anxiety, etc.
- *Dissociation*: Appearing as if they are not present, having weak memory, detaching from the current consciousness, behaving as if they are not hearing.
- *Overall changing attitudes towards people, life, and the future*: Perceiving humanity as generally 'bad,' lacking expectations and planning for future challenges.
- *Social relationship problems*: Inability to establish healthy interpersonal relationships with teachers and peers.

### **Trauma-Informed Education**

Trauma-informed approach involves understanding the prevalence and impact of trauma, recognizing its signs, and responding appropriately. According to this approach, all institutions/systems are obligated to acknowledge the effects of trauma and work to mitigate them. Additionally, this approach emphasizes the importance of preventing re-traumatization through trauma-informed policies, procedures, and practices within institutions. This approach goes beyond merely intervening in existing trauma; it includes universal and targeted prevention services (SAMHSA, 2014; Fondren et al., 2020). Instead of applying trauma-specific interventions in response to a particular traumatic event, this model requires integrating trauma-sensitive care and practices into the broader structure of an organization (i.e., trauma-sensitive approach). Trauma-informed education aims to help educators develop ways to understand, believe, plan, and act to minimize or alleviate the harm caused by trauma to learners. It not only focuses on improving the well-being of individuals directly affected by trauma but also seeks to enhance the mental health and personal/professional well-being of school staff working with traumatized children (Christian-Brandt et al., 2020; SAMHSA, 2014; Maynard et al., 2019). Using a trauma-informed approach in education is a comprehensive strategy that recognizes the widespread and profound impact of trauma on students' lives and learning experiences, prioritizing principles of safety, trustworthiness, collaboration, empowerment, and cultural competence (SAMHSA, 2014). In the field of education,

this understanding extends to a better comprehension of how trauma affects students' learning abilities, emotional regulation skills, and capacity to engage in relationships (Felitti et al., 1998).

Trauma-informed schools are institutions committed to integrating the principles of trauma awareness into their culture, policies, and practices. Educators focus on understanding how various types of trauma experienced by students can affect their brain, behavior, and learning (Felitti et al., 1998; Russell et al., 2023). In this educational setting, schools prioritize physical, emotional, and psychological safety, encouraging emotional regulation through trust-based relationships, awareness, and social-emotional learning (Perry, 2006). Elements such as regular routines, clear expectations, and flexibility provide structure and predictability, while also empowering students by offering choices (Hodas, 2005). Furthermore, the emphasis on strengths, building resilience, and focusing on problem-solving skills aims to enhance students' resilience, helping them to overcome challenges and achieve success (Masten, 2014). By adopting these principles, trauma-informed schools create an inclusive environment that supports students' academic success and addresses their individual needs and experiences.

Trauma-informed schools also ensure that staff are trained to recognize the signs of trauma, implement trauma-sensitive discipline policies, and provide access to mental health support services (Minahan, 2019). At the heart of the success of trauma-informed schools lies the role of teachers. Teachers become vital partners in creating supportive classroom environments where students feel understood, valued, and respected (Chudzik et al., 2022; Douglass et al., 2021). By receiving training on trauma awareness, trauma-sensitive teaching strategies, and self-care, teachers acquire the skills needed to effectively support students affected by trauma (Guarino & Chagnon, 2018). The role of the teacher in a trauma-informed school goes beyond imparting academic skills; it includes creating a safe environment, recognizing and responding to students' emotional needs, developing trustworthy relationships, and promoting resilience. By fostering a culture of understanding, compassion, and empathy, teachers significantly contribute to the well-being and academic success of their students in a trauma-informed educational environment (Berger et al., 2021; Luthar & Mendes, 2020).

### **Trauma-Informed Teacher**

A trauma-informed teacher is an educator who consciously integrates the widespread effects of trauma into their pedagogical practices (Koh et al., 2020). Teachers acknowledge that students may have encountered various traumas such as abuse, neglect, violence, or loss; they recognize that these experiences can deeply impact students' cognitive, emotional, and behavioral responses within the educational environment (Felitti et al., 1998).

Children who have experienced trauma may struggle to express their emotions healthily, leading to various problematic behaviors. Behaviors such as aggression, avoidance, or withdrawal may reflect the effects of trauma experienced by these children. However, such responses can be challenging to understand for teachers who lack awareness of the underlying causes of trauma. This lack of understanding can lead to misunderstandings and ineffective interventions, potentially affecting the learning process of children. Teicher et al. (2003) suggest that trauma-based behaviors are significant coping mechanisms that a child may develop to cope with extremely stressful experiences and focusing on eliminating these behaviors may harm the child, especially in the context of ongoing trauma. Understanding the effects of trauma can assist teachers in better interpreting the behaviors of these children and providing appropriate support without missing early intervention opportunities. This can prevent further deterioration of issues within the school environment (Cole et al., 2013; Crosby, 2015; Luthar & Mendes, 2020).

Traditional school approaches to "negative behaviors" rely on punitive and behavioral strategies such as punishment and student removal from the classroom. However, a trauma-informed approach suggests that institutions respond with kindness, compassion, flexibility, and adaptability to avoid re-traumatization (Cafaro et al., 2023; Winninghoff, 2020). Strategies central to this approach include reducing potential triggers in the classroom; interpreting disturbing or withdrawn behaviors as signs of student distress; responding calmly to the child's behaviors; implementing pedagogical strategies to compensate for the neurological effects of trauma; establishing a routine-based classroom, creating a democratic atmosphere involving choice and empowerment, integrating exercise and movement to reset the stress response system, and developing social and emotional skills (Brummer, 2021; Jennings 2018). However, since the impact and manifestations of trauma are diverse (SAMHSA, 2014), and students have various strengths and capabilities they can benefit from, there is no one-size-fits-all solution to supporting students who have experienced trauma (Koslouski et al., 2023). These approaches typically aim to increase teachers' knowledge about trauma, create safe and predictable learning environments, foster consistent and meaningful relationships, enhance students' strengths and capabilities, establish scaffolds to support learning difficulties caused by trauma, and promote social and emotional learning within the classroom. Furthermore, trauma-informed practices benefit not only children exposed to trauma but all students (Dorado et al., 2016; Koslouski et al., 2023).

Creating a classroom environment that prioritizes safety, trust, and respect is an integral part of the moral understanding of a trauma-informed teacher (Cook et al., 2018). They employ strategies to promote emotional regulation, stress management, and resilience in children (Brymer et al., 2006). These may include implementing mindfulness techniques, providing opportunities for creative

expression, and fostering supportive interpersonal relationships (Treleaven, 2018). Moreover, a trauma-informed approach requires sensitivity to potential risks and a commitment to preventing re-traumatization (Harris & Fallot, 2001). Competent teachers prioritize clear and consistent communication, establish firm yet compassionate boundaries, and avoid punitive discipline measures by preferring re-regulation practices (Branson et al., 2020). By creating an atmosphere of trust, empathy, and empowerment, they strive to instill a sense of representation and belonging in each student (Van der Kolk, 2014). Embracing the principles of trauma-informed education requires a commitment to continuous professional development, internal assessment, and meeting the multifaceted needs of trauma-affected students (McCann & Pearlman, 1990). It embodies inclusivity and equality principles, aiming to ensure that all students have opportunities for academic, social, and emotional development within the educational environment (SAMHSA, 2014).

As a trauma-informed teacher, commitment to specific principles is crucial for effectively supporting children who have experienced trauma. The following points outline the key elements of this approach:

1. *Empathy and Compassion:* The foundation of trauma-informed teaching lies in developing empathy and compassion towards students. This involves deeply understanding students' experiences and requires an empathetic response characterized by sensitivity and understanding (Smethurst & Craps, 2015).
2. *Sensitivity to Triggers and Treatment:* Teachers should have sharp awareness of potential triggers and symptoms of trauma covering emotional, behavioral, and academic dimensions. Such sensitivity ensures timely recognition of distressed students and facilitates easy referrals for appropriate interventions, treatment, or support (Cook et al., 2017).
3. *Creating Safe and Supportive Environments:* At the core of trauma-informed teaching is the creation of safe and supportive learning environments. This involves fostering a culture where students feel genuinely able to express themselves and where judgment or punishment is shielded against (Sweeney et al., 2016).
4. *Collaboration with Other Professionals:*
  - 4.1. *Working with School Counselors:* Effective collaboration with school counselors is essential to address students' mental health needs. This partnership ensures that comprehensive support systems are in place and maximizes the effectiveness of interventions and resources (Brock et al., 2019).

*4.2. Interaction with Parents:* Establishing strong communication and collaboration with parents is crucial. Such involvement fosters alignment between home and school environments and provides a unified approach to supporting student well-being (Ferguson & Hartman, 2018).

*4.3. Collaboration with Field-Related Experts:* Collaboration with mental health professionals is vital in cases where students require specialized interventions. Teachers should communicate with these practitioners to ensure comprehensive support tailored to individual student needs (Shernoff et al., 2016).

### ***Challenges to Teachers Intervening in Trauma***

Teachers play a critical role in providing support to students who have experienced trauma, but there are several challenges that may hinder their ability to provide effective intervention:

*Education Deficiency:* Teacher training programs often focus more on academic education rather than meeting students' social and emotional needs. Teachers may not receive adequate education on recognizing the symptoms of trauma, understanding its impact on learning and behavior, or implementing trauma-informed practices in the classroom during their undergraduate education or when they enter the profession. Without this training, they may struggle to identify and effectively support students who have experienced trauma (Berger & Samuel, 2020; Bierman et al., 2016; Koslouski & Stark, 2021; Avcı & Tunç Omar, 2023).

*Time Constraints:* Teachers have many responsibilities such as lesson planning, grading assignments, and attending meetings. This leaves limited time, especially for providing individual support to students who require extra attention due to trauma. Pressure to cover curriculum content may make it difficult for teachers to prioritize addressing students' emotional needs (OECD, 2018).

*Limited Resources:* Schools may not have enough school psychologists to meet the needs of students, especially those who have experienced trauma. Without access to these resources, teachers may feel overwhelmed and ill-equipped to support students who have experienced trauma (Lewis et al., 2017; Avcı & Tunç Omar, 2023).

*Stigmatization:* Mental health issues, especially trauma, are often stigmatized in society, and this stigma may also exist within school communities. Teachers may be concerned about how they or their students will be perceived if they openly discuss mental health. They may fear negative judgments or reactions from students, parents, colleagues, or administrators, which may deter them from addressing trauma-related issues in the classroom (Parker & Srichan, 2020).

*Burnout:* Providing support to students who have experienced trauma can be emotionally exhausting for teachers, especially if they lack sufficient support themselves. Constant exposure to students' trauma stories and emotional struggles can contribute to teacher burnout (Sutherland et al., 2008; Luthar & Mendes, 2020; O'Toole & Dobutowitsch, 2023).

*Legal and Ethical Concerns:* Teachers must navigate legal and ethical boundaries when intervening in trauma situations. They may be uncertain about their responsibilities regarding reporting suspected abuse or neglect, or they may be concerned about violating students' privacy rights by sharing sensitive information (Parker & Srichan, 2020).

*Cultural and Language Barriers:* Students from diverse cultural or linguistic backgrounds may express and cope with trauma differently from their peers. Teachers may encounter difficulties in understanding and addressing trauma in culturally and linguistically diverse students due to differences in norms, values, beliefs, and communication styles (Gillborn, 2006).

Overcoming these challenges requires a comprehensive approach that includes:

- Providing ongoing professional development and training for teachers on trauma-informed practices.
- Increasing funding and resources for mental health support services in schools.
- Prioritizing preventive mental health initiatives.
- Promoting discussions about mental health and reducing stigma surrounding it.
- Implementing policies and procedures that prioritize student well-being while respecting legal and ethical boundaries.
- Providing culturally sensitive education and resources to help teachers better understand and support students from different cultural backgrounds.

Addressing these challenges and implementing supportive strategies allow schools to create environments where teachers feel competent and equipped to effectively intervene in trauma situations, ultimately promoting the well-being and academic success of all students.

*The well-being of teachers working with traumatized children* - Trauma-informed approaches emphasize the importance of self-care for teachers and other school staff members in order to promote their health and well-being (Kim & Venet, 2023; O'Toole & Dobutowitsch, 2023). Supporting teachers working with traumatized children is crucial for both educators and students. Teachers need training in trauma-informed practices, understanding the effects of trauma on child development, and recognizing trauma-related behaviors (Berger et al., 2021; Cook-Cottone, 2020). Additionally,

teachers should be supported in developing self-regulation skills and resilience to cope with challenges (Brock et al., 2017; Koslouski & Stark, 2021). Creating manageable workloads, reasonable class sizes, and access to resources such as counselors is important for establishing a manageable work environment (Jennings & Greenberg, 2009). Schools need to adopt trauma-informed policies for discipline and problem resolution (SAMHSA, 2014). Collaborating with colleagues and experts, organizing regular team meetings, and providing opportunities for sharing strategies and problem-solving can be beneficial (Baker, 2019). Recognizing trauma symptoms enables teachers working with trauma to prevent emotional burnout and encourages them to intervene (Figley, 2002). It's important to appreciate teachers' achievements and establish teacher support groups to motivate them (Kern et al., 2016). Prioritizing teachers' well-being ultimately fosters a more supportive and effective learning environment for all students (Christian-Brandt et al., 2020).

## CONCLUSION

Considering the proven harmful effects of trauma on the developing brain, adopting a trauma-informed approach in early childhood is vital for maintaining the mental health of both children and teachers and promoting well-being. A trauma-informed approach involves empathy, sensitivity, compassion, and collaboration, focusing on creating safe environments that consider the past experiences of all students. Being a trauma-informed teacher means looking through a lens of trauma awareness, being sensitive to the impact of trauma on others and oneself, understanding and utilizing tools for self-regulation and supporting others during times of stress, as well as identifying and supporting the necessary systemic changes to reduce re-traumatization (NCTSN, 2020). Trauma-informed teachers, by recognizing and responding appropriately to the impact of trauma, can break the cycle of negative psychological experiences for vulnerable children and support them in being healthier and more successful.

Therefore, considering the situation regarding trauma in our country, it is recommended to support the needs of traumatized children and families by:

- Establishing trauma-informed school systems,
- Enhancing the competence of teachers in trauma-informed perspectives,
- Providing necessary support to remove barriers to teachers' well-being,
- Revisiting teacher candidates' undergraduate education with a trauma-informed approach and making necessary adjustments accordingly,
- Conducting culturally sensitive, evidence-based practices and research to contribute to the literature.

## REFERENCES

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association Press (2013).
- Ateş, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinde travmatik yaşantı türü ve travma sonrası stres belirtileri ilişkisinde travma sonrası bilişler ve algılanan desteğin aracı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M. ve Tunç Omar, A. (2023). Öğretmenlerin Travmaya İlişkin Bilgi ve Deneyimleri: Niteliksel Bir Değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 13(71), 532-545. [https://doi.org/10.17066/tpdrd.1311594\\_10](https://doi.org/10.17066/tpdrd.1311594_10)
- Avcı, M., & Tunç Omar, A. (2023). Teachers' Knowledge and Experience on Trauma: A Qualitative Evaluation. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 13(71), 532-545. [https://doi.org/10.17066/tpdrd.1311594\\_10](https://doi.org/10.17066/tpdrd.1311594_10)
- Baker, C. N. (2019). Trauma-informed schools. *American Psychologist*, 74(7), 825–827.
- Baker, C.N., Brown, S.M., Wilcox, P.D. *et al.* (2016). Development and Psychometric Evaluation of the Attitudes Related to Trauma-Informed Care (ARTIC) Scale. *School Mental Health* 8, 61–76 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9161-0>
- Bell, H., Limberg, D., & Robinson III, E. M. (2013). Recognizing trauma in the classroom: A practical guide for educators. *Childhood Education*, 89(3), 139-145.
- Berger, E., & Samuel, S. (2020). A qualitative analysis of the experiences, training, and support needs of school mental health workers regarding student trauma. *Australian Psychologist*, 55(5), 498-507.
- Berger, E., Bearsley, A., & Lever, M. (2021). Qualitative Evaluation of Teacher Trauma Knowledge and Response in Schools. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(8), 1041–1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>
- Berson, I. R., & Baggerly, J. (2009). Building Resilience to Trauma: Creating a Safe and Supportive Early Childhood Classroom. *Childhood Education*, 85(6), 375–379. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521404>
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2016). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. *Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*.
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2023). Comprehensive interventions to foster resilience in children with complex trauma. *Handbook of Resilience in Children*, 281-301. doi:10.1007/978-3-031-14728-9\_15
- Branson, C. E., Baetz, C. L., Horwitz, S. M., & Hoagwood, K. E. (2020). Trauma-informed schools: Child and adolescent mental health advances. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 237–252.



- Bridgland, V. M., Moeck, E. K., Green, D. M., Swain, T. L., Nayda, D. M., Matson, L. A., ... Takarangi, M. K. (2021). Why the COVID-19 pandemic is a traumatic stressor. *PLOS ONE*, *16*(1), e0240146. doi:10.1371/journal.pone.0240146
- Briere, J. N., & Scott, C. (2016). *Traumata terapisinin ilkeleri belirtiler, değerlendirme ve tedavi için bir kılavuz* (2. baskı). (B. D. Genç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2017). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, *61*, 59–76.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2019). School counselors' involvement in trauma-informed approaches: A national study. *Professional School Counseling*, *22*(1), 2156759X19831742.
- Brummer, J. (2021). Effects of a democratic approach to managing student behaviors. *Journal of Educational Management Research*, *35*(4), 451-467.
- Brymer, M., Layne, C., Jacobs, A., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., & Watson, P. (2006). *Psychological first aid: Field operations guide (2nd ed.)*. National Child Traumatic Stress Network.
- Burgess, A. W., et al. (2013). *Trauma-Informed School Strategies: A Policy Advocacy Document*. National Center for Child Traumatic Stress.
- Cafaro, C. L., Gonzalez Molina, E., Patton, E., McMahon, S. D., & Brown, M. (2023). Meta-analyses of teacher-delivered trauma-based and trauma-informed care interventions. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *15*(7), 1177–1187. <https://doi.org/10.1037/tra0001515>
- Carlson, E. B., & Dalenberg, C. J. (2000). A conceptual framework for the impact of traumatic experiences. *Trauma, Violence, & Abuse*, *1*(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/1524838000001001002>
- Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., and Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child Abuse Negl.* *110*(3). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104437>
- Chudzik, M., Corr, C., & Wolowiec-Fisher, K. (2022). Trauma: Early childhood special education teachers' attitudes and experiences. *Early Childhood Education Journal*, *51*(1), 189-200. doi:10.1007/s10643-021-01302-1
- Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Massachusetts Advocates for Children. Retrieved from <http://www.traumasensitiveschools.com>
- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, G. M., Ristuccia, J., Wallace, L. D., & Gregory, M. (2005). A report and policy agenda. Massachusetts Advocates for Children.

- Cook-Cottone, C. P. (2020). *Yoga and mindfulness in schools: A guide for teachers and practitioners*. Guilford Publications.
- Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. (2018). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, *35*(5), 390–398.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R., Kagan, R., Liautaud, J., Mallah, K., Olafson, E., & van der Kolk, B. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, *35*(5), 390-398.
- Crosby, S. D. (2015). An ecological perspective on emerging trauma-informed teaching practices. *Children & Schools*, *37*(4), 223-230. doi:10.1093/cs/cdv027
- DePrince, A. P., Weinzierl, K. M., & Combs, M. D. (2009). Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, *33*(6), 353- 361
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy environments and response to trauma in schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe, and supportive schools. *School Mental Health*, *8*(1), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Douglass, A., Chickerella, R., & Maroney, M. (2021). Becoming trauma-informed: a case study of early educator professional development and organizational change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *42*(2), 182–202. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1918296>
- Duplechain, R., Reigner, R., & Packard, A. (2008). Striking differences: The impact of moderate and high trauma on reading achievement. *Reading Psychology*, *29*(2), 117–136.
- Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *28*(3), 381–392. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328>
- EuroStat, (2024). *trauma on children: An educator's guide*. Springer. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth\\_cd\\_aro\\_custom\\_11143\\_394/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_cd_aro_custom_11143_394/default/table?lang=en)
- Fantuzzo, J. W., Perlman, S. M., & Dobbins, E. K. (2011). Types and timing of child maltreatment and early school success: A population-based investigation. *Children and Youth Services Review*, *33*(8), 1404-1411.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, *14*, 245–258. doi:10.1016/S0749-3797(98)00017-8.
- Ferguson, S., & Hartman, S. (2018). *Supporting trauma-exposed students: A guide for schools*. Routledge.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(11), 1433-1441.

- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse & neglect*, 31(1), 7-26.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2013). Improving the adverse childhood experiences study scale. *JAMA pediatrics*, 167(1), 70-75.
- Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C. G., & Valentino, K. (2020). Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth. *Children and Youth Services Review*, 109, 104691. doi:10.1016/j.chilyouth.2019.104691
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32. doi:10.1080/01596300500510229
- Guarino, K., & Chagnon, E. (2018). Leading Trauma-Sensitive Schools Action Guide. Trauma-Sensitive Schools Training Package. *National Center on Safe Supportive Learning Environments*.
- Harris M. E., Fallot R. D. (2001). *Using trauma theory to design service systems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haynes, S., et al. (2023). The impact of implementing social and emotional learning strategies in schools. *Journal of Educational Sciences*, 55(1), 87-104.
- Hodas, G. R. (2005). *Responding to childhood trauma: The promise and practice of trauma-informed care*. Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services.
- Hodgson, C., Berry, M., Scarlett, H., & Cameron, C. (2017). *Understanding the impact of*
- Jacobson, M. R. (2021). An exploratory analysis of the necessity and utility of trauma-informed practices in education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 124–134. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1848776>
- Jennings, M. (2018). Teacher strategies for students with post-traumatic stress disorder. *Journal of Psychology and Education*, 25(3), 301-317.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Karadag, E., Samancioglu, M., & Ozden, M. S. (2018). A sociocultural perspective on teacher candidates' experiences of childhood trauma. *Education and Science*, 43(194), 1-14.
- Karancı, N. Aker, T., & Işıklı, S. (2009). Yetişkinlerde Travmatik Olay Yaşama Yaygınlığı, Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Travma Sonrası Gelişim'in Değerlendirilmesi. TUBİTAK. Proje No: 107K323
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. doi:10.1080/17439760.2014.936962

- Kim, R. M., & Venet, A. S. (2023). Unsnarling PBIS and trauma-informed education. *Urban Education*, 00420859231175670.
- Kira, I. A., Shuwiekh, H. A., Ashby, J. S., Elwakeel, S. A., Alhuwailah, A., Sous, M. S. F., & Jamil, H. J. (2021). The impact of COVID-19 traumatic stressors on mental health: Is COVID-19 a new trauma type? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-20.
- Koh, C., Chen, S., & Schore, A. N. (2020). An attachment perspective on traumatic experience and developmental healing: A dyadic psychotherapy model for trauma survivors. *Attachment & Human Development*, 22(5), 535–558.
- Koslouski, J. B., & Stark, K. (2021). Promoting learning for students experiencing adversity and trauma: The everyday, yet profound, actions of teachers. *Element. Sch. J.* 121(3), 430–453. doi: 10.1086/712606
- Koslouski, J. B., Stark, K., & Chafouleas, S. M. (2023). Understanding and responding to the effects of trauma in the classroom: A primer for educators. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1, 100004. doi:10.1016/j.sel.2023.100004
- Koslouski, J. B., Stark, K., & Chafouleas, S.M. (2021). Understanding and responding to the effects of trauma in the classroom: A primer for educators, *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1, 100004, <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100004>.
- Lambert, H. K., Meza, R., Martin, P., Fearey, E., & McLaughlin, K. A. (2017). Childhood trauma as a public health issue. In M. A. Landolt, M. Cloitre, & U. Schnyder (Eds.), *Evidence-based treatments for trauma-related disorders in children and adolescents* (pp. 49–66). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46138-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46138-0_3)
- Leschied, A. W., Saklofske, D. H., & Flett, G. L. (2018). *Handbook of school-based mental health promotion*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/Behavioral disorders. *AERA Open*, 3(2), 2332858417711428. doi:10.1177/2332858417711428
- Lubit, R., Rovine, D., DeFrancisci, L., & Eth, S. (2003). Impact of trauma on children. *Journal of Psychiatric Practice*, 9(2), 128–138. <https://doi.org/10.1097/00131746-200303000-00004>
- Luthar, S. S., & Mendes, S. H. (2020). Trauma-informed schools: Supporting educators as they support the children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 147–157. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1721385>
- Magruder, K. M., McLaughlin, K. A., & Elmore Borbon, D. L. (2017). Trauma is a public health issue. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(1), 1375338. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1375338>
- Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2). doi:10.1002/cl2.1018
- McCann, L., & Pearlman, L. A. (1990). *Psychological trauma and the adult survivor: Theory, therapy, and transformation*. Brunner/Mazel.
- Mezzacappa, E., Kindlon, D., & Earls, F. (2001). Child abuse and performance task assessments of executive functions in boys. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 1041-1048.
- Miller, K., & Flint-Stipp, K. (2024). The unintended consequences of integrating trauma-informed teaching into teacher education. *Teaching Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2307360>
- National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.
- National Child Traumatic Stress Network. (2020). *Child welfare trauma training toolkit*. The National Child Traumatic Stress Network. Retrieved August 1, 2022 <https://www.nctsn.org/resources/child-welfare-trauma-training-toolkit>
- O’Toole, C., & Dobutowitsch, M. (2023). The courage to care: Teacher compassion predicts more positive attitudes toward trauma-informed practice. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 16(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00486-x>
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the Body – A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. New York: W.W. Norton and Company.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Teachers' workload and salary in Europe*. Organization for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing. Available at: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41734&filter=all> (accessed 15 March 2024).
- Parker, E. M., & Srichan, P. (2020). Teachers' perceptions of discussing mental health in the classroom: The role of stigma and fear. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 458-467.
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8, 7-43.
- Perry, B. D. (2006). *Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics*. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). Guilford Press.
- Pfefferbaum, B., & J. R. Allen (1998). Stress in children exposed to violence. Reenactment and rage. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(1), 121-135.

- Porges, S. (2009). *Reciprocal influences between the body and brain in the perception and expression of affect: A polyvagal perspective*. In D. Fosha, D.J. Siegel and M. Solomon (Eds.), *The Healing Power of Emotions: Affective Neuroscience, Development, and Clinical Practice*, (p.27–55). W.W. Norton and Company, New York.
- Russell, B. S., Wink, M. N., & Hutchison, M. (2023). Mixed methods illustration of teachers' trauma-informed attitudes and practice. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. doi:10.1007/s40653-023-00583-5
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<201::aid-imhj8>3.0.co;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::aid-imhj8>3.0.co;2-9)
- Shaw, J.A., Espinel, Z., & Shultz, J.M. (2007). *Children: Stress, trauma, and disaster*. Florida: Disaster Life Support Publishing.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2016). A qualitative study of the implementation of trauma-informed care in schools. *School Mental Health*, 8(1), 5-17.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMSA](2023b). Recognizing and Treating Child Traumatic Stress. <https://www.samhsa.gov/child-trauma/recognizing-and-treating-child-traumatic-stress>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMSA]. (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: SAMHSA.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration[SAMSA](2023). *Understanding child trauma*. <https://www.samhsa.gov/child-trauma/understanding-child-trauma>
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. doi:10.1177/0022466907310372
- Sweeney, D. P., Van Velsor, P., & Dier, K. H. (2016). *Creating a trauma-sensitive classroom: Quick reference guide*. Free Spirit Publishing.
- Teicher, M.H., Andersen, S.L., Polcari, A., Anderson, C.M., Navalta, C.P., & Kim, D.M. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(1), 33–44.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20. doi:10.1176/ajp.148.1.10
- Terr, L. C. (2003). Childhood traumas: An outline and overview. *Focus*, 1(3), 322-334.
- Treleaven, D. A. (2018). *Trauma-sensitive mindfulness: Practices for safe and transformative healing*. W. W. Norton & Company.

- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2023). Türkiye Çocuk Araştırması, 2022. (YAYIM TARİHİ: 22 Mart 2023). SAYI: 49744
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2024). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2021.YAYIM TARİHİ: 02 Ağustos 2022, SAYI: 45586
- UNICEF (2009). *Machel study 10-year strategic review: Children and conflict in a changing world*. New York: Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children, & Armed Conflict.
- UNICEF (2023). UNICEF: Yıkıcı depremlerin birinci haftasında, milyonlarca çocuk acil insani yardıma ihtiyaç duyuyor. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-y%C4%B1k%C4%B1c%C4%B1-depremlerin-birinci-haftas%C4%B1nda-milyonlarca-%C3%A7ocuk-acil-insani-yard%C4%B1ma#:~:text=Geni%C5%9F%20%C3%A7ap%C4%B1%20y%C4%B1k%C4%B1ma%20yol%20a%C3%A7an,6%20milyon%20civar%C4%B1nda%20%C3%A7ocuk%20ya%C5%9F%C4%B1yor>.
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.
- Winninghoff, A. (2020). Trauma knowledge in schools: The impact of a teacher-participatory program. *Journal of Education and Psychology Research*, 40(2), 201-215.
- World Health Organization (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. Geneva: World Health Organization.