



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



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

Baş Editör

Dr. Mehmet Mart, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Editörler

Dr. Mehmet Mart, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nihan Feyman Gök, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Perihan Tuğba Şeker, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Karaevli, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Gözdenur Işıkcı Başkaya, Maltepe Üniversitesi, Türkiye

İstatistik Editörü

Dr. Rabia Özen Uyar, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Bilimsel Danışma Kurulu

Dr. Alev Önder, Türkiye
Dr. Amelia Lee Nam Yuk, Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong
Dr. Anne Kultti, Göteborg Üniversitesi, İsveç
Dr. Belma Tuğrul, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Berrin Akman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Catherine Meehan, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere
Dr. Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma Alisinanoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. F. Çağlayan Dinçer, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gelengül Haktanır, Türkiye
Dr. Ingrid Engdahl, Göteborg Üniversitesi, İsveç
Dr. İsmihan Artan, Türkiye
Dr. Loizos Symeou, Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs
Dr. Meziyet Arı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mübeccel Gönen, Türkiye
Dr. Necate Baykoç Dönmez, Türkiye
Dr. Nektarios Stellakis, Patras Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nilgün Metin, Türkiye
Dr. Nurper Ülküer, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rengin Zembat, Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rozalina Engels Kritidis, Sofya Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tamara Pribiřev Beleslin, Banja Luka Üniversitesi, Bosna-Hersek
Dr. Tanju Gürkan, Lefke Avrupa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Thomas Walsh, Maynooth Üniversitesi, İngiltere
Dr. Torgeir Alvestad, Göteborg Üniversitesi, İsveç

Owner

Association for the Development of Early Childhood Education in Türkiye

Editor in Chief

Mehmet Mart, Ph.D., Necmettin Erbakan University, Türkiye

Editors

Mehmet Mart, Ph.D., Necmettin Erbakan University, Türkiye
Nihan Feyman Gök, Ph.D., Çankırı Karatekin University, Türkiye
Perihan Tuğba Şeker, Ph.D., Uşak University, Türkiye
Özge Karaevli, Ph.D., Ministry of Education, Türkiye
Gözdenur Işıkcı Başkaya, Ph.D., Maltepe University, Türkiye

Statistical Editor

Rabia Özen Uyar, Ph.D., Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., Türkiye
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., Hong Kong Baptist University, Hong Kong
Anne Kultti, Ph.D., University of Gothenburg, Sweden
Belma Tuğrul, Ph.D., İstanbul Aydın University, Türkiye
Berrin Akman, Ph.D., Hacettepe University, Türkiye
Catherine Meehan, Ph.D., Canterbury Christ Church University, England
Esra Ömeroğlu, Ph.D., Gazi University, Türkiye
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., Gazi University, Türkiye
F. Çağlayan Dinçer, Ph.D., İstanbul Aydın University, Türkiye
Gelengül Haktanır, Ph.D., Türkiye
Ingrid Engdahl, Ph.D., University of Gothenburg, Sweden
İsmihan Artan, Ph.D., Türkiye
Loizos Symeou, Ph.D., European University Cyprus, Turkey
Meziyet Arı, Ph.D., İstanbul Bilgi University, Turkey
Mübeccel Gönen, Ph.D., Türkiye
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., Türkiye
Nektarios Stellakis, Ph.D., University of Patras, Greece
Neriman Aral, Ph.D., Ankara University, Türkiye
Nilgün Metin, Ph.D., Türkiye
Nurper Ülküer, Ph.D., Uskudar University, Türkiye
Rengin Zembat, Ph.D., Maltepe University, Türkiye
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., Sofia University, Bulgaria
Serap Erdoğan, Ph.D., Anadolu University, Türkiye
Tamara Pribiřev Beleslin, Ph.D., Banja Luka University, Bosnia-Herzegovina
Tanju Gürkan, Ph.D., European University of Lefke, Cyprus
Thomas Walsh, Ph.D., Maynooth University, England
Torgeir Alvestad, Ph.D., University of Gothenburg, Sweden



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

Dr. Yaşare Aktaş Arnas, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Yıldız Güven, *Türkiye*
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Mizanpaj Editörleri

Dr. Ayşegül Akıncı-Coşgun, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Fatma Yalçın, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Yayıma Hazırlık

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Ömer Faruk Güvendi, *Plymouth Üniversitesi, Birleşik Krallık*

İletişim

Hamamyolu Cad. No:109/1
Odunpazarı /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 çift-kör hakemli bilimsel çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) Google Scholar ve Crossref (PILA) ile indekslenmektedir.

Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University, Türkiye*

Yıldız Güven, Ph.D., *Türkiye*

Z.Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*

Layout Editors

Ayşegül Akıncı-Coşgun, Ph.D., *Aksaray University, Türkiye*

Foreign Language Editor (English)

Fatma Yalçın, Ph.D., *TED University, Türkiye*

Preparing for Publication

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Omer Faruk Guvendi, Msc., *University of Plymouth, United Kingdom*

Contact

Hamamyolu Street 109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye
e-mail: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education
in Türkiye

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind 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 İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) Google Scholar ve Crossref (PILA).



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 9 • Sayı 2 • Haziran • 2025- Volume 9 • Issue 2 • December

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Mahmut KARATAY

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarına Yönelik Çocuk Hakları Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development and Validation of a Children's Rights Attitude Scale for Pre-Service Teachers Enrolled in Pedagogical Formation Programs

105-125

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592609

Elif PERKTAŞ, Zehra Saadet FIRAT

Okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor becerilerinin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi

Supporting Gross Motor Skills of Preschool Children with Physical Activities

126-149

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592613

İrem CENGİZ, Hakan SARIÇAM

Kardeş Kıskançlığı Görülen ve Görülmeyen Ailelerdeki Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

150-173

An Examination of Parents' Views in Families with and Without Sibling Jealousy

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592647

Mehtap GÖKGÜL, Arzu AKAR GENÇER

0-24 Ay arası bebeği olan annelerin kendini sevme özyeterlilikleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examining the relationship between maternal self-love/self-efficacy and sensitive caregiving skills among mothers of infants aged 0-24 months

174-195

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672025926593

Meltem PARLATAN, Durmuş ASLAN

Erken Dönemde Stres, Etkileri ve Yılmazlık

Early Life Stress, Its Effects, and Resilience

196-218

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672025926677

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarına Yönelik Çocuk Hakları Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development and Validation of a Children's Rights Attitude Scale for Pre-Service Teachers Enrolled in Pedagogical Formation Programs

Mahmut KARATAY¹

Makale Geçmişi

Geliş : 27.04.2025
Düzeltilme : 26.05.2025
Kabul : 02.06.2025
Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 27.04.2025
Revised : 26.05.2025
Accepted : 02.06.2025
Online : 30.12.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu formasyon eğitimi alan 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, yapısal eşitlik modelinde hesaplama yöntemi olarak Bootstrap Maximum Likelihood kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı cronbach's alfa katsayısı ile incelenmiştir. Normal dağılmayan verilerin karşılaştırılması; ikili gruplarda Mann-Whitney U, üç ve üzeri gruplarda Kruskal Wallis, çoklu karşılaştırmalar ise Dunn testi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084'lük kısmı açıklanmaktadır. Minimum 15 ve maksimum 75 puan alınabilen ölçeğin cronbach's alfası 0,943 olarak elde edilmiştir. Elde edilen cronbach's alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilirlik elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları Eğitimi, Aday Öğretmen, Çocuk Hakları Ölçeği

Abstract: The primary aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to assess pre-service teachers' attitudes toward children's rights. The study group consisted of 300 pre-service teachers. In selecting participants, a purposive sampling technique aimed at ensuring maximum diversity was used. The construct validity of the scale was examined through exploratory and confirmatory factor analyses, and the Bootstrap Maximum Likelihood method was employed in the structural equation model. The internal consistency of the scale was analyzed using Cronbach's alpha coefficient. For non-normally distributed data, comparisons were made using the Mann-Whitney U test for two-group comparisons, the Kruskal-Wallis test for three or more groups, and the Dunn test for multiple comparisons. The analysis revealed a single-factor structure, explaining 56.084% of the total variance. The scale, with scores ranging from a minimum of 15 to a maximum of 75, achieved a Cronbach's alpha of 0.943, indicating a high level of reliability. As a result of the confirmatory factor analysis, three different modification processes were performed, and the fit indices demonstrated that the scale is a valid measurement tool.

Keywords: Children's Rights Education, Pre-service Teacher, Children's Rights Scale

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592609

¹ Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, mahmutkaratay@munzur.edu.tr ORCID: 0000-0002-4810-9000

SUMMARY

Introduction

Throughout human history, children have often been regarded as vulnerable individuals deprived of rights. In ancient times, children were considered valuable assets for continuing family names and providing heirs, yet they were frequently excluded from the adult world and placed under protection. The education of children, many of whom entered the workforce at a young age, was typically determined by their family's social status. During the Middle Ages, children were generally required to take on adult responsibilities at an early age. With the Renaissance, a shift in attitudes toward children's education and protection began. The Renaissance, emphasizing individual development and education, also influenced perspectives on child care. At the beginning of the 19th century, the Industrial Revolution caused child labor exploitation to become a severe issue. During this period, children were forced to work under harsh conditions for low wages, which led to movements advocating for reforms in child labor laws and children's education. As a result of the difficulties faced by child workers and the efforts of human rights advocates, significant progress in children's rights emerged toward the late 19th century.

A major milestone in this field was the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), adopted in 1989, which established a fundamental framework for the protection and development of children worldwide. The convention secured children's essential rights, including the right to life, health, education, play, and rest, making it one of the most comprehensive documents safeguarding children's fundamental rights. Since it is legally binding in almost all countries, the convention provides a universal ethical and legal framework that helps regulate social inequalities. The United Nations (UN) has also published guidelines, action plans, self-assessment toolkits, and evaluation reports to clarify how the convention should be implemented in practice (UN, 2012a, 2012b; UNICEF & UNESCO, 2007). Children's rights education has been recognized as a key goal, emphasizing that children must learn about their rights through educational programs that highlight their status as rights-holders and integrate learning into their lives (UNICEF PFP, 2014).

Children's rights are based on fundamental human rights principles, ensuring that children, regardless of age, gender, language, religion, or ethnicity, have equal rights. Thanks to the UNCRC, children now enjoy improved access to education and healthcare. Additionally, they enjoy more freedom and participation rights. These rights, which protect and strengthen children's right to life, health, education, and participation, hold a crucial place within the broader human rights framework. In this context, teachers play a critical role

in fostering rights-based educational environments. Assessing teachers' attitudes toward children's rights is essential for ensuring that children's rights education is implemented effectively. Developing valid and reliable measurement tools to evaluate teachers' attitudes in this area is therefore necessary.

Method

The Exploratory Factor Analysis (EFA) study group consisted of 300 pre-service teachers enrolled in the second, third, and fourth years of undergraduate programs at a university. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) study group consisted of 160 different pre-service teachers. To select participants, the maximum variation sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used. Variables such as gender, field of study, and whether participants had taken a human rights course were also considered and evaluated during the participant selection process.

To collect data, the study used a Personal Information Form and a Likert-type "Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Children's Rights Scale" developed by the researcher, consisting of 30 items. The data were analyzed using IBM SPSS V23 and IBM AMOS V24. The assumption of multivariate normality was examined using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. The scale's construct validity was assessed through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Since the assumption of multivariate normality was not met in the Structural Equation Model (SEM), the Bootstrap Maximum Likelihood (ML) method was used with 5,000 resamples. The scale's internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha coefficient. For comparisons between two independent groups with non-normally distributed data, the Mann-Whitney U test was used. For comparisons between three or more independent groups, the Kruskal-Wallis test was applied, followed by Dunn's test for multiple comparisons.

Conclusion and Discussion

The study aims to develop a measurement tool to assess pre-service teachers' attitudes towards children's rights. To achieve this, a measurement tool framed within the articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child was created to determine the views of pre-service teachers studying in various departments, including child development, music, art, physical education, geography, history, sociology, Turkish language and literature. The tool was reviewed by field experts, and a final version of the 30-item Likert-type scale was created.

As a result of the initial analysis, two items with anti-image correlation coefficients below 0.5 were removed from the scale. After re-analysis, thirteen items were removed because their extraction

values were below 0.3. After removing these items, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be 0.939, and the Bartlett's test chi-square value was 3205.113 ($p < 0.001$), indicating the suitability of the dataset for factor analysis. The scale, consisting of 15 items, had Extraction values above 0.3, and all diagonal values in the anti-image correlation matrix were above 0.5. The analysis revealed a single-factor structure, explaining 56.084% of the total variance.

The Cronbach's alpha for the scale was 0.943, indicating high reliability. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to examine the construct validity of the scale. Since the assumption of multivariate normality was not met, the Bootstrap Maximum Likelihood (ML) method was used. After three modification processes in the single-factor confirmatory factor analysis, the fit indices confirmed the scale's validity as a measurement tool. The CFA results indicated that the Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights Scale is a valid tool for this study.

The average scale score was 67.32, with a minimum score of 34.00 and a maximum score of 75.00. The median score for males was 66.5, while for females, it was 70. There was a statistically significant difference in the median scale scores based on gender ($p = 0.041$). Additionally, a statistically significant difference was found in median scores based on the field of study ($p = 0.002$) and whether students had taken a course on children's rights ($p = 0.013$). Among students who had taken a course on children's rights, the median score was 70, while those who had not taken such a course had a median score of 65.

GİRİŞ

Toplumların evriminde ve kültürlerin gelişiminde önemli bir rol oynayan çocuk ve çocukluk kavramı, tarihsel süreç içinde, toplumsal normlara ve değerlere bağlı olarak farklı rollerde ele alınmış ve zaman içerisinde değişime uğramıştır. Çocuk ve çocukluğun tarihçesi aynı zamanda, toplumların değerlerinin, ekonomik yapının ve kültürel normların da evrimsel yansıması olmuştur.

İnsanlık tarihinde, çocuklar genellikle savunmasız ve haklardan yoksun bireyler olarak görülmüştür. Antik dönemlerde aile isimlerini devam ettirmek ve varis sağlamak amacıyla önemli birer varlık olarak görülen çocuklar (Erdemir ve Erdemir 2012; Özarslan 2016), çoğu zaman yetişkin dünyasının dışında tutulan ve koruma altına alınan bireyler olarak kabul edilirdi. Genç yaşlarda çalışma hayatına katılan çocukların eğitimleri ise genellikle ailelerinin sosyal statüsüne bağlı olarak belirlenirdi. Orta Çağ sonrası oluşan yenedünya düzeni yeni bir çocukluk anlayışını da şekillendirmiştir. Bilim, ulus devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk da haliyle 16. yüzyılda oluşmuştur. Rönesans dönemiyle birlikte, çocukların eğitimi ve korunması konularında bir değişim başlamıştır. Bireysel gelişim ve eğitim konularına daha fazla önem veren bir dönem olarak çocukların bakımına dair düşünceleri de etkilemiştir (Postman 1995).

Çocukluğun tarihsel sürecinde, tüm çocukların haklarının olduğu ve bu haklarının tanınması/verilmesi gerektiği kabul görse de uygulamada, yaşama, barınma ve korunma gibi en temel düzeydeki haklar konusunda, Rönesans'a kadar hiçbir girişimin olmadığı görülmektedir (İnal, 2014). Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte çocuk bir birey olarak toplumsal yapı içerisinde yerini almaya başlamış ve çocuk haklarına ilişkin önemli gelişmeler yaşanmıştır (Washington, 2010).

Ondokuzuncu yüzyılın başlarında, Sanayi Devrimi ile birlikte çocukların işgücü olarak kullanımı ciddi bir sorun yaratmıştı. Çocukların düşük ücretlerle ağır işlerde çalıştırılmaları ve kötü koşullara maruz bırakıldıkları bu dönem, çocuk işçiliğine karşı mücadele ve çocukların eğitimi konusundaki reform hareketlerine öncülük etmiştir. Sanayi Devrimi'nin etkisiyle, çocuk işçilerin maruz kaldığı zorluklar ve insan hakları savunucularının çabaları sonucu, 19. yüzyılın sonlarına doğru çocuk haklarına dair önemli gelişmeler yaşanmıştır. Birleşmiş Milletler tarafından 1989'da kabul edilen ve dünya genelinde çocukların korunması ve gelişimi için temel bir çerçeve sunan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların yaşama, sağlığa, eğitime, oyun ve dinlenmeye dair temel haklarını güvence altına almıştır. Bu sözleşme, dünya genelinde çocukların temel haklarını koruyan kapsamlı bir belge haline gelmiştir.

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, bir “haklar listesi” olmaktan öte, devletlerin çocuklara karşı yükümlülüklerini yerine getirmelerine yardımcı olacak çalışma alanlarını listelemekte ve tüm aktörler için rehberlik sağlamaktadır (Qudenhoven ve Wazir, 2006). Sözleşme, neredeyse tüm dünya ülkelerinde yürürlükte olması nedeniyle eşitsiz toplumsal koşulların düzenlenmesine olanak sağlayan ortak bir etik ve yasal çerçeve sunmaktadır. BM, Sözleşme’nin pratikte nasıl olması gerektiğini ayrıntılı olarak açıklayan rehberlik, eylem planları, öz değerlendirme araç setleri ve program değerlendirme raporları yayınlamıştır (BM, 2012a, 2012b; UNICEF ve UNESCO, 2007). Çocukların hak sahibi statülerini vurgulayan ve öğrenmeyi hayatlarına bağlayan eğitim programları aracılığıyla hakları öğrenmeleri gerektiğini açıklığa kavuşturmak için temel bir hedef olarak “çocuk hakları eğitimi” kabul edilmiştir (UNICEF PFP, 2014). Toplumsal dönüşümlerin aracı olarak eğitim alanında yalnızca eğitime erişim hakkı (Madde 28) değil, aynı zamanda insan haklarını, normlarını ve değerlerini yansıtan belirli hedeflere yönelik eğitime erişim hakkı (Madde 29) gibi ek haklara sahiptir. 42. Madde bunu destekler ve hükümetlerin Sözleşmenin 'ilke ve hükümlerinin' yetişkinler ve çocuklar tarafından yaygın olarak bilinmesini sağlamaları gerekir. Bu sözleşmenin eğitim ortamlarında uygulanmasında eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yasal sorumlulukları bulunmaktadır.

Çocuk hakları, temel insan hakları prensiplerine dayanır ve çocukların yaş, cinsiyet, dil, din, etnik köken gibi özelliklere bakılmaksızın eşit haklara sahip olduğunu belirtir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, günümüzde, çocuklar daha fazla eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim sağlama hakkına sahiptir. Ayrıca, çocukların görünüşte daha fazla özgürlükleri ve katılım hakları bulunmaktadır. Çocukların yaşam, sağlık, eğitim ve katılım haklarını koruyan ve güçlendiren bu haklar, insan hakları evreninde önemli bir yer tutar.

Çocuk hakları eğitimi, haklar ve sorumluluklara ilişkin bilgilerin öğrenilmesi ve bunların öncelikli tutum ve davranışlara dönüştürülmesini kapsayan bir bütündür (Akyüz, 2010). Toplumun her alanında çocuk haklarının tam olarak gerçekleştirilmesi ve saygı gösterilmesinin temel varsayımlarından biri, çocukların hakları hakkında bilgi edinmenin yanı sıra onları uygulama diğer bir deyişle 'yaşamak' fırsatına sahip olmalarıdır. Eğitim kurumları çocuk haklarının pratikte uygulanması için ideal yerlerdir. Akranları ve yetişkinleri ile yoğun ilişkileri olan eğitim kurumlarındaki çocuklar, çocuk haklarının gözetilmesine katkıda bulunacakları pratik becerileri geliştirme ve demokratik bir toplumda aktif vatandaşların rolüne hazırlanma fırsatına sahiptir (Stamatovic, Cicvaric, 2019).

Örgün eğitim sistemi çocukların haklarıyla ilgili bilgileri edinebilecekleri ana araç olduğundan öğretmenlerin ve onları eğitenlerin bu süreçte önemli rolleri bulunmaktadır. Sözleşmenin 42.

maddesinin uygulanmasının başarısı, öğretmenlerin çocuk hakları sözleşmesi ve hakları konusunda eğitilmelerine; çocuk hakları eğitsel etkinliklerinin etkili olması ise öğretmenlerin yeterliği ile ilişkilidir (Kent Kükürtçü, 2011). Başta okulların yönetiminden sorumlu olan eğitim yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere eğitim hizmeti sunan ve sunacak olan profesyonellerin, eğitimle ilgili hukuksal düzenlemeler hakkında genel hatlarıyla da olsa eğitim alması gerekli ve önemlidir (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017). Bu doğrultuda hak temelli eğitim ortamlarının oluşmasında önemli pay sahibi olan öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının saptanabilmesi için nitelikli ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın ikincil amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete, okudukları bölümlere ve çocuk hakları ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 30 maddelik taslak ölçek formu kullanılmış ve her bir madde için en az 10 katı katılımcı olacak şekilde, 300 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Benzer şekilde, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) aşamasında 15 maddelik ölçek formu kullanılmış ve yine madde başına yaklaşık 10 katı olacak şekilde 160 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Bu durum, faktör analizlerinde önerilen “madde başına en az 5 ila 10 katı kadar katılımcı” ilkesine dayanmaktadır (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Worthington & Whittaker, 2006). Ayrıca, Comrey ve Lee (1992), 300 kişilik bir örnekleme “iyi”, 500 ve üzerini ise “çok iyi” olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan örneklem büyüklüklerinin AFA ve DFA için yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) araştırma grubunu, bir üniversitede pedagojik formasyon dersi alan, Çocuk Gelişimi Bölümü (n=150), Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü (n=50), Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (n=25), Müzik Bölümü (n=25), Sosyoloji Bölümü (n=25) ve Tarih Bölümü (n=25) lisans programlarının, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 300 öğrenci oluşturmuştur. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) araştırma grubunu, bir üniversitede pedagojik formasyon dersi alan, Çocuk Gelişimi Bölümü (n=75), Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü (n=25), Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (n=15), Müzik Bölümü (n=15), Sosyoloji Bölümü (n=15) ve Tarih Bölümü (n=15) lisans programları, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 160

öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede temel amaç, araştırma problemine taraf olabilecek veri kaynaklarının çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre çalışmada yer alacak katılımcıların belirlenmesi sürecinde cinsiyet, bölüm ve insan hakları dersi almış olma durumu gibi değişkenler de göz önüne alınmış ve değerlendirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi için katılımcıların cinsiyet, okudukları bölüm ve çocuk haklarına ilişkin bir ders alıp almama durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	90	30
Kadın	210	70
Eğitim		
Çocuk Gelişimi Bölümü	150	50
Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	10
Müzik Bölümü	20	6,7
Resim Bölümü	20	6,7
Coğrafya Bölümü	20	6,7
Tarih Bölümü	20	6,7
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	20	6,7
Sosyoloji Bölümü	20	6,7
Dersi alma durumu		
Evet	150	50
Hayır	150	50

Tablo 1’e bakıldığında, katılımcıların %30’u erkek iken %70’i kadındır. Katılımcıların %50’sinin çocuk gelişimi bölümünde ve %10’u beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Katılımcıların %50’sinin çocuk hakları ile ilgili bir ders aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri 2024-2025 eğitim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların cinsiyet, devam etmekte oldukları bölüm ve çocuk hakları dersi alıp almadıklarına ilişkin soruların bulunduğu “Kişisel Bilgi Formu” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutumları ölçmek için en çok başvurulan ölçek geliştirme yöntemlerinden biri Likert tipi ölçeklerdir (Tezbaşaran, 1996). İlk olarak, çocuk haklarına yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla “Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” adlı bir Likert tipi ölçek tasarlanmıştır. Ölçek yapısını oluşturmak için "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" seçeneği

beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuk haklarına ilişkin tutumların olumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddeleri, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki temel ilkelere dayalı olarak oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca, taslak form küçük bir grupta pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler “IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V24” ile analiz edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk çoklu normallik varsayımı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Ölçeğe ait yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, yapısal eşitlik modelinde çoklu normallik varsayımı sağlanmadığından hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) yönteminde 5000 yeniden örneklem kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık cronbach's alfa katsayısı ile incelenmiştir. İkili gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmış, üç ve üzeri gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılarak, çoklu karşılaştırmalar Dunn testi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeğinin geçerliğini test etmek amacıyla ölçekten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Tablo 2. Ölçeğe ait Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Faktör yükü	Extraction	Anti-image korelasyon katsayısı
V2	0,650	0,422	0,854
V3	0,721	0,520	0,931
V7	0,647	0,418	0,976
V9	0,652	0,425	0,848
V12	0,779	0,607	0,968
V14	0,695	0,483	0,980
V19	0,835	0,696	0,964
V20	0,812	0,659	0,968
V21	0,864	0,747	0,959
V23	0,678	0,460	0,968
V24	0,751	0,564	0,953
V25	0,780	0,609	0,957

V28	0,631	0,398	0,962
V29	0,786	0,617	0,905
V30	0,886	0,786	0,901
Özdeğer	8,413		
VAO	56,084		
KVAO	56,084		

VAO: Varyans açıklama oranı, KVAO: Kümülatif varyans açıklama oranı, KMO=0,939; Bartlett's Testi ($X^2=3205,113$; $p<0,001$)

Açımlayıcı faktör analizinde faktör çıkarımı için “temel bileşenler analizi” metodu ve döndürme işlemi için de “varimax” yöntemi kullanılmıştır. Faktör oluşturmada “fix” faktör kullanılmış olup tek boyut olarak değerlendirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve üzerinde olması gereklidir. Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5’in üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell 2007). İlk analiz sonucunda v8 ve v10 maddelerinin anti-image korelasyon katsayıları 0,5’ten düşük olarak elde edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda sonucu V5, V15, V18, V13, V17, V26, V16, V22, V4, V6, V1, V11, V27 maddelerinin çıkarım değerleri 0,3’ten düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması sonrasında elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,939 ve Bartlett testi ki-kare değeri de 3205,113 ($p<0,001$) olarak elde edilmiştir. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve üzerinde olduğu ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5’in üzerinde olduğu elde edilmiştir (Tabachnick ve Fidell 2007). Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084’lük kısmı açıklanmaktadır.

Tablo 3. Madde güvenirlik sonuçları

	Ortalama	S. sapma	Madde korelasyonu	toplam	Madde cronbach's alfa	silindiğinde Cronbach's alfa
V2	4,56	0,64	0,606		0,941	
V3	4,54	0,61	0,675		0,939	
V7	4,46	0,60	0,594		0,941	
V9	4,59	0,64	0,606		0,941	
V12	4,46	0,63	0,735		0,938	
V14	4,53	0,64	0,649		0,94	
V19	4,55	0,60	0,797		0,936	
V20	4,52	0,63	0,771		0,937	0,943
V21	4,54	0,62	0,832		0,935	
V23	4,43	0,63	0,626		0,941	
V24	4,43	0,65	0,702		0,939	
V25	4,45	0,63	0,735		0,938	
V28	4,47	0,67	0,581		0,942	
V29	4,36	0,68	0,747		0,938	
V30	4,44	0,68	0,862		0,934	

Ölçek maddelerine ait madde toplam korelasyonlarının tamamı 0,3 ve üzeri olarak elde edilmiştir. Ölçeğin cronbach's alfası 0,943 olarak elde edilmiştir. Elde edilen cronbach's alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilir elde edilmiştir.

Tablo 4. Doğrulamalı faktör analizi sonucu

			$\beta 1$ (%95 Güven aralığı)*	$\beta 2$ (%95 Güven aralığı)*	S. hata	p
V2	<---	F1	0,558 (0,338 - 0,711)	1 (1 - 1)	...	...
V3	<---	F1	0,534 (0,338 - 0,722)	0,961 (0,479 - 1,883)	0,368	<0.001
V7	<---	F1	0,604 (0,384 - 0,804)	1,097 (0,523 - 2,405)	0,473	<0.001
V9	<---	F1	0,627 (0,411 - 0,771)	1,097 (0,974 - 1,278)	0,077	<0.001
V12	<---	F1	0,791 (0,674 - 0,879)	1,514 (1,184 - 2,514)	0,341	<0.001
V14	<---	F1	0,539 (0,325 - 0,701)	0,992 (0,593 - 1,697)	0,274	<0.001
V19	<---	F1	0,823 (0,715 - 0,904)	1,402 (1,076 - 2,261)	0,308	<0.001
V20	<---	F1	0,804 (0,685 - 0,886)	1,472 (1,116 - 2,42)	0,342	<0.001
V21	<---	F1	0,871 (0,777 - 0,935)	1,594 (1,257 - 2,587)	0,353	<0.001
V23	<---	F1	0,589 (0,442 - 0,73)	1,126 (0,686 - 2,171)	0,389	<0.001
V24	<---	F1	0,729 (0,592 - 0,836)	1,414 (1,101 - 2,267)	0,312	<0.001
V25	<---	F1	0,811 (0,695 - 0,893)	1,526 (1,191 - 2,483)	0,342	<0.001
V28	<---	F1	0,456 (0,281 - 0,602)	0,943 (0,642 - 1,539)	0,236	<0.001
V29	<---	F1	0,633 (0,49 - 0,753)	1,331 (1,003 - 2,216)	0,309	<0.001
V30	<---	F1	0,778 (0,658 - 0,876)	1,612 (1,238 - 2,701)	0,381	<0.001

$\beta 1$: Standartlaştırılmamış beta katsayısı, $\beta 2$: Standartlaştırılmış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

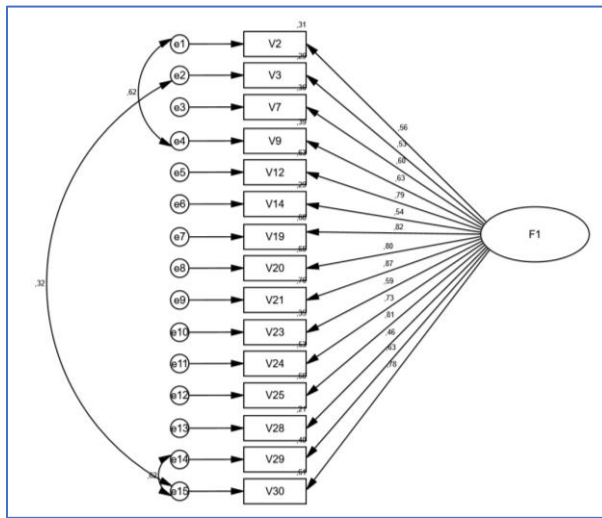
Doğrulamalı faktör analizine başlamadan önce verilerle ilgili “uç değerler, basık ve çarpık değerler, eksik veri” gibi sorunlar giderilmiştir. Yapılan Multivariate normallik testinde kritik değerin 25,750 olduğu belirlenmiştir. Bu değerin 10'un altında olması mükemmel bir sonuç iken 20'ye kadar, genellikle sorun teşkil etmediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Gürbüz, 2019). Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir.

Tablo 5. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk hakları tutum ölçeğine ilişkin uyum indexleri

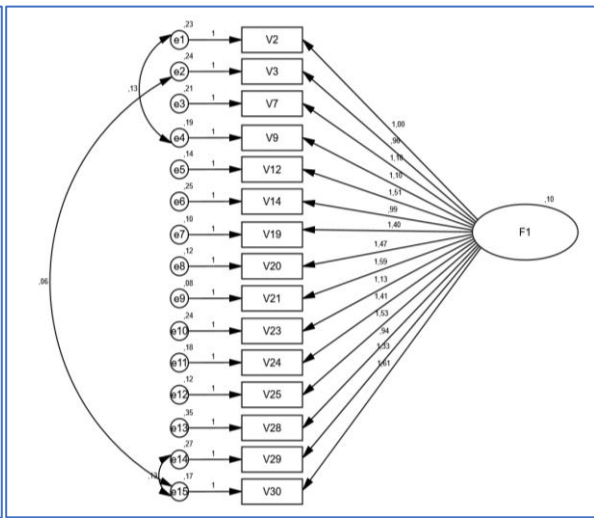
Uyum İndeksi	Ölçek	Mükemmel Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Uyum
X²/sd *	2.188	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	Kabul Edilebilir
GFI **	.915	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	Kabul Edilebilir
NFI **	.942	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	Kabul Edilebilir
IFI **	.968	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	İyi Uyum
NNFI (TLI) **	.961	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	İyi Uyum
CFI **	.967	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	İyi Uyum
SRMR ***	.042	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	İyi Uyum
RMSEA ***	.063	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	Kabul Edilebilir

*(Kline, 2011), ** (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006), *** (Browne & Cudeck, 1993)

Toplam 15 madde ile oluşturulan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri incelendiğinde; X^2/sd ($190.314/87$) = 2.188, GFI=0.915, NFI=0.942, IFI=0.968, NNFI(TLI)=0.961, CFI=0.967, RMSEA=0.063 ve SRMR=0.042 olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerler, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Ölçeğe ait standartlaştırılmamış yol katsayıları ve standartlaştırılmış yol katsayıları şekil 1 ve şekil 2 de yer almaktadır.



Şekil 1. Ölçeğe ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 2. Ölçeğe ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Tablo 6. Ölçek puanına ait tanımlayıcı istatistikler

	Ortalama	S. Sapma	Ortanca	Minimum	Maksimum
Ölçek puanı	67,32	7,11	70,00	34,00	75,00

Ölçek puan ortalaması 67,32 iken minimum puan 34,00 ve maksimum puan 75,00 olarak elde edilmiştir. Ölçek puanlama yönergesi; Ölçek toplam 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddeleri 5'li likertli yapıda değerlendirilmektedir. Ölçekten minimum 15 ve maksimum 75 puan alınabilir.

Tablo 7. Demografik özelliklere göre karşılaştırma sonuçları

	Ortalama $\pm$ S. sapma	Ortanca (min-mak)	Test İstatistiği	p
Cinsiyet				
Erkek	65,42 $\pm$ 8,95	66,5 (34-75)	8045,500	0.041 ^x
Kadın	68,13 $\pm$ 6	70 (46-75)		
Eğitim (Bölüm)				
Çocuk Gelişimi	69,16 $\pm$ 4,22	70 (56-75) ^a	22,433	0.002 ^y
Beden Eğitimi	62,77 $\pm$ 9,15	62 (41-74) ^b		
Öğretmenliği				
Müzik	62,8 $\pm$ 9,81	62 (45-75) ^{ab}		
Resim	67,2 $\pm$ 11,13	73 (39-75) ^a		
Coğrafya	66,05 $\pm$ 10,01	67 (34-75) ^{ab}		
Tarih	65,75 $\pm$ 5,1	63 (60-74) ^{ab}		
Edebiyat	66,75 $\pm$ 8,05	67 (49-75) ^{ab}		
Sosyoloji	68,4 $\pm$ 5,47	70,5(52-75) ^{ab}		
Dersi alma durumu				
Evet	69,16 $\pm$ 4,22	70 (56 - 75)	13102,500	0.013 ^x
Hayır	65,48 $\pm$ 8,76	65 (34 - 75)		

^xMann Whitney U Test; ^y Kruskall Wallis H Test; ^{a-b} aynı harfe sahip gruplar arasında bir fark yoktur.

Erkeklerde ortanca ölçek puanı değeri 66,5 iken kadınlarda 70 olarak elde edilmiştir. Elde edilen ortanca ölçek puanı değerleri cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermektedir (p=0.041). Eğitimlere göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p=0.002). Çocuk gelişimi bölümünde ortanca değer 70 iken, beden eğitimi öğretmenliğinde 62, müzik bölümünde 62, resim bölümünde 73, coğrafya bölümünde 67, tarih bölümünde 63, Türk dili ve edebiyatı bölümünde 67 ve sosyoloji bölümünde 70,5 olarak elde edilmiştir. Çocuk gelişimi bölümü ile müzik bölümü, resim bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken çocuk gelişimi bölümü ile beden eğitimi öğretmenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Beden eğitimi öğretmenliği ile müzik bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken beden eğitimi öğretmenliği ile resim bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Müzik bölümü ile resim bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Resim bölümü ile coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Coğrafya bölümü ile tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tarih bölümü ile Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Türk dili ve edebiyatı bölümü ile sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Dersi alma durumu faktörüne göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu

tespit edilmiştir ($p=0.013$). Çocuk haklarına yönelik ders alan öğrencilerde ortalanca değer 70 iken çocuk haklarına yönelik herhangi bir ders almayan öğrencilerde ortalanca değer 65 olarak elde edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada, Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçme aracını geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocuk gelişimi, müzik, resim, beden eğitimi, coğrafya, tarih, sosyoloji, Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme maddeleri çerçevesinde oluşturulmuş ölçme aracı, alana ilişkin uzmanların görüşüne sunulmuş ve nihai olarak 30 maddelik 5'li likert tipi ölçek ön formu oluşturulmuştur.

30 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5'in üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell 2007). İlk analiz sonucunda anti-image korelasyon katsayıları 0,5'ten düşük olarak elde edilen iki madde ölçekten çıkarılmış ve tekrarlanan analiz sonucunda on üç maddenin çıkarım değerleri 0,3'ten düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,939 ve Bartlett testi ki-kare değeri de 3205,113 ($p<0.001$) olarak elde edilmiştir. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5' in üzerinde olduğu elde edilmiştir. Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084'lük kısmı açıklanmaktadır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin hesaplanan Cronbach's alfa katsayısı .943'tür. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır. 15 madde ile oluşturulan tek faktörlü doğrulamalı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçek puan ortalaması 67,32 iken minimum puan 34,00 ve maksimum puan 75,00 olarak elde edilmiştir. Erkeklerde ortalanca ölçek puanı değeri 66,5 iken kadınlarda 70 olarak elde edilmiştir. Elde

edilen ortanca ölçek puanı değerleri cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermektedir ($p=0.041$). Yapılan bir çok araştırmada (Değirmenci, 2011; Ekici, 2014; Karaman-Kepenekçi, 2006; Yüksel, 2019), bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

Ekici (2014)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, mezun olunan lisans programına göre farklılaşmaktadır. Bu araştırmada da, eğitimlere göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.002$). Çocuk gelişimi bölümü ile beden eğitimi bölümü, resim bölümü ile beden eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Hannikainen ve Puttonen'un (2010), yaptıkları saha çalışmalarında bu savı destekleyen sonuçlara rastlanmaktadır. Çalışmada, Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kaya (2011), Değirmenci (2011) ve Özkan (2013)'ün yapmış olduğu araştırmalarda da okul öncesi eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının diğer bölümlere devam eden öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm araştırma bulguları değerlendirildiğinde eğitim görülen bölümlerin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir.

Dersi alma durumu faktörüne göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.013$). Çocuk haklarına yönelik ders alan öğrencilerde ortanca değer 70 iken çocuk haklarına yönelik herhangi bir ders almayan öğrencilerde ortanca değer 65 olarak elde edilmiştir. Karaman-Kepenekçi'nin (2006) araştırma bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada, çocuk haklarına ilişkin bir eğitim alan ya da kursa katılan aday öğretmenlerin, herhangi bir eğitim almayan ya da kursa katılmayan aday öğretmenlere oranla çocuk haklarına ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulünden bu yana yaklaşık 35 yıl geçmesine rağmen, çocuk haklarının eğitim yoluyla teşvik edilmesi ve öğretmenler aracılığıyla desteklenmesi hâlâ istenen düzeyde değildir. Alan yazında, öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ileri süren bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Akbar, Hameed, Khan & Siddiqui, 2019; Ateş, 2015; Gülbahar, 2019; Gür, 2019; Kent Kükürtçü, 2011; Kop & Tuncel, 2010), çocuk hakları konusundaki bilgi eksikliğinin ve olumsuz tutumların varlığına işaret eden araştırmalar da mevcuttur (Demirtaş, 2019; Hareket & Gülhan, 2017; Iroegbu, 2015; Karaman, 1993; Karaman- Kepenekçi & Baydık, 2009; Kaya, 2011; Özmen, Kaymak Özmen & Yalçın, 2010; Shah, Shrestha & Thapa, 2016; Uçuş & Şahin, 2012). Bilgi ve tutum arasında her zaman tutarlı bir ilişki olmadığı için, bu çalışmada bilgi düzeyleri ayrıntılı olarak ele alınmamış; daha çok öğretmenlerin çocuk haklarına

yönelik tutumları üzerine odaklanılmıştır. Cassidy ve arkadaşlarının (2014) bulguları da öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgisizliklerinin, bu konuda ya uyum sağlama ya da engelleme tutumlarına yol açtığını göstermektedir. Howe ve Covell (2005), Hampshire çalışmalarında bazı öğretmenlerin, çocuklara haklarını öğretmeye hazır olmadan önce sorumluluklarını öğretmeye odaklanmayı seçtiklerini ve öğretmenlerin sıklıkla Sözleşmeye'ye karşı olumsuz bir yaklaşım benimsediklerini ileri sürmüşlerdir. Bazı öğretmenlerin çocukların karar alma süreçlerine ve okul yönetimine katılım haklarını tanımada isteksiz veya dirençli tutumlar sergilemesi, alanyazında sıkça vurgulanan önemli bir konudur (Thoyibi, 2016). Bu tutumların kökeni, öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersizliğine, geleneksel eğitim anlayışlarına ve kültürel değerlerin etkisine dayanmaktadır (Ilieva & Shopova, 2022; Yıldırım & Arslan, 2020). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki farkındalıklarının artırılması ve bu konuda kapsamlı eğitim programlarına dahil edilmelerinin, olumlu tutum geliştirmede kritik rol oynadığını göstermektedir (Demirtaş, 2019; Kaya, 2011;). Ayrıca, çocukların karar alma süreçlerine etkin katılımını destekleyen okul yönetimi politikalarının benimsenmesi, öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Özkan, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı incelenmesi ve farklı bağlamlardaki deneyimlerin analiz edilmesi, bu konunun daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, *insan hakları eğitimi* ve *çocuk hakları eğitimi* konusunda öğretmenlerin eğitimi, birçok raporda temel bir öneri haline gelmektedir (BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (UNHCHR), 2010; BurrIDGE vd., 2013; Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü (DIHR), 2013; İnsan Hakları Merkezi (HRC), 2014; Morgan ve Kitching, 2006).

Eğitim, genç neslin şimdiki ve gelecekteki refahını nihai hedefi haline getirmelidir; bunun en önemli koşullarından biri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde öngörülen haklarının tam olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktır, çünkü eğitim en geniş anlamıyla okuldan öte ve çok sayıda sosyal bağlamda yaşam boyunca devam eder (Mason, 1999). Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenler, çocukları sadece bilgi ile değil, aynı zamanda değerlerle donatarak onların daha iyi bir dünya için hazırlanmalarına yardımcı olabilirler. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, gelecekteki eğitim ortamlarını belirleyebilir ve çocukların yaşamları üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Pozitif bir tutum, öğrencilere saygı gösterme, eşitlik ilkesini benimseme ve onların bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme anlamına gelir. Bu tutumlar, öğrencilere güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu nedenle, eğitim kurumları, öğretmen adaylarını

çocuk haklarına duyarlı, bilinçli ve aktif bireyler olarak yetiştirmek için çaba göstermelidir. Bu çaba, toplumların daha adil, eşit ve insana saygılı bir geleceğe doğru ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada kadın öğretmen adaylarının daha yüksek çocuk hakları tutum puanlarına sahip olması, alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir (örneğin, Demirtaş, 2019; Yüksel, 2019). Ancak bu farkın kaynağına dair daha derinlemesine nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, çocuk hakları dersinin öğretmen yetiştiren tüm programlara, zorunlu/seçmeli ders olarak okutulmasının, ya da konu ile ilgili derslerin içeriklerinin çocuk hakları temasını da içerecek şekilde zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 30.01.2024 tarihli, 2024/01 sayılı oturum ve 8 nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Akbar, S, Hameed, A., Khan, M. M., & Siddiqui, K. (2019). Sensitivity level of educational administrators towards child rights. *Review of Economics and Development Studies*, 5(1), 67-78.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk haklarının önemi, konusu, kaynakları ve hukuk sistemindeki yeri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: *A review*. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S.(Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A.M., Oguro, S. (2013). *Human rights education in the school curriculum*. Sydney, NSW, Australia: Cosmopolitan Civil Societies Research Centre, University of Technology.
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!' *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19-33.

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Danish Institute for Human Rights (DIHR). (2013). *Mapping of human rights education in Danish schools*. Retrieved from: http://www.menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/skole_pixi_uk_samlet.pdf
- Demirtaş, H. (2009). *Türkiye’de kamu politikası bağlamında çocuk hakları ve çocuk politikası: Vatandaş Algısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ekici, F. Y. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Erdemir, H., & Erdemir, H. (2012). Antikçağ’da çocuk olmak: Ölmek ya da ölmemek. İçinde *Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu* (2. Cilt, ss. 643–659). Ankara: MÇD Yayınları.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, B. Onur, & N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesi’nin eğitim bakanı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children’s participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30 (2), 147-160.
- Hareket, E., & Gülhan, M. (2017). Perceptions of students in primary education department related to children’s rights: A comparative investigation. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 41-52.
- Howe, B., & Covell, K. (2005) *Empowering children: children’s rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press. Retrieved from: <https://ihmisoikeuskeskus-fi.directo.fi/in-english/publications/>.
- Human Rights Centre (HRC) (2014). *Human rights education in finland*. Helsinki: HRC. Retrieved from: <https://ihmisoikeuskeskus-fi.directo.fi/in-english/publications/>
- Ilieva, B., & Shopova, N. (2022). *Children’s rights in the pedagogical environment*. In ICERI 2022 Proceedings (pp. 2202-2206). IATED.
- Iroegbu, V.I. (2015). Teachers perception of the rights of the child: Implication for early childhood education in Nigeria. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 3 (2), 27-32.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karaman, Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman-Kepenekci, Y. (1999). Eğitimcilerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 213–227.

- Karaman-Kepenekci Y, (2006), *A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey, The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.
- Karaman-Kepenekci, Y., & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(1), 329-350.
- Karaman-Kepenekci Y., & Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Kaya, S.A. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kop, Y., & Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 106-124.
- Mamur Işıkcı, Y. (2013). *Sosyal politika açısından Türkiye'de çocuk hakları sorunu: alana ilişkin bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Mason, S. P. (1999). *Children's rights in education*. Prospects, 29(2), 181-190.
- Morgan, M., & Kitching, K (2006) *An evaluation of 'lift off' the cross border primary human rights education initiative*. Retrieved from: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%203/Lift%20Off/Lift%20Off%20Evaluation%20Ireland.pdf>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, New York.
- Qudenhoven, N., & Wazir, R. (2006). *Newly emerging needs of children*. Antwerp-Apeldoorn: Garant.
- Özarslan, D. A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*, Resse Yayınları, İstanbul
- Özkan, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özmen, A., Özmen, S. K., & Yalçın, T. (2010). Prospective teachers' knowledge level and knowledge needs about children rights issue. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 81-86.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. Ankara: İmge Kitabevi
- Shah, S.B., Shrestha, R., & Thapa, S. (2016). Knowledge and attitude regarding child rights among primary school teachers of government school of Dharan sub-metropolitan. *J Nurs Care*, 5 (3) (Suppl) Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4172/2167-1168.C1.017>
- Stamatovic, J., & Cicvaric Z., J. (2019). Child rights in primary schools – the situation and expectations, *CEPS Journal*, 9 (1), 83-102.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics. 5th edition*. Allyn & Bacon, Boston.
- Thoyibi, M. (2016). *Children's rights-based approach in education: Experiences from scattered initiatives*. UMS. <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/handle/11617/7189>
- Tezbaşaran, A. A. (1996) Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.

- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41.
- UN (2012a). *Human rights education in primary and secondary school systems: A self-assessment guide for government* (HR/PUB/12/8). New York; Geneva: OHCHR and UNESCO.
- UN. (2012b). *World programme for human rights education: second phase: plan of action* (HR/PUB/12/3). New York; Geneva: OHCHR and UNESCO.
- UN High Commissioner for Human Rights (UNHCHR). (2010). *Final evaluation of the implementation of the first phase of the world programme for human rights education*. Report of the United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System, 24 August. New York: UNHCHR.
- UNICEF and UNESCO (2007). *A human rights-based approach to education for all: a framework for the realization of children's rights to education and rights within education*. New York: UNICEF and UNESCO.
- UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (UNICEF PFP) (2014). *Child rights education toolkit*. Geneva: UNICEF PFP.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, B. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477.

Ek Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	K es inl ikl e K atı l m ıy or u m	K atı l m sı ıy or m	K ar ar sı zı m	K atı lıy or m	Ta m a m en K atı lıy or u m
1. Yaşam hakkı her koşulda dokunulamaz bir haktır					

2. Hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün çocuklara eşit davranılmalıdır					
3. Ailelerinin maddi durumuna bakılmaksızın, tüm çocuklar sağlık hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlanmalıdır.					
4. Çocuklar, resmi dil dışında, kendi yerel dillerinde de eğitim alabilmelidirler.					
5. Temel eğitim tüm çocuklar için zorunlu ve parasız olmalıdır.					
6. Katılım hakkı, diğer tüm hakların yorumlanmasında ve uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir haktır.					
7. İnsan Hakları Sözleşmesi varken ayrıca bir Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne gerek yoktur					
8. Çocuklarla ilgili verilen tüm kararlarda çocukların yüksek yararının gözetilmesi gerekir					
9. Çocukların korunmaları gerektiği durumlarda aileleri ile birlikte yaşama hakları sınırlandırılabilir					
10. Mülteci çocuklar, yaşadıkları ülkelerdeki diğer çocuklar ile aynı haklara sahip olmalıdırlar					
11. Çocuklar, zihinsel, bedensel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilemeyecek düzenlemelerin yapılması koşuluyla, meslek edinecekleri bir işte çalışabilirler.					
12. Ülkelerin savaşa girmesi durumunda, ülkede yaşayan çocuklar savaş ortamlarından uzak tutulmalıdır					
13. Çocukları ihmal ve istismardan korumak için devletlerin, her türlü önlemi almaları gerekir					
14. Çocukları zararlı maddelerden korumak için devletlerin, her türlü önlemi almaları gerekir					
15. Ağır ceza gerektiren bir suç işleyen çocuklara da yetişkinler gibi ceza verilmelidir.					

Not: 7. ve 15. maddeler ters maddelerdir. Bu çalışmada kullanılan veri seti, anonimleştirilmiş haliyle yazar tarafından talep eden araştırmacılarla paylaşılabilir. Talep için yazara e-posta yoluyla ulaşılabilir.



Okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor becerilerinin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi

Supporting gross motor skills of preschool children with physical activities

Elif PERKTAŞ¹, Zehra Saadet FIRAT²

Makale Geçmişi

Geliş : 16.04.2025

Düzeltilme : 29.09.2025

Kabul : 08.11.2025

Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 16.04.2025

Revised : 29.09.2025

Accepted : 08.11.2025

Online : 30.12.2025

Article Type

Research Article

Öz: Çocukluk döneminde motor becerilerin kazanılması için planlı ve sistematik olarak hazırlanmış etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, fiziksel aktivitelerin okul öncesi çocukların kaba motor becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve farkındalık geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını devlete bağlı bir anaokulunun bir sınıfında yer alan 16 öğrenci ve bir öğretmen oluşturmaktadır. Yöntem olarak Nicel süreçte zayıf deneysel desen tek seferlik vaka incelemesi, nitel süreçte ise durum modeli kullanılmıştır. Çocukların kaba motor becerilerini kaydetmek için kontrol listeleri, öğretmen ve çocuklar için yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formları ve 12 haftalık bir fiziksel aktivite programı uygulanmıştır. Bulgular, lokomotor, denge ve ritim puanlarında müdahale öncesi ve sonrası farkları olduğunu ve öğretmenler ile çocukların fiziksel aktiviteler konusunda farkındalık kazandığını göstermiştir. Sonuç olarak çocuklar kaba motor becerileri açısından desteklenmiş, çocuklar ve öğretmen fiziksel aktiviteler konusunda farkındalık kazanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Aktivite, Hareket Eğitimi, Kaba Motor, Okul Öncesi Eğitim, Motor Beceriler

Abstract: Planned and systematic activities are needed to acquire motor skills during childhood. This study was conducted to reveal the impact of physical activities on the gross motor skills of preschool children and raising awareness to children and teacher. The study's participants were 16 students and one teacher from a public kindergarten. The quantitative process used a weak experimental design and a one-off case study, while the qualitative process used a case model. Children's gross motor skills were recorded using checklists and semi-structured pre- and post-interview forms for teachers and children, as well as a 12-week physical activity program. The results showed differences in locomotor, balance, and rhythm scores before and after the intervention, and that teachers and children gained awareness about physical activities. As a result, children were supported in terms of gross motor skills, and both children and teachers gained awareness about physical activities.

Keywords: Physical Activity, Movement Training, Gross Motor, Preschool Education, Motor Skills

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592613

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 802582002@ogr.uludag.edu.tr, ORCID: 0009-0001-3884-8010

² Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim, zehra.ozdemir@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6893-3427

SUMMARY

Introduction

Motor development refers to the progression of children's movement abilities, including fine and gross motor skills, and is crucial for overall growth and well-being (Haywood and Getchell, 2011). Early engagement in physical activity supports cognitive, social, and physical development, fostering essential skills such as walking, running, cutting with scissors, and riding a bicycle (Ratzon et al., 2009). However, a growing global concern has emerged regarding the decline in children's motor competence often linked to obesity, screen time, and decreased activity levels (Chen, Zhu, Ulrich, & Qin, 2023). To address this, structured physical activity programs should be implemented to enhance motor development (SHAPE America National Congress and Expo, 2021). Educators play a vital role in developing these skills through systematic, age-appropriate activities that encourage participation and engagement (Rechtik, 2018; Sutapa, Pratama, Rosly, Ali and Karakauki, 2021). Structured activities, such as dramatic play, balance exercises, and rhythmic movements, should be incorporated into daily routines to support motor competence and encourage lifelong physical activity habits (Copeland vd., 2012; Önal vd., 2016). Consistent implementation and well-planned motor skill programs can enhance children's development and contribute to their overall well-being. This study aims to examine how structured physical activity programs influence preschoolers' gross motor development and to raise awareness among educators and children about the benefits of planned movement experiences.

Method

A mixed-methods approach was used to investigate the effects of structured physical activities on preschool children's gross motor skills. In the quantitative phase, a one-shot case study design was employed to assess the development of children's locomotor, balance, and rhythm skills. Qualitative data were collected through focus group interviews with teachers and children to explore their experiences and perceptions of the intervention. The research was conducted in a public kindergarten in Erzurum, Türkiye, with 16 children (10 boys and 6 girls) aged 60-72 months. Data were collected using checklists based on Ministry of National Education National Preschool Curriculum, and both pre- and post-interviews were conducted with teachers and children.

Results

This study explored the effects of structured physical activities on children's gross motor skills. In the pre-assessment phase, children demonstrated lower levels of movement, balance, and rhythm skills. However, significant improvements were observed in these skills during the intervention period. Structured physical activities led to substantial progress in movement and balance skills, while rhythm skills, which were initially high, further increased. Initially, the teacher limited physical activities to simple games due to limited resources, but over time, the teacher recognized the importance of structured physical activities in early childhood development.

Additionally, the teacher observed that children who were not previously interested in sports became more engaged in these activities, and the program also enhanced their social skills and problem-solving abilities.

Initially, children showed interest only in general sports activities; however, as the program progressed, they developed broader curiosity and knowledge about diverse movement forms. As a result, structured physical activities not only contributed to the development of children's gross motor skills but also increased their knowledge and interest in physical activities.

Conclusion and Discussion

This study explored the impact of structured physical activity programs on preschoolers' gross motor development and sought to raise awareness among children and teachers about the value of movement education. Findings indicated significant improvements in locomotor, balance, and rhythm scores from pre- to post-intervention. Children demonstrated greater enthusiasm and proficiency in movement activities, while teachers demonstrated greater awareness of incorporating physical activity into the classroom and curriculum.

These results align with previous research indicating that structured and goal-oriented physical activity programs positively influence motor development in early childhood (Preedy, Duncombe, and Gorely, 2022; Gümüşdağ, 2019; Sutapa et al., 2021; Liu, Hoffmann and Hamilton, 2017; Agard, Zeng, McCloskey, Johnson, and Bellows, 2021). Beyond motor skills, studies have highlighted additional benefits of physical activity, including cognitive, social, and emotional development (Hudson, Ballou, and Willoughby, 2021; Copeland et al., 2012; Mampane, Omidire, Ayob, and Sefotho, 2018; Lestari and Ratnaningsih, 2016; Wei and Graber, 2022). Moreover, rhythm- and balance-focused programs integrated with music and movement have been shown to enhance motor coordination and balance in preschool children (Marinsek and Denac, 2020; Chatzopoulos, Foka, Doganis, Lykesas, and Nikodelis, 2022b; Villarrasa-Sapina, Estevan, Gonzalez, Marco-Ahullo, and Garcia-Masso 2020).

The role of teachers was found to be critical in facilitating participation and skill development. Teacher awareness, encouragement, and training significantly impact children's engagement in physical activities (Mavilidi, Rigoutsos, & Venetsanou, 2022; Stephenson and Colburn, 2022; Singapore MOE, 2013; Yang vd., 2019). While the study demonstrated positive effects of planned physical activities, variations in program content, duration, and teacher preparation may explain differences in outcomes across studies.

In conclusion, these findings suggest that well-designed and systematically implemented physical activity programs can effectively enhance preschoolers' gross motor competence while simultaneously increasing awareness and motivation among both children and educators, reinforcing the integration of movement-based learning into early childhood education.

GİRİŞ

Motor gelişim, yaşa bağlı olarak hareketlerde ve davranışlarda meydana gelen sıralı ve sürekli değişikliklerle birlikte hareketlilik durumu olarak tanımlanmaktadır (Haywood ve Getchell, 2011). Bu becerilerin günlük yaşamdaki önemi nedeniyle motor gelişimlerinin uygun düzeyde ve planlı bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Sutapa vd., 2021). Motor gelişim, okul öncesi dönemde çevresel koşullardan etkilenir ve sağlıklı bir yaşama katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, çocuğun gelişimi için önemi göz önüne alındığında, çocuklar bu becerileri öğrenmeye (Özal, Bayoğlu, Karahan, Günel ve Anlar, 2020; Stodden vd., 2008; Zeng, Johnson, Boles ve Bellows 2019) ve öğretmenler bu süreçte aktif ve pratik bir oyun ortamı yaratmaya teşvik edilmelidir. Tüm dünyada çocukluk çağı obezitesindeki artış, ekran süresindeki artış, düşük fiziksel aktivite oranları ve fiziksel uygunluk düzeyleri dikkate alındığında çocukların fiziksel motor becerilerinde azalma olacağı belirtilmiştir (Chen vd., 2023). Değişen koşullar neticesinde kapsamlı fiziksel aktivite programlarının hedeflerine ulaşmasında önemli olmuştur (SHAPE America [Amerika Ulusal Kongre ve Fuarı], 2021)

Fiziksel aktivitenin beyin sağlığı, gelişimsel parametreler ve fiziksel uygunluk üzerindeki etkileri, erken yaşta düzenli fiziksel aktiviteye katılmanın gerekli olduğunu göstermektedir (Karademir, Alkan ve Canlı, 2024). Çocukların gelişimi ve refahı için önemli olan fiziksel motor becerileri de dahil olmak üzere fiziksel gelişim ve zekâ, tüm yaşam gelişiminde de önemlidir (Chen vd., 2023; Jing, Fangfang, Yuan ve Rui, 2023). Okul öncesi yıllar da temel motor becerilerin gelişimi önemli bir gelişimsel aşamadır (Kokštejn vd., 2017). Çocukların temel hareket becerilerinin geliştirilmesi fiziksel aktivitelerinin artırılması ve gelecekteki sağlıkları için önemlidir (Xu, Shen ve Wen, 2024). Okul öncesi dönemde çocukların tüm temel becerileri kazanması gerekmektedir. Motor gelişimin ilk yıllarında çocuklar keşif ve deney yoluyla temel hareket becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar temel bir motor beceriyi edindikçe, daha karmaşık becerileri dener ve önceki öğrenmeleriyle birleştirmektedir. Bu dönemde çocukların motor becerileri edinmesi ve yeni bir beceriye ulaşması oldukça hızlı ilerler (Goodway, Ozmun ve Gallahue, 2019; Waal, 2019). Bu ilerlemeler arasında yer alan yürüme, koşma, zıplama, tek ayak üzerinde durma gibi temel beceriler informal olarak ilerlerken ve spontane öğrenme gerçekleşirken, kalem tutma, makas kullanma, takla atma, fırlatma, yakalama, bisiklete binme, dengede durma gibi daha karmaşık motor beceriler için sistematik ve düzenli eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Ratzon vd., 2009). Bu yüzden okul öncesi dönemde temel motor becerilerin geliştirilmesi için orta şiddette fiziksel aktivitelerin uygulanması önerilmektedir (Nilsen vd.,2020).

Motor beceriler desteklendiğinde, fiziksel gelişimin yanı sıra çocukların diğer gelişim alanları da dolaylı olarak desteklenmiş olur. Bunlar arasında en sık desteklenen alanın sosyal ve bilişsel gelişim olduğu düşünülmektedir (Gümüşdağ, 2019). Fiziksel aktivite ile bilişsel ve duygusal gelişim arasında pozitif bir ilişki vardır (Criado, Gimenez-Meseguer, Ferriz-Valero ve Baena- Morales, 2023). Motor beceri gelişimini sağlamak için öğrenilmesi gereken hareketler, bu hareketlerin uygulanma sırası, akılda tutma, modelleme, karar verme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir (Sandercock vd., 2010). Çocuklar motor becerilerde güçlü olduklarında çevrelerini keşfetme, ilgi alanlarını genişletme, merak ettikleri nesne ya da olaya yönelme ve araştırma yapma imkanına sahip olmaktadır (Ratzon vd., 2009). Motor beceri gelişimi, deneyim ve keşif yoluyla diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Özal vd.,2020). Bu sebeplerle, okul öncesi dönemde motor gelişimin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu dönemde çocukların hem ince hem de kaba motor becerilerini desteklemek için yapılandırılmış etkinlikler ile gerekirken, sürecin planlı ve sistematik bir şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Çocukların kaba motor becerilerinin gelişimi için ise etkinliklerde planlı lokomotor, denge ve ritim hareketleri sunulmalıdır (Önal vd., 2016).

Okul öncesi çocuklarda motor becerilerin desteklenmesi ve yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktivite alışkanlıklarının teşvik edilmesi ve özendirilmesi gelecekteki yaşamı etkiler. Bu becerileri destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Copeland vd., 2012; Özal vd., 2020; Stodden vd.,2008). Erken çocukluk döneminde gelişime uygun olarak yürütülecek eğitim programlarının kritik zamanında motor yeterliliğin geliştirilmesinin çocuklara fayda sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, motor gelişimde olgunluğa ulaşmak için sürekli uygulama ve eğitim şarttır (Chow ve Lily, 2011; Thomaidou, Konstantinidou ve Venetsanou, 2021). Erken çocukluk döneminde beden eğitimi seanslarının artırılması ve süreç odaklı bir sistem oluşturulması önerilmiştir (Chatzopoulos vd., 2022a). Okul öncesi dönemdeki çocukların temel motor becerilerinin gelişimini desteklemek için uygulanacak programda sistematik bir planlama ile fiziksel aktivitelere yeterli zaman ayrılmalıdır. Yapılandırılmış öğrenme fırsatları çocukların beceri gelişmesini kolaylaştırabilmektedir (Ecevit ve Şahin, 2021; Yang vd., 2019). Okul öncesi çocukların motor gelişimine katkıda bulunmak için iyi tasarlanmış dengeli bir program kullanmak, bu becerileri aktif yöntemlerle geliştirme fırsatı sağlamaktadır (Thomaidou vd, 2021). Eğitimler; grup oyunlarını, temel motor becerileri içeren aktiviteleri ve doğaçlama, dans gibi yaratıcılığın ifade edilmesine olanak tanıyan çok çeşitli etkinlikleri içermektedir (Konstantinidou vd.,2011). Bu etkinliklerin bir program dahilinde gerçekleştirilmesi, kaba motor becerilerini adım adım geliştirir ve öğrenilen beceriyi bir üst seviyeye taşımaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara sistematik ve planlı bir şekilde hazırlanan fiziksel aktivitelerin uzun bir zaman diliminde, bir temele dayandırılarak sunulması önemlidir. Bu çalışmada,

okul öncesi dönem çocuklarına sistematik ve planlı fiziksel etkinlikler sunarak, fiziksel etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve incelemek, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların fiziksel etkinlikler konusunda farkındalıklarını artırmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanılmasını içeren karma yaklaşım esas alınmıştır. Nicel süreçte zayıf deneysel desen tek seferlik vaka incelemesi, nitel süreçte ise durum modeli kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivitelerle desteklenmesi ve kaba motor becerilerinin kazandırılmasına yönelik deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Tek seferlik vaka incelemesi deneysel işlemin ardından yalnızca son testin yapıldığı, ön test ve kontrol grubunun bulunmadığı en zayıf deneysel desenlerden biridir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Öğretmenlerin ve çocukların düşüncelerini almak için durum çalışması kullanılması uygun görülmüştür. Bir olayın ortaya çıkmasına sebep olan durumları tanımlamak, bir olayın oluşmasına yönelik olası açıklamalar sunmak ve herhangi bir olayı değerlendirmek amacıyla durum çalışmaları kullanılabilir (Büyüköztürk vd.,2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 10 sayılı ve 31.09.2023 tarihli onayı ile gerçekleştirilmiştir. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, Erzurum'da devlete bağlı anaokulları arasında hareket eğitiminin gerçekleştirilebileceği geniş bir oyun odasına sahip olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı kriteri, sınıftaki çocukların çalışma döneminde 60 -72 aylık olması gerektiğidir. Daha küçük yaş gruplarındaki çocuklar performans ve beceri kazanımı açısından çalışma için uygun değildir. Katılımcılar, seçilen sınıftaki ebeveyn onayı olan çocuklardan oluşmuştur. Toplam 16 çocuk (10 erkek ve altı kız) ve bir öğretmen katılmıştır. Sınıfın öğretmeni kadındır ve 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcı çocuklar daha önce profesyonel bir spor kursuna katılmamıştır. Daha önce düzenli bir spor kursuna katılan çocukların motor beceri gelişimleri, eğitsel deneyimlerinden dolayı başlangıçta diğer çocuklardan farklı bir seviyede olabilmektedir. Bu durum, müdahale etkisinin yanı sıra görünmesine neden olabilecektir. Örneğin, profesyonel spor geçmişi olan çocuklar ön-testte yüksek performans gösterebilir; bu da müdahalenin gerçek etkisini olduğundan küçük ya da büyük gösterebilir. Bu nedenle, çalışma

grubuna yalnızca daha önce profesyonel spor kursuna katılmamış çocukların dâhil edilmesi, başlangıç düzeyinde homojenlik sağlamayı ve gözlenen gelişimlerin doğrudan uygulanan etkinlik programının etkisine yönelik olup olmadığının anlaşılmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir kontrol listesi ile çocuklar ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kontrol listesi, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) ulusal düzeyde belirlenen motor gelişimde kazandırılması hedeflenen gelişimsel becerileri kapsayacak şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanarak veri toplama aracına dönüştürülmüştür. Kontrol listesindeki her bir madde için "gözlendi", "kısmen gözlendi" ve "gözlenmedi" seçenekleri bulunmaktadır. Kontrol listeleri sadece performansı oluşturan davranışların yapılıp yapılmadığını göstermektedir. Performans, performans sırasında gözlemlenir ve gerekli işaretlemeler yapılmaktadır. Kontrol listesinde lokomotor, denge ve ritim olmak üzere üç ana başlık bulunmaktadır. *Lokomotor* alt başlığı yürüme, koşma, zıplama, atlama, sıçrama ve hoplama, dörtnala koşma ve yan adım atma becerilerinin kazanımlarını içermektedir. *Denge* alt başlığında tek ayak üzerinde durma, yarım planör duruşu, statik denge, dinamik, hareketi başlatma ve durdurma, vücudu döndürme ve çömelme becerilerinin kazanımı yer almaktadır. *Ritim* alt başlığında ise basit dans adımları, vurmali çalgılarla ritim, müzik eşliğinde dans ve yerel halk danslarının formları ve temel adımlarını içeren çeşitli hareketleri birbiri ardına yapma becerilerinin kazanımı yer almaktadır. Araştırmacılar, lokomotor ve denge becerilerini ayrıştırırken her iki beceri setinde yer alan davranışları kontrol listesine eklememiştir. Her beceri seti için özgün ve ayırt edici davranışlar maddelere dahil edilmiştir. Aynı zamanda her beceri seti için bir zaman dilimi belirlenmiş ve o davranışa odaklanılmıştır. Kontrol listesinde lokomotor becerilere ait toplam 24 madde bulunmaktadır. Maddeler "*Yönergelere göre yürür*", "*Yönergelere göre koşar*" şeklinde hazırlanmıştır. Denge becerisine ait madde sayısı ise 28'dir. Maddeler "*Tek ayak üzerinde sıçrar*", "*Belli bir yükseklikten atlar*" şeklinde hazırlanmıştır. Ritim becerisi toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Maddeler "*Basit dans adımlarını uygular*", "*Vurmali çalgıları kullanarak ritim çalışmaları yapar*" şeklinde hazırlanmıştır.

Tablo 1. Kontrol listesindeki haftalık madde sayısının dağılımı

	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta	7.hafta	8.hafta	9.hafta	10.hafta	11.hafta	12.hafta	Toplam
Lokomotor	2	1	2	2	1	3	2	3	1	3	2	2	24
Denge	3	3	1	3	2	3	2	1	3	3	2	2	28
Ritim	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	4	3	31

Tablo 1'e göre, çocuklar tanımlanan tüm maddeleri başardıklarında, lokomotor beceri için maksimum (24 X 2) 48 puan, denge becerisi için maksimum (28 X 2) 56 puan ve ritim becerisi için maksimum (31X 2) 62 puan almışlardır.

Eğitim Programı

Yürütücüler tarafından hazırlanan sportif faaliyet etkinlik programında 12 haftalık süreç için lokomotor, denge ve ritim becerilerini kapsayan toplamda 48 farklı etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerin planlanması yapılırken hareket eğitim uygulamaları içeren kitaplardan yararlanılmıştır. Etkinlikler seçilip uyarlanırken isimlerinin özgünlüğü ve çocukların dikkatini çekecek şekilde olması, oyun anlayışını temel alması ve çocukların süreçten keyif alacakları uygulamalar olmalarına dikkat edilmiştir. Etkinliklerde yarışmaya ilişkin herhangi bir uygulamaya yer verilmemiş olup çocuğun bireysel performansını ortaya çıkaracağı uygulamalar tercih edilmiştir. Bu kapsamda etkinlik programında yer alan; *kopyacı kedi*, *dereden atla*, *kurbağa havuzu*, *seken yılan*, *filin karnını doyuralım* isimli etkinlikler örnek olarak verilebilir.

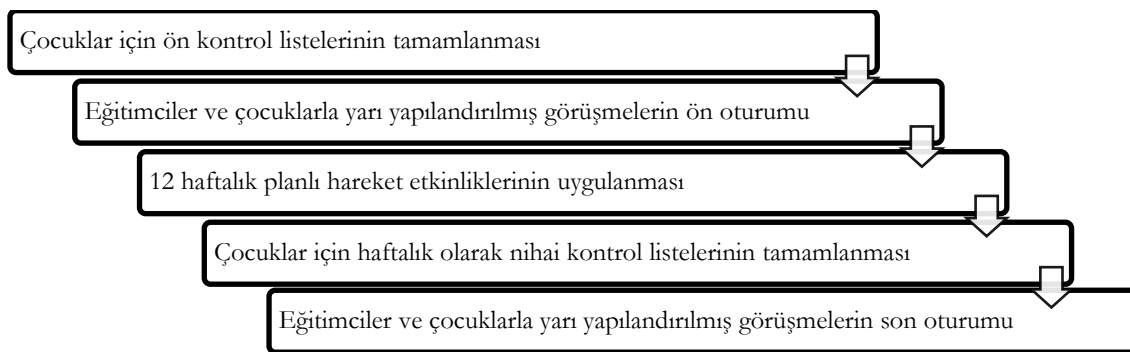
Uygulamalar uygulanmadan öncesi ve sonrası için gerekli olan ısınma ve soğuma süreçleri için de yürütücüler etkinlikler için dikkat ettikleri özellikleri sürdürmüşlerdir. Bu kapsamda ısınma ve soğuma süreçlerinde yer alan; *güneşi selamlama*, *hayvanlarla hareket etme*, *ağaç duruşu*, *çocuk duruşu*, *timsah yürüyüşü* isimli harekete geçirici uygulamalar örnek olarak verilebilir.

Öğretmenler ve çocuklar için kullanılan yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formlarında sorular araştırmacılar tarafından birbirine paralel olarak hazırlanmış ve üç farklı alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Hem ön hem de son oturumlar çocuklarla odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, çocuklarla bireysel görüşmelerin zor olması ve çocukların bireysel yanıtlarında daha çekingen davranmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Bireysel görüşmeler sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış olup raportör aracılığı ile de yazıya aktarılmıştır. Ön görüşmelerde çocukların ve öğretmenin kaba motor becerileri ve fiziksel aktiviteler hakkındaki ön bilgileri öğrenilmiştir. Son görüşmelerde ise etkinlikler sonrasında düşüncelerindeki değişimler ve fiziksel etkinliklerin sınıftaki yansımaları ve yarattığı değişimlere ilişkin sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Bu noktada belirtilmelidir ki etkinlik programı kapsamında çocuklara doğrudan spor çeşitlerini tanıtıcı ya da öğretici bir eğitim verilmemiştir. Uygulamalar oyun temelli hareket etkinliklerinden oluşmuş, çocukların doğal katılımları üzerinden deneyim kazanmaları amaçlanmıştır. Çocuklarda farklı spor türlerine dair farkındalık, araştırmacılar tarafından yöneltilen “Bildğin ve sevdiğin fiziksel etkinlikler nelerdir?” gibi ön ve son görüşme soruları aracılığıyla dolaylı olarak ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla, çocuklara spor çeşitlerine ilişkin bilgi aktarımı kasıtlı bir girişim şeklinde değil, etkinlikler sürecinde edindikleri deneyimler ve görüşmelerde verdikleri yanıtlar aracılığıyla gözlenmiştir.

Çalışmada verilerin elde edilmesi sürecinde izlenen adımlar aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Veri toplama süreci



Sürecin başında, öğretmen etkinliklerden önce her çocuk için kontrol listelerini doldurmuştur. Araştırmacılar daha sonra öğretmen ve çocuklarla ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ön görüşmelerin ardından araştırmacılardan biri planlanan fiziksel etkinlikleri sınıf ortamında uygulamıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra son görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların kaba motor becerilerinin kaydedildiği kontrol listeleri nicel olarak analiz edilmiştir. Çocukların kaba motor becerilerinin gözlenmesi 2 puan, kısmen gözlenmesi 1 puan ve gözlenmemesi 0 puan olarak kaydedilmiş ve toplam puanlar elde edilmiştir. Çocukların haftalara göre değiştirdikleri beceriler puan olarak sunulmuştur. Puan hesaplamalarında toplam madde sayısı ile davranışın gözlemlenmesinden alınan puan çarpılarak (0, 1, 2) toplam puan elde edilmiştir. Çocukların puanları ortaya çıkarılırken eğitim programına başlamadan önceki haftanın puanları ile 12. hafta sonundaki puanları karşılaştırılmıştır. Çocukların alabilecekleri puan aralıkları denge becerisi için 0-48, 0-56 ve ritim becerisi için 0-62 olarak belirlenmiştir. Analizleri kolaylaştırmak ve çocukların kimliklerini gizli tutmak için kodlar verilmiştir (Ç1, Ç2... Ç16). Öğretmenle yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenin yanıtları doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır. Çocuklarla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çocukların yanıtları, özellikleri bakımından temalar ve kodlar altında toplanmış ve bu doğrultuda analiz edilmiştir.

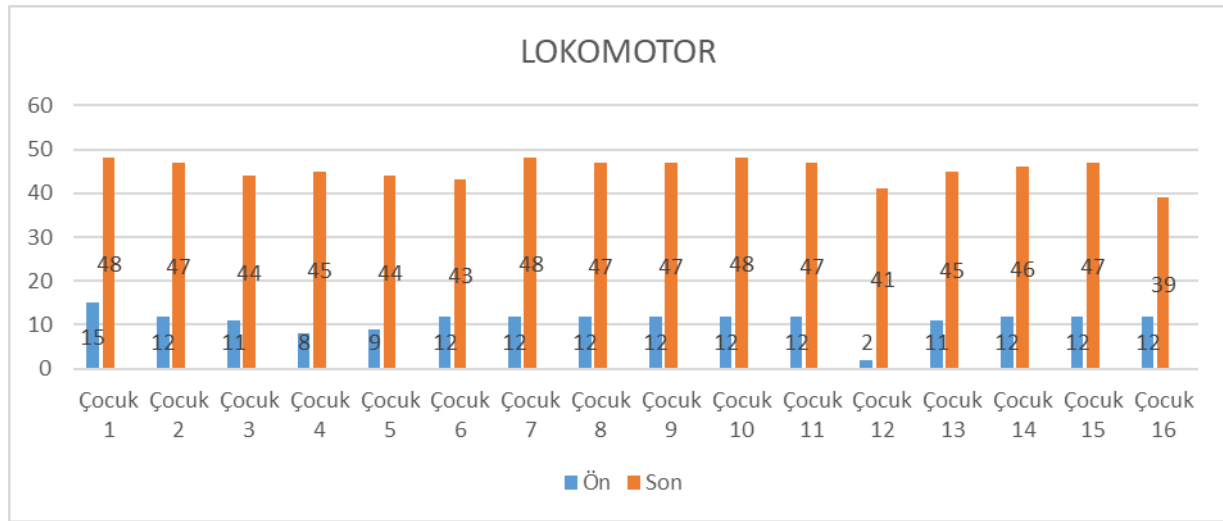
Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, öğretmen kontrol listelerinin kodlamasını tamamladıktan sonra araştırmacı her bir çocuk için maddeleri gözden geçirmiştir ve önemli göstergelerin anekdot kayıtlarında çocuklar için işaretlenip işaretlenmediğini belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenle yapılan görüşme sonrasında alınan ses kayıtlarını yazıya dökmüş ve doğruluğu için öğretmene göstermiştir. Çocukların görüşmelerinin ses kaydının yanı sıra bir raportör de süreçte araştırmacıya eşlik etmiş ve anlaşılmayan cevapların açıklanmasını çocuklardan istemiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesi, eğitim programının oluşturulması ve süreç boyunca uygulamanın yürütülmesi rollerini araştırmacılar üstlenmiştir.

BULGULAR

Çocukların Motor Becerilerine İlişkin Bulgular

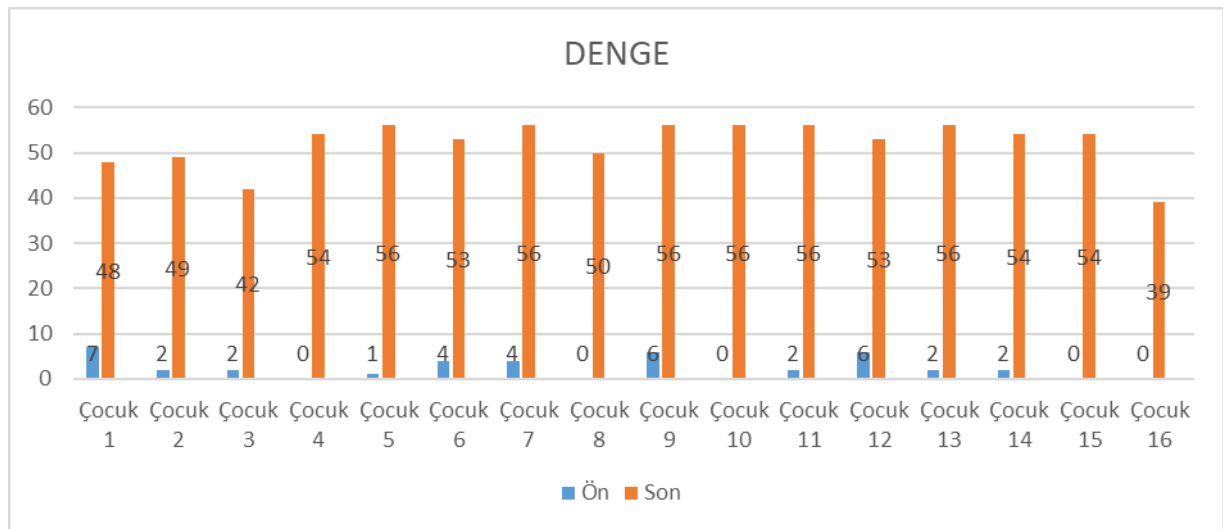
Sınıf öğretmeni eğitim öncesi puanlama için kontrol listeleri doldurmuştur. Eğitim sırasında, günlük uygulamalar yapılırken, sınıf öğretmeni çocukların becerileri uygulamalarını kontrol listelerine işaretlemiştir. Bu işaretlemelerden elde edilen sonuçlar toplam puan olarak kaydedilmiştir. Kontrol listelerinden elde edilen puanlar aşağıda Şekil 2, 3 ve 4'te verilmiştir.

Şekil 2. Lokomotor aktiviteler için puanlar



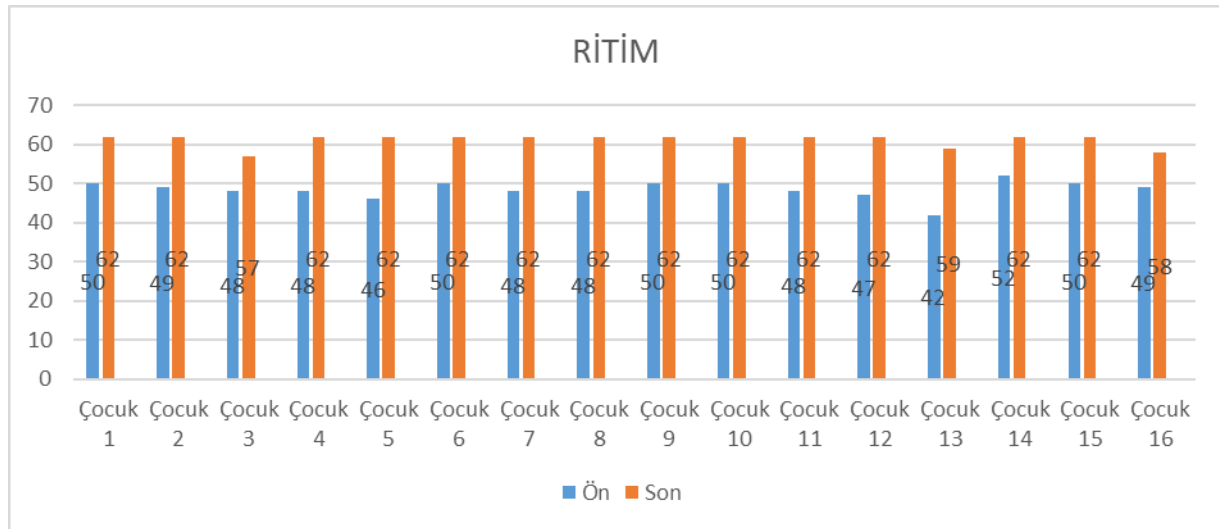
Şekil 2, çalışma grubunun kaba motor becerilerinin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi sürecinde çocukların elde ettiği lokomotor becerilerin eğitim öncesi başlangıç puanları ile eğitim sonrası puanlarındaki artışı göstermektedir.

Şekil 3. Denge faaliyetleri için puanlar



Şekil 3, çalışma grubunun kaba motor becerilerinin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi sürecinde çocukların elde ettikleri denge becerilerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanlarındaki artışları göstermektedir. Denge alanının başlangıç puanları oldukça düşük olmasına rağmen denge becerisi puanlarında artışlar olmuştur.

Şekil 4. Ritim etkinlikleri için puanlar



Şekil 4, çalışma grubunun kaba motor becerilerinin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi sürecinde çocukların elde ettikleri ritim becerilerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanları arasında artış olduğunu göstermektedir. Ritim becerisi alanındaki ön puanlar oldukça yüksek olmasına rağmen, eğitim sonrası ritim artışlar gözlenmiştir.

Fiziksel aktiviteler sayesinde çocukların lokomotor, denge ve ritim alanlarındaki kaba motor beceri puanları artmıştır.

Öğretmen Görüşme Bulguları

Öğretmenle yapılan ön ve son görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilmiş ve ardından analiz edilmiştir.

Öğretmenle yapılan görüşmenin bulguları Tablo 2'de soruların içeriğine göre karşılaştırılmış ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmeniyle yapılan ön ve son görüşmenin sonuçları

Sorular	Yanıtlar
Ön görüşme	
Sınıf ortamında fiziksel etkinliklere yer veriyor musunuz?	“Sınıfımda fiziksel etkinlikleri yapmıyorum onun yerine hareketli oyunlara yer veriyorum – sandalye kapmaca gibi. Spor materyallerine okul olarak sahip değiliz. Bu yüzden gösteremiyorum. Kaba motor beceri eğitiminde sınıfta ve okulda oynanan hareketli oyunları oynatıyorum. Sınıfta ilgilerine yönelik çalışmaya yer vermiyorum”
Sınıfınızda spora karşı ilgisi olan çocukların ilgilerini nasıl tespit edip destekliyorsunuz?	“Çocuklarla spesifik dallar hakkında konuşuyorum – basketbol, voleybol gibi, fiziksel etkinliklerde uzman kişiler tarafından sürecin ilerletilmesi için çocukları yönlendiriyorum. Uygun spor merkezlerine gitmeleri için aileleri ile konuşuyorum. Her öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir spor alanına yönelmesinin gerekliliği düşünüyorum.”
Sınıfta spora ilişkin konuşmalar yapıyor musunuz?	
Fiziksel etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz?	“Daha önce deneyimlemediğim için tam bilmiyorum. Belki ben de daha önce kaba motor becerilerini destekleyecek etkinlikler yaptırsaydım keyif alırlardı.”
Bu sorunları nasıl çözümlüyorsunuz?	
Son görüşme	
Sınıfınızda fiziksel etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin yaklaşımınızda değişiklik oldu mu?	“Fiziksel etkinliklerin okul öncesi dönemde uygulanmasına ilişkin bilinç oluştu bende. Uyguladığım etkinliklerin içeriklerinin neler olması gerektiğini fark ettim. Uygulanan programın etkisi olarak planlarımda daha fazla fiziksel etkinliklere yer vereceğim. Daha sistematik hareketlerin planlanması gerektiğini gördüm. Fiziksel etkinliklerin neler olduğunun farkına vardım. Ben de bu şekilde kullanmaya çalışacağım. Fiziksel etkinlikleri sınıfta uygulayarak yeteneği olan çocukların belirlenmesini sağlayacağım. Uzman kişiler tarafından sürecin yürütülmesi gerek. Evet, bunun için sınıfa konuk çağıracağım ve etkin şekilde çocukların spora yönelmesini de destekleyeceğim.”
Motor beceri eğitimi için sınıfınızda fiziksel etkinliklere yer verecek misiniz? Uygulama sürecine neleri dahil edeceksiniz?	

Sizce sınıfınızdaki çocuklarda spora karşı ilgi ve tutumlarda değişim sağlandı mı?	“Spora karşı ilgisi olmayan çocukların da zamanla ilgileri arttı. İsteyerek fiziksel etkinliklere katıldılar. Sonradan yetenekleri olduğunu fark ettim. Uygulama yapılacak günleri sabırsızlıkla bekledikleri bunu gördüm. Spor dalları ve malzemelerin tanıtılmasıyla çocuklarda spor bilgisi oluşturuldu.”
Spora karşı ilgisi olmayan çocuklardaki değişimler nelerdir?	
Kaba motor beceri eğitiminde problem yaşadınız mı?	“Sosyal olarak da çocuklar gelişti ve sorunları fiziksel etkinlikler aracılığıyla çözebildiğini fark ettim. Tutum ve davranışlarında da değişiklik yaşandığını. Sadece kaba motor becerileri gelişmedi dolayı başka beceriler de edindiler bunu gördüm.”
Şu ana kadar yaşanan problemlerin çözümünde neler yaptınız?	

Tablo 2' ye göre öğretmen, sınıf ortamında fiziksel etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile çocukların ilgi alanlarının belirlenmesine ilişkin sorulara yanıtlar vermiştir. Ön görüşmelerde öğretmenin kaba motor becerilerinin fiziksel etkinliklerle desteklenmesine ilişkin düşünceleri hareketli ve yarışmalı oyunlardan oluşmaktadır. Son görüşmede ise öğretmenin düşünce ve fikirlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmen ön sürece çocukların keyif alması ve eğlenmesi açısından bakarken, son görüşmede fiziksel etkinliklerin sadece kaba motor becerileri için değil sosyal açıdan da gelişimi desteklediğini fark etmiştir.

Çocuklarla yapılan görüşme bulguları

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular çeşitli temalar altında kategorize edilmiş ve verilen yanıtlar ilgili temanın altına yerleştirilmiştir. Tüm yanıtlar kaydedilmiş, ancak benzer ya da aynı yanıtlar araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiştir. Görüşmelerde alınan yanıtlardan farklılaşan yanıtlar değerlendirilmiş, tekrar eden yanıtlar alınmamıştır.

Tablo 3. Çocuklarla yapılan odak grup görüşmelerinin bulguları

Soru: Bildiğin ve sevdiğin fiziksel etkinlikler nelerdir?		
	Tema	Etkinlikler
Ön Görüşme	Takım sporları	Futbol, Maç yapmak
	Savunma sporları	Boks, Karate
	Outdoor sporları	Dağda spor yapmak
	Fitness	Dambıl kaldırmak
	Atletizm	Koşmak
	Fiziksel egzersiz	Şınav çekmek
	Eğitsel oyun	Hedefe top isabet ettirmek, Zıplamak
	Statik hareket	Esnetmek
	Diğer	Sayıları yazmak
Son görüşme	Raketli sporlar	Badminton, Tenis
	Fiziksel egzersiz	Şınav çekmek
	Eğitsel oyunlar	Zıplayıp meyve toplamak
	Statik hareket	Isınmak
	Takım sporları	Basketbol, Futbol, Voleybol
	Fitness	Güçlenme hareketleri, Ağırlık kaldırmak, Dambıl , Sağlık topu
	Kış sporları	Kayak sporu
	Denge	Tek ayak durmak
	Yoga	Ağaç duruşu, Güneşi selamlama
	Aerobik	İp atlamak
	Atletizm	Koşmak, Yürümek
	Halk dansları	Yeşil ördek (Bolu İli)
	Materyal kullanma	Atlama minderi, Top
	Diğer	Oyun oynamak

Tablo 3' e göre, çocukların ön ve son odak grup görüşme bulguları, ön görüşmelerde çocukların fiziksel aktivitelerine ilişkin örneklerin sayısı oldukça azdır ve kapsam dışı örnekler ifade edilmiştir. Son görüşmede ise çocukların düşüncelerinde ve bilinçli ifadelerinde artış görülmüştür. Farklı kavram ve kelimelerle dolaylı yoldan karşılaşmak, spor ve fiziksel aktiviteler hakkında konuşmak cevapların çeşitlenmesinde artmasında etkili olmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, fiziksel aktivitelerin okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve farkındalık geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönem çocuklarının müdahalenin başında ve sonunda lokomotor, denge ve ritim puanları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenler ve çocuklarla yapılan görüşmelerde fiziksel aktiviteler konusunda farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Çocukların hareket eğitimine ilgilerinin olduğu ve başarılı bir performans gösterdikleri görülmüş, kaba motor becerilerini desteklemek amacıyla fiziksel etkinliklere sınıf ortamında ve eğitim programında yer verilebileceği ortaya çıkmıştır. Fiziksel aktivitelerin uygulanması ile çocuklarda spor bilincinin oluşabileceği ve kaba motor beceri gelişiminin desteklenebileceği görülmüştür. Çocuklarda ve öğretmenlerde fiziksel aktivitelere, spora ve kaba motor becerilere yönelik farkındalık oluşmuştur. Planlı bir şekilde hazırlanan ve uygulanan fiziksel etkinliklerin okul öncesi çocukların kaba motor becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir (Rechтік, 2018; Stodden vd., 2008; Sutapa vd., 2021; Yang vd., 2019; Zeng vd., 2019).

Bu çalışmanın bulguları literatürdeki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Preedy vd., (2022) fiziksel müdahale programının çocukların fiziksel gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağladığını belirtmiş; Gümüşdağ (2019) deney grubunda 5-6 yaş çocuklarının motor gelişiminde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Sutapa vd., (2021) hedef odaklı oyunların 4,5-6 yaş çocuklarının motor becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Liu, Hoffman ve Hamilton (2017) motor becerilerin desteklenmesi için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış fiziksel aktivitelere düzenli olarak yer verilmesi gerektiğini vurgulamış, Agard vd., (2021) ise çocukların fiziksel aktivitelere teşvik edilmesinin önemine işaret etmiştir. Bu bulgular, çalışmamızın sonuçlarıyla uyumludur.

Bununla birlikte bazı çalışmalarda fiziksel aktivitelerin farklı gelişim alanlarına etkileri de öne çıkmıştır. Hudson, Ballou ve Willoughby (2021) oyun temelli aktivitelerin motor becerilerin yanı sıra bilişsel becerileri de desteklediğini belirtmiştir. Copeland ve diğerleri (2012) kaba motor becerilerin kazanılmasında çocuklara yönelik fiziksel aktivitenin sosyal ve duygusal faydalar sağladığını, özgüveni artırdığını ve dikkat ile uyku düzenini etkilediğini bildirmiştir. Mampane vd., (2018) yapılandırılmış fiziksel aktivitelerin bilişsel ve sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Lestari ve Ratnaningsih (2016) yenilikçi oyunların çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini, Wei ve Graber (2022) ise işbirlikçi oyunların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini artırdığını bulmuştur. Çalışmamızda özellikle kaba motor beceriler ön plana çıkmış olup, bu farklılık uygulanan etkinliklerin içerik ve süresinden kaynaklanabilir.

Ritim ve denge becerileri açısından yapılan çalışmalar da bulgularımızı desteklemektedir. Marinsek ve Denac (2020) temel motor becerilerin ritmik yeteneklerle geliştirilmesine işaret etmiş, Chatzopoulos vd., (2022b) denge eğitimi programının çocukların statik ve dinamik dengesini artırdığını belirtmiştir. Villarrasa-Sapina vd., (2020) denge becerilerinin 5 yaş civarında gelişmeye başladığını ve karmaşık görevleri eş zamanlı yaparak öğrenmenin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Chow ve Lily (2011) erken çocukluk eğitimcilerinin lokomotor becerilere odaklanan müfredat tasarlaması gerektiğini belirtmiş, Miklánková (2018) ise uygun ortam ve spor ekipmanlarının çocukların motivasyonunu ve motor becerilerini artırdığını göstermiştir.

Öğretmenlerin rolü ve eğitim düzeyi de bulgularımızla ilişkilidir. Singapur Eğitim Bakanlığı (MOE, 2013) ayrıca Yang vd., (2019) öğrenme ortamında değişiklikler yaparak çocukların motor aktiviteye katılımını artırabileceğini belirtmiştir. Coe (2021) ABD'deki anaokullarında çocukların fiziksel aktivitelere katılımının artırılmasına yönelik uygulamaları, Squires vd., (2023) doğal oyun ortamlarının gelişime etkisini, Coulter vd., (2020) ise beden eğitimi tutumlarının fiziksel aktiviteye katılımı artırabileceğini vurgulamıştır. Özkur ve Duman (2019) hareket eğitimi programlarının görsel-motor koordinasyon ve öz düzenleme üzerinde etkili olduğunu, Demiral (2018) judonun rekabete dayalı olmamasının önemini, Ivanova vd., (2020) ebeveyn ve öğretmen etkileşiminin çok yönlü gelişime katkısını belirtmiştir. Mavilidi, Rigoutsos ve Venetsanou (2022) öğretmenlerin çocukları fiziksel aktivitelere teşvik etme eğitiminin önemini vurgulamış, Radošević vd., (2018) ise öğretmenlerin bu konuda eksik kaldığını ifade etmiştir. Stephenson ve Colburn (2022) öğretmen adaylarının dans ve hareket deneyiminin eğitim süreçlerini etkilediğini bildirmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma fiziksel aktivitelerin okul öncesi çocukların kaba motor becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve öğretmenlerde farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular literatürdeki birçok çalışmayla örtüşmekle birlikte, farklı gelişim alanlarının ön plana çıktığı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu farklılıkların uygulanan programların süresi, içeriği ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri gibi değişkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Sutapa vd.,2021; Hudson, Ballou ve Willoughby, 2021; Copeland vd., 2012; Mampane vd., 2018).

Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırma küçük bir katılımcı grubu ile yürütülmüştür. Küçük bir grupla çalışılmış olması, çocukların tamamının sürece etkin katılım göstermesine ve hiçbir çocuğun arka planda kalmamasına olanak sağlamıştır. Öğretmenin tüm çocuklar için 12 hafta boyunca kontrol listesi doldurması da veri kayıplarını önlemiştir. Ancak daha geniş örneklemelerde veri kayıplarının yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmada kaba motor beceriler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerle sınırlandırılmıştır. Spor, fiziksel aktivite veya kaba motor becerilere yönelik daha kapsamlı ve çok yönlü değerlendirmeler yapılmamıştır. Araştırma özellikle kaba motor becerilerin gelişimine odaklanmış, ancak süreçte sosyal becerilerin de dolaylı olarak desteklendiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sosyal beceriler sistematik biçimde ölçülmemiştir. Çocukların araştırmacı gözetimi dışında, informal ortamlarda ve doğal çevrelerinde de bu etkinlikleri deneyimlemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı zaman boyutuna ilişkindir. Uygulamalar kısa süreli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş, dolayısıyla çalışma boylamsal değil kesitsel bir nitelik taşımaktadır. Bu durum elde edilen bulguların uzun vadeli etkilere genellenmesini sınırlandırmaktadır.

Tüm bu sınırlılıkların yanında çalışmanın güçlü yönleri de bulunmaktadır. Öncelikle planlı bir şekilde tasarlanmış etkinliklerin çocuklara sunulması, öğretmenlerin aktif katılımı ve tüm çocukların sürece dahil edilmesi önemli bir güç olarak görülmektedir. Küçük örneklem sayesinde veri kaybı yaşanmamış, her çocuğun performansı detaylı şekilde izlenebilmiştir. Ayrıca öğretmenin 12 hafta boyunca düzenli gözlem ve kontrol listesi doldurması, veri toplamanın sistematik ve güvenilir olmasını sağlamıştır. Çalışma, kaba motor becerilerin yanı sıra çocuklarda spor bilinci ve fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutumların gelişimine de zemin hazırlamıştır.

Bu bilgiler ışığında gelecek çalışmalarda temel motor becerileri destekleyici uygulamaları ele alarak sadece kaba motor becerileri değil ince motor becerileri de sürece dahil ederek araştırmanın kapsamı geliştirilebilir. Bu çalışmada yapılan lokomotor, denge ve ritmik faaliyetlere ek olarak manipülatif becerilerin de gelecek araştırmalara eklenmesi önerilebilir.

Çalışma öğretmenlere sportif hareket etkinliklerinin uygulanma sürecinin anlatılması örnekler sunulması ile kapsam genişliğine ulaşabilir ve öğretmenin sınıfta kullanması için farklı fikirlerin ortaya çıkması için bir rehber olabilir. 12 haftalık uygulama sürecinin eğitim döneminin tamamına yayılması ile çocuklar için daha fazla deneyim elde edilmesi sağlanabilir. Çocuklarda rutin oluşturma ve sorumluluk kazanma bilinçlerinin kazanılması gibi sosyal gelişim sürecinde sportif faaliyetlerden yararlanılarak çalışmalar düzenlenebilir. Motor beceri ve spor farkındalığı elde edilmesi sürecinde farklı gelişim alanlarının da sürece katılarak öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına lisans yıllarında veya hizmet içi eğitimlerde yapılacak çalışmalarda spor farkındalığı kazanmaları ve sınıflarında uygulamalara yer vermeleri üzerine bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Yapılacak olan hareket eğitimi uygulamalarında çeşitli materyal kullanımı ve uzman katılımları ile süreç zenginleştirilebilir. Çocukların hareketli oyunlar ile hareket eğitimi gerektiren etkinliklerin ayrımını yapabilmelerinde sportif hareket etkinlikleri kullanılabilir. Onların motor gelişimleri etkin ve sistematik planlamalar ile desteklenebilir.

Teşekkür

Bu çalışma TÜBİTAK-2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı'nda yapılan projeden üretilmiştir. Yazarlar, araştırmanın TÜBİTAK tarafından desteklendiğini beyan eder. TÜBİTAK'a destekleri için teşekkür ederiz. Yazarlar, birbirleriyle herhangi bir maddi çıkarları olmadığını beyan ederler.

KAYNAKÇA

- Agard, B., Zeng, N., McCloskey, M. L., Johnson, S. L., & Bellows, L. L. (2021). Moving together: Understanding parent perceptions related to physical activity and motor skill development in preschool children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17).
- Brown, G.T. & Gaboury, I. (2006). The measurement properties and factor structure of the test of visual perceptual skills revised: Implications for occupational therapy assessment and practise. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 182-193. <https://doi.org/10.5014/ajot.60.2.182>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chatzopoulos, D., Foka, E., Doganis, G., Lykesas, G., & Nikodelis, T. (2022a). Effects of analogy learning on locomotor skills and balance of preschool children. *Early child development and care*, 192(1), 103-111.
- Chatzopoulos, D., Varsamis, P., Papadopoulos, P., Giannakos, A., Lykesas, G., & Papadopoulou, S. D. (2022b). Effects of balance training using action songs on postural control and muscle strength in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(2), 161-170. <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.287>.
- Chen, Z., Zhu, W., Ulrich, D. A., & Qin, M. (2023). Have the Fundamental Movement Skills of U.S. Children Changed? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95(2), 431-440. <https://doi.org/10.1080/02701367.2023.2250828>.
- Chow, B. C., & Lily, C. (2011). Gross motor skills of Hong Kong preschool children: 本港幼兒學童的粗略運動技能. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 17(1), 71-77. <https://doi.org/10.24112/ajper.171890>.
- Coe, D. P. (2020). Means of optimizing physical activity in the preschool environment. *American journal of lifestyle medicine*, 14(1), 16-23.
- Copeland, K.A., Kendeigh, C.A., Saelens, B.E., Kalkwarf, H.J., & Sherman, S.N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81-100. <https://doi.org/10.1093/her/cyr038>
- Coulter, M., McGrane, B., & Woods, C. (2020). 'PE should be an integral part of each school day': parents' and their children's attitudes towards primary physical education. *Education 3-13*, 48(4), 429-445.
- Criado, E. G., Giménez-Meseguer, J., Ferriz-Valero, A., & Baena-Morales, S. (2023). Influence of physical activity on cognitive and emotional development in preschool children. A review of the literature. *Education 3-13*, 1-12.
- Demiral, S. (2018). LTAD model active beginning stage adaptation in judo basic education program (Ukemi, Tachiwaza & Newaza Basic Drills) for 4-6 Aged Kids. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12a.3715>.

- Ecevit, R. G., & Sahin, M. (2021). Relationship between motor skills and social skills in preschool children. *Online Submission*, 8(10), 46-60. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3928>.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Gümüşdağ, H. (2019). Effects of pre-school play on motor development in children. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 580-587. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070231>.
- Gurbuz, S., & Sahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe-yöntem-analiz. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2011). *Life span motor development*(8th ed.). Human kinetics.
- Hudson, K. N., Ballou, H. M., & Willoughby, M. T. (2021). Improving motor competence skills in early childhood has corollary benefits for executive function and numeracy skills. *Developmental science*, 24(4), e13071. <https://doi.org/10.1111/desc.13071>.
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhanina, E., & Ismailova, N. (2020). Parent–teacher interaction and its role in preschool children’s development in Russia. *Education 3-13*, 48(6), 704-715.
- Iveković, I. (2020). Participation of children in organized sports activities during preschool and primary school period: Research overview. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 22(3), 823–863. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i3.3672>.
- Jing, H., Fangfang, L., Yuan, X., & Rui, M. (2023). Association among motor skills and fluid intelligence in children aged from 5 to 7 years with different sports skill learning. *Early Child Development and Care*, 193(15-16), 1530-1542.
- Karademir, A., Alkan, H., & Canlı, M. (2024). The effect of regular physical activities on neurological status, developmental parameters, and physical fitness in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 194(4), 597-605.
- Kokštejn, J., Musálek, M., Št’astný, P., & Golas, A. (2017). Fundamental motor skills of Czech children at the end of the preschool period. *Acta Gymnica*, 47(4), 193–200. <https://doi.org/10.5507/ag.2017.024>.
- Konstantinidou, E., Michalopoulou, E., Aggelousis, N., & Kourtesis, T. (2011). Creativity in elementary physical education: A qualitative approach of teachers’ perceptions. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 9(2), 84-100. <https://journals.lib.uth.gr/index.php/inquiries/article/view/1363>.
- Lestari, I., & Ratnaningsih, T. (2016). The effects of modified games on the development of gross motor skill in preschoolers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(3), 216-220. <http://doi.org/10.11591/ijere.v5i3.4542>.

- Liu, T., & Hoffmann, C., & Hamilton, M.L. (2017). Motor skill performance by low SES preschool and typically developing children on the PDMS-2. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 53-60. <https://doi.org/10.1007/S10643-015-0755-9>.
- Mampane, R. M., Omidire, M. F., Ayob, S., & Sefotho, M. M. (2018). Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3705>.
- Marinsek, M., & Denac, O. (2020) The effects of an integrated programme on developing fundamental movement skills and rhythmic abilities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 751–758. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>.
- Mavilidi, M.F., Rigoutsos, S., & Venetsanou, F. (2022). Training early childhood educators to promote children's physical activity. *Early Childhood Education Journal*. 50(5), 785–794. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01191-4>.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- Miklánková, L. (2018). Education of children in the area of physical activities as a foundation for lifelong sports. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 21-28. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3797>.
- MOE in Singapore. (2013). *Nurturing early learners a curriculum for kindergartens in singapore motor skills development*. <https://www.nel.moe.edu.sg/qqi/slot/u143/Resources/Downloadable/pdf/nel-guide/nel-edu-guide-motor-skills-development.pdf>.
- Nilsen, A. K. O., Anderssen, S. A., Johannessen, K., Aadland, K. N., Ylvisaaker, E., Loftesnes, J. M., & Aadland, E. (2020). Bi-directional prospective associations between objectively measured physical activity and fundamental motor skills in children: A two-year follow-up. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0902-6>.
- Önal, A., Yaman, N., Berisha, M., Hergüner, G., & Yaman, C. (2016). Examining the effect of psychomotor training on the coordination, agility and balance in 10-11 year-old girls. *International Refereed Academic Journal of Sports*, 21, 137-148. <http://dx.doi.org/10.17363/SSTB.20162124346>.
- Özal, C., Bayoğlu, B., Karahan, S., Günel, M. K., & Anlar, B. (2020). Gross motor development of preschool children: Effects of socioeconomic status and maternal education. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 62(1), 10–18. <https://doi.org/10.24953/turkped.2020.01.002>.
- Özkur, F., & Duman, G. (2019). Analyzing the embedded learning-based movement education program's effects on preschool children's visual-motor coordination and self-regulation. *Journal of Education and Learning*, 8(5). <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v8n5p193>.

- Preedy, P., Duncombe, R., & Gorely, T. (2022). Physical development in the early years: The impact of a daily movement programme on young children's physical development. *Education 3-13*, 50(3), 289-303.
- Radošević, I., Gavrilović, A., Veselinović, J., & Parčina, I. (2018). Preschool sport management: The role of basic sports in preschools. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*, 16(2), 487–492. <https://doi.org/10.22190/FUPES171103043R>.
- Ratzon, N.Z., Lahav, O., Hamsi, S.C., Metzger, Y., Efraim, D., & Bart, O. (2009). Comparing different short-term service delivery methods of visual-motor treatment for first grade students in mainstream schools. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1168-1176. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.03.008>.
- Rechtik, Z. (2018). Assesment of gross motor skills as a part of child's physical readiness for compulsory school attendadance. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 127-132. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3809>.
- Regan, G., Bowles, R., & Dillon, M. (2024). An ethics of care approach to promoting social wellbeing in Irish primary physical education. *Education 3-13*, 1-14.
- Ren, F., Luo, D., Yan, C., Yousafzai, S. U. K., & Zhao, X. (2021). Review of the influence of different sports activities on preschooler's physical fitness. *Discobolul - Physical Education, Sport & Kinetotherapy Journal*, 60, 600–612. <https://doi.org/10.35189/dpeskj.2021.60.s7>.
- Sandercock, G., Angus, C., & Barton, J. (2010). Physical activity levels of children living in different built environments. *Journal of Preventive Medicine*. 50(4), 193-198. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.01.005>.
- SHAPE America National Convention and Expo. (2021). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(Suppl. 1). <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1898197>.
- Squires, K., Van Rhijn, T., Harwood, D., Haines, J., & Barton, K. (2023). Exploring early childhood educators' perceptions of children's learning and development on naturalized playgrounds. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01614-4>.
- Stephenson, J. R., & Colburn, A. J. (2022). Preservice Physical Education Teacher's Perceptions of Dance in Physical Education. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 93, A103.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M.A., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. A. (2008). Developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>.
- Sutapa, P., Pratama, K.W., Rosly, M.M., Ali, S.K.S, & Karakauki, M. (2021). Improving motor skills in early childhood through goal-oriented play activity. *Children(Basel)*, 8(11), 994. <https://doi.org/10.3390/children8110994>.

- Thomaidou, C., Konstantinidou, E., & Venetsanou F. (2021). Effects of an eight-week creative dance and movement program on motor creativity and motor competence of preschoolers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6), 3268-3277. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2021.s6445>.
- Villarrasa-Sapina, I., Estevan, I., Gonzalez, L. M., Marco-Ahullo, A., & Garcia-Masso, X. (2020). Dual task cost in balance control and stability in children from 4–7 years old. *Early Child Development and Care*.
- Waal, E. (2019). Fundamental Movement Skills and Academic Performance of 5- to 6-Year-Old Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 455–464.
- Wei, M., & Graber, K. C. (2022, April). What is known about bullying and physical education? A scoping review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93, A110-A111. 2-4 Park Square, Milton Park, Abingdon Ox14 4rn, Oxon, England: Routledge Journals, Taylor & Francis Ltd.
- Xu, Z., Shen, S. J., & Wen, Y. H. (2024). The relationship between fundamental movement skills and physical activity in preschoolers: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 194(2), 323-334.
- Yang, H. W., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., Stalega, M. V., & Block, M. E. (2019). Embedding motor activities into inclusive preschools. *Young Exceptional Children*, 22(4), 177-186. <http://dx.doi.org/10.1177/1096250618783994>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeng, N., Johnson, S. L., Boles, R. E., & Bellows, L. L. (2019). Social-ecological correlates of fundamental movement skills in young children. *Journal of sport and health science*, 8(2), 122–129. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.01.001>.



Kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen ailelerdeki ebeveyn görüşlerinin incelenmesi

An examination of parents' views in families with and without sibling jealousy

İrem CENGİZ¹, Hakan SARIÇAM²

Makale Geçmişi

Geliş : 04.06.2025

Düzeltilme : 03.10.2025

Kabul : 07.11.2025

Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 04.06.2025

Revised : 03.10.2025

Accepted : 07.11.2025

Online : 30.12.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın temel amacı kardeş kıskançlığı belirtileri gösteren ve göstermeyen çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerini incelemek ve bu doğrultuda iki ebeveyn grubunun tutum ve davranışlarını karşılaştırmaktır. Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden en az bir kardeşe sahip olan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır (11 anne ve 7 baba). Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kardeş kıskançlığı gösteren çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışları, kardeş kıskançlığı göstermeyen çocukların ebeveynlerin tutum ve davranışlarından farklılık göstermektedir. Ebeveyn tutum ve davranışları kardeş kıskançlığı üzerinde etkilidir. Zaman ayırmada eşitsizlik, ilginin küçük çocuğa çevrilmesi ve küçük çocuğun anneye uyuması gibi ebeveyn tutum ve davranışlarının kardeş kıskançlığını artırdığı; eşit davranma, çocuklar arasında kıyaslama yapmama, ihtiyaçları eşit olarak karşılamaya çalışma gibi ebeveyn tutum ve davranışlarının ise kardeş kıskançlığını azalttığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada kardeş kıskançlığı konusunda ebeveynlerin neler yapabileceği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kıskançlık, Kardeş Kıskançlığı, Anne-Baba Davranışları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Abstract: The main purpose of this study is to examine the opinions of parents of children who show and do not show signs of sibling jealousy and to compare the attitudes and behaviors of the two parent groups. The study is qualitative, and a case study design was used. The study group consists of the parents (11 mothers and 7 fathers) of children attending preschool who have at least one sibling. In the research, a personal information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, the attitudes and behaviors of parents of children showing sibling jealousy differ from those of parents of children not showing sibling jealousy. Parental attitudes and behaviors are influential on sibling jealousy. Parental behaviors such as inequality in time allocation, shifting attention to the younger child, and the younger child sleeping with the mother were found to increase sibling jealousy, while behaviors such as treating children equally, not making comparisons between children, and trying to meet needs equally were found to reduce sibling jealousy. The study also provides recommendations on what parents can do regarding sibling jealousy.

Keywords: Envy, Sibling Jealousy, Parental Behavior, Parent-Child Relationship

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592647

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, iremcengiz.c@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6173-7048

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana bilim Dalı, hakansaricam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8723-1199

SUMMARY

Introduction

Jealousy is a natural and universal emotion that can be observed in most people. It is quite likely to see such an emotion among siblings. The presence of jealousy between siblings is as natural as other emotions such as anger and love (Hart, 2020). However, it can be said that excessive jealousy may lead to negative consequences for children. Children experiencing sibling jealousy may express this emotion in different ways: showing aggressive behaviors, restlessness, excessive love for the sibling, regressive behaviors, being spoiled, not sharing toys and belongings with the sibling, not wanting to separate from the parents or home, etc. (Volling, Kennedy, & Jackey, 2010).

Sibling jealousy can be observed in children during the preschool period, school age, and adolescence (Gitti, 2024). In preschool, jealousy often arises between the ages of 3-6 with the birth of a new sibling (Donat Bacioğlu, 2018). The child may perceive the newborn sibling as a competitor or think that the sibling will take away the love of the parents (Parrott, 2021; Seven, 2018). Not every child experiencing this situation will develop jealousy. However, if the level of jealousy is high, it can turn into behavioral problems in the child (Kolak & Volling, 2011).

From the perspective of attachment theory, Bowlby (1969) stated that young children seeing their siblings on their mothers' laps triggers attachment behavior; the older child's desire to get close to and touch the caregiver in jealousy-provoking situations is a reflection of this attachment behavior (Volling vd., 2014). Children with insecure attachment styles are reported to experience more conflict with their siblings than children with secure attachment styles (Fuller, 2019). Consequently, it can be said that the attachment style of the older child with their caregiver is a factor affecting the relationship between siblings.

When considered in the context of psychodynamically oriented individual psychology theory, according to Adler, the parents' behavior towards the child and the child's birth order in the family have an impact on the individual's personality development. Being an older or younger sibling and being exposed to different parental attitudes after the birth of the younger sibling affects the development of the individual (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012).

For example, the first child is the center of attention in the family, is unique, and is used to being dependent on his/her parents; with the birth of the second child, this interest decreases and the older child may believe that the attention and love he/she is accustomed to is being taken away from him/her, and the older child may not know how to act in the face of this decreasing interest, which can create a challenging situation for the child (Kararmak & Aydoğan, 2024; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012).

When viewed in the light of theoretical foundations, it can be said that parental attitudes and behaviors, as well as the feelings of competition and jealousy between siblings, affect children and their personality development in various aspects.

A review of the national literature reveals that there is a limited amount of research on sibling jealousy. In studies focusing on sibling jealousy in early childhood, it is mostly the mothers' views that are considered, while the fathers' views are not included. This research differs from others in that it includes both parents' perspectives. The primary aim of the study is to examine the effects of parental behaviors and attitudes on sibling jealousy. In line with this aim, the following questions have been explored based on the views of mothers and fathers:

- How do parental attitudes and behaviors differ in families with and without sibling jealousy?
- How do mothers and fathers differ in their views on sibling jealousy?
- How do parental attitudes and behaviors affect sibling jealousy?

Method

This research is a qualitative study, and the case study method was chosen as the research method; a holistic multiple-case design was chosen as the pattern. As a type of case study, it is considered appropriate for an explanatory case study. The study group consists of parents of children attending an independent kindergarten and the parents of kindergarten students at a primary school located in the center of Sivas, selected purposively. A total of 18 parents were selected as participants, including 11 parents who believed their children experienced sibling jealousy and 7 parents who did not. Semi-structured interviews lasting approximately 15-20 minutes were conducted with the parents. Since the interviews were recorded, the dialogues were transcribed and analyzed through content analysis.

In this study, credibility was enhanced by controlling for negative situations and making adjustments to the interview questions during the process. Peer debriefing was done, and feedback was obtained from related individuals in the environment. Finally, participant validation was conducted to confirm whether the participants expressed what they intended to say. It can be said that having two different researchers contributed to the consistency of the study. Additionally, to ensure consistency, the researchers coded the data separately and compared their findings. Inter-coder reliability was found to be sufficient.

Results

According to the research findings, in 5 out of 11 families experiencing sibling jealousy, it was stated that the older child was neglected after the sibling was born. In 4 out of 7 families without sibling jealousy, the term "balanced time allocation" was used. Similarly, in 6 out of 11 families experiencing sibling jealousy, it was expressed that the attention shifted to the younger child after the sibling was born.

In families without sibling jealousy, equal interest was mentioned 6 times, and the attitude of trying to meet needs equally was mentioned 5 times. In these families, 6 families emphasized that the older child shared their belongings. These families emphasized effective communication with the older child 3 times and activities involving both the older and younger children 3 times in dealing with sibling jealousy.

Conclusion and Discussion

It is thought that behaviors such as neglecting the older child and giving them less time after the birth of a younger sibling may negatively affect sibling jealousy. Unequal time allocation between siblings, shifting attention to the younger child, and the younger child sleeping with the mother are among the causes of sibling jealousy. It has been found that behaviors such as treating children equally, trying to meet needs equally, avoiding comparisons between siblings, warning related individuals in the environment, and involving fathers more in child care may reduce the level of sibling jealousy experienced by children. Similarly, effective strategies for resolving sibling jealousy include talking with the older child, spending more time with the older child, trying to meet needs simultaneously, and engaging both the older and younger child in joint activities or games.

It is recommended that parents of preschool children approach their older children in the same way after the birth of a younger child, or if not possible, do so without letting the child feel it. Parents should try to treat their children equally, involve fathers in child care to ensure a balance in interest and time between children, and avoid making comparisons between children in front of them. It is also recommended to inform related individuals in the environment about the situation. It is believed that addressing the information gaps of parents about sibling jealousy before the birth of the younger child and informing them about what they can do in cases of sibling jealousy through school psychological counselors would be beneficial.

In this study, data on children's personality and character traits were intended to be collected, but could not be. Future studies on this topic can include children's personality and character traits. It is also recommended that future researchers increase the number of participants in studies related to this issue.

GİRİŞ

Kardeşlik ilişkisi bireylerin hayatlarındaki en uzun süreli ilişkilerden biridir. Bu ilişki içerisinde karışık duygusal süreçleri barındırmaktadır (Howe, Recchia & Kinsley, 2023; Kramer, 2014). Kardeş ilişkilerinde olumlu ve olumsuz duygular farklı düzeylerde deneyimlenebilir. Kardeşlik ilişkisinde olumsuz duyguların yüksek düzeyde seyretmesinin, çocuklara duygusal olarak ya da fiziksel olarak zarar verebileceği ifade edilebilir (Dunn, 2015). Kardeşler arasında görülebilen olumsuz duygulardan birinin kıskançlık duygusu olduğunu söylemek mümkündür. Kardeşler arasında kıskançlık duygusunun olması öfke, sevgi gibi diğer duyguların olması kadar doğaldır (Hart, 2020). Kardeşler arasında görülen kıskançlık duygusu dozunda yaşandığında çocuklar açısından faydalı ve sağlıklı bir durum olabilmektedir (Harrist vd., 2014). Fakat kıskançlık duygusunun aşırı düzeyde görülmesi çocuklar üzerinde (hem büyük kardeş hem de küçük kardeş) olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin kiskanen çocuk gerileme davranışları gösterebilir, kardeşine zarar verici davranışlarda bulunabilir, uyku problemleri yaşayabilir ya da basit sebepler için ağlayabilir veya bağırabilir (Bowes vd., 2014; Saygılı, 2012).

Kıskançlık duygusu çoğu insanda görülebilen doğal ve evrensel bir duygudur. Sevginin ya da sevilen bir kişinin paylaşılmasına katlanamama hali olarak tanımlanabilir (Sargın, 2015). Kıskançlık duygusu romantik kıskançlık ve romantik olmayan kıskançlık olarak iki boyutta görülebilmektedir; kardeş kıskançlığı romantik olmayan kıskançlık türlerinden biridir (Kayrak Çaplı vd., 2023). Yaygın olarak görülebilen kıskançlık duygusunun kardeşler arasında da görülmesi son derece normaldir (Donat Bacioğlu, 2018). Kardeş kıskançlığı; davranışların, içsel duygulanımların ve bilişsel değerlendirmelerin kalıplaşmış bir tepkisini temsil eder. Örneğin bir çocuk yeni doğan kardeşini kendisine bir tehdit olarak algılayabilir ya da çocuk kardeşi doğduktan sonra annesini artık ulaşılmaz bir varlık olarak görebilir. Tüm bu düşüncüler çocukta üzüntü ve kıskançlık duygusunu oluşturabilir (Volling vd., 2014). Genel kanı büyük çocuğun küçük çocuğu kıskandığı şeklindedir. Fakat bunun tam tersi de olabilmektedir. Küçük çocuğun abisini ya da ablasını kıskandığı durumlar da görülebilmektedir (Şipal vd., 2012).

Bağlanma kuramı perspektifinden baktığımızda Bowlby (1969) küçük çocukların kardeşlerini annelerinin kucaklarında görmesinin bağlanma davranışını tetiklediğini ifade etmiştir; büyük çocuğun kıskançlık uyandıran durumlarda bakım verene yakınlaşmak ve dokunmak istemesi bu bağlanma davranışının yansımasıdır (Volling vd., 2023). Bowlby'e (1988) göre çocuklar "güçlü bağlanma davranışı" sergileyerek kayırmacılığa karşı direnmektedir; ayrıca bakım vereni ile arasında güvenli bağlanma geliştiren çocuklar bile kıskançlık yaşayabilir (Hart, 2018). Fakat güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlanma stiline sahip çocuklara göre kardeşleri ile daha

fazla çatışma yaşadıkları ifade edilmektedir (Fuller, 2019). Sonuç olarak büyük çocuğun bakım vereni ile kurduğu bağlanma stiline, kardeşler arası ilişkiyi etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Psikodinamik yönelimli bireysel psikoloji kuramı bağlamında ele aldığımızda Adler'e göre ebeveynlerin çocuğa karşı davranışları ve çocuğun ailedeki doğum sırası bireyin kişilik gelişimi üzerinde etkilidir. Büyük ya da küçük kardeş olmak, küçük kardeşin doğumundan sonra farklılık gösteren ebeveyn tutumlarına maruz kalmak bireyin gelişimini etkilemektedir (Hart, 2024). Örneğin birinci çocuk ailede ilgi odağıdır, biriciktir ve ebeveynlerine bağımlı olmaya alışmıştır; ikinci çocuğun doğumuyla birlikte ise bu ilgi azalır ve büyük çocuk alışılageldiği ilgi ve sevginin elinden alındığına inanabilir ayrıca bu azalan ilgi karşısında büyük çocuk ne şekilde davranacağını bilemeyebilir bu da çocukta zorlayıcı bir durum oluşturabilir (Kararımak & Aydoğan, 2024; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012). Ebeveynin ilgisini kaybetmiş olmaktan dolayı büyük çocuk kendini güvensiz hissedebilir; bu durumun bir yansıması olarak ise ilk çocuk yeniden ilgi çekebilmek için kardeşiyle bir mücadele yaşayabilir; yerini koruma çabasıyla birlikte güç yönelimli olma özelliğinin temeli atılmış olur (Kararımak & Aydoğan, 2024)

Adler'e göre ikinci çocuk ise; doğduğu andan itibaren ona meydan okuyan bir rakibe sahiptir ve sürekli bir yarış içerisindedir; bunun bir yansıması olarak ikinci çocuk yaşamında hırslı ve yarışmacı olma eğilimi gösterecektir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012). Bireysel psikoloji kuramına göre; kardeşler arasındaki yaş farkı bu rekabeti azaltmaktadır (Kararımak & Aydoğan, 2024). Kuramsal temel ışığında bakıldığında ebeveyn tutum ve davranışlarının, kardeşler arasında yaşanan rekabet ve kıskançlık duygusunun çocukları ve kişilik gelişimlerini çeşitli açılardan etkilediği söylenebilmektedir.

Kardeş kıskançlığı çocuklarda okul öncesi dönemde, okul döneminde ve ergenlik döneminde görülebilir (Loeser, vd., 2016). Okul öncesi dönem içerisinde 3-6 yaşları arasında bulunan çocuk aktiftir ve çevresine yönelmiştir. Çocuk uyarıcılar aracılığıyla dış dünyayı keşfetmeye çalışır dolayısıyla insan hayatının en temel becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir. Okul öncesi dönemde kıskançlık çoğunlukla 3-6 yaşları arasında yeni bir kardeşin doğumuyla ortaya çıkar (Donat Bacıoğlu, 2018). Çocuk yeni doğan kardeşini kendisine rakip olarak görebilir ya da anne babasının sevgisini elinden alacağını düşünebilir (Parrott, 2021; Seven, 2018). Bu durumu yaşayan her çocukta kıskançlık duygusu oluşabilmektedir. Fakat oluşan bu kıskançlık duygusunun yüksek düzeyde seyretmesi çocukta davranış bozukluğu haline dönüşebilmektedir (Kolak & Volling, 2011). Örneğin çocuk parmak emme davranışı, alt ıslatma davranışı, tırnak yeme davranışı, saldırganlık, kekeleme, uyku problemleri yaşama ya da istenç dışı hareketler yapma gibi davranışlarda bulunabilir (Bakırcıoğlu, 2011). Davranış bozukluğu, bedensel ve psikolojik bozukluklara bağlı olarak ortaya

çıkar. Bu tür bozukluklara sahip çocukların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirebilir (Seven, 2018). Ancak çocukta görülen her sorun ve uyumsuzluğu davranış bozukluğu olarak adlandırmadan önce problemlili davranışı nitelik ve nicelik açısından iyi gözlemlemek gerekir (Cicchetti, 2016). Bu sebeple kardeş kıskançlığı yaşayan çocukların göstermiş oldukları uyumsuz davranışların, tutumların sıklığı ve derecesini iyi gözlemlemek gerekir.

Kardeş kıskançlığı yaşayan çocuklar bu kıskançlığı; saldırgan davranışlar gösterme, huzursuzluk, kardeşe karşı aşırı sevgi gösterme, regresyon davranışları, şımarık davranma, kardeşi ile oyuncak ve eşyalarını paylaşmama, ebeveynlerden ve evden ayrılmak istememe gibi farklı şekillerde yansıtabilirler (Dağcıoğlu, 2018; Yiğen, 2005). Bu davranışları ve dolayısıyla kardeş kıskançlığının düzeyini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; çocuklar arasındaki yaş farkı, doğum sırası, çocuğun cinsiyeti, çocuğun kişilik ve mizaç özellikleri ve ebeveynlerin tutum ve davranışları olarak sıralanabilir (Qian vd., 2021; Sawyer vd., 2002). Ebeveynlerin tutum ve davranışları çocukta kıskançlık duygusunu tetikleyebilmektedir (Seven, 2018). Örneğin anne ya da baba bir kardeşe diğerinden daha fazla sevgi şefkat gösterdiğinde ya da cinsiyete dayalı ayırım yaptığında daha az sevgi gösterilen ve olumsuz olarak ayrımcılığa maruz kalan çocuklarda “tercih edilen çocuk” fikrinin oluştuğu söylenebilir (Volling vd., 2010). Ebeveynlerinin kardeşini kayırdığını hisseden çocuklar bu durumdan etkilenecek kardeşlerine karşı olumsuz tutumlar gösterebilmektedir (Angın & Erden, 2019).

Konu ile ilgili olarak ulusal literatür incelendiğinde daha önce okul öncesi dönemde kardeş kıskançlığı konusunu ele alan makale ve tez çalışmaları yapıldığı fakat bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yiğen (2005) üç-altı yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığını incelediği çalışmada, kıskançlık davranışı ile çocukların yaş farkı, annelerin tutumu, annelerin öğrenim düzeyi ve çocukların bulunduğu aile tipi arasında ilişki bulunamadığını; kardeş kıskançlığı yaşayan çocukların gerileme davranışları gösterdiğini bulgulamıştır. Gitti (2024) ise yapmış olduğu çalışmada kardeş kıskançlığı ile annenin yorgun olması, annelerin yeterli ilgi ve sevgi gösterememesi ve tutarsız anne-baba tutumu arasında ilişki bulunduğunu; çocukların yaşı, cinsiyeti arasında ilişki bulunamadığını bulgulamıştır.

Uluslararası literatür incelemesi yapıldığında konuyla ilgili olarak birçok makalenin kaleme alındığı görülmüştür. Volling vd., (2010) yapmış oldukları çalışmada kardeş kıskançlığı ile ebeveyn davranışları arasında, ebeveynlerin evlilik ilişkisinin kalitesi arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Howe vd., (2023) olumlu kardeş ilişkileri kurmanın olumlu faydalarının ömür boyu sürebileceği, kardeşler arasındaki yüksek düzeydeki olumsuz ilişkilerin ise sorunlu gelişim sonuçları ile ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Erişilen çalışmalarda kardeş

kıskançlığını etkileyen farklı faktörler olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise bu değişkenlerden biri olan anne-baba tutum ve davranışlarının kardeş kıskançlığı üzerindeki etkileri araştırma kapsamı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Ulusal alan yazında okul öncesi dönemde kardeş kıskançlığı konusunda yapılan araştırmaların (Er & Sarıçam, 2016; Gitti, 2024; Otrar & Kurt Kaya, 2021; Yiğen, 2005; Yuvacı & Ceylan, 2024; Yüksek Usta & Köçer, 2022) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Erişilen çalışmaların ölçek geliştirme, nedensel karşılaştırma, durum çalışması ve fenomenoloji şeklinde nicel veya nitel çalışmalar olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde kardeş kıskançlığını konu edinen Yiğen (2005), Er ve Sarıçam (2016) ve Gitti'nin (2024) çalışmalarında, annelerin görüşlerine başvurulduğu babaların görüşlerine yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışmada kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen ailelerdeki babaların görüşlerine de yer verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada anne-baba tutumlarının kardeş kıskançlığı üzerindeki etkisi üzerine odaklanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında anne ve babaların görüşlerinden yola çıkarak şu sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen ailelerde ebeveyn tutum ve davranışları nasıl farklılık göstermektedir?
2. Anne ve babaların kardeş kıskançlığına dair görüşleri nasıl farklılık göstermektedir?
3. Anne-baba tutum ve davranışları, kardeş kıskançlığını nasıl şekillendirmektedir?

Araştırma sonuçlarının okul öncesi dönem velilerine, okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi kademesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarına kardeş kıskançlığını önleme ve kardeş kıskançlığıyla baş etme konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma olup yöntem olarak durum çalışması yöntemi; desen olarak bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir. Durum çalışması türü olarak ise açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması yönteminde bir ya da birden fazla durum ayrıntılı olarak incelenir. Söz konusu durum, bir bağlam, kurum, bir kişi veya kişiler olabilir. Bütüncül çoklu durum deseninde; birden fazla, kendi başına bir bütün olarak görülebilecek durumlar söz konusudur; her bir durum tek başına ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2021) ifadesine dayalı olarak çalışmada kardeş kıskançlığı görülen ailelerdeki ebeveynler ve görülmeyen ailelerdeki

ebeveynler ile görüşme yapılması ve görüşlerin karşılaştırılması amacı olması sebebiyle bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada örneklem yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı olarak çalışılmasına imkân veren, olgu ve olayların keşfedilmesini ve açıklanmasını sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma grubunu Sivas merkezde bulunan bir bağımsız anaokulunun velileri ve bir ilkokulun anasınıfı velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 18 veli katılmıştır. Velilere görüşme öncesinde ulaşılmış ve çocukları arasında kardeş kıskançlığı olup olmadığı bilgisi alınmış, daha sonra kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen olarak veliler iki gruba ayrılmıştır. Katılımcılara yönelik betimleyici bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar İle İlgili Betimleyici Bilgiler

Kardeş Kıskançlığı Görülen Ailelerdeki Ebeveynler				Kardeş Kıskançlığı Görülmeyen Ailelerdeki Ebeveynler			
Katılımcılar	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek	Katılımcılar	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek
A1	31	Lise	Ev hanımı	A6	34	Üniversite	Ev hanımı
B1	34	Ortaokul	Esnaf	B6	38	Lise	Esnaf
A2	36	Yüksek lisans	Öğretmen	A7	41	Üniversite	Ev hanımı
B2	36	Üniversite	Bankacı	B7	43	Lisans	İşletme Müdürü
A3	26	Ortaokul	Ev hanımı	A9	33	Lisans	Ev hanımı
B3	28	Lise	Askeri personel	A10	28	Ortaokul	Ev hanımı
A4	27	Ortaokul	Ev hanımı	A11	27	Lise	Ev hanımı
B4	36	Ortaokul	İşçi				
A5	27	Lise	Ev hanımı				
B5	28	Ön lisans	İşçi				
A8							

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde, araştırmaya 11 anne ve 7 babanın katıldığı görülmektedir. Katılımcıların yaşları 26-43 yaş aralığında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim durumları ve meslekleri değişkenlik göstermektedir. Her iki ebeveyn grubunda da farklı öğrenim seviyesine sahip katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 2. Çocuklar İle İlgili Demografik Bilgiler

Kardeş Kıskançlığı Görülen Ailelerdeki Çocuklar			Kardeş Kıskançlığı Görülmeyen Ailelerdeki Çocuklar		
Çocuklar	Çocuğun Yaşı ve Cinsiyeti	Kardeşinin Yaşı ve Cinsiyeti	Çocuklar	Çocuğun Yaşı ve Cinsiyeti	Kardeşinin Yaşı ve Cinsiyeti
Ç1	5, K	7, E	Ç6	5, K	3, E
Ç2	5, E	1, E	Ç7	5, E	3, K
Ç3	6, K	3, E	Ç9	4, E	3, E
Ç4	5, K	1, K	Ç10	5, K	5, K
Ç5	4, E	1, E	Ç11	5, K	4, K
Ç8	6, K	2, K			

Tablo 2’ de çocuklara ait bilgiler incelendiğinde görülen ve görülmeyen grupta her iki cinsiyetten de çocukların bulunduğu görülmektedir. Kardeşler arasındaki yaş farkının ise görülen grupta nispeten daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler görüşme yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve bilgilendirme metni içeren “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda ebeveynin yaşı, mesleği, çocuklarının yaşı ve cinsiyeti gibi sorulara yer verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla kardeş kıskançlığı görülen ailelerdeki ebeveynlere 6 tane açık uçlu soru ve görülmeyen ailelerdeki ebeveynlere açık uçlu 4 tane soru yöneltilmiştir. Sorular rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanların öneri ve sonrası teyitlerle hazırlanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan sorulardan birkaçı şu şekildedir:

Kardeş kıskançlığı görülen aileler için sorular;

1. Küçük çocuğunuz doğduktan sonra büyük çocuğunuza karşı davranış ve tutumlarınızda ne gibi değişiklikler oldu?
2. Şu anda küçük çocuğunuza ve büyük çocuğunuza karşı olan tutum ve davranışlarınızı karşılaştırsanız neler söylersiniz?
3. Çocuğunuzda neden kardeş kıskançlığı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu kıskançlığı nasıl fark ettiniz?

Kardeş Kıskançlığı Görülmeyen Aileler İçin Sorular;

1. Küçük çocuğunuz doğduktan sonra büyük çocuğunuza karşı davranış ve tutumlarınızda ne gibi değişiklikler oldu?
2. Şu anda küçük çocuğunuza ve büyük çocuğunuza karşı olan tutum ve davranışlarınızı karşılaştırsanız neler söylersiniz?
3. Çocuğunuzda kardeş kıskançlığı olmadığını nasıl fark ettiniz?

Verilerin Toplanması

Araştırma için ilk olarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan uygun kararı alınmıştır. Daha sonra Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden "Araştırma Uygulama İzni" alınmış; öğrencilerin kayıtlı bulunduğu okulların yöneticilerine izin belgesi iletilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşülerek onay alınmıştır. Belirtilen aşamalardan sonra tüm velilere iletişim kanalları üzerinden okul öncesi kademesine devam eden çocuklarının kardeş kıskançlığı olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra çocuklarında kardeş kıskançlığı olduğunu düşünen 11 veli ve olmadığını düşünen yedi veli olmak üzere toplam 18 veli seçilerek katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 18 veliden demografik bilgi formu ve onay formu yazılı olarak alınmıştır. Daha sonra kardeş kıskançlığı görülen aileler ve kardeş kıskançlığı görülmeyen aileler olarak ayrılıp farklı görüşme formları yöneltmiştir. Kardeş kıskançlığı gösteren 6 çocuktan 5'inin hem anne hem babasıyla; bir çocuğun ise sadece annesi ile görüşme yapılmıştır. Kardeş kıskançlığı göstermeyen grupta ise altı çocuktan ikisinin hem anne hem babasıyla; dört çocuğun sadece annesiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin bilgisi dahilinde okulların psikolojik danışma ve rehberlik servisinde gizlilik esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 15-20 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeden önce ses kaydı alınacağı katılımcılara bildirilip yazılı onayları alınmıştır. Görüşme yapılan kişilere bir kod verilmiştir ve ses kayıtları metne çevrildikten sonra imha edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler nitel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; kurallara dayanan kodlamalarla bir içeriğin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak analiz edildiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2024). Veriler analiz edilirken öncelikle katılımcıların ses kayıtları yazılı olarak metne çevrilmiştir. Tüm yazılı içerik birkaç defa okunarak iki ayrı yazar tarafından kodlama yapılmıştır. Daha sonra görüşme soruları doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. İki ayrı yazar tarafından oluşturulan temalar incelenmiş ve ortak olan temalarda görüş birliği sağlanarak karar verilmiştir. Katılımcı gruplarına göre temaların alt temaları oluşturulmuştur. Son olarak ise kodlar uygun tema ve alt temalar yerleştirilerek frekans değerleri belirtilmiştir.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılık kısaca araştırma sonuçlarının gerçeği doğru bir şekilde temsil edebilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İnandırıcılığı artırabilmek için farklı yöntemler uygulanmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılığın artırılması amacıyla olumsuz durum kontrolü yapılarak süreç içerisinde görüşme sorularına ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Akran bilgilendirmesi yapılarak çevredeki ilişkili kişilerden geri bildirimler alınmıştır. Son olarak katılımcı

teyidi yapılarak katılımcılara söylemek istediklerini tam olarak ifade edip etmedikleri sorularak verdikleri yanıtlar teyit edilmiştir.

Tutarlılık-Doğrulanabilirlik

Nitel bir araştırmada tutarlılığı sağlayabilmek amacıyla genellikle kodlayıcılar arası tutarlılık incelemesi yapılmaktadır. Bu araştırmada iki farklı araştırmacının bulunmasının tutarlılığı artıran bir faktördür. Ayrıca yine tutarlılığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmacılar verileri birbirlerinden ayrı olarak kodlayarak karşılaştırmışlardır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre doğrulanabilirlik araştırmacının araştırma sonuçlarını nesnel ve yansız olarak aktarmasıdır. Araştırmada, araştırmacı süreci ve adımları mümkün olduğunca olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Ebeveynlere yöneltilen “Küçük çocuğunuz doğduktan sonra büyük çocuğunuza karşı davranış ve tutumlarınızda ne gibi değişiklikler oldu?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar ile küçük çocuğun doğumu sonrası görülen ebeveyn davranışları teması oluşturulmuş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Küçük Çocuğun Doğumu Sonrası Görülen Ebeveyn Davranışları Teması

Tema	Alt tema	Kod	f	Katılımcı
Küçük çocuğun doğumu sonrası görülen ebeveyn davranışları	Kardeş kıskançlığı görülen gruptaki ebeveyn davranışları	Büyük çocuğa daha az zaman ayırma	4	A2, A8, B2, B5
		Değişiklik yok	3	A4, B3, B4
		Küçük çocuğa daha fazla ilgi gösterme	1	A5,
	Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveyn davranışları	Eşit davranmaya çalışmak	2	B6, A7,
		Ayrım yapmamak	2	B6, A10
		Değişiklik yok	2	B7, A11
		Büyük çocuğa daha fazla zaman ayırma	1	A9,
		Eşit zaman ayırmaya çalışma	1	A6,
		Büyük çocuğun yaşamında değişiklik yapmamak	1	B6

Tablo 3'te görüldüğü üzere ebeveynlerin küçük kardeşin doğumu sonrası gösterdikleri davranış değişiklikleri iki alt temaya ayrılmıştır (Kardeş kıskançlığı görülen gruptaki ebeveyn davranışları, Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveyn davranışları). Tablo 3 incelendiğinde kardeş kıskançlığı görülen grupta büyük çocuğa daha az zaman ayırma (f=4) ve değişiklik yok (f=3) ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Kardeş kıskançlığı görülmeyen grupta ise eşit davranmaya çalışmak (f=2), ayırım yapmamak (f=2) ve değişiklik yok (f=2) ifadeleri ön plana çıkmaktadır.

Ebeveynlerin büyük çocuğa daha az zaman ayırma ile ilgili ve eşit davranmaya çalışmakla ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda verilmiştir.

B5: “Davranış ve tutumlarımda zaman ayırma konusunda haliyle diğerine önceden ilk çocuğuma önceden beş saat zaman ayırıyorsam şimdi bu zaman haliyle ister istemez yani iki buçuğa değil ikiye bile düştü.”

A7: “Büyüğün hiçbir ihtiyacını eksik bırakmadık ne sevgisiz bıraktık kesinlikle eşit davrandık bir problem yaşamadık yani bu süreçte.”

Kardeş kıskançlığı görülmeyen çocukların ebeveynlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan yola çıkarak kardeş kıskançlığının düzeyini azaltan anne-baba tutum ve davranışları teması oluşturulmuştur.

Tablo 4. Kardeş Kıskançlığının Düzeyini Azaltan Anne-Baba Tutum Ve Davranışları Teması

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Kıskançlığın düzeyini azaltan ebeveyn tutum ve davranışları	Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveynlerin davranışları	Eşit davranma	6	A6, A7, A9, A10, A11, B6,
		İhtiyaçları eşit olarak karşılamaya çalışma	5	A7, A9, A11, B6, B7
		Aynı anda ilgilenmeye çalışma	4	A9, A11, B6, B7,
		Kıyaslama yapmama	3	A6, A11, B6
		Çevredeki ilişkili kişileri konuyla ilgili uyarma	2	A6, A11
		Babanın çocuk bakımına daha fazla dâhil olması	2	A6, B6

Tablo 4’ te görüldüğü üzere kardeş kıskançlığı olmayan ailelerdeki ebeveynlerin görüşleri analiz edilerek kıskançlığın düzeyini azaltan ebeveyn tutum ve davranışları teması oluşturulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde ön plana çıkan ifadelerin eşit davranma (f=6), ihtiyaçları aynı anda karşılamaya çalışma (f=5), aynı anda ilgilenmeye çalışma (f=4) ve kıyaslama yapmama (f=3) ifadeleri olduğu görülmektedir.

Anne-babaların eşit davranma ve ihtiyaçları aynı anda karşılamaya çalışma, aynı anda ilgilenmeye çalışma ve kıyaslama yapmamak ile ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda verilmiştir.

A10: “Aynı eşit ikisi de aynı hocam benim için diyorum ya ikiz oldukları için yedi yirmi dört hani ikisi beraber oldukları için hani ona farklı ona farklı yapılmıyor ikisine de ne dersem ya da ne yaparsam ona da aynısını yapıyorum hani büyüdüklerinde de sıkıntı yaşamaları kendilerini bilsinler diye.”

B7: “Valla ne yapıyorsak ikisini aynı anda yapıyoruz. Yani bir şey alıyorsak öbürünü de alıyoruz.”

A11: “Ben genelde ikisiyle aynı ilgileniyorum yani her şeyleriyle banyo yaptırırsam hani hanginiz önce girmek istersiniz diye soruyorum ondan sonra ikisini aynı anda banyo yaptırıyorum. Aynı anda yemek yediriyorum, küçüğün karnını doyururken bir taraftan diğer elimle de ona yedirmeye çalışıyordum, uyurken aynı şekilde uyuyorlar aynı şekilde uyanıyorlar.”

A6: “Yani biz iki kardeş arasında kıyaslama da yapmıyoruz. Yani P. 'ye E.' yi örnek göstermiyoruz ya tamam bazen yılda bir iki kere ağzımızdan kaçabiliyor insanız. Ama genel anlamda iki kardeşi birbirine kıyaslama yok, babasında da yok yani gene saklambaç oynuyorsa beraber oynuyorlar veya bir şeyi bizde şey yok hani bak işte P. işte ne güzel şunu yapıyor ya da işte E. bunu ne güzel yapıyor. Bak işte P. yemeğini yiyor, sen yemedin bizde böyle bir şey yok. Hani kıyas yok hiçbir çocukla yok zaten iki kardeş arasında da yok”

Kardeş kıskançlığı görülen çocukların ebeveynlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan yola çıkarak kardeş kıskançlığını olumsuz yönde etkileyen anne-baba tutum ve davranışları/durumlar teması oluşturulmuştur.

Tablo 5. Kardeş Kıskançlığını Olumsuz Yönde Etkileyen Anne-Baba Tutum Ve Davranışları/Durumlar Teması

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Katılımcı
Kardeş kıskançlığını olumsuz yönde etkileyen ebeveyn tutum ve davranışları	Kardeş kıskançlığı görülen gruptaki ebeveynlerin davranışları	İlginin diğer çocuğa çevrilmesi	6	A2, A8, B2, B3, B4, B5
		Zaman ayırmada eşitsizlik	2	A2, A8,
		Küçük çocuğun anneyle uyuması	2	A2, B3

Tablo 5’ te görüldüğü üzere; kardeş kıskançlığı olan ailelerdeki ebeveynlerin görüşleri analiz edilerek kardeş kıskançlığını olumsuz yönde etkileyen ebeveyn tutum ve davranışları teması oluşturulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde ilginin diğer çocuğa çevrilmesi (f=6) ifadesi ön plana çıkmaktadır.

Ebeveynlerin ilginin diğer çocuğa çevrilmesiyle ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

A8: “Küçük bakıma daha çok muhtaç olduğu için onunla daha fazla ilgileniyorum diyebilirim. Hani kendi işlerini kendi halledemediği için daha fazla ilgileniyorum ama D.’ den daha çok işlerini sanki o daha böyle büyük gelmeye başladı gözüme. Kendi ihtiyaçlarını kendinin karşılamasını bekliyorum daha çok.”

B4: “Çocuk küçük diye biraz daha ilgi gösteriyoruz sadece o. Yoksa diğerleri büyük diye başka bir şey yok.”

Kardeş kıskançlığı görülen gruptaki katılımcılara yöneltilen “Çocuğunuzda neden kardeş kıskançlığı olduğunu düşünüyorsunuz? Nasıl fark ettiniz bu kıskançlığı?” sorularına verilen cevaplardan ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığının varlığının işaretleri teması oluşturulmuştur.

Tablo 6. Ebeveynlerin Gözünden Kardeş Kıskançlığının Varlığının İşaretleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığının varlığının işaretleri	Kardeş kıskançlığı görülen gruptaki ebeveynlerin görüşleri	Fiziksel şiddet davranışları	7	A2, A3, A4, A5, B3, B4, B5
		Eşyalarını paylaşmak istememe	4	A2, A3, A4, B3
		Gerileme davranışları	3	A2, A5, B2
		Büyük çocuğun kendisini küçük çocukla karşılaştırması	3	A8, B2, B3

Tablo 6’ da görüldüğü gibi kardeş kıskançlığı görülen çocukların anne-babalarının görüşleri analiz edilerek ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığının işaretleri teması oluşturulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde en çok dile getirilen ifadelerin fiziksel şiddet davranışları (f=7) ve eşyalarını paylaşmak istememe (f=4) davranışlarının olduğu görülmüştür.

Anne-babaların çocuklarının fiziksel şiddet davranışları ve eşyalarını paylaşmak istememe davranışı ile ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda verilmiştir.

A5: “Ne olabilir ki yani dediğim gibi vurma davranışı vardı zaten işte kontrol edemiyor aslında biraz da kendini oyun oynarken falan hız yaptığı zaman vurma itme davranışı falan bunlarla daha çok hani fark ettim. Başka dediğimiz gibi yani bu vurma davranışlarından dolayı onun kıskançlığı olduğunu tespit ediyoruz.”

B3: “E. biraz sinsî bir çocuk. Bizim yanımızdayken kolay kolay çok vurmamaya gayret ediyor. Ama bizim görmediğimiz kısımlarda vuruyor, çelme takıyor cimcikleme gibi huyları oluyor. Kıskançlık olayı var. Eşimin dediği gibi oyuncağını kardeşiyle paylaşmıyor. Ama şöyle de bir durum var mesela birine kızdığım zaman ikisi bir olup birbirlerini koruma şeyleri de var. Gizli bir sevgi var içlerinde ama kendileriyle anlaşıyorlar.”

Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuzda kardeş kıskançlığı olmadığını nasıl fark ettiniz?” sorusuna verilen yanıtlar incelenerek ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığı olmadığının veya düşük düzeyde olduğunun işaretleri teması oluşturulmuştur.

Tablo 7. Ebeveynlerin Gözünden Kardeş Kıskançlığı Olmadığının/Düşük Düzeyde Olduğunun İşaretleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığı olmadığının veya düşük düzeyde olduğunun işaretleri	Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveynlerin görüşleri	Eşyalarını paylaşma	6	A6, A7, A9, A10, A11, B6
		Fiziksel şiddet davranışının olmaması	3	A6, A9, B6
		Beraber vakit geçirmeleri	2	A6, A10
		Büyük çocuğun kendisini küçükle kıyaslamaması	1	A10

Tablo 7’de görüldüğü üzere kardeş kıskançlığı olmayan çocuklarının anne-babalarının görüşleri analiz edilerek ebeveynlerin gözünden kardeş kıskançlığı olmadığının/düşük düzeyde olduğunun işaretleri teması oluşturulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde oyuncasını/eşyalarını paylaşma davranışı (f=6) ve vurma/zara verme davranışının olamaması (f=3) ifadeleri ön plana çıkmaktadır.

Anne-babaların oyuncasını/eşyalarını paylaşma davranışı ve vurma/zara verme davranışının olamaması ile ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B6: “Paylaşmama gibi bir şey hiç olmadı. Zorlama hiçbir şekilde ikisinde de yok. İşte sadece ben oynayacaktım onu bana verir misin ve kibarlar yani.”

A9: “Ya kardeşine zarar vermemesiyle fark ettim. En önemli şey eşyalarını paylaşmasıyla hani bu benim o oynamasın o yapmasın o dokunmasın davranışları hiç olmadı. Aksine kardeşine biri bir şey kendisine biri bir şey verdiği zaman hani onu paylaşıyor, kardeşime de getirdim diyor. Eğer kardeş kıskançlığı olsa hani çocuğa zarar verir, odasını paylaşmaz oyuncaklarını eşyalarını hiç paylaşmaz diye düşünüyorum”.

Kardeş kıskançlığı olan gruptaki anne babalara yöneltilen “Çocuğunuzun yaşadığı kardeş kıskançlığı sorununu çözebilmek adına neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelenerek ebeveynlerin kardeş kıskançlığıyla baş etme davranışları teması oluşturulmuştur.

Tablo 8. Ebeveynlerin Kardeş Kıskançlığıyla Baş Etme Davranışları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Ebeveynlerin kardeş kıskançlığıyla baş etme amaçlı yaptıkları davranışlar	Kardeş kıskançlığı görülmeyen gruptaki ebeveynlerin görüşleri	Büyük çocukla konuşma	3	A3, A8, B5,
		Küçük ve büyük çocukla birlikte vakit geçirme	3	A5, B1, B2
		Büyük çocukla daha çok vakit geçirmeye çalışma	2	A2, B5
		İhtiyaçları aynı anda karşılamaya çalışma	2	A4, B4

Tablo 8’de görüldüğü üzere kardeş kıskançlığı olmayan çocukların anne-babalarının görüşleri analiz edilerek ebeveynlerin kardeş kıskançlığıyla baş etme davranışları teması oluşturulmuştur. Tablo 8

incelendiğinde en çok dile getirilen ifadelerin büyük çocukla konuşmak ($f=3$) ve küçük ve büyük çocukla birlikte vakit geçirmek ($f=3$) olduğu görülmüştür.

Anne-babaların büyük çocukla konuşmak ve küçük ve büyük çocukla birlikte vakit geçirmek ile ilgili görüş bildiren ifadeleri aşağıda verilmiştir.

A3: “Konuşuyorum bazen kızım ile ama yine de çok fazla bir şey değişmiyor yani onun dışında da başka bir şey yapmıyoruz açıkçası.”

B2: “Aslında kıskandığı konu her neyse o konu içerisine dâhil etmeye çalışıyoruz. İşte örneğin yine biraz önceki söylemiş olduğum örnekteki gibi eğer kardeşini yürütmeye çalışıyorsam ve E. ‘de bundan hoşlanıp “Baba bana da yaptır” diyorsa haliyle E. ‘de yapıyorum veya küçük çocuğu sırtıma aldıysam omuzlarıma çıkardıysam babasının omzunda mutlu bir görüntü veriyorsa etrafa E. ‘de istiyor “Baba beni de alın” diyor tabii ki diyorum hemen onu da alıyorum veya birini kucağıma aldığım zaman “Baba beni de kucağına al” dediği zaman onu da alıyorum bu şekilde birlikte vakit geçirmeye çalışıyoruz ama onun dışında E. ‘nin bu kıskançlık davranışlarının dışına itmiyorum tabii ki hiçbir zaman.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada kardeş kıskançlığı görülen çocukların ebeveynlerinin görüşleri ile kardeş kıskançlığı görülmeyen çocukların ebeveynlerinin görüşleri incelenmiş; benzerlikler ve farklılıklar taşıdığı görülmüştür. İlk olarak küçük kardeşin doğumundan sonra büyük çocuğa karşı gösterilen ebeveyn tutum ve davranışları her iki grupta da incelenmiştir. Kardeş kıskançlığı yaşayan çocukların ebeveynlerinin görüşleri incelendiğinde, görülmeyen gruptaki ebeveynlerin görüşlerinden farklılık gösteren tutum ve davranışların büyük çocuğu ihmal etme ve büyük çocuğa daha az zaman ayırma olduğu görülmüştür. Kardeş kıskançlığı yaşamayan çocukların ebeveynlerinin görüşleri incelendiğinde görülen gruptaki ebeveynlerin görüşlerinden farklılık gösteren tutum ve davranışların çocuklarına eşit davranmaya çalışmak ve çocukları arasında ayırım yapmamak olduğu görülmüştür. Küçük çocuk doğduktan sonra ebeveynlerin büyük çocuklarını ihmal etme ve ona daha az zaman ayırma davranışlarının kardeş kıskançlığını tetikleyebileceği düşünülmektedir. Buna karşın ebeveynlerin eşit davranmaya çalışma ve ayırt etmeme davranışlarını göstermelerinin ise kardeş kıskançlığını azaltma yönünde etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Gitti (2024), yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında kardeş kıskançlığı ve annelerinin müdahale yöntemlerini araştırmıştır. Bu araştırmada ebeveyn tutumlarının kardeş kıskançlığını etkilediğini; yeterli ilgi ve sevgi göstermeme davranışının ön plana çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmayla ulaşılan sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Küçük kardeşin doğumundan sonra anne veya babanın ilgisinin büyük çocuktan küçük çocuğa

çevrilmesinin, büyük çocuğa eskiye nazaran daha az zaman ayrılmasının çocukta kıskançlık duygusunu ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, ebeveynlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak kardeş kıskançlığı düzeyini azaltan ebeveyn tutum ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Kardeş kıskançlığı yaşamayan çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışlarının şu şekilde olduğu görülmüştür: eşit davranma, aynı anda ilgilenmeye çalışma, kardeşler arasında kıyaslama yapmama, ihtiyaçları eşit olarak karşılamaya çalışma, çevredeki ilişkili kişileri konuyla ilgili uyarma ve babanın çocuk bakımına daha fazla dâhil olması. Bu sonuçtan yola çıkarak belirtilen ebeveyn tutum ve davranışlarının çocukların yaşadığı kardeş kıskançlığı düzeyini azaltmada etkili olabileceği görülmüştür. Yaptığı bir araştırmada Erginoğlu (2015), anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemleri, kardeş ilişkilerini bazı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırmacı kardeş ilişkileri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi alt amaç olarak araştırmış ve bunun sonucunda demokratik davranma ve eşitlik tanıma ebeveyn tutumu ile kardeş ilişkilerinin alt boyutları arasında ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Buna göre demokratik davranma ve eşitlik tanıma ebeveyn tutumu ile kardeşler arasında yakınlık/sıcaklık ve rekabet boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki; çatışma boyutu ile arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Volling, McElwain ve Miller (2002) ebeveyn tavrının kardeş kıskançlığında etkili olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak anne babaların çocuklarına eşit davranma yaklaşımlarının kardeş ilişkilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anne babalarla yapılan görüşmeler sonucunda kardeş kıskançlığını olumsuz yönde etkileyebilecek ebeveyn davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Kardeş kıskançlığı yaşayan çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışlarının şu şekilde olduğu görülmüştür: kardeşlere zaman ayırma konusunda eşitsizlik yapılması, ilginin küçük çocuğa çevrilmesi ve küçük çocuğun anneye uyuması. Bu sonuçtan yola çıkarak belirtilen ebeveyn tutum ve davranışlarının çocukların yaşadığı kardeş kıskançlığı düzeyini artırabileceği söylenebilmektedir. Yapılan bir çalışmada Volling, Jackey ve Kennedy (2010) kardeş kıskançlığının gelişimini araştırmışlardır. Laboratuvar ortamında yaptıkları deneyler ile anne -büyük çocuk-küçük çocuk etkileşimini ve baba-büyük çocuk- küçük çocuk etkileşimini gözlemlemişlerdir. Ebeveynlerden bilinçli olarak dikkatlerini bir çocuğa yöneltmelerini istemişlerdir. Bu durumda diğer çocuğun, ebeveynlerinin kardeşiyle daha fazla ilgilenmesinden dolayı üzüntü ve öfke duyduğunu bulgulamışlardır. Sevilen ebeveynin diğer kardeşe daha fazla ilgi göstermesi durumunda kıskançlık duyguları geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmanın bulgularının belirtilen araştırmayı desteklediği söylenebilir.

Araştırmada kardeş kıskançlığının belirtileri olabilecek davranışlar ebeveynlerden alınan görüşlere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda kardeş kıskançlığı görülen gruptaki ebeveynlerin

görüşlerinin şu şekilde olduğu görülmüştür: çocuklarda daha çok eşyalarını paylaşmak istememe, gerileme davranışları, fiziksel şiddet davranışları ve büyük çocuğun kendini diğer çocukla karşılaştırması. Yiğen (2005) yaptığı çalışmada 3-6 yaş arası çocuklardaki kardeş kıskançlığını değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında ulaştığı örneklemdeki kardeşi olan çocuklarda %38,9 oranında kardeşine yönelik zarar verici davranma davranışının, %52,9 oranında kardeşi ile oyuncaklarını paylaşmama davranışının, %22,1 oranında parmak emme davranışının olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında ulaşılan çalışmanın sonuçları ve yapılan çalışmanın sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. (Şipal, vd., 2012) yaptıkları araştırmada aralarında yaş farkı olan kardeşlerde yarış ve rekabetin olmasının kardeş kıskançlığını işaret eden bir durum olarak ifade etmişlerdir. Kardeş kıskançlığı görülen çocuklarda büyük çocuğun kendini küçük çocukla karşılaştırması belirtilen araştırmayı destekler niteliktedir.

Kardeş kıskançlığı göstermeyen ya da düşük düzeyde gösteren çocukların ebeveynlerine yöneltilen sorular aracılığıyla kardeş kıskançlığı düzeyinin az olduğuna işaret eden çocuk tutum ve davranışları araştırılmıştır. Ebeveynler; çocuklarında eşya paylaşma, vurma/zarar verme davranışının olmaması, büyük çocuğun kendini küçük çocukla kıyaslamaması ve çocukların beraber oyun oynaması davranışlarını gözlemlediklerinden dolayı kardeş kıskançlığı olmadığını ve/veya daha az düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada ebeveynlerin kardeş kıskançlığı karşısında bu durumu azaltabilmek için hangi tutum ve davranışları sergiledikleri araştırılmıştır. Çocuklarında kardeş kıskançlığı görülen ebeveynlerin görüşlerinin şu şekilde olduğu görülmüştür: büyük çocukla konuşmak, büyük çocukla daha fazla vakit geçirmeye çalışmak, ihtiyaçları aynı anda karşılamaya çalışmak, büyük ve küçük çocuğun birlikte dahil olduğu etkinlikler yapmak. Gitti (2024) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş kıskançlıklarını ve annelerinin müdahale yöntemlerini araştırmıştır. Annelerin çocuklarının fiziksel şiddet davranışları karşısında daha çok konuşma/empati kurdurma yolunu seçtiklerini; sözel şiddet davranışları karşısında konuşma/empati kurdurma, kıskanan çocuğa daha fazla zaman ayırma yöntemlerini seçtiklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada araştırmacı çocukların kişisel eşyalara saldırı davranışında annelerin yine konuşma/empati kurdurma yolunu ve kardeşlere aynı eşyadan temin etme yöntemini seçtiklerini bulgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırmayla belirtilen araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada anne ve babaların kardeş kıskançlığı ile ilgili görüşlerinin nasıl farklılık gösterdiği araştırılmaya çalışılmıştır. Fakat ulaşılan sonuçlarda anne-babaların görüşlerinde çok fazla farklılık olmadığı benzer içerikler taşıdığı ve anne-babaların görüşlerinin birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Çalışmada bazı yönlerden sınırlılıklar olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında araştırmanın odak noktası olan okul öncesi dönem çocuklarının kardeş kıskançlığı durumlarını tespit etmek amacıyla öncesinde herhangi bir test veya ölçek uygulanmamıştır. Ebeveynlerin kendi gözlem ve görüşlerine göre anne babalar kardeş kıskançlığı görülen aileler ve görülmeyen aileler olarak belirlenmiştir. Daha sonra çocuklarında kardeş kıskançlığı olduğuna dair ya da olmadığına dair sorular yöneltilmiştir. Bu yönden bakıldığında kardeş kıskançlığının tespiti için herhangi bir nicel veri toplanmaması araştırma açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Diğer sınırlılıklar ise anne-baba sayısının eşit dağılmaması ve kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen gruptaki ebeveyn sayısının eşit dağılmamasıdır. Ayrıca çalışmanın sonuçları açısından örneklem çeşitliliğinin de yetersiz olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularında ebeveyn tutum ve davranışlarının net olarak ifade edilmesinin, kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmasının ise elde edilen sonuçların uygulanabilirliğini arttıracığına inanılmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında farklı anne baba tutum ve davranışlarının kardeş kıskançlığını etkilediğini söylemek mümkündür. Kardeş kıskançlığının ise çocuğu içinde bulunduğu gelişim dönemi içerisinde etkilediği ve bunun ileriki gelişim dönemlerine yansıyabileceği düşünülmektedir. Daha önceki yapılan araştırmalar kardeş ilişkilerinin bireyleri ileriki dönemlerinde farklı şekillerde etkileyebileceğini göstermiştir. Eminoglu (2021) yaptığı çalışmada, kardeş ilişkilerini anne baba tutumları ve diğer değişkenler açısından incelemiştir. Kardeş ilişkilerinin ve bunu etkileyen anne baba tutumlarının kardeşleri ileriki dönemlerde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Aytaç Bakkaloğlu (2021) yaptığı çalışmada çocukluktan yetişkinliğe uzanan kardeş ilişkilerini araştırmıştır. Çocukluk çağında kardeşiyle tartışmalar yaşayan katılımcıların çoğunluğunun hayatlarında daha fazla tartışmalar yaşadığı sonucunu bulgulamıştır. Kardeşler arasında kıskançlığın olmasının da kardeş ilişkilerini etkileyen bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönemde kardeşine karşı yoğun olarak kıskançlık duygusunu hisseden çocukların hem içinde bulunduğu gelişim döneminde hem de ileriki dönemlerinde çeşitli olumsuzluklar yaşamaması adına konuya müdahale edilmesi önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmada kardeş kıskançlığıyla ilgili olarak ebeveynler arasında davranış ve tutum farklılıkları olduğu görülmüştür. Bu davranış ve tutumların incelenerek ele alınmasının kardeş kıskançlığını önleme ve kıskançlığa müdahale konusunda ipuçları oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın okul öncesi dönem içerisinde çocuğu olan anne babalara, okul öncesi

öğretmenlerine ve bu kademede çalışan okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere küçük çocukları doğduktan sonra büyük çocuklarına karşı ilgi ve zaman ayırma konusunda mümkün olduğunca aynı şekilde yaklaşmaları, mümkün değilse bunu çocuğa hissettirmeden yapmaları, çocuklarına mümkün olduğunca eşit şekilde yaklaşmaları, çocuk bakımının sadece annelere bırakılmadan babanın da çocuk bakımına dâhil olarak çocuklar arasında ilgi ve zaman açısında denge kurmaları önerilmektedir. Ayrıca anne babalara özellikle çocuklarının yanlarında çocuklar arasında kıyaslama/karşılaştırma yapmamaları, çevredeki ilişkili kişileri konuyla ilgili bilgilendirmeleri önerilmektedir. Küçük çocuk doğmadan önce büyük çocukta yoğun olarak kardeş kıskançlığı gelişmemesi adına ebeveynlerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin giderilmesinin; kardeş kıskançlığının olduğu durumda ise anne babaların neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilmelerinin okul psikolojik danışmanları aracılığıyla yapılmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmada çocukların kişilik ve karakter özellikleri hakkında veri toplanmak istenmiş fakat toplanamamıştır. Konuyla ilgili gelecekte yapılması planlanan çalışmalara çocukların kişilik ve karakter özellikleri de dahil edilebilir. Özellikle, çocukların kişilik özellikleri ve doğuştan gelen bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca, ebeveynlerin sosyoekonomik durumları ve kültürel arka planlarının kardeş kıskanması üzerindeki etkisi araştırılabilir. Ebeveynlerin tutumları kadar, çocuklara yönelik özel eğitim programları veya aile içi iletişim stratejileri geliştirilmelidir. Bu tür programlar, kardeş kıskanmasının daha etkin bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilir. Kardeş kıskanmasının tespitinde daha objektif ölçüm araçları kullanılabilir. Çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini ölçen çeşitli ölçekler veya gözlem formları kullanılabilir. Okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler için düzenlenecek eğitim programları, onlara çocuklar arasındaki kıskanmayı nasıl etkili bir şekilde yönetebilecekleri konusunda yardımcı olabilir. Bu tür eğitimlerin, ebeveynlerin daha bilinçli ve eşit tutumlar sergilemelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak konuyla ilgili ileriki zamanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katılımcı sayısının ve türünün (örneğin çocuklar) artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Angın, E., & Erden, G. (2019). Otizm ve kardeşlik deneyimi: Kardeşlik ilişkisi ve psikolojik uyum üzerine bir derleme. *Nesne*, 7(14), 127–135. <https://doi.org/10.7816/nesne-07-14-08>
- Aytaç Bakkaloğlu, T. M. (2021). *Change and continuity in sibling relationships from childhood to emerging adulthood: A qualitative study* (Yayın No. 698969) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakırcıoğlu, R. (2011). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı* (4.baskı). Anı Yayıncılık.
- Bowes, L., Wolke, D., Joinson, C., Lereya, S. T., & Lewis, G. (2014). Sibling bullying and risk of depression, anxiety, and self-harm: A prospective cohort study. *Pediatrics*, 134(4), e1032–1039. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0832>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cicchetti, C. (2016). *Developmental psychopathology* (4th Edt). Wiley.
- Dağcıoğlu, B. F. (2018). The effects of the new baby on the older sibling. *Ankara Medical Journal*, 18(3), 286-299. <https://doi.org/10.17098/amj.461653>
- Donat Bacioğlu, S. (2018). 0-6 Yaş bebeklik ve erken çocukluk dönemi uyum ve davranış problemleri. Savi Çakar, F. (Ed.), *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları* içinde (3. baskı, s. 119-165). Pegem Akademi.
- Dunn, J. (2015). Siblings. In Grusec, J., Hastings, P. (Eds). *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp.182-201). 2nd ed . Guilford.
- Er, H., & Sarıçam, H. (2016). *Ebeveynlerin kardeş kıskançlığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya, Türkiye.
- Erginoğlu, E. S. (2015). *Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayın No.396152) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fuller, E. (2019). *Influences on the sibling relationship: The relationship between attachment style and the sibling relationship, and the moderating effect of living in a household with an ill child*. (Yayın No: 13877813) [Yüksek Lisans Tezi, Tufts University]. ProQuest.
- Gitti, D. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarında kardeş kıskançlığının belirlenmesi ve annelerin müdahale yöntemlerinin incelenmesi* (Yayın No. 867634) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Harrist, A. W., Achacoso, J. A., John, A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Reciprocal and complementary sibling interactions: Relations with socialization outcomes in the kindergarten classroom. *Early Education and Development*, 25(2), 202–222. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.848500>
- Hart, S. L. (2018). Jealousy and attachment: Adaptations to threat posed by the birth of a sibling. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 12(4), 263–275. <https://doi.org/10.1037/ebs0000102>
- Hart, S. L. (2020). Jealousy. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp.1-13) <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad162>
- Hart, S. L. (2024). *Attachment and parent-offspring conflict. origins in ancestral contexts of breastfeeding and multiple caregiving*. Cambridge University Press.

- Howe, N., Recchia, H., & Kinsley, C. (2023). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2, 1-20.
- Kararmak, Ö., & Aydoğan, D. (2024). Bireysel psikoloji: A. Adler. Gençtanırım Kurt, D. & Çetinkaya Yıldız, E. (Ed.), *Kişilik kuramları* içinde (9. Baskı, s. 150-188). Pegem Akademi.
- Kayrak, M. E., Çaplı, M., Aksakallı, G., & Karaaziz, M. (2023). Kıskançlık duygusu ile ilgili bir derleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 1079-1090. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1071433>
- Kolak, A. M., & Volling, B. L. (2011). Sibling jealousy in early childhood: longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development*, 20(2), 213-226. <https://doi.org/10.1002/icd.690>
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160-184. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.838824>
- Loeser, M. K., Whiteman, S. D., & McHale, S. M. (2016). Siblings' perceptions of differential treatment, fairness, and jealousy and adolescent adjustment: a moderated indirect effects model. *Journal of Child and Family Studies*. 25(8), 2405-2414. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0429-2>
- Otrar, M., & Kurt Kaya, B. (2021). Marmara Kardeş Kıskançlığı Ölçeği kısa formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 157-181. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.653473>
- Qian, G., Li, R., Yang, W., Li, R., Tian, L., & Dou, G. (2021). Sibling jealousy and temperament: The mediating effect of emotion regulation in China during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 729883. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.729883>
- Sargın, A. (2015). *Çocuklarda ruh sağlığı* (3. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Sawyer, K. S., Denham, S., Denham, S., Blair, K., Blair, K., & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 182-212. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_01
- Saygılı, S. (2012). *Çocuk psikolojisi* (1.baskı). Nesil Digital Yayıncılık.
- Seven, S. (2018). *Çocuk ruh sağlığı* (5. baskı). Pegem Akademi
- Şipal, F. R., Yeğengil, C., & Toka, N. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 55-68.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), 319-345
- Volling, B. L., McElwain, N. L., & Miller, A. L. (2002). Emotion regulation in context: The jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics. *Child Development*, 73(3), 581-600. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00425>
- Volling, B. L., Kennedy, D. E., & Jackey, L. M. H. (2010). The development of sibling jealousy. S. L. Hart & M. Legerstee (Ed.), *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches* içinde (s. 387-417). Wiley Blackwell. doi: <https://doi.org/10.1002/9781444323542.ch17>

- Volling, B. L., Yu, T., Gonzalez, R., Kennedy, D. E., Rosenberg, L., & Oh, W. (2014). Children's responses to mother–infant and father–infant interaction with a baby sibling: Jealousy or joy? *Journal of Family Psychology*, 28(5), 634–644. <https://doi.org/10.1037/a0037811>
- Volling, B. L., Oh, W., Gonzalez, R., Bader, L. R., Tan, L., & Rosenberg, L. (2023). Changes in children's attachment security to mother and father after the birth of a sibling: Risk and resilience in the family. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1404–1420. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001310>
- White, G. L., & Mullen, P. E. (1989). *Jealousy: Theory, research, and clinical strategies*. New York: Guilford Press.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yiğen, E. (2005). *Zonguldak il merkezinde yuvaya giden 3-6 yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığının değerlendirilmesi* (194304) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yuvacı, M., & Ceylan, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde kardeş kıskançlığı temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir analiz. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 222–239. <https://doi.org/10.55150/apjec.1448607>
- Yüksek Usta, S., & Köçer, G. (2022). Kardeş kıskançlığı ve kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuklar için Bibliyoterapi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 204–228. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261382>

0-24 Ay Arası Bebeği Olan Annelerin Kendini Sevme Özyeterlikleri İle Duyarlı Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Examining The Relationship Between Maternal Self-Love/Self-Efficacy and Sensitive Caregiving Skills Among Mothers of Infants Aged 0-24 Months

Mehtap GÖKGÜL¹, Arzu AKAR GENÇER²

Makale Geçmişi

Geliş : 20.11.2024

Düzeltilme : 30.10.2025

Kabul : 12.12.2025

Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 20.11.2024

Revised : 30.10.2025

Accepted : 12.12.2025

Online : 30.12.2024

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırma 0-24 aylık bebeği olan annelerin kendini sevme/özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 0-24 aylık bebeği olan 340 anne oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği” ile “RIE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon katsayısı ile, annelerin demografik özellikleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılması ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, annelerin özyeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde, duyarlı bakım becerilerinin ise iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analizler, annelerin özyeterlik düzeylerinin duyarlı bakım becerilerini doğrudan etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, annelerin bebek bakımıyla ilgili kitap okuma ve eğitici videolar izleme durumları, eğitim düzeyleri, meslekleri, doğum öncesi bilgilendirme eğitimi alma durumları, bebek bakımı konusunda eğitim alıp almamaları ve bebek bakımı sürecinde yardım alıp almamaları değişkenlerine göre duyarlı bakım becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne Özyeterliği, Duyarlı Bakım, RIE Yaklaşımı.

Abstract: This study examined the relationship between mothers' self-love/self-efficacy levels and their sensitive caregiving skills for infants aged 0 to 24 months. The sample included of 340 mothers across Türkiye with infants aged.

Data were collected using the “Two-Dimensional Self-Esteem Scale: Self-Love / Self-Efficacy” and the “RIE-Based Infant Care Sensitivity Scale”. The relationship between the scale scores was analyzed using the Spearman correlation coefficient. Comparisons between the mothers' demographic variables and their scale scores were conducted using the Mann-Whitney U and the Kruskal-Wallis tests.

The findings indicated that the mothers' self-efficacy levels were above the average, while their sensitive caregiving skills were generally strong. The analyses demonstrated that mothers' self-efficacy levels did not have a direct effect on their sensitive caregiving skills. However, statistically significant differences were found in mothers' sensitive caregiving skills regarding factors such as reading books and watching educational videos on infant care, educational attainment, occupation, participation in prenatal education programs, receiving or not receiving training on infant care, and receiving or not receiving assistance in infant care.

Keywords: Maternal Self-Efficacy, Sensitive Care, RIE Approach.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592593

*Bu çalışma, 2025 yılında düzenlenen 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Ankara, Türkiye).

¹ Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, mehtappalavan@gmail.com, ORCID: 0009-0008-2070-479X

² Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, arzu.akar@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5431-3000

SUMMARY

Introduction

The infancy period (0-24 months) is of critical importance in a child's, with experiences during this period influencing the child's entire life and personality. The family—particularly the mother, who interacts most closely with the child even during pregnancy—plays the most significant role in supporting the baby's development. Various factors, including mother's demographic and personal characteristics, psychological characteristics such as stress and depression, her level of self-love and self-efficacy may positively or negatively affect her sensitive caregiving skills. The purpose of this study was to examine the relationship between mothers' perceptions of self-efficacy and the sensitive caregiving behaviors they display toward their infants.

Method

Since the RIE Approach-Based Baby Care Sensitivity Scale had not previously been validated for mothers, it was first adapted and tested for validity and reliability in this study. This research employed a descriptive design. The population of the research consists of mothers who live in Türkiye and have babies between the ages of 0-2. The sample consisted of 340 mothers living in Türkiye with infants aged 0–24 months, selected through the snowball sampling method. Data were collected using "Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Love / Self-Efficacy Scale" and "Baby Care Sensitivity Scale Based on IUD Approach". The data collection took place between October 20 and December 30, 2023, with mothers who volunteered to participate.

Results

The findings revealed that mothers' general self-efficacy did not significantly influence their sensitive caregiving performance. The participating mothers' self-love/self-efficacy levels were found to be above average, and while their sensitive caregiving skills were at a good level.

Variables such as mothers' age, education level, awareness, prevalence, receiving help regarding baby care, watching educational videos, obtaining prenatal information or training, and reading books on infant care did not affect mothers' self-efficacy perceptions. Similarly, these factors were not found to have a significant relationship with sensitive caregiving characteristics. It was also noted that receiving prenatal education or other forms of training did not necessarily result in changes in mothers' behaviors or in the development of meaningful relationships with their infants.

Conclusion and Discussion

This study found no direct relationship, mothers' general self-efficacy perceptions and sensitive caregiving behaviours. Although mothers' overall self-efficacy levels were above average and their caregiving sensitivity was good, these two variables were not statistically associated.

The lack of a significant relationship may be due to the general nature of self-efficacy, which encompasses mothers' perceptions of their abilities in multiple areas—such as home, work, and social life—beyond their interactions with their infants. It is also possible that mothers with lower self-efficacy can still provide sensitive care through accurate knowledge and experience, reflecting the unique and meaningful bond between mother and child.

Previous research supports these findings. For example, Ketenci (2019) found that primiparous mothers' self-efficacy varied depending on their awareness of potential difficulties in infant care, while Goldwater-Adler (2013) reported that mothers' emotional states, fatigue, and infants' engagement levels did not significantly affect maternal sensitivity. Collectively, these results suggest that mothers can remain sensitive in their caregiving regardless of emotional or physical challenges, emphasizing the strength of the mother–infant relationship.

GİRİŞ

Doğumla birlikte başlayan postpartum dönem, aileye yeni bir bireyin katıldığı, kadının yeni bir kimlik kazandığı; duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan uyum sağlamaya, aynı zamanda çevrenin ve bebeğin beklentilerini karşılamaya çalıştığı zorlu bir süreçtir. Bu dönem, kadının annelik rolüne uyum sağladığı, yeni sorumluluklar üstlendiği, aile bireyleriyle ilişkilerini yeniden şekillendirdiği ve bebeğiyle ilgili konularda daha aktif hâle geldiği özel bir süreçtir. Bu süreçte, anneden fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan kendini iyi hissetmesi; bebeğiyle güvenli bir bağ kurması, bebeğini anlaması, kabul etmesi ve ona saygı duyması; aynı zamanda bebeğiyle sağlıklı ve pozitif bir ilişki geliştirmesi ve yeni sosyal rolüne uyum sağlaması beklenmektedir. Tüm bu beklentiler, annenin bebek bakımı konusundaki duyarlılığı üzerinde de etkili olmaktadır. Annelerin bebek bakımındaki duyarlılıkları, bebeğin fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı büyüebilmesi açısından önemlidir (Arslan vd., 2019; Beydağ, 2007).

Yaşamın ilk yıllarında anne ve bebek arasındaki etkileşimin büyük bir kısmını, annenin bebeğine gösterdiği bakım etkinlikleri oluşturur. Bu etkinliklerin özenli, duyarlı ve teşvik edici olması gereklidir (Öztürk ve Aksoy, 2019). Duyarlı bakım, bebeklerden ve küçük çocuklardan gelen ipuçlarını anlamaya, tanımaya, okumaya ve yorumlayarak zamanında ve doğru tepkiler vermeye yönelik bir süreçtir. Ayrıca birincil bakıcının çocuğa gösterdiği şefkat, ilgi ve empatik bakım; çocuğun sosyo-duygusal, fiziksel, kişilik ve beyin gelişimi gibi birçok alanda olumlu yönde etkiler oluşturur ve ileriki yaşamına katkı sağlar (Orta ve Sümer, 2016). Araştırmalar, bebeğe duyarlı bakım vermenin güvenli bağlanmayı desteklediğini göstermektedir (Bowlby, 1969; Hargraves, 2019; Lucassen vd., 2011; Thompson, 2006; Ulutaş ve Aksoy, 2016). Buna karşılık, annenin bebeğin gelişim ve gereksinimlerine karşı duyarsız davranması, bebek açısından zihinsel gelişim yönünden bir risk faktörü oluşturabilir (Chow, 2004).

Bebeklik döneminde, duyarlı bakımı öne çıkaran yaklaşımlarından biri olan RIE yaklaşımı (Resources for Infant Educators), Magda Gerber tarafından geliştirilmiş olup, çocuğun bireysel varlığına ve özerkliğine saygıyı temel almaktadır. Bu yaklaşımın temel ilkeleri arasında; çocuğa saygı duyma, bakım süreçlerine aktif katılımını sağlama, güvenli ve öngörülebilir bir çevre sunma, gözlem yoluyla çocuğun ihtiyaçlarını anlama ve bağımsızlığını destekleme yer almaktadır.

RIE yaklaşımına göre çocuklar, edilgen bir alıcı değil; kendi öğrenme süreçlerinde aktif birer özne olarak görülmektedir. Bu nedenle, bebeklerle kurulan ilişkinin temelinde onlara yapılan her şeyin açıklanması, dokunma ve bakım sırasında sürekli bir iletişim kurulması yer almaktadır (Gerber ve Johnson, 2012). Bu anlayış, çocuğun bakım sürecinde pasif bir nesne değil, aktif bir katılımcı olarak görülmesini sağlar. Özellikle bebeklerle kurulan ilişkinin temelinde, onlara yapılan her şeyin açıklanması, dokunma ve bakım sırasında iletişim kurulması yer almaktadır (Gerber ve Johnson, 2012). RIE yaklaşımı, çocukların erken yaşta güven duygusu geliştirmelerine, öz düzenleme becerilerini kazanmalarına ve sağlıklı sosyal-duygusal gelişim göstermelerine katkıda bulunmaktadır (Lerner ve Dombro, 2005). Bu yönüyle yaklaşım, duyarlı bakım ilkeleriyle örtüşmekte ve çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen bir bakış açısı sunmaktadır.

Duyarlı bakım üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Annenin demografik ve kişisel özellikleri ile stres ve depresyon gibi psikolojik durumları, ayrıca kendini sevmeye düzeyi ve kendine yönelik olumlu yargılara sahip olması gibi değişkenler, duyarlı bakım becerilerini etkileyebilmektedir. Benlik saygısı, bireyin kendisine ilişkin tüm değerlendirmelerini kapsayan ve iş yaşamı, sosyal ilişkiler gibi yaşamın birçok alanını etkileyen önemli bir kavramdır. Benlik saygısı, bireyin kendini sevmeye ve özyeterlik algısı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Buluş ve Cevher, 2007). Özyeterlik, bireyin bir işe başlamak ve sürdürmek için sahip olduğu motivasyon ile kendi yeteneklerine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Özyeterlik algısı; bireyin kendini sevmesi, değerli hissetmesi, zor görevlerin üstesinden gelebileceğine inanması, kendisiyle ilgili olumlu düşünceler taşıması ve kendi sınırlarının farkında olması gibi unsurları içermektedir. Coleman ve Karraker (2003), anne özyeterliliğini; bebeğin bakımı ve yetiştirilmesi sürecinde yerine getirilmesi gereken görevlerin başarılmasında annenin kendine yönelik inancı ve yargıları olarak tanımlamıştır. Bu özyeterlik duygusu, annenin annelik rolünü içselleştirme sürecini olumlu yönde etkileyerek hem anne-bebek etkileşiminin niteliğini artırmakta hem de verilen bakımın kalitesini yükseltmektedir. Dolayısıyla, annenin kendine yönelik algısı yalnızca kendi psikolojik iyi oluşunu değil, aynı zamanda bebeğin gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Annenin düşük benlik saygısı, sosyal destek sistemlerinin yetersizliği, evlilik problemleri ve doğum sonrası yorgunluğu; hem kendisi hem de bebeği için bakım yetersizliklerine yol açabilmektedir. Buna karşın, yüksek benlik saygısına sahip annelerin sosyal ve ailevi rolleri konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri, çocuk bakımında daha az stres yaşadıkları, annelik yeteneklerine daha fazla güvendikleri ve karşılaştıkları zorluklar karşısında çözüm üretmeye daha istekli oldukları belirtilmektedir (Beydağ, 2007; Şener, 2011; Tokat, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, annelerin bebek bakımına yönelik araştırmaların (Aran vd., 2020; Çalışkan Bayat, 2011; Yıldız, 2008) yanı sıra annelerin duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından ele alındığı çalışmaların (Seven, 2017; Ulutaş ve Aksoy, 2016) da bulunduğu görülmektedir. Ancak, annelerin kendini sevme ve özyeterlik düzeyleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında, annelerin bebek bakımı konusunda bilgi eksikliklerinin, yanlış inanç ve uygulamalarının bulunduğu; bu durumun bebeğin sağlıklı büyüme ve gelişimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle, annelerin bebek bakımı uygulamalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Çalışkan ve Bayat, 2011; Özvarış, 2001). Bu doğrultuda, mevcut araştırma; annelerin kendini sevme düzeyleri ile özyeterlik algıları ve bebeklerine gösterdikleri duyarlı bakım arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma, annelerin kendini sevme ve özyeterlik algılarını farklı değişkenler açısından ele alarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı, annelerin özyeterlik algıları ile bebeklerine gösterdikleri duyarlı bakım arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Annelerin kendini sevme/özyeterlik ve duyarlı bakım beceri puanları nasıldır?
2. Annelerin kendini sevme/özyeterlik ve duyarlı bakım beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Annelerin kendini sevme/özyeterlik düzeylerinin duyarlı bakım becerileri üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?
4. Annelerin kendini sevme/özyeterlik ve duyarlı bakım becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel, tanımlayıcı araştırma tipindedir. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen, tekrarlanabilen araştırma teknikleridir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında olan ilişkinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan ve 0-2 yaş aralığında bebeğe sahip olan anneler oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından formüle edilen hesaplama kapsamında %95 güven düzeyinde evren sayısı belli olmayan sonsuz evren için en az 384 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Üç değerlerin olabileceği de göz önünde bulundurulduğunda en az 400 ebeveyne ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme; özellikle nadir görülen durumları incelemede bu özellikte bir bireyle temas kurulmasının ardından, bu bireyin yardımıyla diğer bir bireyle görüşüp örneklemin zincirleme biçimde oluşturulmasını sağlayan bir tekniktir (Pagano, 1993).

Demografik bilgiler incelendiğinde, araştırma kapsamındaki bebeklerin %29,4’ünün 0-6 ay arasında, %18,8’inin 7-12 ay arasında, %18,3’ünün 13-18 ay arasında ve %33,5’inin 19-24 ay arasında olduğu görülmektedir. Bebeklerin yaşlarının ortalaması 13,13 ay olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan annelerden %8,5’inin 25 yaş ve altında, %31,8’inin 26-30 yaş arasında, %27,3’ünün 31-35 yaş arasında, %26,8’inin 36-40 yaş arasında ve %5,6’sının ise 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Annelerin yaş ortalaması 32,63 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan annelerden hizmet/özel iş meslek grubunda çalışanların (%27,6) çoğunlukta olduğu ve annelerin büyük çoğunluğunun (%43,2) lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, 0-24 ay bebeği olan annelerin özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri internet ortamında (Whatspp veya Instagram) ve Google Forms üzerinden online şeklinde Türkiye genelinde gönüllü annelerden toplanmıştır. Dijital form iki aşamadan oluşmuştur. Katılımcı ilk aşamada gönüllü onam formunda “gönüllü olarak katılmak istiyorum” kutucuğunu işaretledikten sonra ölçek sorularının olduğu 2. aşamaya geçiş yapmıştır. Kartopu örnekleme tekniği kullanılan araştırmada, 18 aylık bebeği olan bir anne araştırmanın ilk katılımcısı olmuş ve dijital formu araştırma kriterlerini karşılayan diğer annelere ulaştırmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda, annenin kendine ve bebeğine yönelik cevaplaması gereken toplam 10 soru bulunmaktadır. Demografik bilgi formunda bebeğin yaşı (ay olarak), annenin yaşı, mesleği, eğitim durumu bulunmaktadır.

İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme Özyeterlik Ölçeği

Tafarodi ve Swan (1995) tarafından geliştirilen kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği, Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, iki alt boyuttan (kendini sevme ve özyeterlik) oluşmakta olup, toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi (hiç uygun değil, uygun değil, biraz uygun, uygun, tamamen uygun) bir derecelendirme sistemiyle yapılandırılmıştır. Uyarlama çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, "kendini sevme" alt boyutu için .83, "özyeterlik" alt boyutu için ise .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı her iki alt boyut için de .72 olarak saptanmıştır. Bu bulgular, Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin, benlik saygısının ölçülmesinde yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenirliğe sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

RIE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği

RIE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği, Akkaş (2022) tarafından RIE (Resources for Infant Educators) yaklaşımının temel ilkelerine uygun olarak, babaların bebek bakımı duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 30 madde ve altı alt boyuttan (etkin katılım, duyarlı gözlem, güvenli ortam, keşfetme ve oyun özgürlüğü, tutarlılık, temel güven ve saygı) oluşmaktadır.

Araştırmada, Akkaş (2022) tarafından geliştirilen RIE Yaklaşımına Dayalı Bebek Bakımı Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, RIE (Resources for Infant Educators) yaklaşımının ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiş olup, bebek bakımında duyarlılığı ölçmeyi amaçlayan 25 maddelik, altı alt boyutlu bir araçtır. Bu çalışmada ölçeğin annelere uyarlanmış formu kullanılmıştır. Uyarlama süreci ve geçerlik-güvenirlilik analizleri, ölçeğin geliştirildiği tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınan puanların artması, annelerin bebek bakımındaki duyarlılık düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçek 30 madde ve 6 alt boyuttan (etkin katılım, duyarlı gözlem, güvenli ortam,

keşfetme ve oyun özgürlüğü, tutarlılık, temel güven ve saygı) oluşmaktadır. Ölçekte bulunan diğer tüm maddelerin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının 0,70 değerinden yüksek olduğu ve alt boyutlardaki güvenirlik katsayıları 0,70 ile 0,81 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak 25 maddelik toplam ölçeğin güvenirliği 0,939 madde geçerlilik katsayılarının ise 0,20 ile 0,68 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

0-24 Ay bebeği olan annelerin araştırma anketinde yer alan kategorik değişkenler için yüzde-frekans tabloları çıkarılmıştır. Veriler SPSS 22. versiyonunda analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanırken bilgi formundaki değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması Mann Whitney U testi veya Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir

BULGULAR

Annelerin öz yeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki ilişkinin annelerin yaşı, mesleği ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırma kapsamındaki kendini sevme/ özyeterlik ölçeği ve bebek bakımı duyarlılık ölçeğine ait değişkenlere ilişkin ilişki katsayıları ile bu katsayıların anlamlılık değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 1. Annelerin kendini sevme-öz yeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasındaki korelasyon

		Kendini Sevme Alt Boyutu	Özyeterlik Alt Boyutu	Toplam Kendini Sevme-Özyeterlik
Etkin Katılım	r	,084	-,098	-,008
	p	,124	,072	,889
Duyarlı Gözlem	r	,077	-,007	,057
	p	,157	,902	,295
Güvenli Ortam	r	,086	-,080	,015
	p	,113	,142	,776
Keşfetme Özgürlüğü ve Oyun	r	,082	-,090	-,005
	p	,131	,098	,925
Tutarlılık	r	,083	-,015	,049
	p	,128	,782	,367
Temel Güven ve Saygı	r	,080	-,009	,046
	p	,142	,867	,400
Toplam Duyarlılık Düzeyi	r	,085	-,039	,033
	p	,118	,475	,543

Tablo 1'e göre 0-24 ay bebeği olan annelerin kendini sevme-özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasında sıfıra yakın, 033 olan bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki katsayısı annelerin kendini sevme-özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olmadığına işaret etmektedir ($p>.05$).

0-24 ay bebeği olan annelerin araştırma anketinde yer alan kategorik değişkenler (Kendini sevme, özyeterlik ile etkin katılım, duyarlı gözlem, güvenli ortam, keşfetme özgürlüğü ve oyun, tutarlılık, temel güven ve saygı) için yüzde-frekans tabloları çıkarılmıştır. Annenin yaşı, bebeğin yaşı, ölçek puanları olmak üzere nicel ölçümler için ortalama standart sapma ve ortanca olmak üzere betimsel istatistikler elde edilmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım testi Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2. Annelerin duyarlı bakım ve kendini sevme özyeterlik alt boyutlarına ilişkin bulgular

	X	S	P
Kendini Sevme Alt Boyutu	2,85	0,22	0,000
Özyeterlik Alt Boyutu	2,99	0,26	0,000
Toplam Kendini Sevme/Özyeterlik	2,92	0,19	0,000
Etkin katılım	3,14	0,70	0,000
Duyarlı gözlem	3,07	0,79	0,000
Güvenli ortam	2,92	0,94	0,000
Keşfetme özgürlüğü ve oyun	2,81	0,96	0,000
Tutarlılık	2,90	0,94	0,000
Temel güven ve saygı	2,93	0,92	0,000
Toplam Duyarlılık Düzeyi	2,98	0,80	0,000

Tablo 2'ye göre annelerin kendini sevme ve genel özyeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, duyarlı bakım becerilerinin ise iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Normallik testlerine göre özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerilerine ilişkin elde edilen ölçek puanlarının normal dağılıma uymadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla hipotezlerin testinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Annelerin kendini sevme/özyeterlikleri, duyarlılık düzeyleri ve yaşları arasındaki ilişkilere ait istatistikler Spearman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Annelerin özyeterlik algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin şimdiye kadar bir bebeğin bakımıyla ilgilenme durumlarına, doğum öncesi bilgilendirme eğitimi veya bebek bakımı konusunda herhangi bir eğitim alma, bebek bakımı konusunda kitap okuma ve eğitici videolar izleme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistikler Mann Whitney U testi analiz edilmiştir. Annelerin özyeterlik

algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin mesleklerine ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistikler Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Veriler SPSS 22 versiyonunda analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

Tablo 3. Annelerin kendini sevme/özyeterlikleri, duyarlılık düzeyleri ve yaşları arasındaki ilişkilere ait istatistikler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.	Kor.
	P	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p
1.Kendini Sevme	1,000										
2.Özyeterlik	0,212 <0,001	1,000									
3.Toplam Kendini Sevme/Özyeterlik	0,718 <0,001	0,805 <0,001	1,000								
4.Etkin Katılım	0,084 0,124	- 0,098	- 0,008	1,000							
5.Duyarlı Gözlem	0,077 0,157	- 0,007	0,057 0,295	0,784 <0,001	1,000						
6.Güvenli Ortam	0,086 0,113	- 0,080	0,015 0,776	0,788 <0,001	0,798 <0,001	1,000					
7.Keşfetme Özgürlüğü ve Oyun	0,082 0,131	- 0,090	- 0,005	0,789 <0,001	0,751 <0,001	0,803 <0,001	1,000				
8.Tutarlılık	0,083 0,128	- 0,015	0,049 0,367	0,743 <0,001	0,766 <0,001	0,760 <0,001	0,795 <0,001	1,000			
9.Temel Güven ve Saygı	0,080 0,142	- 0,009	0,046 0,400	0,788 <0,001	0,773 <0,001	0,768 <0,001	0,805 <0,001	0,850 <0,001	1,000		
	0,085	- 0,039	0,033	0,900	0,865	0,878	0,896	0,885	0,901	1,000	

10.Topla m Duyarlılık Düzeyi	0,118	0,475	0,543	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	
11.Yaş	0,067	-	-	0,017	0,090	0,029	0,036	0,001	0,021	0,032
	0,215	0,290	0,972	0,757	0,098	0,595	0,510	0,984	0,698	0,554

Kor: Spearman Rho Korelasyon Katsayısı; n=340

Tablo 3'e göre 0-24 ay bebeği olan annelerin özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasında sıfıra yakın 0,033 olan bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki katsayısı annelerin özyeterlikleri ile duyarlı bakım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir ($p=0,543$). Duyarlılık düzeyi ile kendini sevme ($p=0,118$) ve özyeterlik ($p=0,475$) boyutları arasındaki ilişki katsayıları incelendiğinde doğrusal anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

0-24 ay bebeği olan annelerin yaşları ile toplam duyarlılık düzeyleri arasında sıfıra yakın 0,032 olan bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki katsayısı annelerin yaşları ile toplam duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir ($p= .554$). Bu ölçeğin alt boyutları ile annelerin yaşları arasında anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir ($p>.05$).

0-24 ay bebeği olan annelerin yaşları ile toplam kendini sevme/ özyeterlikleri arasında sıfıra yakın - 0,002 olan bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki katsayısı annelerin yaşları ile toplam kendini sevme/ özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir ($p=.972$). Annelerin yaşları ile kendini sevme ve özyeterlik boyutları arasında da anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir ($p=.215$ ve $.290$). Buna göre annelerin bulunduğu yaş ile kendini sevme/ özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı söylenebilir.

Demografik Değişkenlere göre Bulgular

0-24 aylık bebeği olan annelerin özyeterlik algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin, mesleklerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testlerine ait sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Annelerin özyeterlik algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistikler

Meslek Grubu		Eğitim	Sağlık	Kolluk/ Hukuk	Hizmet/ Özel iş	Teknik/ Mühendislik	Diğer	X^2
	N	32	71	20	94	35	88	p
Kendini Sevme	Ort.	2,86	2,89	2,82	2,84	2,83	2,83	6,863
	S.s	0,18	0,21	0,20	0,26	0,19	0,22	0,231
Özyeterlik	Ort.	2,91	2,96	2,88	3,02	3,01	3,02	10,168
	S.s	0,23	0,25	0,25	0,25	0,22	0,28	0,071
ToplamKendini Sevme/ Özyeterlik	Ort.	2,89	2,93	2,85	2,93	2,92	2,93	5,689
	S.s	0,14	0,17	0,17	0,20	0,17	0,21	0,338
Etkin Katılım	Ort.	3,68	3,51	3,24	2,76	3,46	2,88	83,603*
	S.s	0,29	0,42	0,51	0,75	0,49	0,71	<0,001
Duyarlı Gözlem	Ort.	3,56	3,46	3,35	2,67	3,31	2,86	60,673*
	S.s	0,38	0,57	0,58	0,80	0,73	0,83	<0,001
Güvenli Ortam	Ort.	3,56	3,47	3,12	2,47	3,27	2,54	79,844*
	S.s	0,48	0,63	0,84	0,93	0,82	0,94	<0,001
Keşfetme Özgürlüğü ve Oyun	Ort.	3,45	3,40	2,80	2,30	3,24	2,47	75,592*
	S.s	0,50	0,58	0,87	0,95	0,86	0,96	<0,001
Tutarlılık	Ort.	3,52	3,49	2,93	2,43	3,21	2,58	72,159*
	S.s	0,59	0,63	0,91	0,94	0,78	0,92	<0,001
Temel Güven ve Saygı	Ort.	3,63	3,48	2,98	2,50	3,30	2,55	76,969*
	S.s	0,51	0,55	0,87	0,93	0,79	0,91	<0,001
Toplam Duyarlılık Düzeyi	Ort.	3,58	3,47	3,08	2,54	3,32	2,67	82,653*
	S.s	0,36	0,46	0,67	0,80	0,66	0,79	<0,001

*p<0,05; X²: Kruskal-Wallis Testi

Tablo 4 incelendiğinde; 0-24 ay bebeği olan annelerin kendini sevme ve özyeterlik alt boyutları ile toplam kendini sevme/özyeterlik algılarının, mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (p >.05).

Tablo 4'e göre; 0-24 ay bebeği olan annelerin etkin katılım, duyarlı gözlem, güvenli ortam, keşfetme özgürlüğü ve oyun, tutarlılık, temel güven ve saygı alt boyutları ile toplam duyarlılık düzeylerinin anne mesleklerinden en az birine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (p<.05). İkili karşılaştırma testleri incelendiğinde toplam duyarlılık ve tüm alt boyutları için; eğitim meslek

grubundaki annelerin düzeylerinin hizmet/özel iş ve diğer meslek gruplarındakilerden, sağlık hizmet grubundaki annelerin düzeylerinin hizmet/özel iş ve diğer meslek gruplarındakilerden ve teknik/mühendislik meslek grubundaki annelerin düzeylerinin ise hizmet/özel iş meslek grubundakilerden daha yüksek olduğu söylenebilir ($p<.05$). Ayrıca etkin katılım için; eğitim meslek grubundaki annelerin düzeylerinin kolluk/hukuk meslek grubundakilerden, kolluk/hukuk meslek grubundaki annelerin düzeylerinin hizmet/özel iş meslek grubundakilerden ve diğer meslek grubundaki annelerin düzeylerinin ise teknik/mühendislik meslek grubundakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.005$). Duyarlı gözlem için; kolluk/hukuk meslek grubundaki annelerin düzeylerinin hizmet/özel iş ve diğer meslek gruplarındakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Son olarak; güvenli ortam için, teknik/mühendislik meslek grubundaki annelerin düzeylerinin diğer meslek grubundakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

0-24 aylık bebeği olan annelerin özyeterlik algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin, eğitim durumlarına göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testlerine ait sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Annelerin özyeterlik algılarının ve duyarlı bakım becerilerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistikler

Eğitim Durumu		Okuryazar/ İlköğretim	Ortaöğretim	Ön lisans	Lisans	X^2
	N	45	67	67	161	p
Kendini Sevme	Ort.	2,83	2,82	2,85	2,87	3,291
	S.s	0,21	0,22	0,25	0,25	0,349
Özyeterlik	Ort.	3,00	3,03	3,01	2,96	5,457
	S.s	0,28	0,26	0,25	0,25	0,141
Toplam Kendini Sevme/ Özyeterlik	Ort.	2,92	2,92	2,93	2,91	0,499
	S.s	0,21	0,19	0,20	0,17	0,919
Etkin Katılım	Ort.	2,27	2,67	3,19	3,55	138,290
	S.s	0,48	0,69	0,59	0,40	<0,000*
Duyarlı Gözlem	Ort.	2,18	2,55	3,19	3,49	117,521
	S.s	0,64	0,78	0,71	0,49	<0,000*
Güvenli Ortam	Ort.	1,87	2,19	3,04	3,47	138,079
	S.s	0,57	0,86	0,89	0,58	<0,000*
Keşfetme Özgürlüğü ve Oyun	Ort.	1,75	2,10	2,88	3,37	127,763
	S.s	0,54	0,87	0,87	0,65	<0,000*

Tutarlılık	Ort.	1,92	2,32	2,93	3,41	106,194
	S.s	0,59	0,90	0,86	0,69	<0,000*
Temel	Ort.	1,89	2,35	2,99	3,45	118,187
Güven ve Saygı	S.s	0,47	0,84	0,85	0,66	<0,000*
Toplam Duyarlılık	Ort.	2,01	2,40	3,05	3,46	139,863
Düzeyi	S.s	0,43	0,73	0,71	0,48	<0,000*

* $p < 0,05$; X²: Kruskal-Wallis Testi

Tablo 5 incelendiğinde; 0-24 ay bebeği olan annelerin kendini sevmeye ve özyeterlik alt boyutları ile toplam kendini sevmeye/ özyeterlik algılarının, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$).

Buna göre 0-24 ay bebeği olan annelerin etkin katılım, duyarlı gözlem, güvenli ortam, keşfetme özgürlüğü ve oyun, tutarlılık, temel güven ve saygı alt boyutları ile toplam duyarlılık düzeylerinin annelerin eğitim durumlarından en az birine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < .05$). İkili karşılaştırma testleri incelendiğinde toplam duyarlılık ve tüm alt boyutları için; lisans mezunu annelerin düzeylerinin ön lisans, ortaöğretim ve okuryazar/ilköğretim mezunu annelerinkinden ve de ön lisans mezunu annelerin düzeylerinin ortaöğretim ve okuryazar/ilköğretim mezunu annelerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca toplam duyarlılık ile etkin katılım, duyarlı gözlem, tutarlılık, temel güven ve saygı alt boyutları için; ortaöğretim mezunu annelerin düzeylerinin okuryazar/ilköğretim mezunu annelerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Bulgular incelendiğinde annelerin eğitim düzeyleri arttıkça duyarlı bakım becerilerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada 0–24 aylık bebeği olan annelerin genel özyeterlik ve kendini sevmeye puanları ile duyarlı bakım becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bulgular, annelerin özyeterlik algıları ortalamanın üzerinde ve duyarlı bakım becerileri iyi düzeyde olsa da bu iki yapının birbirinden görece bağımsız işlediğine işaret etmektedir. Ebeveynlik özyeterliğinin “genel” düzeyde ölçülmesi, bebekle anlık etkileşim kalitesini belirleyen alan-özel duyarlılık göstergeleriyle (ör. etkin katılım, duyarlı gözlem) her zaman örtüşmeyebilir; son yıllardaki ölçek ve kavramsallaştırma tartışmaları da ebeveynlik özyeterliğinin alan-özel değerlendirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle genel özyeterliğin duyarlılıktaki varyansı sınırlı açıklaması beklenebilir (ölçeklerin alan kapsamı ve

duyarlılık ölçümlerinin “duruma bağlı/doğrudan gözleme dayalı” doğası arasındaki uyumsuzluk) (Seetharaman vd., 2022; Taraban vd., 2023).

Öte yandan, uluslararası literatür ebeveyn duyarlılığının çocukların bağlanma güvenliği, dil gelişimi, yürütücü işlevler ve sosyal-duygusal uyum gibi çok sayıda çıktıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermeye devam etmektedir. Yakın dönem sentezler ve boylamsal çalışmalar, annelik duyarlılığının okulöncesinden ilkokul sonuna uzanan dönemde dil ve ilişki kalitesi üzerinde kalıcı etkileri olabileceğini; ayrıca duyarlı bakımın ödül duyarlılığı ve beyin işlevsel bağlantıları gibi mekanizmalar aracılığıyla bilişsel-duygusal sistemleri şekillendirebileceğini öne sürmektedir (Foley, 2024; Werchan vd., 2022; Taraban vd., 2025). Bu bütüncül kanıt, mevcut çalışmada özyeterlik-duyarlılık ilişkisinin zayıf olmasına rağmen, duyarlılığın kendisinin çocuk sonuçları açısından kritik bir hedef olduğunu teyit eder.

Çalışmada anne yaşı ile toplam duyarlılık düzeyi ve kendini sevme/özyeterlik puanları arasında ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu, ebeveynlik özyeterliği ve duyarlılığın yaşa doğrusal biçimde bağlanmadığını, bunun yerine stres, psikososyal destek, ruh sağlığı ve bağlamsal kaynaklara erişim gibi değişkenlerin daha belirleyici olabileceğini ima eder. Nitekim 2020 sonrası çalışmalar, ebeveynlik stresi arttıkça duyarlılığın azaldığını; erken ebeveynlik eğitimleri ve bakım ağırları güçlendikçe özyeterliğin arttığını göstermektedir (Ward ve Lee, 2020; Mohammed vd., 2025; Zaman vd., 2025). Bu çerçevede, yaşın tek başına etkisiz bulunması kuramsal olarak beklenebilir bir sonuçtur.

Bulguların en dikkat çekici yönü, eğitim düzeyi ve meslek gruplarına göre duyarlı bakım becerilerinin anlamlı biçimde farklılaşmasıdır. Lisans ve önlisans mezunu annelerin, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyine kıyasla tüm duyarlılık alt boyutlarında daha yüksek puan alması, eğitimle birlikte artan bilgiye erişim, kanıta dayalı ebeveynlik uygulamalarına maruz kalma ve öz-düzenleme stratejileri yoluyla açıklanabilir. Nitekim yakın tarihli bulgular, anne eğitim düzeyinin duyarlılık inançları ve uygulamalarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bazı bağlamlarda duyarlılık-bağlantılı inançlarda “uzman görüşüne yakınlaşma” sağladığını göstermektedir (Pons-Salvador vd., 2025; Richards, 2022).

Mesleklere göre farklılık paterninde, eğitim ve sağlık alanlarında çalışan annelerin duyarlılığının hizmet/özel iş ve “diğer” gruplarına kıyasla daha yüksek olması; teknik/mühendislik grubunun da özellikle “güvenli ortam” ve toplam duyarlılıkta öne çıkması, işin doğası gereği çocuk gelişimi bilgisi,

sürekli mesleki eğitim, problem çözme/planlama ve rutin yönetimi gibi aktarılabılır becerilerin ebeveynlik bağlamına taşınmasıyla ilişkili olabilir. Bu yorum, doğrudan “meslek-duyarlılık” ilişkisini test eden çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, ebeveyn eğitim programlarının özyeterlik ve duyarlılık üzerinde anlamlı etkilerini gösteren yakın dönem meta-analizleriyle tutarlıdır (Dewi vd., 2025; Waid vd., 2025). Ayrıca, RIE Yaklaşımı ve Pikler geleneğinin vurguladığı duyarlı gözlem, tutarlı rutin ve saygılı iletişim ilkeleri, özellikle eğitilmiş ebeveynlerde daha kolay içselleştirilebilir bir çerçeve sunar; bununla birlikte RIE’nin doğrudan etkisini ölçen ampirik çalışmaların azlığı da dikkat çekmektedir (RIE, 2023; The Education Hub, 2020).

Son olarak, çalışmanızda özyeterlik ile duyarlılık arasındaki ilişkisizliğin olası nedenlerinden biri, ölçümlerin farklı düzlemlerde yapılmasıdır: Özyeterlik çoğunlukla özbildirim/algı temelli olarak, duyarlılık alt boyutları davranışsal/etkileşimsel göstergelerdir. Literatürde, özyeterlik artışı sağlayan antenatal/ebeveyn eğitimlerinin dahi her zaman eşzamanlı ve doğrudan gözlenen duyarlılık artışına dönüşmeyebildiği, arada stres, ruhsal belirtiler ve bağlanma temelli tutumlar gibi araçlar bulunduğu yönünde bulgular mevcuttur (Mohammed vd., 2025; Ward ve Lee, 2020). Bu bağlamda, gelecekteki çalışmaların alan-özümlü ebeveynlik özyeterliliği (ör. duyarlı gözlem özyeterliliği) ve gözleme dayalı duyarlılık göstergelerini birlikte ve aracı-düzenleyici modellerle sınaması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akkaş, M. (2022). *Babaların bebek bakımı konusundaki duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Aran, Ö., İplikçi, A. B., Selçuk, E., & Günaydın, G. (2020). Türkiye'de anne bakım verme davranışlarındaki farklılıklar ve bu farklılıkların psikolojik stresle ilişkisi: Bir doğal gözlem çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(86), 77-98.
- Arslan, S., Okcu, G., Coşkun, A., & Temiz, F. (2019). Kadınların gebeliği algılama durumu ve bunu etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 6(1), 179-192.
- Balat, G., Sezer, T. ve Tunçeli, H. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (29)
- Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: The exercise of control". Freeman: New York.
- Baş, C. (2021). *Anne – bebek bağlanma düzeyinin 0-24 ay arası bebek beslenmesi üzerine etkileri*. Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.
- Beydağ, K.D. (2007). Doğum sonu dönemde anneliğe uyum ve hemşirenin rolü. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 479-484.
- Bilgin, B. (2022). *Annelerin özyeterlilik düzeyinin çocuklardaki ayrılık kaygısı üzerindeki etkisinde annelerin ayrılık kaygısı düzeyinin aracı etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss*. Birinci baskı. Attachment. New York, Basic Books.
- Buluş, M., Cevher, F.N. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: Önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Düşünce Dergisi*, 2, 52-64.
- Büyükköztürk, Ş. Çakmak, K.E. Akgün, E.Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Vadi Grup Ciltvi A.Ş.
- Chow, V. (2004). Parenting and Family Support. UCLA Center Families and Communities.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting,
- Çalışkan, Z. & Bayat, M. (2011). Annelerin bebek bakımı uygulamaları ve etkileyen faktörler: Bir Kapadokya örneği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*. 2011;14(2):23-30.
- Çetiner Bacak, S. Ö. (2023). *1-3 yaş arası çocuğu olan kadınların annelik duyarlılığı ve özyeterliliği ile çocukluk çağı psikolojik travmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Dewi, D. T. K., & arkadaşları. (2025). *Effectiveness of parenting interventions on self-efficacy*. International Journal of Intercultural Relations.
- Dinçer, T. (2022). *24-48 Aylık çocuğu olan annelerin ebeveynlik görevleri özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.
- Doğan, N. (2022). *Duyarlı bakım temelli gelişimsel erken müdahale programının prematüre bebeklerin gelişimine etkisi: Bursa ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, Ş.S., & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Bir-üç yaş arası bebeğe sahip annelerin annelik becerilerinde özyeterliklerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Science Journal*, Vol.1, 613-628.
- Foley, J. E. (2024). *On the broader significance of maternal sensitivity*. Child Development Perspectives
- Gerber, M., & Johnson, A. (2012). *Your self-confident baby: How to encourage your child's natural abilities – from the very start*. John Wiley & Sons
- Goldwater-Adler, S. (2013). Maternal Sensitivity with Their Infants: The Role of Emotion States, Fatigue, and Infant Engagement (Doctoral dissertation).
- Gözübüyük, F. (2015). *Annelerin ebeveynlik özyeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3 yaş aralığında çocukların gelişimi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hargraves, V. (2019). The Pikler/resources for infant educators approach. The Education Hub. <https://theeducationhub.org.nz/category/ece-resources/> sayfasından erişilmiştir.
- Ketenci, Ö. (2019). *Primipar annelerde yenidoğan bakımına yönelik özyeterlilik algısı ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn özyeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lerner, C., & Dombro, A. L. (2005). *Bringing up baby: The RIE approach to infant and toddler care. Zero to Three*.
- Lucassen, N., Tharner, A., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security. *A meta-analysis of three decades of research*. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 986.
- Mohammed, H. H., & arkadaşları. (2025). *The effectiveness of nurse-led antenatal education on maternal self-efficacy... BMC Pregnancy and Childbirth*.

- Orta, İ. M., & Sümer, N. (2016). Anne duyarlılığı ve erken dönem bağlanma-temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 54 - 76.
- Öztürk, E. D., & Aksoy, A. B. (2019). Oyun temelli baba-bebek etkileşim programı'nın baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Özvarış, Ş. (2001). *Sağlık Eğitimi ve Sağlığı Geliştirme*. Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı, Ankara.
- Pagano, M., & Gauvreau. Sampling Theory (1993). Duxbury Press, 469–472.
- Pons-Salvador, G., & arkadaşları. (2025). *Contingency in maternal sensitivity and quality of child outcomes*. Journal of Experimental Child Psychology.
- Richards, B. E. (2022). *Maternal education and changes in parenting beliefs, values, and knowledge*. Doctoral thesis, Utah State University Digital Commons.
- Seetharaman, M., & arkadaşları. (2022). *Parenting self-efficacy instruments for parents of infants and toddlers: A scoping review*. Infant Behavior and Development.
- Seven, Z. D. (2017). *Farklı aile tiplerinde yaşayan anne ve 30-42 aylık çocuklarının anne duyarlılığı bağlamında etkileşimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şener, D. K. (2011). *Annelik özretkililiği ve benlik saygısını yükseltme programının etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. Jr., (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342.
- Taraban, L., & arkadaşları. (2023). *An exploration of the domain-specificity of maternal sensitivity*. Developmental Psychology.
- Taraban, L., & arkadaşları. (2025). *Mothers' and fathers' sensitivity during teaching uniquely predicts child language*. Child Development.
- The Education Hub. (2020, 21 Temmuz). *The Pikler/Resources for Infant Educators™ approach*. The Education Hub.
- Thompson, R. A. (2006). Erken Dönemde Bağlanma ve Sonraki Gelişim Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 113-120.
- Tokat, M.A. (2009). *Antenatal dönemde verilen eğitimin annelerin emzirme özyeterlilik algısına ve emzirme başarısına etkisi*. Doktora tezi, T.C. Dokuz Eylül üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğum ve Kadın Hastalıkları emşireliği, İzmir.
- Türk Düdükçü, F. (2019). *Annelere uygulanan meleis'in geçiş kuramına dayalı sağlığı geliştirme izlem programının anne bebek bağlanmasına, anne öz yeterliliğine ve bebek gelişimine etkisi: randomize kontrollü çalışma*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Ulutaş, A., & Aksoy, A. B. (2016). Ev merkezli anne-bebek etkileşim programının annelerin duyarlılık ve karşılıklı etkileşim davranışları ile bebeğin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Uyanık Balat, G. (2014). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin özyeterlilik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 661-676.
- Ward, K. P., & Lee, S. (2020). *Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and sensitivity*. Children and Youth Services Review.
- Waid, J., & arkadaşları. (2025). *Approaches to strengthen parental self-efficacy*. Children and Youth Services Review.
- Werchan, D. M., & arkadaşları. (2022). *Sensitive caregiving and reward responsivity: A novel mechanism for EF development*. Developmental Cognitive Neuroscience.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2008). Doğum sonrası dönemde annelerin bebek bakımı konusunda danışmanlık gereksinimleri ve yaklaşımlar. *Gülhane Tıp Dergisi*, 50(4).



Erken Dönemde Stres, Etkileri ve Yılmazlık

Early Life Stress, Its Effects, and Resilience

Meltem PARLATAN¹, Durmuş ASLAN²

Makale Geçmişi

Geliş : 04.10.2025

Düzeltilme : 08.12.2025

Kabul : 12.12.2025

Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 04.10.2025

Revised : 08.12.2025

Accepted : 12.12.2025

Online : 30.12.2025

Article Type

Review Article

Öz: Günümüzde erken çocukluktan itibaren her geçen gün insanlar için stres unsurları çoğalmakta ve bunların tamamını ortadan kaldırmak da ne yazık ki mümkün olamamaktadır. Yaşanan stresin beyin yapısını nasıl değiştirdiğini, uzun vadeli negatif sağlık ve gelişim çıktılarına nasıl yol açtığını ortaya koyan birikimli bir literatür bulunmaktadır. Öte yandan, hem stresörün olumsuz etkisini azaltan koruyucu sistemleri hem de bireyin başa çıkabilme becerilerini içinde bulunduran “yılmazlığı” geliştirmek mümkündür. Büyüyen yılmazlık literatürü, günümüz insanının koşulları ve ihtiyaçları ile birleştirildiğinde; yılmazlığın artık ilginin arttığı bir araştırma konusundan ziyade mutlaka geliştirilmesi gereken bir kapasite haline gelmesi gerektiği açıktır. Bunu sağlamaya yönelik bir çaba olarak mevcut makalede stres ve yılmazlık konuları erken çocukluk bağlamında ele alınmış, “pozitif stres, tolere edilebilir stres ve toksik stres” açıklanmıştır. Ayrıca, yaygın bir toksik stresör olarak yoksulluktan bahsedilmiştir. Sonrasında bunların tam karşısında duran bir kapasite olarak “yılmazlık” irdelenmiş ve erken çocukluk eğitiminin psikolojik sağlamlığı arttırmadaki dönüştürücü rolü tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yılmazlık, Toksik stres, Stres, Psikolojik sağlamlık, Erken çocukluk eğitimi,

Abstract: Nowadays, stress factors have been increasing from early childhood, and unfortunately, it is not possible to completely eliminate them. There is a growing body of literature demonstrating how stress alters brain structure and leads to long-term negative outcomes. However, it is possible to foster resilience, which encompasses both the protective systems that reduce the negative impact of stressors and the individual's coping skills. When the expanding resilience literature is combined with the conditions and needs of modern people, it becomes clear that resilience should no longer be regarded merely as a rising research interest, but as a capacity that must be cultivated. Current article addresses the stress and resilience topics within the early childhood context, explaining “positive stress, tolerable stress, and toxic stress.” Subsequently, resilience is examined as a capacity standing in direct opposition to these stressors, and the transformative role of early childhood education in enhancing resilience is discussed.

Keywords: Resilience, Psychological resilience, Toxic stress, Stress, Early childhood education,

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592677

¹ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, meltememen.cu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9372-4790

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, durmaslan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5204-7749

SUMMARY

Introduction

In recent years, scientific evidence has increasingly highlighted the decisive role of early childhood experiences in shaping individuals' health, learning, and behavioural outcomes in adulthood. Research shows that both positive and negative experiences in the first years of life can significantly affect children's psychological well-being and social adaptation later on. These findings reveal that early childhood education possesses not only academic but also psychological and social transformative potential. However, in today's world, children are confronted with multiple stressors such as war, migration, climate change, income inequality, and family problems. The accumulation of these stressors, when insufficiently balanced, can cause lasting damage to children's physical and mental health.

Stress Mechanisms and Types

When examining the mechanisms of stress, three categories are distinguished: positive stress, which is short-term and adaptive; tolerable stress, which can be managed with adequate protective factors; and toxic stress, which negatively disrupts development. Factors such as neglect, abuse, violence, parental mental health issues, and poverty are the main sources of toxic stress. These experiences overstimulate children's nervous systems, leading to biological and psychological imbalances. Research has shown that toxic stress can, in the long term, result in learning difficulties, behavioural problems, cardiovascular diseases, and mental health disorders.

Stressors and Prevalence

Data from Türkiye and around the world highlight the prevalence of this issue. According to UNICEF and TÜİK reports, a significant proportion of children in Turkey are exposed to serious risks such as neglect, abuse, and poverty. Similarly, in the United States, millions of children experience at least one severe stress-inducing event. Therefore, toxic stress is not merely an individual problem but a critical issue that must be addressed at the societal level.

Effects of Stressors

The effects of toxic stress on children's health are observed both biologically and psychologically. When the HPA axis and sympathetic nervous system, which regulate stress responses in the brain, remain overactive for prolonged periods, essential functions such as memory, learning, emotion regulation, and impulse control may deteriorate. Additionally, the immune system weakens, blood pressure rises, and susceptibility to psychological problems such as depression and anxiety increases. Clinical observations and case studies show that these biological impairments often manifest as developmental delays in children growing up under conditions of neglect and abuse.

At this point, poverty stands out as a significant source of toxic stress due to its potential to generate such effects. Numerous studies have demonstrated that children raised in poverty during early years are more prone to illness, lag behind peers in cognitive skills, and struggle to break free from the cycle of poverty in

adulthood. The effects of poverty are felt not only at a socioeconomic level but also biologically. Children living under chronic stress accumulate “allostatic load,” which leads to negative epigenetic changes in the body and brain. Thus, the effects of poverty can persist across generations.

Concept of Resilience and Building Resilience

Nevertheless, stressful conditions and their adverse outcomes are not children’s destiny. Thanks to brain plasticity, negative effects can be largely mitigated or even reversed. Early interventions, supportive social relationships, and the presence of protective factors enable children to adapt despite these challenges. At this point, the concept of *resilience* comes into play.

Resilience is defined as the capacity of individuals to recover, adapt, and sustain their development despite exposure to risks and stressors. Research in the literature has shown that resilience emerges not from a single trait but from the interaction of individual skills, family support, and community resources. Indicators such as academic success, peer relationships, normative mental health, and social participation are important criteria for identifying resilience. Additionally, the ability to use humor, maintain hope, problem-solving skills, and the presence of trustworthy adult figures strengthen the resilience process.

Different models have been identified in the development of resilience. When stressors present a challenge to the individual, they can trigger personal competencies and create positive transformation. The compensatory model operates when abundant resources alleviate the effects of stress. The inoculation model refers to gradually increased exposure to low levels of stressors, thereby enhancing the capacity to cope with stress. These three pathways may function simultaneously or at different times in a child’s developmental process.

Role of Early Childhood Education

One of the most critical areas for fostering resilience is early childhood education. This period represents a stage of maximum brain plasticity, when environmental influences are most powerful. Early childhood institutions can support children’s resilience by providing safe, nurturing, and structured environments. Teacher-child relationships, play, routines, peer interactions, and developmental opportunities serve as protective factors that mitigate the harmful effects of stress. Moreover, these institutions can collaborate with families to guide parents in positive discipline and supportive parenting practices. Research indicates that programs sensitive to toxic stress reduce behavioural problems, enhance social adjustment, and lower stress levels among children.

Conclusion

In conclusion, the transformation of adverse early childhood experiences into toxic stress can lead to lasting consequences at both the individual and societal levels. However, through early interventions, supportive environments, and educational practices that foster resilience, these negative outcomes can largely be prevented. Therefore, early childhood education is critical not only for cognitive development but also for reducing toxic stress and building resilience. In this context, making educational programs more responsive

to issues of stress and resilience, and raising teachers' awareness of these topics, represents one of the most important investments for the future.

GİRİŞ

Yaşamın ilk yıllarındaki sağlık, öğrenme ve davranış alanlarının ortak kökleri hakkında artan bilimsel anlayış, erken çocukluk eğitiminin geleceği için dönüşümsel bir fırsat sunmaktadır. Yetişkin bireylerin sahip oldukları psikolojik sorunların kökenini belirlemek ve uzun vadede bireylerin iyi oluşlarını sağlayabilmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar, söz konusu rahatsızlıkların erken çocuklukta geçirilen yaşantının refahı ile bağlantısını birçok defa ortaya koymuştur (McGinnis, Sheridan ve Copeland, 2022; Thurston, Murray, Franchino-Olsen ve Meinck, 2023). Elde edilen bulgular da hem ilgili süreçte rol oynayan mekanizmaları irdelemenin önemini hem de çocukların iyiliğinde rol oynayan bu mekanizmaları desteklemek adına da değerli fırsatların bulunduğunu göstermektedir.

Erken dönemden itibaren çocukların sağlığının ve gelişiminin uygun şekilde desteklenmesi ve onlara potansiyellerine uygun öğrenme fırsatlarının sunulmasıyla birlikte; ileride psikolojik, davranışsal ve duygusal açıdan sağlıklı bir bütünlük içinde olmaları beklenmektedir. Öte yandan, bu ideal beklentiler gerçek yaşamda karşılık bulamayabilmekte, fırsatlar her zaman değerlendirilememektedir. Dahası, modern dünya her geçen gün çocuklar için daha karmaşık ve zorlayıcı yaşantıların bulunduğu (iklim değişikliği, terörizm ve savaş, yerinden edilme, doğal afetler, gelir adaletsizliği vb.) öngörülmesi zor bir yer haline gelmektedir (Nelson, Bhutta, Harris, Danese ve Samara, 2020). Çevresel uyum yoksunluğu, ekonomik zorlukların yoğun olarak yaşandığı bir aile bağlamı ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi gibi farklı birçok stresör çocukların hayatında yer alabilmektedir. Tüm bu zorlu yaşantılar çocukların sürekli bir stres altında hayatlarını devam ettirmelerine neden olmakta ve de birikerek tolere edilemeyecek seviyeye geldiklerinde onlara ciddi zararlar verebilmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi tarafından (American Academy of Pediatrics Technical Report) bu tür bir stresin uzun vadede öğrenme, davranış, fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki bozulmalarla ilgili bağlantıları kapsamlı şekilde rapor edilmiştir (Shonkoff ve diğerleri, 2012). Ancak iyi haber şudur ki, son yıllarda bazı öncü araştırmacılarca da dikkati çektiği üzere; çocuklar bu farklı türde ve yoğunlukta stresörlere maruz kalsalar da aralarından birçoğu kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilmekte, çevresine ve bulunduğu gelişim dönemine iyi uyum gösterebilmektedirler. Çocukların bunu başarmasının önemli bir bölümünün altında yatan karmaşık mekanizma “yılmazlık/psikolojik sağlamlık” ile açıklanmaktadır.

Bu çalışmada, çocukların sıklıkla maruz kaldığı stresli yaşantılar ve etkileri ile bunun tam karşısında duran bir kapasite olarak “çocuk yılmazlığı” hakkında bilimsel temelli bir çerçeve sunulmaktadır. Böylelikle toplumun en genç bireylerinin olumlu yaşam sonuçlarına ulaşması konusunda

farkındalığı ve iyileştirici eylemleri arttırmaya katkıda bulunmaya çalışılmaktadır. Çocukları güçlendirmeye odaklanmadan önce onları nelerin incinebilir kıldığını iyi anlamak gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak stres mekanizması ve türleri irdelenmiştir.

Stres Mekanizması ve Türleri

Doğum öncesi dönemden itibaren içinde bulunulan çevrenin sağladığı yaşantılar ve bireylerin bunlara verdikleri tepkiler devamlı bir etkileşim içindedir. Bu yaşantıların niteliği farklı olduğu gibi buna bağlı üretilen stres de farklı olmaktadır. Örneğin yeni bir çevreye ayak uydurmak zorunda kalındığında ya da bir beklentiye karşılık hayal kırıklığı yaşandığında yaşanan stres ile, uzun süreli yoksulluk ve istismara maruz kalmaya bağlı yaşanan stres birbirinden farklı olmaktadır. Günlük yaşam zorlukları ve tolere edilebilir zorluklar ile artık deyim yerindeyse “zehirli hale gelen” riskli durumlar ve bireylerin tüm bunlara verdikleri tepkiler hem biyolojik ve davranışsal anlamda farklı yoğunluktadır.

Sağlıklı gelişimin bir göstergesi ve uyarıcısı olarak günlük yaşamdaki olumsuzluklara karşı gösterilen kısa süreli biyolojik tepkiler (kan basıncında ve kalp atımında artış, stres hormonlarının salınımı vb.) “pozitif stres” olarak adlandırılırken; gelişimi engelleyebilme potansiyeline sahip ancak uygun koruyucu faktörlerin varlığında tamponlanabilecek fiziksel reaksiyonlar ise “tolere edilebilir stres” olarak ifade edilmektedir (Shonkoff, 2010). Bunların yanı sıra gelişimi sekteye uğratan “toksik stres” ise, koruyucu etmenlerin tampon korumasının yokluğunda stres yanıt sistemlerinin daha güçlü, sık veya uzun süreli olarak çalışması olarak belirtilmektedir (Perri, Geller ve DeVoe, 2020). Bahsedilen koruyucu faktörler bireyin hayatında var olan, özellikle risk veya zorluk teşkil eden durumlarla karşılaşıldığında daha iyi sonuçlar alınmasını sağlayan özelliklerdir (Wright, Masten ve Narayan, 2012). Bu koruyucu faktörler, stresli yaşam olaylarına karşı “uyum” göstermeyi sağlayan mekanizmalardır (Werner, 2000). Bu mekanizmalar yetersiz, eksik ya da hiç bulunmuyor ise toksik stres, etkileri ve yaygınlığı artma potansiyeline sahiptir.

Stresörler ve Yaygınlığı

Erken dönemde maruz kalınan toksik stres etkenleri fiziksel veya cinsel istismar, terkedilme, ihmal, sevilen birinin kaybı, kaza geçirme, şiddete tanıklık, zorbalığa maruz kalma, hastalık geçirme, doğal afetlere maruz kalma, şiddetli yoksulluk vb. şeklinde sıralanabilmektedir (McGruder, 2019). Ayrıca, ne yazık ki bildirilen bu tür zorlayıcı yaşantılar çok da nadir değildir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşayan çocuklardan yaklaşık 35 milyonunun en az bir kere zorlayıcı (yoğun stresli) çocukluk yaşantılarından birine maruz kaldığı belirtilmektedir (Data Resource Center for Child &

Adolescent Health, 2018). Türkiye’de ise toplu bir istatistiğe ulaşılmasa da genellikle yetişkinlerle yapılan geçmişe yönelik çalışmalar öncelikle dikkati çekmektedir. Örneğin genç yetişkinlerle yapılan bir çalışmada çocukluklarındaki yoğun stresli durumlara maruz kalma durumları sorulduğunda neredeyse yarısının en az bir duruma maruz kaldığı bildirilmiştir (Üstünel Top ve Çam, 2021). Yanı sıra, çeşitli kurumların da güncel istatistikleri belirlemeye yönelik girişimleri bulunmaktadır. UNICEF (2010) tarafından hazırlanan raporda, Türkiye’deki 7-18 yaş grubu çocukların %25’inde ihmal, %51’inde duygusal istismar, %43’ünde fiziksel istismar, %3’ünde ise cinsel istismar mağduriyeti olduğu belirlenmiştir. Aynı rapor içinde bu çocukların %56’sının fiziksel istismara tanık olma ve %49’unun duygusal istismara tanık olma durumuyla karşı karşıya kaldıkları da ifade edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2020 yılı verilerine göre ise, 0-5 yaş arası çocukların %29,8’inin yoksulluk içinde olduğu saptanmıştır (TÜİK, 2021). Sayılara bakıldığında durumun ciddiyeti daha da iyi anlaşılmakta ve bu konunun nedenlerini, nasıllarını ve sonuçlarını tüm katmanlarınca ele almak çocukların ve toplumun iyiliği için bir zorunluluk haline gelmektedir.

Stresörlerin Etkileri

Yaşamın karmaşıklığı ve zaman zaman önceden belirlenemeyen yapısı nedeniyle hem kişilerin maruz kaldığı stresörlerin çeşitleri ve yoğunluğu farklı olmakta hem de buna bağlı olarak vücutlarının verdiği yanıtlar değişmektedir. Böylece aynı stresin etkileri farklı kişilerde farklı seyretmektedir. Ayrıca stres durumunda insanlar yalnızca stres sonucunda görünen fiziksel reaksiyonlar (kızarma terleme vb.), davranışlar (sesin titremesi, kaçınma, agresyon vb.) ve zaman zaman uzun vadeli stresin neden olduğu “hastalık” haline şahit olmaktadır. Ancak bu gözlenenlerin “nasıl” olduğunu anlamak biyolojik mekanizmaya yakından bakarak mümkündür. Örneğin beyin bir stresör algıladığında temelde HPA eksen (hypothalamic-pituitary-adrenal axis) ve sempatik sinir sistemi isimli iki mekanizma devreye girmektedir (Bernstein, Measelle, Laurent, Musser ve Ablow, 2013). Sempatik sinir sistemi kısa süreli/anlık (akut) stres yanıtlarını (savaş-kaç gibi) düzenlemektedir. HPA eksen ise uzun süreli (yavaş) stres yanıtlarını düzenlemektedir. Bu demektir ki stresin hem kısa vadede hem de uzun vadede etkileri olabilmekte; çocuğun gelişiminde toksik stresin potansiyel etkisini anlamada da bu uzun süreli yanıt verme mekanizması kilit rol oynamaktadır (Hornor, 2015).

Çocukların erken dönemde maruz kaldıkları stresli yaşantılar, uzun vadede yüksek kan basıncı, immün sistemin zayıflaması gibi durumlar yaratarak onların hem kalp ve akciğer hastalıklarıyla fiziksel sağlığına etki etmekte (Anda ve diğerleri, 2007); hem de beyin yapısının ve stres yönetim mekanizmalarının (HPA ekseninin) tahrip olmasıyla depresyon, anksiyete ve öz kırım gibi şekillerde

mental sağlıklarına etki etmektedir (Shonkoff, Boyce ve McEwen, 2010). Mental olarak iyilik hali bozulan bu çocukların okul ve okulla ilgili işlerde de (okula devam, okul başarısı ve akranlarıyla güvenli ilişkiler) performansı önemli düzeyde olumsuz etkilenmektedir (Dowd, 2017; Shonkoff, 2010). Eğer çocuklar devamlı ve yoğun şekilde stresörlere maruz kalır ve stres yanıt mekanizmaları sürekli aktivasyon halinde olup çalışması düzensizleşirse (HPA axis dysregulation), buna duyarlı olan “hafıza, öğrenme, yargıda bulunma ile duygu ve dürtüsellikle ilgili alanların da” olumsuz etkilenmesi söz konusu olmaktadır (Lupien, McEwen, Gulnnar ve Heim, 2009). Dahası, başa çıkmada işe yarayan sinir hücresi sayılarında ve buradaki sinirsel bağlantılarda da azalmalar meydana geldiği bildirilmektedir (McGruder, 2019).

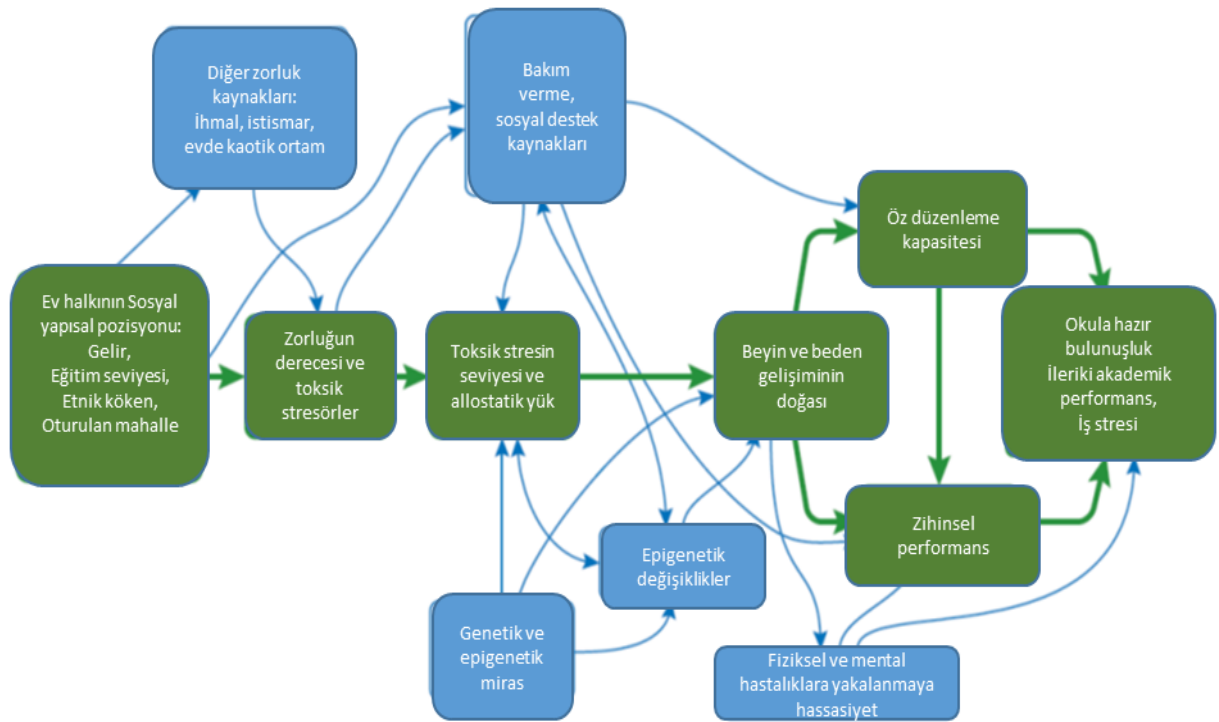
Günlük yaşamda tüm bu biyolojik neden-sonuç ilişkisinin görünür halini Perry ve Slazavitz’in (2017) “köpek gibi büyütülmüş çocuk” kitabındaki çarpıcı hikayede görebiliriz. Söz konusu hikayede ailesi tarafından terkedilen, daha sonra anneannesi tarafından bir yıl bakım verildikten sonra anneannesinin arkadaşı olan bir adam tarafından ihmal ve istismar şartlarında yaşamaya mecbur bırakılan bir bebekten bahsedilmektedir. Bu hikayedeki bebeğin stres sisteminin korku, yalnızlık, rahatsızlık ve açlık gibi olumsuzluklara maruz kaldığı görülmekte ve istikrarlı bir biçimde bu koşullardan kurtulamadığını anladığında, stres yanıt sistemleri yüksek aktiflikte (alarmda) kalmaya devam etmekte (stres tepkisi oluşturan kısım, ağrı, rahatsızlık ve kaygıyı temsil eden bölgelerle de bağlantılıdır) ve başa çıkma becerileri de zamanla düşmektedir. İlerleyen dönemde bu çocuk gelişimsel olarak gözle görülür gerilikler ve bozulmalar yaşamaktadır. Yine bu hikayede de stres yanıt sisteminin uzun ve yoğun süreli çalışmasının HPA Axis disregulasyonunu oluşturmakta olduğu ve zamanla gelişimin birden fazla alanında da olumsuz çıktılar meydana getirdiğini takip etmek mümkündür.

Özetle, bir veya birden fazla stresöre maruziyet veya stresin yoğunluğu, uygun destekler olmadığında fiziksel sağlıkta ve beyin yapısında bozulma ve stres yanıt verme sistemlerinde düzensizliğe neden olmaktadır. Bu durum, yukarıda bahsedilen örnekteki gibi her zaman ekstrem yoğunluk içermese de kalıcı ve yoğun stresörlere maruz kalan çocukların sayısı hiç de az değildir. Bunlardan görece kalıcı, dışardan değiştirilmesi zor ve ülkemizde yaygın olan bir stres faktörü olarak “yoksulluk”, beraberinde birçok yeni stres ajanını da yaşama sokması bakımından çocuklar için tehlikelidir.

Yoksulluk Bağlamı ve Etkileri

Yoksulluk, erken yaştan itibaren doğrudan ve dolaylı etkileri ile çalışılacakmış karmaşık bir stres kaynağıdır. Çeşitli araştırmacılar doğumundan itibaren yoksulluk şartlarında yaşamının ilerleyen yıllarda sık hastalanma ve hastaneye yatış gibi olumsuz sağlık çıktılarına dönüştüğünü göstermekte (Chiang ve Chiang, 2021). Ayrıca, bir önceki kuşaktan yoksulluk yaşamış ailelerin çocuklarının diğerlerine göre bilişsel performanslarının daha düşük olduğu (Sharkey ve Elwert, 2011) ve yoksulluğun artmasına paralel olarak okuma/kelime performanslarının azaldığı (Sampson vd., 2008) bildirilmiştir. Dahası ebeveynleri yoksul olan çocukların büyüdüğünde diğer yaşlıtlarına göre yoksulluk yaşama olasılığı daha yüksek bulunmuştur (McEwen ve McEwen, 2017). Peki bu olumsuz sağlık ve gelişim sonuçlarına ve kuşaklararası devam eden problemlere yol açan ne olmaktadır? Farklı çalışmalarda buna ilişkin nedenlerden söz edilirken destekleyici sosyal ağlara ve hizmetlere erişimde sıkıntı, güvenilen kişilerin/kurumların yokluğu, izolasyon gibi birçok sosyal nedenden bahsedilse de (Wang, Liu ve Zhao, 2014) bunların bireyin vücudunda yarattığı stres ve başlattığı etkileşim göz ardı edilebilmektedir.

Ailenin yoksulluk nedeniyle toplumda yerleştiği sosyal-yapısal konumu (geçim sıkıntısı çekmesi, düşük eğitim seviyesine sahip olması, destekleyici olmayan kötü/tehlikeli mahallelerde yaşama vb.) yaşanan zorluğun derecesini arttırmakta ve yoksullukla ilişkili stres toksik hale gelmektedir. Stres etkenlerine sürekli/aşırı maruziyetin yol açtığı beden, zihin ve duygulardaki yıpranma (Allostatik yük/birikme) ile birlikte beyin ve vücut yapısında negatif epigenetik değişimler gerçekleşmektedir (McEwen ve McEwen, 2017). Epigenetik değişimlerin oluşması demek bireyde sonradan oluşan bu değişikliklerin gelecek kuşaklara da aktarılacağı anlamına gelmektedir. Tüm bu sonuçlar ve anılan biyolojik neden-sonuç ilişkisi psikolojik, eğitsel ve sosyal sonuçlara dönüşmektedir. Şekil1’de bu etkileşim dizisini gösteren popüler bir modele yer verilmiştir.



Şekil 1. Erken çocukluk döneminde sosyal yapı, sosyal destekler, zorluk, toksik stres ve beyin/beden gelişimi modeli (McEwen ve McEwen, 2017)

Öte yandan tüm bu stresli koşullar ve negatif epigenetik değişiklikler kişilerin kaderi değildir; yine beyin plastisitesi (şekil alabilirlik/değişirlik kapasitesi) sayesinde birçok değişiklik tersine dönebilmekte veya hali hazırda mevcut olanlar daha iyi yönde değişebilmektedir (Shern, Blanch ve Steverman, 2014). Erken dönemde yaşanan stresin hızlı ve tutarlı bir şekilde giderilmesiyle de stres ve travma ile başa çıkmak için yeni sinirsel bağlantıların geliştirilebilmesi de mümkündür (McGruder, 2019). Aksi durumda tüm yoksul/dezavantajlı çocuklar yetişkinlikte de yoksul, sağlıksız ve başarısız olması beklenirdi. Öyleyse tüm bu veya benzeri stresörlere rağmen nasıl sağlam kalındığını ya da geri toparlanıldığını bilmemiz önemli bir konudur.

Yılmazlık (Psikolojik Sağlamlık) Kavramı

Yılmazlık kavramından bahsedilene kadar, uzun yıllar çocukların gelişimini nelerin riske ettiği, nelerin psikopatolojiye yol açtığı üzerine yoğunlaşmıştır (1950'ler – 1960'lar). Sonrasında bir takım öncü araştırmacıların (Emy Werner, Norman Garnezy, Michael Rutter, Ann Masten gibi) yine kalıcı ve uzun vadeli risklere sahip çocukların gelişimsel risklerini takip ederken aralarından bazılarının bu risklere sahip olmayan akranlarıyla benzer gelişim göstermelerine dikkatlerini vermeleri üzerine yeni bir çalışma konusu ortaya çıkmıştır. Güçlü kalanlar nasıl kalmaktadır, risklere

rağmen toparlanabilenler nasıl olup da toparlanabilmektedir? gibi sorular etrafında yılmazlık konusunun temelleri atılmıştır.

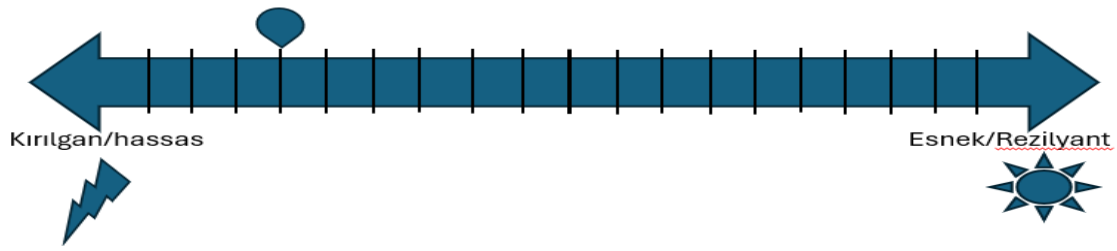
Genel bir tanım olarak yılmazlık (psikolojik sağlamlık), bir sistemde bozucu bazı etkilere maruz kalındıktan sonra istikrarlı bir uyuma ve işlevsel bir dengeyin yeniden kurulmasına işaret etmekte ve yılmazlığı zorluğa rağmen gerçekleşen başarılı bir dönüşüm olarak görülmektedir (Masten, 2001). Ungar, (2013) ise yılmazlığı akut ya da kronik stresöre maruz kalan insanların geri toparlanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Öyleyse, yılmazlıktan bahsedebilmek için olumlu gelişimsel çıktıların oluşmasını tehdit eden bir risk unsuru (stresör) ile karşılaşılması ve bu risk unsuruna rağmen bireyin örselense bile tekrar toparlanılabilmesi (iyi uyum gösterme) gerekmektedir (Masten ve Reed, 2002).

Araştırmacılar “iyi uyum gösterme, sağlıklı gelişime devam etme ve toparlanma” göstergelerini psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörleri test ederek veya bulundukları risk grubundaki diğer bireylerden ayrılan yılmaz kabul edilen çocukları inceleyerek çeşitli tanımlayıcı kategorilere ulaşımlardır. Bunlar genel olarak akademik başarı (yüksek notlar veya sınav puanları, okulda kalmayı sürdürme, liseden mezun olma); istendik davranış (kurallara uyma davranışı ve antisosyal davranış göstermeme); akran kabulü ve dostluk; normatif ruh sağlığı (içselleştirme veya dışsallaştırma davranış sorunlarının azlığı/yokluğu); ve yaşa uygun etkinliklere katılım (müfredat dışı etkinliklere katılma, spor faaliyetinde bulunma, gönüllülük işleri yapma) şeklindedir (Masten ve Reed, 2002; Luthans ve diğerleri, 2007). Başka bir çalışmada ise psikolojik sağlamlığın gelişimi için beş ana faktöre ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmektedir. Benzer şekilde bunlar; bireysel yeterlilik, sosyal yeterlilik, kişisel yapı, ailenin bütünlüğü ve sosyal destek olarak ifade edilmektedir (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosevinge ve Hjemdal, 2005). Örneğin yoksulluk stresörü çerçevesinde büyümekte olan bir çocuk hayal edelim... Bu çocuk okula düzenli gitmekte, okuma yazmayı zamanında öğrenmekte ve okul kurallarına uyabilmekte, arkadaşlarıyla arası iyi olmakta, zamanında mezun olmakta, bir mental rahatsızlık göstermemekte ise onun genel olarak zorluklara rağmen uyumu yakaladığını söyleyebiliriz. Peki bu örnekte olduğu gibi çocukları bu adaptasyona götüren ve yılmaz kılan süreç nasıl gelişmektedir?

Yılmazlığın İnşası

Psikolojik sağlamlığın inşasını/gelişimini irdelemeye başlamadan önce bu süreçte bazı noktalara vurgu yapmak doğru anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Bilinmesi gereken ilk unsur; yılmazlığın gelişimine olmuş bitmiş bir durum, varılan bir nokta ya da belirli sınırları olan edinilmiş bir beceri olarak bakmanın hatalı bir anlayışa sebep olabileceğidir. Aynı şekilde bir insanı tamamen yılmazdır ya da yılmaz değildir (kırılgan) olarak etiketlemek de katı bir anlayış içermektedir. Oysaki

yılmazlığın yapısı da gelişimi de değişirlik özelliği göstermektedir. Bireysel ve çevresel olumlu özelliklere bağlı olduğu gibi risk unsurunun (stresörün) niteliği, süresi ve sayısına da bağlı olmaktadır. Çocuklar, yaşadıkları ortama ve kendi özelliklerine göre kırılgenlikle yılmazlık arasında bir noktada yerlerini alırlar. Aşağıdaki temsili doğru da nerede yer alındığını gösteren nokta temsili olup “farklı sistemler, durumlar ve zamanlar” için değişebilmektedir (bkz. dinamiklik).



Şekil 2. Belli bir konuda, belli bir yaşta ve sürede yılmazlık durumu

Psikolojik sağlamlığın adım adım gelişmesini sağlayacak bir formül bulunmamakla birlikte bu kapasitenin inşası; stres kaynaklarının azaltılması ve çocuğun uyumunu sağlayan bireysel-ailesel-toplumsal faktörlerin artırılması ile gerçekleşmektedir denilebilir. Kısaca yılmazlığın gelişiminde yaşamda uyumu ve iyilik halini sürdürmeyi kolaylaştıran nitelikler dizisinin zaman içerisinde kazanılması, kademeli olarak içselleştirilmesi ve genelleştirilmesi söz konusudur (Alvord ve Grados, 2005). Bahsedilen nitelikler, kişilerin hayatında doğum öncesinden itibaren var olan, özellikle stres yaratan durumlarla karşılaştığında da iyi sonuçlar alınmasını sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır (Wright, Masten ve Narayan, 2012). Bu faktörlerin çalışması ile akut veya kronik stres ile birey arasında bir tampon etki oluşmaktadır. Bunlar genel olarak literatürde, ihtiyaçlara duyarlı ve sıcak bir ailede ve genetik bazı olumlu özelliklere (zeka, kolay mizaç) sahip olarak dünyaya gelme; adaptif kişisel özelliklerin varlığı (mizahı kullanabilme, umutlu olma, içsel odak); yetkinliklerin (zihinsel esneklik, problem çözme, öz kontrol, başa çıkma becerileri, sosyal-duygusal yetkinlik vb.) geliştirilmesi ve yakınlık kurulacak yetişkinlere sahip olma, destekleyici bir okul, yılmazlık programının varlığı, toplumsal kaynaklara erişim kolaylığı olarak ifade edilmektedir (Masten ve diğerleri, 1999; Manning, Davies ve Cicchetti, 2014; McElroy ve Hevey, 2013; Sciaraffa, Zeanah ve Zeanah, 2018; Southwick, Vythilingam ve Charney, 2005; Werner, 1995). Öyleyse yılmazlık; bireysel beceriler, ailesel/sosyal destek ve çevresel kaynakların bir araya gelerek zamanla stresi tolere edebilme kapasitesini oluşturan dinamik bir unsurdur denebilir.

Psikolojik sağlamlığın gelişmesi için uyumu sağlayan etmenlere ihtiyaç olduğu gibi bu kapasitenin kazanılıp kazanılmadığını anlamak için bir stresöre de ihtiyaç bulunmaktadır. Sonuçta psikolojik sağlamlık bu iki unsurun varlığında farklı yollardan ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir stresöre maruz kalma durumunda adeta meydan okuma (challenge) olarak ortaya çıkabildiği gibi, stresörlerin oluşturduğu sıkıntılara karşılık koruyucu faktörlerin bir nevi telafi yaratmasından ötürü çok etkilenmeme/çabuk toparlanma (compensation) ortaya çıkabilir ya da stresörle yavaş yavaş, kademeli olarak tolere edilebilir düzeyde karşılaşıldığında ona karşı bir tür bağışıklık kazanma (immunization) olarak da kendini gösterebilir (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984; Fergus ve Zimmerman, 2005; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Yılmazlık meydan okuma şeklinde ortaya çıktığında; yaşanan stresin o kişinin yetkinliğini tetiklemesi ve bu zorluğun stresli, baş etmesi zor bir durum olarak algılanması yerine yeteneklerinin sınındığı bir fırsat olarak görülmesi söz konusudur (Şahin, 1994). Telafi biçiminde ortaya çıktığında ise, zorluk karşısında var olan kaynakların çokluğu veya iyi kullanımı sayesinde yaşanan stresin etkileri önlenebildiği ya da stresin şiddetinin azaltılabildiği gözlenmektedir (Anthony, 1987). Bir diğer yolda (bağışıklık) ise önceden hafif düzeyde maruz kalınarak artık “tanınan stresle” başa çıkıldıkça etkileri azalmakta ve yanıt verme kapasitesi artmaktadır. Bu modeller çocukların gelişim aşamasına bağlı olarak, davranış repertuarında aynı anda veya art arda çalışabilmektedirler (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984). Ayrıca farklı yollardan ortaya çıkmış olsa da stresin etkileri hafifletmekte ve stres yanıt verme mekanizmasının bozulması (HPA Axis disregülasyonu) önlenmektedir.

Özetle, yılmazlığın inşası, stresin etkilerini azaltan veya engelleyen bireysel ailesel toplumsal özelliklerin varlığı, geliştirilebilir niteliklerin çocuğa kazandırılması ve bunun genelleştirilmesi ile gerçekleşmektedir. Yanı sıra, stresörle karşılaşıldığında yılmazlık farklı yollardan ortaya çıkabilmektedir. Öte yandan bireyin bu koruyucu sistemleri kendi kendine oluşturması ancak sınırlı biçimde mümkün olabilmekte ve bu durum küçük yaşta daha da zor görünmektedir. Bu nedenle öncelikle aile ve okul sistemleri başta olmak üzere çocuğun içinde bulunduğu toplum tarafından girişimlerde bulunulması ve stres kaynakları ortadan kaldırılamasa bile adeta onların sinir sistemlerini onaran/besleyen faktörlerin devreye sokulması gerekmektedir. Bu kapsamda, yılmazlığın erken dönemden itibaren eğitim ortamında ele alınması, çocuklar için uzun vadede sürdürülebilir bir koruyuculuk sağlayacaktır.

Strese Karşı Yılmazlıkta Erken Çocukluk Eğitiminin Rolü

Erken çocukluk dönemi, toksik stresin önlenmesi ve çocukların uyum sağlayıcı özelliklerle desteklenmesi bakımından oldukça hassas bir periyottur. Çünkü erken çocukluk dönemi hızlı ve

güçlü değişikliklerin yaşandığı bir dönem olup, yüksek düzeyde beyin plastisitesine sahip olmakla karakterizedir (Britto ve diğerleri, 2017). Bu dönemde çocukların iyi oluşu için yapılan tüm gelişimsel yatırımlar ileriki yıllara kıyasla daha fazla fayda getirmektedir. Yanı sıra, yaşamda çocukların ne zaman hangi zorluğa maruz kalabileceğini ön görmek zor olduğundan onları dayanıklı kılmak için olumsuz sonuçlar “henüz yaşanmadan, olabildiğince erken” çabalamak ve onları yaşadıkları stres toksik hale gelmeden korumaya çalışmak elzemdir. Öte yandan çocukların yılmazlıklarını arttırabilmek için onlara süper güçler kazandırmaya gerek olmadığı da açıktır. Küçük bir çocuk için yılmazlık onun beyin yapısından, aile, okul ve toplumla ilişkilerinden ve diğer günlük yaşayıştaki insanlarca kurulmuş sistemlerden köklerini almaktadır (Masten ve Reed, 2002). Bunlar göz önüne alındığında; çocukları sağlıklı işleyen ve uyumu kolaylaştıran bir sistemin içine alması ve yapısında bulundurduğu zengin koruyucu ögeler bakımından erken çocukluk eğitim ortamlarının onları yılmaz kılmada oldukça uygun yerler olabileceği söylenebilir.

Erken çocukluk eğitim ortamında, çocukla istikrarlı, besleyici ve güvenli bir ilişki kurmaktan sorumlu bir profesyonel, yani bir öğretmen, vardır. Yanı sıra, eğitim ortamında rutinler, geliştirici materyaller bulunur. Çocukların eğlenebilecekleri, birbirlerinden öğrenebilecekleri, problem çözebilecekleri ve zaman zaman zorlanarak yeni anlaşıma yolları deneyimleyebilecekleri arkadaşlık ilişkileri mevcuttur. Eğitim ortamında doğal olarak yer alan oyun ve oyunun iyileştirici etkisi; stres yanıt sistemleri aşırı uyarılmış çocuklar için bir yatışma sağlamakta ve toksik stresin etkilerini azaltabilmekte, dahası, ileride gerçekleşebilecek nesiller arası eşitsizlik döngülerini kırmaya hizmet etmektedir (UNICEF, 2019; Fynn, 2021). Dahası, burada çocuklar için merak ve umut duygusunu besleyebilecek yeni keşfetme olanakları bulunmaktadır. Çocuklar onlarda stres yaratacak zorluklara birdenbire maruz kalmazlar ve gelişimlerine uygun kademeli ve sistematik olarak zorluklarla karşılaşır. Bu da yılmazlığın farklı yollardan ortaya çıkmasını tetikleyebilir. Kısacası, tüm bunlar çocukların okulda onların beyinlerini bedenlerini ve zihinlerini geliştirmeye yardımcı olmakta (Perry, 2016); böylelikle yılmazlığın inşasında gerekli noktaları doğal olarak içinde bulunduran bir ortam sunmaktadır. Nitekim artan çalışmalar da toksik strese karşı çocukları korumada erken çocukluk eğitim kurumlarının kilit bir role sahip olduğunu göstermektedir (Britto, 2017; Morsy ve Rothstein, 2019). Örneğin, toksik strese duyarlı bir eğitim programına sahip okullarda okul öncesinden itibaren çocukların daha az davranış problemi gösterdikleri, birbirlerine destek oldukları daha az stres hissettikleri ve dingin oldukları belirlenmiştir (Johnson, Sajani, Mayor ve Davis, 2021).

Erken çocukluk eğitim kurumları çocuklara direk olarak sağladıkları faydanın yanı sıra ailelere de erkenden ulaşma imkanı sağlamaktadır. Birçok okulda uygulanan erken çocukluk eğitim programı

ailelerle iş birliği yapmayı öngörmektedir. Çeşitli çalışmalarda ailelere pozitif ebeveynlik uygulamalarının (çocuktan gelişime uygun beklentiler, takdir ve dikkatin önemi, fiziksel olmayan kontrol kullanarak pozitif disiplin sağlama) öğretildiği ve toksik strese karşı bilgilenmelerinin sağlandığı ve çocukların da bu durumdan olumlu etkilendiği görülmüştür (Hornor, 2015). Dahası, okullarda bulunan okul psikoloğu, rehber öğretmen gibi kişilerce çocuklarla doğrudan çalışarak veya öğretmenlerin eğitilmesi yoluyla çocuklara stresle başa çıkma becerilerinin kazandırıldığı; böylelikle yılmazlıklarının arttığı da bildirilmiştir (Israelashvili ve Wegman-Rozi, 2003). Sunulan bütün bilgiler ve araştırma sonuçları dikkate alındığında, erken çocukluk eğitim kurumlarının gerek doğal yapısı gerek de çocukların değişime açık bir süreçte katıldıkları bir kurum olması bakımından toksik stresin önlenmesinde ve yılmazlığın geliştirilmesinde önemli ölçüde değiştirici bir role sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocuklukta olumsuz deneyimlerden kaynaklanan toksik stres ve etkilerinin kalıcı hale gelmesinin hem bireysel (fiziksel ve mental sağlık vb.) hem de toplumsal düzeyde (eğitim, sosyal, ekonomi vb.) kendini gösteren; şimdiki ve geleceği etkileyen olumsuz sonuçlara yol açtığı bilinmektedir. Hatta toksik hale gelen stres ve bunun uzun vadedeki etkileri toplumdaki en kalıcı eşitsizlik sorunlarının nasıl erken çocukluktan itibaren başladığını da açıklamaktadır (Garner, Yogman ve Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2021). Tersine şekilde de, toplumdaki en uzun süren ve karmaşık olan sorunları azaltmanın öncelikli yollarından biri toplumu yeniden inşa edecek olan küçük çocuklar için toksik stresi azaltmak ve onları yılmazlaştırmak olarak gösterilmektedir (Shonkoff ve Garner, 2012). Bu durum, erken dönemden itibaren iyilmazlığın iyi anlaşılması gereken bir konu olduğunu ve çocukların hayatı için belirleyici olan eğitim, psikoloji, sağlık, politika gibi birçok alanda tartışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalarda, öncelikle stresin etkilerine yoğunlaşıldığı ve genellikle toksik stresin etkilerinin farklı yaş gruplarında ve farklı stres öğeleri bağlamında ele alındığı görülmektedir (Franke, 2014). Bu araştırmalar neticesinde; toksik stresin çocukların başta beyin gelişimi olmak üzere birçok gelişim alanına zarar verdiği (Shonkoff ve Garner, 2012), bu noktada strese maruz kalınan “zamanın” plastisiteden ötürü belirleyici olduğu (Murray, 2018) tekrarlanan biçimde karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan, eğitimle ilişkili çalışmalara bakıldığında genellikle stres faktörleri ve bunun sosyal yönünün çalışılmakta olduğu, biyolojik olan stres mekanizmasının işleyişi ve sosyal sonuçlara nasıl dönüştüğü anlaşılması ve bağlantısının kurulmasının eksik kaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada bu nedenle bu mekanizmanın açıklandığı bir bölüme yer verilmiştir.

Stresörlere ilişkin çalışmalarda yoksulluk etmeninin dikkat çeken bir noktada olduğu görülmektedir. Bu potansiyel toksik stres etmeninin getirdiği ek stresörler ve son zamanlarda Türkiye’de de yaygınlığı göz önüne alındığında üzerinde kapsamlı şekilde çalışılması gerektiği ve erken çocukluk eğitimi düzleminde de önleyici tampon mekanizmalar yaratılmasının elzem olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizde bu yöndeki çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte (Safalı, 2021) bu çalışmaların erken çocukluk ve eğitim kapsamında değil daha sosyolojik bağlamda (Günaydın, 2021) ele alındığı izlenmektedir. Örneğin Hatun, Etiler ve Gönüllü (2003) yoksul çocukların ruh sağlığı kliniklerine daha fazla başvurduklarını belirtmiştir. Güneş (2025) yoksulluğun çocuklar üzerindeki çok boyutlu etkisini incelemiş ve söz konusu stresörle başlayan çeşitli olumsuz etkilerin yaşam boyu etkisinin sürdüğünü belirtmiştir. Bunların yanında söz konusu alanda küçük yaş grubuna ilişkin bağımsız istatistiklere ulaşmak da zordur. Ancak sınırlı da olsa bazı çalışmalar erken dönemde deneyimlenen yoksulluk stresinin ülkemiz çocuklarına etkilerinden bahsetmektedir. Aydılek ve Karaoğlu, (2024) yaptıkları araştırmada yoksul ailelerdeki annelerin daha fazla depresyon yaşadığını ve bu durumdan yalnızca annelerin değil, onların beş yaş altındaki çocuklarının da olumsuz etkilendikleri saptanmışlardır. Sağlam ve Atmaca’nın (2023) çalışmasında, yoksulluğu derinlemesine deneyimleyen anneler zamanla bir yoksulluk kültürü oluştuğunu ifade etmişler ve stresli, umutsuz, kanaatkar yaşamın çocukların bilişsel, duyuşsal, fiziksel iyi oluşları ve akademik başarılarına da negatif yönde yansıdığını belirtmişlerdir.

Anılan tüm olumsuz durumlara rağmen, çocukların her zaman stres faktörlerinden etkilenecek olumsuz gelişim özellikleri göstermeyeceği, bundan “kurtulabileceklerini” hatırlamak da önemlidir (Franke, 2014). Erken çocuklukta yılmazlık (psikolojik sağlamlık) araştırmaları, pozitif psikoloji bakış açısıyla erken çocukluk gelişimi ve eğitimi alanına bir süredir yeni bir ışık tutmuştur. Bu çalışmaların başlaması, diğer birçok araştırmacıya stres etmenlerini belirlemenin ötesinde bir bakış açısı sağlamış ve erken dönemden itibaren iyileştirme fırsatlarını düşünmeleri için ilham vermiştir (Masten, 2014). Hem birey güçlendirilmesi hem de ebeveyn desteği ile strese karşı topyekün bir yanıt vermeyi sağlayacak bir sosyal çevre ile adaptif nesiller geliştirilebilir (Kuehn, 2014). Dahası, çocukların yaşadığı strese rağmen uyum gösterme beklentisini birçok araştırmacının çığrağan başarılarından ziyade normal aralığa koyduğunu da söylebiliriz (Masten ve Reed, 2002). Farklı yaşamsal stresörlere sahip çocuklarda sürdürülen araştırma sonuçları da, erken dönemden itibaren uygun müdahalelerle (çocuklarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, rahatlatma çalışmaları, aile eğitimleri vb.) toksik stresin etkilerinin azaltılabileceği ve yılmazlığın geliştirilebileceğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Bazzano, 2023; Cai, Mei, Wang ve Luo, 2025; Coubet vd., 2022; Yazar, 2024; Ştefan, Dănilă ve Cristescu, 2022).

Yılmazlık ve toksik stres konularının erken çocukluk eğitimi alanından başlayarak irdelenmesi ve geliştirilmesi gerektiği bu çalışmadaki bilgilerin de işaret ettiği genel bir sonuçtur. Bu noktada toksik stresi azaltmada ve yılmazlığı geliştirmede erken çocukluk eğitim kurumlarının iki önemli bileşeni devreye girmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi “öğretmendir” denebilir. Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklarla çalışan öğretmenlerin toksik strese karşı daha bilgili ve duyarlı olması (toxic stres & trauma informed teachers) gerekmektedir. Örneğin Waddel’in (2020) çalışmasında toksik stresin yansımalarını (agresyon, içe kapanıklık, dikkati toplamada güçlük vb.) sınıf ortamında gözlemleyen öğretmenlerin birçoğunun bu konuda kendilerini hazırlıksız hissettiklerini belirttikleri ortaya konmuştur. Bu bulgulara ek bu konuda farkındalığı daha yüksek öğretmenler de çocukların daha güvende hissetmeleri için rutinlere önem verdiklerini, aile ortamlarına ilişkin endişelenerek daha fazla bilgi ve gözlem için harekete geçtiklerini ifade etmişlerdir. Erken çocukluk eğitim kurumlarındaki ikinci önemli bileşen ise “uygulanan programdır”. Okullarda toksik strese duyarlı, kanıta dayalı müdahale programlarının eğitimine entegrasyonu çocuklar için faydalı olmakla birlikte ideal olan programın kendisinin strese duyarlı biçimde geliştirilmesidir. Dünyada birçok örnek bulunmasına karşın (Ör: Incredible Years [Webster-Straton ve Herman, 2010], RESCUR [Cefai ve diğerleri 2014) vb.] bunların yaygınlaşması problemi devam etmektedir.

Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı’na yakından bakıldığında program ve öğretmen bileşenleri için çok olumlu bilgiler sunmak mümkün değildir. Programda stres ve yılmazlık kavramlarına dair bölümler ile öğretmen ve aile rehberliğine ilişkin önemli eksiklikler mevcuttur (MEB, 2024). Aslında program empati, iletişim kurma, problem çözme gibi alanlarda çocukların gelişmesini hedef alınmıştır ve oyun temelli bir yapıya sahiptir. Ayrıca, güncellenen programın önceki versiyonuna göre daha fazla sosyal duygusal alanda kazanım eklendiği, daha önceden programda yer almayan duygu düzenleme gibi önemli becerilerin öne çıktığı tespit edilmiştir (Yüksel, Çiftçi ve Çiftçi, 2024). Bu yönleriyle yılmazlığa katkı sunabilecek bir potansiyelinin olduğu söylenebilirken; sistematik, bütüncül şekilde ve doğrudan yılmazlığı hedef almamaktadır. Dahası, program öğretmenlerin kazanım eklemesine ve esnek uygulamalar yapmasına olanak tanısa da; yükseköğretim programlarının okul öncesi öğretmen yetiştirme ders içeriklerinde de bu konunun ele alınmaması neticesinde öğretmenlerin bilinçli şekilde uygulamalar yapması olanaklı görünmemektedir. Nitekim Türkiye’de yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenmeyi hangi stratejilerle ve nasıl destekledikleri incelenmiş ve öğretmenlerin oldukça sınırlı ve genel bir şekilde çocuklara katkı sunabildikleri ve hatta bazen bu gelişimi riske atacak davranışların da gözlemlendiği belirlenmiştir (Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın, 2018). Program ailelere destek olmakta da yeterli görünmemektedir. Programın genel yapısı aile

katılımını desteklerken yılmazlık ya da stresle ilişkili konularda bir ailesel destek bölümüne rastlanmamaktadır. Anılan tüm bu nedenler ülkemiz çocukları için kapsamlı şekilde stresle mücadele etmenin ve yılmazlığı artırmanın mevcut şartlarda oldukça zor olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, toksik stresin yaşamdaki sağlık ve eğitim alanındaki gözle görülür sonuçlarını anlamak önemlidir. Farklı türde stres yaşama ve buna rağmen yılmazlık gösterebilme uygun koşullar altında mümkündür ve bu noktada erken çocukluk eğitim kurumlarının iyi uygulamalarıyla bu çocukların sinir sistemlerini onarıcı/koruyucu bir işlev görmesi, çocukların stresini tolere edilebilir düzeyde tutmasına katkı sağlaması gerekmektedir. Yanı sıra, erken çocukluk eğitimi programlarının ve yetişen öğretmenlerin toksik strese duyarlı ve yılmazlıkla ilişkili becerileri kazandıran özellikte bir karakter kazanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238.
- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C. H., Perry, B. D., ... & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3-48). New York, NY: Guilford Press.
- Aydilek, G., & Karaoğlu, D. (2024). Maternal Depression and Physical Health of Under-Five Children in Turkey. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 27(2), 47-58.
- Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., ... & Roi, C. (2023). Yoga and mindfulness for social-emotional development and resilience in 3-5 year-old children: non-randomized, controlled intervention. *Psychology Research and Behavior Management*, 109-118.
- Bernstein, R. E., Measelle, J. R., Laurent, H. K., Musser, E. D., & Ablow, J. C. (2013). Sticks and stones may break my bones but words relate to adult physiology? Child abuse experience and women's sympathetic nervous system response while self-reporting trauma. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(10), 1117-1136.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Cai, C., Mei, Z., Wang, Z., & Luo, S. (2025). School-based interventions for resilience in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1594658.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M., ... & Kimber, B. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*. 16(2), 11-32.
- Chiang, W.-L., & Chiang, T.-L. (2021). Mediating effects of early health on the relationship between early poverty and long-term health outcomes of children: A birth cohort study. *BMJ Open*, 11(12), e052237. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052237>
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M. C., & Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness-and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials*, 23(1), 1050.
- Data Resource Center for Child & Adolescent Health. (2018). *2011/2012 National Survey of Children's Health* [Data file]. Retrieved from <http://www.childhealthdata.org/browse/survey/results?q=2614&r=1>
- Dowd, M. D. (2017). Early adversity, toxic stress, and resilience: pediatrics for today. *Pediatric Annals*, 46(7), e246-e249.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419.
- Franke, H. A. (2014). Toxic stress: effects, prevention and treatment. *Children*, 1(3), 390-402.

- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29–42.
- Fynn, W. R. (2021). *Playing to learn and learning to play in urban early childhood education* (Yayımlanmamış doktora tezi) California State University, Long Beach.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 97-111.
- Garner, A., Yogman, M., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2021). Preventing childhood toxic stress: partnering with families and communities to promote relational health. *Pediatrics*, 148(2).
- Günaydın, D. (2021). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri: nesiller arası yoksulluk döngüsünü kırmak için yaklaşımlar. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 3(41), 155.
- Güneş, V. (2025). Yoksulluğun Çocuklar Üzerindeki Çok Boyutlu Etkisi. *International Journal of Public Finance*, 10(1), 263-286.
- Hatun, Ş., Etiler, N., & Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46(4), 251-260.
- Hornor, G. (2015). Childhood trauma exposure and toxic stress: What the PNP needs to know. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(2), 191-198.
- Israelashvili, M., & Wegman-Rozi, O. (2003). Advancement of preschoolers' resilience: The ARYA project. *Early Childhood Education Journal*, 31, 101-105.
- Johnson, D. R., Sajani, N., Mayor, C., & Davis, C. (2021). The Miss Kendra Program: Addressing toxic stress in the school setting. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (3rd ed., pp. 362–398). New York, NY: Routledge.
- Kuehn, B. M. (2014). AAP: Toxic stress threatens kids' long-term health. *Jama*, 312(6), 585- 586.
- Lupien, S.J., McEwen, B.S., Gulnnar, M.R., Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434-445.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Manning, L. G., Davies, P. T., & Cicchetti, D. (2014). Interparental violence and childhood adjustment: How and why maternal sensitivity is a protective factor. *Child Development*, 85(6), 2263-2278.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.

- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York, NY: Oxford University Press.
- Mc Elroy, S., & Hevey, D. (2014). Relationship between adverse early experiences, stressors, psychosocial resources and wellbeing. *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 65-75.
- McEwen, C. A., & McEwen, B. S. (2017). Social structure, adversity, toxic stress, and intergenerational poverty: An early childhood model. *Annual Review of Sociology*, 43, 445-472.
- McGinnis, E. W., Sheridan, M., & Copeland, W. E. (2022). Impact of dimensions of early adversity on adult health and functioning: A 2-decade, longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 34(2), 527-538.
- McGruder, K. (2019). Children learn what they live: Addressing early childhood trauma resulting in toxic stress in schools. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(1), 117-137.
- MEB (2024). *Güncellenen okul öncesi eğitim programı*. 30 Mayıs 2025 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf adresinden erişildi.
- Morsy, L., & Rothstein, R. (2019). *Toxic stress and children's outcomes: African American children growing up poor are at greater risk of disrupted physiological functioning and depressed academic achievement* (Report). Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/164823>
- Murray, J. S. (2018). Toxic stress and child refugees. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 23(1), e12200.
- Nelson, C. A., Bhutta, Z. A., Harris, N. B., Danese, A., & Samara, M. (2020). Adversity in childhood is linked to mental and physical health throughout life. *BMJ*, 371.
- Perry, B. D. (2016). The brain science behind student trauma. *Education Week*, 36(15), 28-29.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook*. New York, NY: Basic Books.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Kalkan, S., & Aydın, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11-25.
- Safah, S. (2021). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan beş yaş çocuklarının yılmazlık düzeyleri, problem çözme becerileri ve annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksekisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343-353.
- Sharkey, P., & Elwert, F. (2011). The legacy of disadvantage: Multigenerational neighborhood effects on cognitive ability. *American Journal of Sociology*, 116(6), 1934-1981.
- Shern, D. L., Blanch, A. K., & Steverman, S. M. (2014). Impact of toxic stress on individuals and communities: A review of the literature. *Alexandria, VA: Mental Health America*, 1-35.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.

- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2010). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA*, 301(21), 2252–2259.
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). Committee on psychosocial aspects of child and family health committee on early childhood, adoption, and dependent care section on developmental and behavioral pediatrics the lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 255-291.
- Şahin, N. H. (1994). *Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ştefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010.
- Thurston, C., Murray, A. L., Franchino-Olsen, H., & Meinck, F. (2023). Prospective longitudinal associations between adverse childhood experiences and adult mental health outcomes: a protocol for a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews*, 12(1), 181.
- TÜİK. (2021). *İstatistiklerle Çocuk-Statistics on Child 2021*. 30 Ocak 2023 tarihinde https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf adresinden erişildi.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266.
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. 30 Ocak 2023 tarihinde <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019> sitesinden erişildi.
- UNICEF (2010). *Türkiye çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. 30 Mart 2024 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-%C3%A7ocuk-istismari-ve-ailei%C3%A7i-%C5%9Fiddet-ara%C5%9Firmasi-%C3%B6zet-raporu-2010> adresinden erişildi.
- Üstüner Top, F., & Cam, H. H. (2021). Childhood maltreatment among university students in Turkey: prevalence, demographic factors, and health-related quality of life consequences. *Psychology, Health & Medicine*, 26(5), 543-554.
- Waddell, P. J. (2020). *Teachers' perceptions of toxic stress and classroom practices they use with young children* (Yayınlanmamış doktora tezi) Walden University, Minnesota.
- Wang, P., Liu, D. Z., & Zhao, X. (2014). The social ecology of resilience: A comparison of Chinese and Western researches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3259-3265.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early- intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2, 115-132.

- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15–37). Boston, MA: Springer.
- Yüksel, A. B., Çiftçi, N., & Çiftçi, H. A. (2024). MEB 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Sosyal Duygusal Gelişim Kazanımları Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 38-51