

Journal of Child and  
Development (J-CAD)

ÇOCUK  
VE  
GELİŞİM  
DERGİSİ  
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2024

Cilt / Volume: 7

Sayı / Number: 13

e-ISSN 2636 - 8935

**İÇİNDEKİLER**  
**CONTENTS**

- 1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Becerilerinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi)..... 1-12**  
Examination of play skills of children with autism spectrum disorder  
**Ezgi YAZGAN, Hatice Merve İMİR**
- 2. 3-5 Yaş çocukları için empati ve zihin kuramı ölçeği Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Araştırma Makalesi) ..... 13-22**  
Turkish validity-reliability study of empathy and theory of mind scale for 3-5 year old children and its investigation in terms of some variables  
**Canan KELEŞ ERTÜRK, Kezban TEPELİ**
- 3. Kahramanmaraş Depremi Sonrası Akut Dönemde Psikososyal Destek Uygulamalarında Görev Alan Çocuk Gelişimcilerin Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) ..... 23-37**  
Examining the opinions of child development professionals on their professional experiences in psychosocial support practices in the acute period after Kahramanmaraş earthquake: A case of health institutions  
**Yasemin YILMAZER, Emrullah Can YAVUZ**
- 4. Çocuk Evlerinde Bakım Personeli Olarak Çalışan Ebeveynlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) ..... 38-50**  
Examination of perceived social support levels of parents working as care staff in child homes  
**Esma İNCE KESER, Haktan DEMİRCİOĞLU**
- 5. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Araştırma Makalesi) .....51-62**  
Examining the relationship between parents' emotion socialization approaches and self-concept of children 3-6 years old  
**Ceren KILIÇ, Emine METİN**
- 6. Öğrencilerin Matematik Kaygılarına Farklı Bir Bakış (Derleme Makalesi) ..... 63-69**  
A different perspective on students' math anxieties  
**Nurbanu MİLDAN, Fatih AYDOĞDU**

## ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracakı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ideal online, Google Scholar, EBSCO, Citefactor indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

### Araştırma Makaleleri;

- **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Becerilerinin İncelenmesi**  
Examination of play skills of children with autism spectrum disorder
- **3-5 Yaş çocukları için empati ve zihin kuramı ölçeği Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi**  
Turkish validity-reliability study of empathy and theory of mind scale for 3-5 year old children and its investigation in terms of some variables
- **Kahramanmaraş Depremi Sonrası Akut Dönemde Psikososyal Destek Uygulamalarında Görev Alan Çocuk Gelişimcilerin Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**  
Examining the opinions of child development professionals on their professional experiences in psychosocial support practices in the acute period after Kahramanmaraş earthquake: A case of health institutions
- **Çocuk Evlerinde Bakım Personeli Olarak Çalışan Ebeveynlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi**  
Examination of perceived social support levels of parents working as care staff in child homes
- **Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi**  
Examining the relationship between parents' emotion socialization approaches and self-concept of children 3-6 years old

### Derleme Makale;

- **Öğrencilerin Matematik Kaygılarına Farklı Bir Bakış**  
A different perspective on students' math anxieties

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim. Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin on üçüncü sayısı 25 Haziran 2024 tarihinde yayınlanacaktır.

25.06.2024

**Editör**

Prof. Dr. Neriman ARAL

**Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**

**Journal of Child and Development (J-CAD)**

**e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |**

**<http://dergipark.gov.tr/cg>**



**Editör**

**Prof. Dr. Neriman ARAL**

#### **Editör Kurulu**

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Figen GÜR SOY (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)

#### **Alan Editörleri**

Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM  
Doç. Dr. Burçin AYSU  
Doç. Dr. Gül KADAN  
Dr. Emin DEMİR  
Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

#### **Dil Editörü**

Öğr. Gör. Sare UZUN

#### **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Gelişim Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan ARI (Emekli)  
Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)



Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mesude ATAY (Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)  
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli)  
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. İrfan MORINA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)  
Prof. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstanbul Arel Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)  
Prof. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)

Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuba KARAARSLAN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Prof. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)  
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli)  
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

### **Kapak Tasarım**

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU  
Fahrettin KADIOĞLU

### **Mizanpaj-Dizgi**

Dr. Emin DEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Cihangir KAÇMAZ  
Öğr. Gör. Hasan Uğur SERDAROĞLU

### **Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Prof. Dr. Neriman ARAL

### **Sekreteryaya**

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

### **İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı**

Prof. Dr. Hatice BEKİR

[hsimsekbekir@gmail.com](mailto:hsimsekbekir@gmail.com)

Haziran, 2024

**Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**, yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar, EBSCO, Citefactor indekslerinde taranan hakemli Uluslararası bilimsel bir dergidir.

## Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerinin incelenmesi\*

## Examination of play skills of children with autism spectrum disorder

Ezgi Yazgan<sup>1</sup>, Hatice Merve İmir<sup>2</sup><sup>1</sup>Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Ankara, Türkiye<sup>2</sup>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

## ÖZET

**Amaç:** Otizm spektrum bozukluğu sözel iletişim ve etkileşim alanlarında görülen problemler ile tekrarlayan takıntılı davranışların görüldüğü bir nörogelişimsel bozukluktur. Otizmliler çocukların normal gelişim gösteren akranlarından farklılaştığı alanlardan birisi de oyundur. Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerinin incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırmanın temel amacı doğrultusunda otizmliler 18 çocuğun oyun becerileri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde incelenmiştir. Araştırma öncesinde dört farklı oyun türü belirlenmiş ve oyun türlerine uygun birer oyuncak seçilmiştir. Her bir çocuk için ayrı bir gözlem oturumu planlanarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri otizmliler çocukların gözlem oturumunda çekilen video kayıtları ve araştırmacının oturumlarda tuttuğu gözlem kayıt notları ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenerek kodlara ayrılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, otizmliler çocukların en çok dramatik oyunda ve işlevsel oyunda oynadığı işlevine uygun olarak kullandıkları gözlenmiştir. Çocuklar en çok kurallı ve yapı inşa oyunlarında oynadığı işlevi dışında kullanmışlardır. Otizmliler çocuklar oyun sürecinde tekrarlayan ve takıntılı davranışlar göstermiştir. Oyunda sergilenen iletişim becerileri bulgularına göre ise işlevsel, dramatik ve kurallı oyunda göz teması kuran çocuk sayısı, kurmayan çocuklara göre fazladır. Çalışma grubunun ortalama olarak üçte biri araştırmacıyla sözel iletişim başlatma davranışlarında bulunmuştur. Ekolali gösteren bir çocuk, bütün oyun türlerinde araştırmacının yönergelerini tekrar etmiştir.

**Sonuçlar:** Otizmin çocukların oyun becerileri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, çocuğun otizm düzeyi arttıkça çoğunlukla oyun performansının azaldığı bulunmuştur. Ek olarak, çocuğun sahip olabileceği zihinsel yetersizlik ve düzeyinin de çocuğun oyun becerileri üzerinde eksikliklere yol açabildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** çocuk gelişimi; otizm spektrum bozukluğu; özel gereksinimli çocuk; çocuk ve oyun, oyun becerileri

## ABSTRACT

**Aim:** Autism spectrum disorder is a neurodevelopmental disorder in which problems in verbal communication and interaction and repetitive obsessive behaviors are seen. One of the areas where children with autism differ from their normally developing peers is play. The aim of this study is to examine the play skills of children with autism spectrum disorder.

**Methods:** In line with the main purpose of the study, the play skills of 18 children with autism were examined in the special education and rehabilitation center. Before the research, four different game types were determined and a toy suitable for each game type was selected. A separate observation session was planned for each child. The data of the study were collected with the video recordings taken during the observation session of the children with autism and the notes taken by the researcher during the sessions. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method and divided into codes.

**Results:** Considering the results of the study, children with autism showed the most appropriate use of toys in dramatic and functional game. Children mostly showed using the toy out of its function in constructive game and game with rules. Children with autism showed two types of repetitive and obsessive behaviors. According to the communication skills findings, the number of children who made eye contact was higher than the children who did not in functional, dramatic game and game with rules. On average, one third of the study group engaged in initiating verbal communication with the researcher. One child who showed echolalia, repeated the instructions of the researcher in all play types.

**Conclusion:** It has been found that autism has negative effects on children's play skills, and as the child's autism level increases, play performance often decreases. In addition, it has been determined that the child's mental disability and its level may cause deficiencies in the child's play skills.

**Keywords:** child development; autism spectrum disorder; child with special needs; child and play, play skills

## Giriş

Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, hayatı anlamlandırmasını sağlayan, şimdiki ve gelecekteki sosyal ilişkilerinin kalitesini geliştiren bir etkinliktir. Çocuğun büyümesi ve gelişiminde diğer etkenler kadar önemli bir ihtiyaçtır (Koçyiğit vd., 2007; Öğretir, 2008). Oyun, özel gereksinimi olan veya normal gelişim gösteren tüm çocuklar için kıymetlidir (Pouya vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015). Etkileri araştırıldıkça daha da anlaşılabilir bu kavramın üzerinde düşünmeye ve çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların oyun becerileri üzerine yapılacak çalışmalar, bu çocukların ve gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak; onlar için uygun eğitim ortamı, planı ve yönteminin seçilmesine fırsat tanıyacaktır.

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerinin incelenmesidir. Otizmliler çocukların oyun becerileri hakkında daha çok bilgi sahibi olmak hedeflenmiştir. Araştırma otizmliler çocukları birebir gözlemleyerek ve gerçekleştirebildikleri davranışları inceleyerek yürütülmüştür. Ayrıca çocukların gerçekleştirebildiği oyun davranışları ve otizm düzeyleri ile sahip oldukları diğer tanı türleri arasındaki ilişki irdelenmiştir.

**Sorumlu Yazar / Corresponding Author:** Ezgi Yazgan, Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Ankara, Türkiye

E-posta: ezgiyazgan@gmail.com

Geliş tarihi / Received: 18.08.2023, Kabul tarihi / Accepted: 21.05.2024

\* Bu çalışma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümünde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından derlenerek hazırlanmıştır.

### Otizm spektrum bozukluğunun tanımı

Otizm spektrum bozukluğu, iletişim ve sosyal etkileşimde problemlerin yaşandığı, sık tekrarlayan davranışları ile gözlenen bir nörogelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikoloji Derneği (APA), 2013; Ulusal Otizm Merkezi (NAC), 2020). "Otizm" kavramı 1911'de Paul Eugen Bleuler tarafından ilk kez kullanılmıştır (Mihai, 2019). Türkçe sözlükte "içe yöneliklik" olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu (TDK), 2020) otizm kavramını Leo Kanner 1943'te, Bleuler'den esinlenerek tekrar kullanmıştır (Mihai, 2019). Otizmlili çocukların özelliklerini; dilin iletişim amacıyla kullanımında, sosyal ilişki kurma ve etkinliklere katılmada eksiklik, içe dönük olma, yineleyen sınırlı davranışlar ve rutinleri korumada ısrar olarak sıralamıştır (Harris, 2018; Kanner, 1943).

### Otizm spektrum bozukluğunun gelişimsel etkileri

Bireyin yaşamı boyunca herhangi bir yaşta teşhis edilebilmesine karşın belirtilerin ilk iki yaşta kendini göstermesi nedeniyle gelişimsel bozukluk olarak adlandırılır (Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri (CDC), 2020). Bozukluktan etkilenen çocukların durumları çok hafiften ağıra kadar değişebilir. Bütün çocuklarda belirtilerin tamamı bir arada ve aynı anda gözlenmez. Hafif seyreden çocuklarda bir kısmı gözlenirken, tanılama güçleşir. Ağır seyreden çocuklarda ise daha çok belirti gözlenir ve yoğunluğu artar (Korkmaz, 2013).

Sosyal iletişim ve etkileşimde görülen problemler sözel veya sözsüz iletişim sürdürme, göz teması ve jestlerin eksikliği ile tekrarlanan davranışlar ise oyuncakları dizme, ekolali, nesne çevirme, katılmış ritüeller ve bunların devamında ısrar olarak örneklendirilebilir (APA, 2013; Lane, 2022). Çocuklarda bazı nesnelere aşırı bağlılık, tekrarlayan rutinler, bazı ses, yiyecek ya da dokulara fazla tepkiler, nesnelere sürekli koklama ya da dokunma isteği dikkat çeken belirtiler olabilir (APA, 2013; Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (NIMH), 2020).

### Oyun becerileri

Oyun ise Tanımı Türk Dil Kurumu [TDK] tarafından "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" (TDK, 2020) olarak tanımlanır. Çocuğun öncelikle mutlu olduğu, eğlendiği ve araştırma yapmasına yardımcı olduğu için kullandığı bir araçtır (Sevinç, 2009). Çocuğun keyif alarak ve kendi isteğiyle katıldığı bütün eylemler "oyun" olarak açıklanabilir (Egemen vd., 2004; Koçyiğit vd., 2007). Çocuk oyun içerisinde problem çözme becerisi kazanır. Paylaşmayı, birlikte karar vermeyi ve grupla çalışmayı öğrenir (Elbeltagi vd., 2023).

Oyunun birçok tanımı ve sınıflandırması mevcuttur (Aytaş & Uysal, 2017). Oyun teorik olarak kuramcılar tarafından sınıflandırılmış olsa da bebeklikte basit becerilerle başlayıp giderek ilerleyen ve zorlaşan karışık bir dizindir (Aslan, 2013). Çocuğun oyun becerilerinde gecikme görülmesi gelişim alanlarında gecikmesine dair işaretler verdiğinden (Honey vd., 2007) oyunu doğru şekilde analiz etmek, basamaklandırmak ve sınıflamak önemlidir.

### Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun yeterlikleri

Çocukların oynadığı oyunları Piaget, Vygotsky ve Smilansky gibi bilişsel gelişim üzerine çalışmış kuramcılar farklı aşamalara ayırmıştır. Piaget'e göre çocuk yaşamın ilk dönemlerinde uzanıp nesne yakalamaktan, nesneyi vurup atmaktan keyif alır ve bu davranışlarını tekrarlamaya devam eder. Dönemin sonlarına doğru şemaları amaçlı olarak kullanmaya başlar (Sevinç, 2009). Otizmlili çocukların nesnelere keşfetmeye yönelik oyunlar oynamak yerine genellikle dişleriyle ısırma ya da ellerinde taşıdıkları gözlenir (APA, 2013; Rogers vd., 2013; Williams, 2003). Piaget'e göre alıştırma oyunundan sonra sembolik oyun yer alır (Nicolopoulou, 2004). Çocuğun taklit yoluyla öğrendiği şemalar pekiştirildikçe tekrarlanır ve artar (Sevinç, 2009). Otizmlili çocukların sosyal duygusal gelişimlerdeki gecikmelerin yanında taklit geliştirmemeleri, iletişim başlatmamaları (Carr, 2016; Loveland & Tunali-Kotoski, 2013), nesne temsiline genellikle geçmemeleri, nesnelere ilgisiz kalmaları veya yalnız bir parçasıyla ilgilenmeleri sosyal oyunların eksikliğini (Korkmaz, 2013; Thomas & Smith, 2004) işaret edebilir. Sonucu evre olan kurallı oyun evresinde çocuk önceden sınırları çizilmiş oyunları oynayarak bunlara uygun davranmayı öğrenir (Sevinç, 2009). Grup halinde oynanan ve kuralları olan oyunlar otizmlili çocuklarda sosyal iletişimde yaşadıkları sorunlar ve oyun içinde kurallara uyma gerekliliği nedeniyle genellikle gözlenmez. Otizmlili çocuklar oyun kurallarını anlayıp takip etmekte zorlanabilir, başkalarının hareketini tahmin edemeyebilir (Terpstra vd., 2002).

Vygotsky oyunun sembolik bir oluşum olduğuna karşı çıkarak bilişsel bir düzen olduğunu savunur (Vygotsky, 1967). Çocukta oyun başlatma güdüsüne neden olanın, sembollerin yerine gerçekte olmayı gerçekleştirme ihtiyacı olduğunu belirtir (Vygotsky, 1967). Bruner'e göre ise oyunun fonksiyonları bulunur. Oyun, çocuğun problem çözme yöntemlerini, düşünme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir (Bruner, 1981). Smilansky oyunu, Piaget'nin aşamalarını temel alarak oluşturmuş ve dört gruba ayırmıştır. İşlevsel oyun Smilansky'e göre bir bebekte gözlenen ilk oyundur (Frost vd., 2012). Çocuk oynadıkça nesnelere işlevini, işlevine uygun kullanmayı öğrenir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). Otizmlili çocuklarda nesnelere inceleme ve işlevine uygun kullanma becerileri genellikle gözlenmez. Bunun yerine sallamak, çevirmek gibi stereotipik davranışlar içerisinde kullandıkları (Sevinç, 2009; Williams, 2003), içlerinde buldukları dünyayı keşfedememelerinin daha bebeklik döneminden akranlarına göre bazı tecrübeleri kaçırmalarına neden olduğu belirtilir (Childress, 2010; Van Berckelaer-Onnes, 2003).

Yapı inşa oyunları çocuğun kum, blok ve benzeri objeler kullanarak amacı olan bir yapı meydana getirdiği oyun türüdür (Aslan, 2013; Sevinç, 2009). Kendi içerisinde sorun çözme yetisi taşıyan bu oyunlar otizmlili çocuklar tarafından geliştirilmesi güç olan oyunlardır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). Sonraki evre olan dramatik oyunda hayal gücünü kullanarak reel dünyada gördüğü olayları, etkinlikleri ve rolleri yapıyormuş gibi oynanan sembolik oyuna taşır (Frost vd., 2012; Sevinç, 2009). Otizmlili çocuklar için sosyodramatik oyunlara katılmak iletişim kurma gerekliliği ile "-miş gibi davranmak" davranışlarını içerdiği için genellikle normal gelişim gösteren çocuklara göre daha zorlayıcıdır (Terpstra vd., 2002). En üst evre olan kurallı oyunda çocuk, kurallı oyunlara uyabilmek için oyun öncesinde belirlenen ilkelere uymalı ve bunlara uyumlu davranmalıdır. Bu oyunlara dahil olmak ve uyum sağlamak başkalarıyla etkileşim gerektirir (Frost vd., 2012; Sevinç, 2009; Smith & Bağlı, 1994).

### Araştırmanın önemi ve gerekliliği

Alanda otizmlili çocuklar ve oyunla ilişkili bazı araştırmalar incelendiğinde daha çok aileler için programların hazırlandığı (Rogers vd., 2013; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012; Van Berckelaer-Onnes, 2003; Williams, 2003) veya taklit becerilerinin oyunla ilişkilendirildiği

(Casby, 2003; Kangas vd., 2002; Terpstra vd., 2002) gözlenmektedir. Fakat otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla oyun becerilerinin birebir gözlemlendiği araştırmaların ise araştırmalara kıyasla sayıca daha az olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren ve otizmlilerle çocukların oyun becerilerinin kıyaslandığı (Charman vd., 1997; Güler, 2007; Piaget, 1999; Shala, 2009; Vygotsky, 1967) ve farkın araştırıldığı çalışmalar da bulunmasına karşın, yalnızca otizmlilerle çocukların oyun becerilerinin önemi üzerine yeterince çalışılmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın temel amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın, ilgili literatürdeki boşlukları doldurmaya yardımcı olması hedeflenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni seçilerek yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda bir durumu detaylıca incelemek amacıyla durum çalışması kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Stake (2005)'e göre durum çalışma desenleri üçe ayrılır. Bunlar; gerçek (içsel), araçsal ve kolektif desenlerdir. Gerçek durum çalışma deseni bir durumu daha iyi anlamaya ve açıklamaya yönelik olan çalışmalarda kullanılan desendir (Stake, 2005). Bu kapsamda, gerçek durum deseniyle tasarlanan bu araştırmada otizmlilerle çocukların oyun becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

### Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 18 otizmlilerle çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur. Çocukların yaş ortalaması 10,27'dir. Çocuklardan 4'ü kız, 14'ü erkektir. 5'inde yalnızca otizm bulunurken 13'ünde eşlik eden farklı tanıları bulunmaktadır. 13 çocuğun 11'inin tanılarındaki zihinsel yetersizlik, 4'ünün bedensel yetersizlik, 2'sinin dil konuşma güçlüğü ve 1'inin süregelen hastalık olduğu gözlenmiştir. Genel olarak 18 çocuğun 12'sinin otizm düzeyi hafifken, 5'inin orta düzeyde ve 1'inin ağır düzeydedir. Zihinsel yetersizliği olan 11 çocuğun 5'inin hafif, 5'inin orta ve 1'inin ağır düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun tanı türü, yaş ve cinsiyet bilgileri

Çocuk	Tanı Türü	Y	C	Çocuk	Tanı Türü	Y	C
Ç1	Hafif d. osb. Dil konuşma g.	9	E	Ç10	Hafif d. osb. Hafif d. zy.	6	E
Ç2	Orta d. osb. Hafif d. zy.	17	K	Ç11	Orta d. osb. Orta d. zy.	5	E
Ç3	Orta d. osb.	7	K	Ç12	Ağır d. osb. Orta d. zy.	15	E
Ç4	Hafif d. osb.	7	E	Ç13	Hafif d. osb. Hafif d. zy. Bedensel y.	5	E
Ç5	Hafif d. osb.	7	E	Ç14	Hafif d. osb. Orta d. zy. Bedensel y.	8	E
Ç6	Orta d. osb. Orta d. zy. Bedensel y. Süregelen hastalık	18	E	Ç15	Hafif d. osb. Hafif d. zy.	8	E
Ç7	Hafif d. osb.	6	E	Ç16	Hafif d. osb. Bedensel y.	18	E
Ç8	Hafif d. osb.	4	K	Ç17	Hafif d. osb. Orta d. zy. Dil konuşma g.	12	E
Ç9	Orta d. osb. Ağır d. zy.	17	K	Ç18	Hafif d. osb. Hafif d. zy.	16	E

E: Erkek, K: Kız, osb: otizm spektrum bozukluğu, zy: zihinsel yetersizlik, dil konuşma g: dil konuşma güçlüğü

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört oyun türüne yönelik oyuncak ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmacının otizmlilerle çocukların oyun davranışlarını daha düzenli gözlemleyebilmesi ve sistemli olarak bilgi toplayabilmesi amacıyla yapılandırılmış gözlem seçilmiştir. Fakat araştırmanın amacı, çocukların doğal oyun davranışlarını gözleme zorunluluğu getirmiştir. Bu nedenle, tamamen yapılandırılmış bir gözlem yerine yarı yapılandırılmış gözlem yöntemine (Bailey'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016) başvurulmuştur.

Uygulamaya başlamadan önce gözlemlenecek dört oyun türü için birer oyuncak belirlenmiştir. Belirlenen ilk oyuncaklar özel eğitim alanında çalışan iki farklı öğretmene danışılarak revize edilmiştir. Bu revize neticesinde, işlevsel oyun için oyuncak davul, yapı inşa oyunu için legolar (oyuncak bloklar), dramatik oyun için çaydanlık ve bardak, kurallı oyun için bir kutu oyunu seçilmiştir. İşlevsel oyunda verilen davulu çocuğun vurarak oynaması, yapı inşa oyununda legoları bir yapı oluşturacak şekilde birleştirmesi, dramatik oyunda çaydanlık ve bardağı kullanarak "-miş gibi" oynanan oyunları oynaması beklenmektedir. Kurallı oyun için seçilen kutu oyununda 5 farklı renkte bardak, 1 zil ve bardakların hangi sıralamaya göre dizileceğini gösteren kartlar bulunmaktadır. Çocuğun karttaki resme bakarak bardakları dizmesi ve zile basması gerekmektedir.

Araştırmada her çocuk için birer gözlem oturumu yapılmıştır. Araştırmacı gözlem oturumlarında gözlemci olarak katılımcı rolüyle (Creswell, 2021) yer almıştır. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak oturum içerisinde çocukla masada birebir oturmuş, oturumda yapacaklarını açıklamış, materyalleri ve yönergeleri sırayla sunmuştur. Çocuğun davranışları video kaydına alınmış ve gözlem

notları tutulmuştur. Alınan kayıt ve gözlem notları oturumdan sonra birleştirilerek gözlem notları oluşturulmuştur. Çocukların ebeveynlerinden alınan onam formunda video kayıt alınacağı bilgisi verilmiş ve konuyla ilgili izin alınmıştır.

### Süreç

Araştırmada gözlem oturumunu önceden test edip deneyimlemek ve çocuklara sunulacak oyuncakların son halini belirlemek için bir çocukla pilot oturum yapılmıştır. Pilot oturumdan elde edilen veriler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen deneyimler özel eğitim alanında çalışan iki öğretmenle paylaşılmıştır. Pilot uygulama neticesinde materyal seçimi ve sunumunda düzenlemeler yapılmıştır.

Gözlem oturumları çocukların rehabilitasyon merkezindeki derslerinin son 15 dakikasına katılarak gerçekleştirilmiştir. Çocuk masada araştırmacıyla karşılıklı olacak şekilde oturmuştur. Kendisine oyuncaklar verileceği ve oyuncaklarla oynayacağı anlatılmıştır. Tüm oyuncak sunumlarında her çocuğa aynı yönergeler verilmiştir. Yönerge olarak çocuklara "Bu bir davul. Haydi, davulla oyna.", "Bunlar lego parçaları. Bana onlarla nasıl oynadığını göster.", "Bunlar çaydanlık ve bardak. Bunları al ve oyna." gibi ipucu içermeyen cümleler kullanılmıştır. Belirlenen 4 oyuncak sırayla çocuğa sunulmuştur ve oynaması istenmiştir. Çocuğun davranışları gözlemlenmiş ve oyuncak araştırmacı tarafından geri alınmıştır. Gözlem oturumları video kaydına alınmıştır ve oturum sırasında notlar tutulmuştur. Her oturum ortalama 6-10 dakika arası sürmüştür.

### Verilerin analizi

Video kayıt ve gözlem notları ile toplanan veriler birer yazılı metin haline getirilmiş ve videoların tamamını izleyen bir özel eğitim öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi "bir metnin bazı özelliklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği" (Büyüköztürk vd., 2017) tekniktir. İçerik analizi sürecinin ilk basamağı kodlamadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çocukların gösterdiği oyun davranışları birer kod olarak belirlenmiştir. Her çocuğun gözlem oturumunda gösterdiği davranışlara göre atanan kodlar, oyun türlerine göre ayrılarak uygun olanlar bir araya getirilmiştir. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Gruplar kategorileri oluşturmuş ve uygun betimlemelerle isimlendirilmiştir.

Araştırmada materyallerin seçimi, pilot oturumun değerlendirilmesi, kodların ve kategorilerin oluşturulması ile bu kodların ve kategorilerin kontrol edilmesinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla uzman görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bir öğretmen, kurum dışından bir özel eğitim öğretmeni ve Çocuk Gelişimi alanından bir eğitim üyesi ilgili süreçlere katılmıştır. Araştırmacı ve özel eğitim öğretmeni tarafından ayrı yürütülen kodlama sürecinde manuel kodlama kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ayrı hazırlanan kodlar karşılaştırılarak bir araya getirilmiştir. Bir çocuğun bir davranışı için kod atanmasında yaşanan farklılıklar bu süreçte video kayıtlarına ve gözlem notlarına dönerek giderilmiştir. Araştırmacı ve özel eğitim öğretmeni tarafından ortak kodlama ve kategoriler belirlenmiştir. Oluşturulan kodları ve kategorileri Çocuk Gelişimi alanından gözleme dayalı nitel araştırma deneyimi olan bir eğitim üyesi incelemiştir. Öğretim üyesinin incelemesinden sonra verdiği öneriler doğrultusunda nihai kodlar ve kategorilere ulaşılmıştır.

### Araştırmanın etik boyutu

Araştırmaya katılacak çocukların ebeveynlerine araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ebeveynlere araştırmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman ayrılma kararı alabilecekleri ve tüm hakları açıklanarak yazılı onam belgeleri imzalatılmıştır.

Araştırma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.11.2020 tarihli toplantısı ve 02 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Bulgular

Araştırmada toplanan veriler doğrultusunda üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; materyal kullanımı, oyundan bağımsız eylemler ve iletişim becerileridir. Her bir kategori altında bu kategorilere uygun davranışları içeren kodlar bulunmaktadır. Kodlar çocukların oyun davranışlarına göre değişkenlik gösterdiği için her kategori altında farklı sayıda kod bulunabilmektedir.

### Materyal kullanımı

Araştırmada belirlenen ilk kategori olan materyal kullanımı, çocukların kendilerine oyuncak sunulduğunda materyale dair gösterdiği davranışları içermektedir. Materyal kullanımı kategorisi için dört kod belirlenmiştir. Bu kodlar; "oyuncağı işlevine uygun kullanma", "oyuncağı işlevi dışında kullanma", "oyuncağı reddetme" ve "oyuncağı inceleme"dir. Bunlara ek olarak işlevsel oyunda beşinci kod olarak "oyuncağı kavramada zorlanma" eklenmiştir. Kurallı oyunda ise kodlar oyuncucağına uygun olacak şekilde "oyuncağı kuralına göre oynama", "oyunu kısmen/tamamen kural dışı şekilde oynama", "oyuncağı işlevi dışında kullanma" ve "oyuncağı reddetme" olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Materyal kullanımına dair kodların farklı oyun türlerine göre dağılımı

Kodlar	Oyun Türleri			
	İşlevsel	Yapı inşa	Sembolik	Kurallı
Oyuncağı işlevine uygun kullanma	x	x	x	
Oyuncağı işlevi dışında kullanma	x	x	x	x
Oyuncağı reddetme	x	x	x	x
Oyuncağı inceleme	x	x	x	
Oyuncağı kavramada zorlanma	x			
Oyuncağı kuralına göre oynama/ kullanma				x
Oyunu kısmen/tamamen kural dışı şekilde oynama				x

### Oyuncağı işlevine uygun kullanma

İşlevsel oyun için çocuklara oyuncak davul sunulmuş ve oynaması istenmiştir. Araştırmaya katılan 18 çocukta dokuzunu sunulan davulu alarak vurmaya başlamıştır. Bu çocuklar anlamlı oyun davranışı göstermiştir. Ardından yapı inşa oyunu için çocuklara birkaç

tane lego parçası takılı halde verilmiş ve oynaması istenmiştir. 18 çocuktan altısı oyuncakları işlevine uygun şekilde kullanmıştır. Bu çocuklar oyuncakları birer yapı oluşturmak için kullanmışlardır. Çocuklardan ikisi oyuncakları kullanarak basit ve anlamlı bir yapı oluştururken, dördü yaratıcı bir yapı oluşturmuştur. Üçüncü oyun türü olarak dramatik oyun için çocuklara oyuncak çaydanlık ve bardak verilmiştir. Çocuklardan 11'i oyuncakları işlevine uygun şekilde kullanmıştır. 11 çocuktan 10'u çaydanlıktan bardağa dolduruyormuş gibi yapmış ve altısı bardaktan içiyormuş gibi yapmıştır. Beş çocuk iki hareketi de göstermiştir.

Kurallı oyunun materyal kullanımında, otizmli çocukların kurallı bir oyuna katılımları araştırılmıştır. "Oyuncağı işlevine uygun kullanma" yerine ilk kod olarak "oyunu kuralına göre oynama" belirlenmiştir; çünkü kurallı oyunda oyuncağın işleve uygun kullanılabilmesi için oyunun kurala göre oynanması beklenmektedir. Bu kod için üç tür eylem belirlenmiştir. Bunlar; "oyun öncesinde belirlenen ve anlatılan kuralları dinleme", "ipucu verilerek sunulan ilk kartta başarılı olma" ve "ikinci kartı bağımsız tamamlama" olmuştur. İlk olarak, oyun öncesinde belirlenen ve anlatılan kuralları dinlemede, çocukların kuralları aktif dinlemesi beklenmiştir. Sekiz çocuk bu davranışı göstermiştir. Ardından oyunun ilk kartı çocuklara oyun kurallarını gösterilerek anlatılmış ve yardımla verilen kartın doğru şekilde tamamlanması beklenmiştir. Dokuz çocuğun ipucu verilerek sunulan ilk kartta başarılı olduğu gözlenmiştir. Bağımsız tamamlaması istenen ikinci kartta, altı çocuğun başarıyla tamamladığı görülmüştür.

### **Oyuncağı işlevi dışında kullanma**

İşlevsel oyunda altı, yapı inşa oyununda 11 ve dramatik oyunda dokuz çocuğun oyuncağın işlevi dışında davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. İşlevsel oyunda gözlenen oyun dışı davranışlar "oyuncağın altına bakma", "oyuncağın altına vurma", "oyuncağı bir kapağı varmış gibi açmaya çalışma", "elini davulun içine sokma", "elini davulun üzerinde gezdirme" ve "davula ses çıkarma/çalma amacı olmaksızın vurma" olarak bulunmuştur. Yapı inşa oyununda "legoları ters şekilde dizme", "legoların üzerindeki tırtıklı kısımda parmağını gezdirme", "oyuncağın altına bakma", "parçaların yerini değiştirme", "dizdiklerini izleme", "oyuncağı çevirme" ve "oyunu yarım bırakma" olarak belirlenmiştir. Dramatik oyunda ise "oyuncağı çevirme", "yan yatırma ve sallama", "oyuncağa vurma", "oyuncakları parmağıyla işaret etme ve izleme", "materyali günlük/gerçek kullanıma uymayan şekilde kullanma" olarak belirlenmiştir.

Çocukların kurallı oyun materyalinde iki farklı grup oluşturdukları belirlenmiştir. Çocukların oyunu kısmen/tamamen kural dışı oynadıkları ya da oyuncakların işlevi dışında kullandıkları bulunmuştur. 18 çocuktan 11'inin oyuncakların işlevi dışında davranışlar sergilediği gözlenmiştir. 11 çocuktan ikisi "bardakları ters şekilde dizme", dördü "bardakların yerlerini değiştirme", üçü "oyuncağı sallama", ikisi "oyuncağı çevirme" ve üçü de "zile art arda basma" davranışları göstermiştir.

### **Oyuncağı reddetme**

İşlevsel, yapı inşa ve kurallı oyunda oyun materyalini beşer çocuk reddetmiştir. Bu davranışlar işlevsel oyunda "oyuncağa dikkatini/ilgisini vermeme", "sandalyede yan tarafına dönme", "oyuncağı önünden kaldırma" ve "oyuncağı masada itme" olmuştur. Yapı inşa oyununda "oyuncağa dikkatini/ilgisini vermeme", "gözlerini kapatma", "oyuncakları atma" ve "oyuncakları itme" davranışları gösterilmiştir. "Gözlerini kapatma" ve "oyuncakları itme" davranışlarını birer çocuk göstermiştir. "Oyuncağa dikkatini/ilgisini vermeme" davranışını iki çocuk ve "oyuncağı atma" davranışını üç çocuk göstermiştir. Kurallı oyunda üç çocuğun oyuncucağına dikkatini/ilgisini vermeyerek ve iki çocuğun oyuncakları atarak reddettiği gözlenmiştir. Dramatik oyunda altı çocuk oyuncucağı reddetme için "oyuncağa dikkatini/ilgisini vermeme", "oyuncakları yere atma ve masada itme", "sandalyeden kayma, sallanma ve ayağa kalkma" davranışlarını göstermiştir.

### **Oyuncağı inceleme**

İşlevsel oyunda iki çocuğun oyuncucağı incelemek üzere gösterdiği davranışlar: "davulun çevresinde elini gezdirerek tanımaya çalışma" ve "oyuncağı keşfetmek için farklı yollar deneme" olmuştur. Yapı inşa oyununda iki çocuk ve dramatik oyunda bir çocuk oyuncucağı çevirerek inceleme davranışında bulunmuştur.

### **Oyuncağı kavramada zorlanma**

Araştırmada yapı inşa oyununda bazı çocukların oyuncakları tutmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan üç çocuğun yapı inşa oyunu için verilen legoları tutmakta ve oyun içinde kullanmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu oyun için verilen legolar diğer oyun türleri için kullanılan oyuncaklardan daha küçük boyuttadır. Ç6 ve Ç16'nın otizme eşlik eden bedensel yetersizlik tanıları bulunmaktadır.

### **Oyundan bağımsız eylemler**

Araştırmada bazı çocukların oyun süresi içinde oyundan ve oyuncaktan bağımsız gösterdiği davranışlar bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu davranışların otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gösterdiği tekrarlayan ve takıntılı davranışlardan olduğu gözlemlenmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na [DSM-5] göre bu davranışlar otizmin belirleyici etmenlerinden birisidir (APA, 2013; Wing vd., 2011).

### **Oyun dışı davranışlar**

Araştırmaya katılan çocuklardan işlevsel ve kurallı oyunda üçünün, yapı inşa dramatik oyunda ikisinin "oyun dışı davranışlar" gösterdiği bulunmuştur. Çocukların gözlenen oyun dışı davranışlarının, olduğu yerde tekrarlayan biçimde sallanma ve ellerini sıklıkla birbirine vurma şeklinde olduğu gözlemlenmiştir.

### **Oyun içi iletişim becerileri**

DSM-5'e göre (APA, 2013) otizm tanısı ölçütlerinden bir diğeri sosyal iletişim ve etkileşim sorunlarıdır. Bu sebeple çocukların oyun içinde gösterdiği iletişim becerileri araştırmada ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır. Bu kategorinin altında yer alan kodlar "oynarken göz teması kurma", "oynarken göz teması kurmama", "oyunda sözel iletişim başlatma", "araştırmacıyla sözel iletişim sürdürme", "oyunda sözel olmayan iletişim kurma" ve "ekolali" olmuştur.

### **Oyunda göz teması**

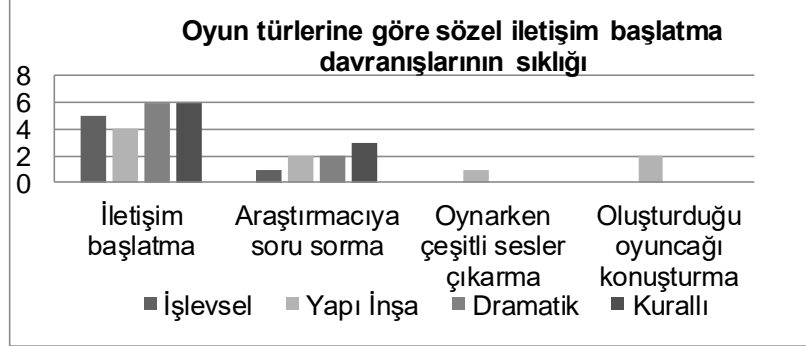
İşlevsel oyunda 12, yapı inşa oyununda sekiz, dramatik oyunda 12 ve kurallı oyunda 11 çocuk araştırmacıyla oyun içinde göz teması kurmuştur. Çocuğun gözlerini kaçırdığı ya da hiç göz teması kurmadığı durumlar göz teması kurmama olarak ele alınmıştır. Göz teması kurmayanların bulguları incelendiğinde; işlevsel oyunda dört, yapı inşa oyununda iki, dramatik ve kurallı oyunda birer



çocuk göz teması kurmamak için gözlerini kaçırmış veya çevresine bakınmıştır. Diğer çocuklar ise hiçbir göz teması anı oluşturmamıştır.

### Oyunda sözel iletişim başlatma

Çocukların sözel iletişim kurma becerileri “oyunda sözel iletişim başlatma” ve “araştırmacıyla sözel iletişimi sürdürme” kodları altında ele alınmıştır. Araştırmacıdan herhangi bir soru ya da yönerge beklemezsizin çocukların konuşma başlattığı durumlarda çocukların iletişim başlatma inisiyatifi almaları sebebiyle “sözel iletişim başlatma” kodu oluşturulmuştur. Çocukların oyun türlerine göre sözel iletişim başlatma davranışları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Oyun türlerine göre sözel iletişim başlatma davranışlarının sıklığı

İşlevsel oyunda araştırmacıyla “sözel iletişim başlatma” davranışı gösteren beş, yapı inşa ve dramatik oyunda yedi, kurallı oyunda ise altı çocuk olmuştur. Çocukların “oyunda sözel iletişim başlatma” davranışları işlevsel, dramatik ve kurallı oyunda “iletişim başlatma” ve “araştırmacıya soru sorma” olarak bulunmuştur. Yapı inşa oyununda “iletişim başlatma”, “araştırmacıya soru sorma”, “oyunarken çeşitli sesler çıkarma” ve “oluşturduğu oyuncacı konuşurma” olmuştur.

### Araştırmacıyla sözel iletişimi sürdürme

Çocukların araştırmacıyla konuşmaları “araştırmacıyla sözel iletişimi sürdürme” kodunda açıklanmıştır. İşlevsel oyunda beş, yapı inşa oyununda dokuz, dramatik oyunda altı ve kurallı oyunda sekiz çocuk iletişim sürdürmeye yönelik davranışlar göstermiştir. Çocukların sözel iletişimi sürdürme davranışları işlevsel, yapı inşa ve dramatik oyunda “sorulan sorulara cevap verme” olurken, kurallı oyunda “araştırmacının etkileşim kurma girişimine yanıt verme” ve “sorulan sorulara cevap verme” olmuştur.

### Oyunda sözel olmayan iletişim kurma

Araştırmada çocukların bir şeyi konuşmadan araştırmacıya anlatmaya çalışmaları “sözel olmayan iletişim kurma” kodu altında ele alınmıştır. İşlevsel oyunda iki, yapı inşa oyununda üç, dramatik oyunda altı ve kurallı oyunda iki çocuk bu koda uygun davranışlar göstermiştir. Çocukların davranışları işlevsel oyunda “oyuncağı uzatarak kendini ifade etme”, yapı inşa, dramatik ve kurallı oyunda “oyunu bitirdiğini belli etme” davranışı olarak bulunmuştur.

### Ekolali

Tüm oyun türlerinde araştırmaya katılan 18 çocuk arasından “sözel iletişimde ekolali” gösteren yalnızca Ç6 olmuştur. Oyun süresi içinde araştırmacının verdiği yönergeleri veya söylediği sözleri birebir tekrar ederek yansıtmıştır.

### Tartışma

#### Materyal kullanımı

Araştırmada ilk kategori olan materyal kullanımında otizmliler çocuklara sunulan oyuncaklara karşı davranışları ele alınmıştır. İlk oyun türü olan işlevsel oyun için çocuklara oyuncak davul sunulmuştur. Çocukların oyuncak davula gösterdikleri davranışlar işlevsel oyun performansları olarak değerlendirilmiştir. Literatürde (Sigman & Ungerer, 1984; Wolfberg & Schuler, 1993) bazı araştırmacılar otizmliler çocukların yeterince işlevsel oyun oynayamadıklarını belirtmektedir. Williams vd. otizmliler çocukların bir miktar işlevsel oyun göstermesine karşın, oynadıkları oyunun niteliğinin diğer kontrol gruplarından anlamlı şekilde farklı olduğunu açıklamıştır (Williams vd., 1999). Bazı araştırmacılara (Blanc vd., 2005; Holmes & Willoughby, 2005; Libby vd., 1998; Williams vd., 2001) göre ise otizmliler çocuklar işlevsel oyun davranışlarını gösterebilir. Araştırmacılar otizmliler çocukların normal gelişim gösteren ya da başka bir tanısı bulunan diğer çocuklara kıyasla daha az ve basit şekilde de olsa işlevsel oyunu gösterdiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmanın verileri de bu araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan çocukların yarısı oyuncak davulu vurarak oynamış ve işlevine uygun hareket etmişlerdir.

Yapı inşa oyununun duyu-motor oyundan sonra gelişmeye başladığı varsayılır. Oyunlarda sembolik temsil arttıkça duyu-motor oyunların azaldığı ve yapı inşa oyunlarının arttığı belirtilir (Santrock, 2016). Carter ve arkadaşları (Carter vd., 2005) otizmliler çocukların oyuncakların işlevine odaklanmada zorluk yaşadıklarını, bunun yerine oyuncakların dokunsal özelliklerinin dikkatlerini çektiğini belirtmiştir. Otizmliler çocukların yapı inşa oyuncaklarıyla oynamak yerine tekrarlayan davranışlar gösterdiğini açıklamıştır. Buna karşılık başka bir araştırmada (Wolfberg & Schuler, 1993) 17 otizmliler çocuğun davranışları gözlemlenmiş; çocukların zamanlarının %25’inde işlevsel oyun oynarken, %12’sinde yapı inşa oyunu oynadıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları otizmliler çocukların yapı inşa oyunlarını gerçekleştirebileceği görüşünü desteklemektedir. Yapı inşa oyunu için çocuklara lego parçaları takılı halde verilmiş ve oynaması istenmiştir. Çocukların üçte biri (18 çocuktan altısı) legoları kullanarak bir yapı oluşturmuş, yapı inşa oyunu davranışları göstermiştir. Çocuklardan ikisi oyuncakları kullanarak basit ve anlamlı bir yapı oluştururken, dördü yaratıcı bir yapı oluşturmuştur.

Otizmlı çocukların dramatik oyun becerilerinin zayıf olduğu, takıntılı ve tekrarlayan davranışlar gösterdiği varsayılır. Bu sebepler çocukların dramatik oyunlarda zorlanacağı ve eksiklik göstereceği öngörülür (Chang, 2023; Jarrold vd., 1993; Terpstra vd., 2002). Oyun kapasitelerinin sembolik oyun için sınırlı olduğu (Hobson vd., 2008), bunun çocuğun bilişsel veya sosyal gelişimde yaşanan eksiklikleriyle ilişkili olabileceği (Jarrold vd., 1993) varsayılır. Bu araştırmada dramatik oyuncakları işlevine uygun kullanmayan 9 çocuktan altısının otizme eşlik eden zihinsel yetersizliklerinin (ikisinin hafif, üçünün orta ve birinin ağır) olduğu tespit edilmiştir. Otizmlı çocukların dramatik oyunlarında oyuncakları işlevine uygun kullanmayabileceği ve bu durumun çocuğun sahip olabileceği zihinsel yetersizlikle ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada çocuklardan 11'i çaydanlıktan bardağa dolduruyormuş gibi veya bardaktan içiyormuş gibi yaparak, dramatik oyun davranışları göstermiştir. González-Sala'a göre otizmlı çocuklar oyun içerisinde bir bağlamı olmayan, gerçeğe dayanmayan, "-miş" gibi davranışları anlamakta ve gerçekleştirilmekte zorlanır (González-Sala, 2021). Araştırmada beş çocuğun dramatik oyun içinde bu oyuncaklarla gerçekleştirilebilecek iki davranışı göstermesi iyi seviyede sembolik oyun davranışları olarak yorumlanmıştır. Ek olarak, araştırmada iki çocuk araştırmacıya doldurdukları bardaklarını uzatmış, hayali bir oyunda kendilerine eşlik etmesi için araştırmacıyı davet etmişlerdir. Literatürde otizmlı çocukların "yaratıcı oyunlarda paylaşma becerisi" bakımından eksiklik yaşayabileceği (APA, 2013; Bregman, 2005), büyük çoğunluğunun yalnız oynama isteğinden veya başkalarını oyuna dahil etmeyi bilmediğinden (Hess, 2006; Hobson, 1993; Rubin & Lennon, 2004) bahsedilmiştir. Araştırmacıya bardak uzatan çocukların diğer çocuklara göre daha ileri sosyal gelişim belirtileri gösterdiği ve diğer akranlarından farklılaşmalarına yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sonraki evre olan kurallı oyun evresinde, çocuklar oyun öncesi konulan kurallara uymayı ve oyun içerisinde sorumluluk almayı öğrenir (Sevinç, 2009). Otizm gibi sosyal iletişim bozuklukları olan çocukların diğer akranlarına göre kuralla dayalı oyunlara katılmaları daha nadir görülür (Manning & Wainwright, 2010; Sevinç, 2009). Araştırmada kurallı oyun içerisinde oyun öncesinde belirlenen ve anlatılan kuralları dinleme, ipucu verilerek sunulan birinci kartta başarılı olma ve ikinci kartı bağımsız tamamlama davranışlarının üçünü birden gerçekleştiren dört çocuk olduğu tespit edilmiştir. Dört çocuğun bilgileri karşılaştırıldığında üçünün hafif ve birinin orta düzeyde otizmlı olduğu bulunmuştur. Çocukların kurallı oyuna katılımında otizm düzeylerinin görece düşük olması ve sosyal iletişimde iyi becerilere sahip olmalarının etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bir araştırmada (Freeman vd., 1984) otizmlı çocuklar, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslanmış ve otizmlı grubun işlevine uygun oyunlarının daha az ve işlevi dışında oyunlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada önemli bir nokta olarak, otizmlı çocuklar IQ düzeyine göre iki grupta incelenmiş ve her iki otizmlı grubun da farklılaştığı davranışların, nesnenin işlevi dışında kullanım, araştırmacıyla konuşma ve tekrarlayan konuşmalar olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada kıyaslama yapıldığında, dört oyun türünde oyun materyalini işlevi dışında kullanan iki çocuk (ikisi de orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve otizme sahip) ve bütün oyun türlerinde verilen oyuncakları işlevine uygun şekilde kullanan üç çocuk (otizm düzeyleri hafif, ikisi hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip) olmuştur. Çocukların otizm ve zihinsel yetersizlik düzeylerinin materyal kullanımındaki davranışlarını etkilediği düşünülmektedir. Bir diğer bulguya göre çocukların en az işlevsel oyunda, en çok kurallı oyunda materyalleri işlevi dışında kullandığı belirlenmiştir. Ele alınan oyun türleri içinden en çok yapılandırılmış oyunun kurallı oyun olması ve en az yapılandırılmış olanın işlevsel oyun olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmüştür.

Halle vd. (2004)'ye göre bir engeli bulunan çocukların akranlarına kıyasla iletişimsel problemleri görülebilmektedir. Otizmlı çocuklar iletişimde sorunlarla karşılaşır (Keen, 2003), başkalarından bir şey isterken ya da bir şeyi reddederken farklı sesler ve davranışlar gösterebilir (Halle vd., 2004). Otizmlı bir çocuğun oyuncakları reddetme davranışının kendine has olacağını öngörmek mümkündür (Reichle vd.'den aktaran Keen vd., 2001). Yapılan araştırmada çocuklardan ikisinin bütün oyun türlerinde verilen her oyuncakları reddettiği görülmüştür. Reddetme davranışını gösteren çocukların (sekiz çocuk) çoğunlukla aynı çocuklar olduğu ve çocukların büyük bölümünün (beş çocuk) üç veya dört oyun türünde reddetme davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Reddetme davranışını sık gösteren beş çocuğun otizm düzeylerinin iki ağır, iki orta ve bir hafif düzeyde olduğu ve beşinin de otizme eşlik eden zihinsel yetersizlik tanılarının bulunduğu gözlenmiştir. Çocukların zihinsel yetersizlik tanıları bir ağır, üç orta ve bir hafif olarak sıralanmaktadır. Çocukların ortalama orta-ağır düzeyleri ve çift tanılı olmalarının, gözlem oturumlarındaki reddetme davranışlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çocukların en çok oyuncaklara dikkatini/ilgisini vermeme davranışını gösterdiği görülmüştür. Geri kalan davranışların daha çok bir kişiye ait olması incelenen literatürü destekleyecek niteliktedir.

Çocuğun çevresindeki dünyaya, burada var olan nesne ve olaylara dikkat etmek, incelemek ve öğrenmek için sahip olduğu dürtü keşfetme olarak adlandırılır (Gibson, 1988). Normal gelişim gösteren çocuklarda yeni nesnelere incelemeye ve öğrenmeye (Pierce & Courchesne, 2001) yarayan keşfetme davranışının, otizmlı çocuklarda görülmesinde bazı sorunlar yaşanabilir. Keşfetme otizmlı çocukların ilgilerinin normal çocuklara göre daha kısıtlı olması sebebiyle daha az görülebilir veya hiç görülmeyebilir (Pierce & Courchesne, 2001). Yapılan araştırmada işlevsel ve yapı inşa iki, dramatik oyunda ise bir çocuğun oyuncakları keşfetme davranışını göstermesi bulguların literatürü desteklediği şeklinde yorumlanmıştır.

DSM-5'e göre otizmlı çocukların sosyal iletişim ve etkileşim sorunları ile tekrarlayan takıntılı motor davranışlarının yanında bilişsel, duyuşsal veya motor problemleri görülebilmektedir (APA, 2013). Otizmlı çocukların motor becerilerinde anormallik (parmak ucu yürüme gibi) (APA, 2013); ince motor becerilerinde geri kalma (Manjiviona & Prior, 1995; Savahil, 2016) ya da akranlarına göre eksiklik (Ming vd., 2007; Tunç vd., 2020) gözlenebilir. Otizmlı çocuklarda duyuşsal girdilere yönelik artan veya azalan ilgi gözlenebilir (Perzollı vd., 2023). Bu bağlamda araştırmacının bulguları değerlendirildiğinde, Ç8'in yapı inşa oyununda verilen legoların tırtıklı kısmının üzerinde parmaklarını gezdirmesinin otizmlı çocuklarda görülen duyuşsal problemler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmüştür. Bu çocuktan farklı üç çocuk yapı inşa oyunu için verilen legoları kavramakta ve oyun içinde kullanmakta zorlanmıştır. Üç çocuğun oyuncakları kavramakta zorlanması ince motor becerilerinde bir eksiklik olabileceğine işaret etmektedir.

#### **Oyundan bağımsız eylemler**

DSM-5'e göre tekrarlayan ve takıntılı (stereotipik) davranışlar, sosyal iletişim ve etkileşim bozukluğu ile birlikte otizmin birer tanısal kriteridir (APA, 2013). Davranışlara göre tanımlanan bir nörogelişimsel bozukluk olan (Langen vd., 2014) otizmde normal

olmayan birçok stereotip davranış bulunur ve bunlar çocuklarda farklı şekillerde gözlemlenebilir (Lewis & Bodfish, 1998). DSM-5'e göre bu tekrarlayan ve takıntılı davranışlar otizmlili çocukta, stereotip motor davranışlar, nesnelere veya konuşmada sözcüklerin takıntılı kullanımı olarak görülmektedir (APA, 2013). Bu araştırmada karşılaşılan stereotipik davranışlar ellerini birbirine vurma ve olduğu yerde sallanma davranışları olmuştur. Oyun dışı ve stereotipik davranışları gösteren toplamda beş çocuk olduğu bulunmuştur. Beş çocuktan dördünün otizm düzeyinin orta veya ağır olması, otizm düzeyinin çocukta görülebilecek stereotipik davranışlar üzerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

### Oyun içi iletişim becerileri

İletişim, bireyin diğer kişileri de etkileyen tüm davranışları olarak tanımlanır. İletişim, kendi içerisinde sözel ve sözel olmayan davranışları barındırır (APA, 2013). Göz teması kişinin ilgilendiği şeyleri gösteren, düşünceleri ve davranışları hakkında bilgi veren önemli bir iletişim aracıdır (Akpınar, 2004; Baltaş & Baltaş'tan aktaran Düzgün & Selçuk, 2018). Otizmlili çocukların iletişimde amaçlı göz teması kurmalarının, bebeklikten başlayarak normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük olduğu (Bregman, 2005), göz temasında eksiklik görülmesinin otizm için önemli belirtilerden biri olabileceği varsayılır (Jones vd., 2008). Literatürde bazı araştırmalarda (Jones vd., 2008; Osterling & Dawson, 2008; Sigman vd., 1986) otizmlili çocukların göz teması kurma becerisi kontrol gruplarıyla kıyaslanmış ve daha zayıf olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmada yalnızca otizmlili çocuklarla çalışılmış olsa da göz teması kurma bulgularına bakıldığında temas sıklığının çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. İşlevsel oyunda 12, yapı inşa oyununda sekiz, dramatik oyunda 12 ve kurallı oyunda 11 çocuğun araştırmacıyla göz teması kurabildiği gözlenmiştir.

Araştırmada göz temasından sonra incelenen diğer oyun içi iletişim becerileri; oyunda sözel iletişim başlatma, araştırmacıyla sözel iletişimi sürdürme ve sözel olmayan iletişim kurma davranışları olmuştur. Bodur ve Soysal otizmlili çocukların bir ihtiyacını göstermek dışında iletişim kurmak amacıyla sözel iletişim başlatmadığını (Bodur & Soysal, 2004) belirtmiştir. Bregman'a göre otizmlili çocuklar, paylaşmak istediklerini başkasıyla sözel iletişim başlatmak için bir araç olarak kullanmaz (Bregman, 2005). Araştırmanın bulguları otizmlili çocukların sözel iletişim başlatma davranışlarının düşük olacağı görüşlerini destekleyecek şekilde bulunmuştur. Tüm oyunlar içerisinde sözel iletişim başlatan çocukların büyük çoğunluğunun (10 çocukta sekiz) otizm düzeylerinin hafif düzeyde olduğu görülmüştür. Gözlem oturumu içerisinde sık sık sözel iletişim başlattığı gözlenen beş çocuğun otizm düzeylerinin hafif düzeyde olduğu; çocuklardan biri hariç diğerlerinin otizme eşlik eden bir zihinsel yetersizliğinin bulunmadığı bilgilerine ulaşılmıştır. Çocuğun sahip olduğu otizm düzeyinin düşük olmasının ve eşlik eden zihinsel yetersizliğinin olmamasının çocuğun sözel iletişim kalitesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada otizmlili çocukların sözel iletişim başlatma ve araştırmacıyla sözel iletişimi sürdürme kodlarının sayıca farklılaştığı fark edilmiştir. Araştırmacıyla sözel iletişimi sürdüren çocukların sözel iletişim başlatan çocuklardan sayıca fazla olduğu bulunmuştur. Bu kodlar incelendiğinde, otizmlili çocukların sorulan sorulara cevap verme kodunda yoğunluk gösterdiği fakat verdikleri cevapların kısa olduğu ve sohbeti devam ettirmeye yönelik niyet taşımadığı tahmin edilmektedir. Bir diğer farklılık, davranışları gösteren çocukların otizm düzeylerindedir. Sözel iletişim başlatma davranışlarının yalnızca hafif düzeyde otizm olan çocuklarda olduğu gözlenirken, araştırmacıyla diyalog kurma davranışlarının hafif ve orta düzeyde otizm olan çocuklarda görüldüğü gözlenmiştir. Orta düzeyde olan çocukların yalnızca "Sorulan sorulara cevap verme" davranışına katılım göstermesi ve ağır düzeyde otizm olan çocuklar iki davranışı da gerçekleştirmemesi çocukların otizm düzeyi arttıkça sözel iletişimden uzaklaşmasına örnek olarak verilebilir.

Sözel ifadeler sonrasında jestlerin ve vücut hareketlerinin yetersiz kullanımı, iletişimin sözel olmayan kısmında yaşanan yetersizliklerin işaretidir (APA, 2013). Araştırmada çocukların kullandığı sözel olmayan iletişim kurma davranışları incelendiğinde, bu davranışların daha çok araştırmacıya bir şey ifade etmek için bakma veya oyunu bitirmeye yönelik farklı davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Toplamda dokuz çocuk gözlem oturumları içerisinde sözel olmayan davranışlar göstermiştir. İki ve üzeri oyunda sözel olmayan davranış gösteren üç çocuğun bilgileri incelendiğinde ikisinin orta düzeyde otizm olmasının ve birinin konuşma becerisi olmamasının (kendisini günlük yaşamda sürekli sözel olmayan davranışlarla ifade etmeye çalışmasının) bu sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği öngörülmüştür.

Otizmlili çocukların sahip olduğu iletişim bozukluklarının içerisinde tekrarlayan söz kalıpları da bulunur (Bodur & Soysal, 2004). Çocuğun konuşmasında sözcükleri tekrarlayan şekilde kullanması "ekolali" (APA, 2013; Korkmaz, 2013), ekolaliyi iletişimde yoğun bir şekilde kullanması "ekolalik konuşma" (Bodur & Soysal, 2004) olarak adlandırılır. Bodur ve Soysal'a göre ekolali düşünceye dayalı değildir ve iletişim kurma amacı taşımaz (Bodur & Soysal, 2004). Araştırmada 18 çocuktan biri sözel iletişimde ekolali göstermiştir. Çocuk, bütün oyun türlerinde araştırmacının verdiği yönergeleri aynı anda ve birebir tekrar ederek anında ekolali göstermiştir. Otizm ile sözel iletişimde gözlenen ekolalinin ilişkilendirilmesine karşın, çocukların bireysel farklılıkları nedeniyle her otizmlili çocukta gözlemlenmemektedir.

### Sonuç

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerileri incelenmiştir. Araştırma öncesinde işlevsel, yapı inşa, dramatik ve kurallı oyun olarak dört oyun türü belirlenmiştir. Gözlem oturumlarında otizmlili çocukların gösterdiği performanslar kaydedilerek bulgularda sunulmuş ve tartışmada literatürle kıyaslanarak açıklanmıştır. Bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olacak şekilde sunulmuştur. Otizmlili çocukların gerçekleştirebildiği oyun türleri tespit edilmeye çalışılmış ve oyun davranışları otizm düzeyleri ile sahip oldukları diğer tanı türleriyle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Materyal kullanımı bulgularına göre otizmlili çocukların bir kısmı oyuncacı işlevine uygun kullanmıştır. Çocuklar en çok dramatik oyunda (11 çocuk), daha sonra işlevsel oyunda (dokuz çocuk) oyuncacı işlevine uygun kullanma davranışları göstermiştir. En yapılandırılmış oyun türü olan kurallı oyunda çocuklardan beklenen üç davranışı yapan dört çocuğun otizm düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar en çok kurallı ve yapı inşa oyunlarında (11er çocuk) oyuncacı işlevi dışında kullanmışlardır. Dramatik oyunda oyuncakları işlevine uygun kullanmayan dokuz çocuktan altısının zihinsel yetersizliğinin bulunması, dramatik oyun üzerinde zihinsel yetersizliğin olumsuz etkisini göstermiştir. Bütün oyun türlerinde oyuncakları işlevine uygun kullanan üç çocuğun

otizm düzeylerinin hafif olduğu; bütün oyun türlerinde oyuncakları işlevi dışında kullanan iki çocuğun ise orta olduğu bulunmuştur. Oyuncakları işlevi dışında kullanan iki çocuğun da orta düzeyde zihinsel yetersizliğinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular otizmlilik çocukların oyunlarında materyal kullanımların otizmden ve zihinsel yetersizlikten etkilendiğini göstermektedir.

Üç oyun türünde (işlevsel, yapı inşa ve kurallı) beşer çocuk oyuncakları reddederken, dramatik oyunda altı çocuk oyuncakları reddetmiştir. Reddetme davranışları incelendiğinde ise reddetme davranışlarının birbirinden farklı olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında üç ve üzeri oyun türünde oyuncakları reddeden beş çocuğun da zihinsel yetersizliklerinin (iki ağır, iki orta, bir hafif) bulunması reddetme davranışının üzerinde zihinsel yetersizliğin etkisini göstermiştir. Çocukların oyuncakları inceleme bulgularının sayıca az olduğu belirlenmiştir. İşlevsel ve yapı inşa oyununda iki, dramatik oyunda bir çocuk oyuncakları inceleme davranışı göstermiştir. Kurallı oyunda ise hiçbir çocuk oyuncakları inceleme davranışında bulunmamıştır. Oyun türlerinden yalnızca yapı inşa oyununda oyuncakları kavramada zorlanma yaşayan üç çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Oyundan bağımsız eylemler bulgularına göre her oyun türünde çoğunlukla benzer çocukların oyun dışı davranışları gösterdiği, diğer çocukların bu davranışları göstermediği tespit edilmiştir. Stereotipik davranışlar gösteren beş çocuktan dördünün otizm düzeyinin orta veya ağır olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular otizmin çocuğun gösterebileceği stereotipik davranış yoğunluğu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Oyun içi iletişim becerileri bulgularına göre üç oyunda (işlevsel, dramatik ve kurallı) göz teması kuran çocuk sayısı, kurmayan çocuklara göre oldukça fazladır. Yapı inşa oyununda göz teması kuramayan çocuk sayısı, göz teması kuran çocuklardan daha fazladır. Sözel iletişim başlatan çocuk sayısı yapı inşa ve dramatik oyunda yedişer, işlevsel oyunda altışar çocuk olarak bulunmuştur. Gözlem oturumu içerisinde sık sık sözel iletişim başlattığı gözlenen çocukların otizm düzeylerinin tamamının hafif düzeyde olduğu; çocuklardan biri hariç diğerlerinin zihinsel yetersizliğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, araştırmacıyla sözel iletişimi sürdüren çocukların sayısı yapı inşa ve kurallı oyunda yüksek olarak bulunmuştur. Sözel olmayan iletişim kuran çocukların sayısı, sözel olan iletişim kuran çocuklardan daha azdır. Sözel olmayan davranışların daha çok araştırmacıya bir şey ifade etmek için bakma veya oyunu bitirmeye yönelik farklı davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sözel iletişimde ekolali gösteren bir çocuk olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, otizmlilik çocukların belirlenen oyun türlerinin gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin incelenmesinin yanında oyun davranışları derinlemesine incelenmiştir. Çocukların oyun bulgularının otizm düzeyleri ve sahip oldukları diğer yetersizlik türleriyle ilişkisi sorgulanmıştır. Otizmin çocukların oyun becerileri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, çocuğun otizm düzeyi arttıkça çoğunlukla oyun performansının azaldığı bulunmuştur. Ayrıca çocuğun sahip olabileceği zihinsel yetersizlik ve düzeyinin de çocuğun oyun becerileri üzerinde yetersizliklere yol açabileceği tespit edilmiştir. Araştırma, temel amacının oyun becerilerini incelemeye yönelik olması, bulguları ve otizmlilik çocukların oyun davranışları hakkında farklı bilgiler veriyor olması yönleriyle önemlidir. Bu yönleriyle literatürde bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, ebeveynlere ve otizmlilik çocuklarla çalışan eğitimcilere yönelik öneriler sıralanmıştır:

- Otizm düzeyi orta veya ağır olan çocukların ya da zihinsel yetersizliği bulunan otizmlilik çocukların oyun becerilerinin olumsuz yönde etkileneceği bilinmeli; akranlarına kıyasla daha sade ve açıklayıcı planlar hazırlanmalıdır.
- Materyali reddeden ya da işlevi dışında kullanan otizmlilik çocukların oranının fazla olduğu görülmüştür. Eğitim ortamında otizmlilik çocuklara materyali sunarken, çocuğun dikkatini çekecek ve onu öğrenme için güdüleyecek fırsatlar oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada verilen materyali keşfetmeye ve incelemeye yönelik yapılan davranışların otizmlilik çocuklarda oldukça az olduğu gözlenmiştir. Otizmlilik çocuklarla çalışırken farklı duyularına yönelik materyallerinin seçiminin çocukların keşfetme davranışlarında etkili olacağı düşünülmektedir.
- Gelecek araştırmalarda farklı oyun türleriyle, daha uzun süre ve fazla sayıda gözleme dayalı araştırmaların yapılmasının konu hakkında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

### Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Etik Komite Onayı

Araştırma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.11.2020 tarihli toplantısı ve 02 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Bilgilendirilmiş Onam

Araştırmaya katılacak çocukların ebeveynleriyle araştırma öncesi yapılan görüşmelerde araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ebeveynlere araştırmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman ayrılma kararı alabilecekleri ve tüm hakları açıklanarak yazılı onam belgeleri imzalatılmıştır.

### Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

### Yazar Katkıları

E.Y.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

H.M.İ.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

## Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Akpınar, R. B. (2004). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir öğretim programı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Aslan, Ö. M. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aytaş, G. & Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- Bruner, J. S. (1981) The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1(2/3), 155-178.
- Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S. & Barthélémy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, 9(3), 229-245.
- Bodur, Ş. & Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-398.
- Bregman, J. D. (2005). Definitions and characteristics of the spectrum. Zager, D. (Ed.), *Autism Spectrum Disorders Identification, Education, and Treatment* içinde (s. 3-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, A. (2016). *The Handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. New York: Routledge.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A. & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Ed.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (s. 312-334). John Wiley & Sons.
- Casby, M.W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Autism Spectrum Disorder (ASD). <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Chang, X., Sun, L., & Li, R. (2023). Application of symbolic play test in identification of autism spectrum disorder without global developmental delay and developmental language disorder. *BMC Psychiatry*, 23(1), 138.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Childress, D.C. (2010). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel çalışma tasarımı. Bütün, M. & Demir, S. B., (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 147-180). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Düzgün, S. & Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 771-795.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N. K., & Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 12(1), 1-22.
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde "oyun planlama" modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Freeman, B. J., Ritvo, E. R. & Schroth, P. C. (1984). Behavior assessment of the syndrome of autism: Behavior observation system. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(5), 588-594.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 1-41.
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review. *Children*, 8(9), 801.
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75 - year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 3-17.
- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: a case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 97-116.
- Hobson, R. P., Lee, A. & Hobson, J. A. (2008). Qualities of symbolic play among children with autism: a social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 12-22.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M. & McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1107-1115.
- Holmes, E. & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. Routledge.
- Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 281-307.
- Halle, J., Brady, N. C. & Drasgow, E. (2004). Enhancing socially adaptive communicative repairs of beginning communicators with disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(1), 43-54.
- Jones, W., Carr, K. & Klin, A. (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder. *Archives of General Psychiatry*, 65(8), 946-954.
- Kangas, S., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Alone and in a group: Ethnographic research on autistic children's play. *International Journal of Play*, 1(1), 37-50.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 1(16), 324-342.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 45(80), 37-44.
- Loveland, K. A. & Tunali-Kotoski, B. (2013). The school-age child with an autistic spectrum disorder. Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen D. (Ed.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (s. 247-287) John Wiley & Sons.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(1): 217-250.
- Keen, D. (2003). Communicative repair strategies and problem behaviours of children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 53-64.
- Keen, D., Sigafoos, J. & Woodyatt, G. (2001). Replacing prelinguistic behaviors with functional communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 385-398.



- Lane, S. J., Leão, M. A., & Spielmann, V. (2022). Sleep, sensory integration/processing, and autism: A scoping review. *Frontiers in Psychology, 13*, 877527.
- Langen, M., Bos, D., Noordermeer, S. D. S., Nederveen, H., van Engeland, H. & Durston, S. (2014). Changes in the development of striatum are involved in repetitive behavior in autism. *Biological Psychiatry, 76*(5), 405–411.
- Lewis, M. H. & Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4*(2), 80–89.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(6), 487–497.
- Manjiviona, J. & Prior, M. (1995). Comparison of asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(1), 23-39.
- Manning, M. M. & Wainwright, L. D. (2010). The role of high level play as a predictor social functioning in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(5), 523–533.
- Mihai, A. (2019). Autism spectrum disorder (TSA) definition, general characterization. *New Trends in Psychology, 1*(2), 33-38.
- Ming, X., Brimacombe, M. & Wagner, G. C. (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain and Development, 29*(9), 565–570.
- National Autism Center (2020). Facts about autism. <https://www.nationalautismcenter.org>
- National Institute of Mental Health Autism Spectrum Disorder (2020). Autism spectrum disorder. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (Bağlı M. T. çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.
- Perzollı, S., Benteuto, A., Bertamini, G., & Venuti, P. (2023). Play with me: How fathers and mothers play with their preschoolers with autism. *Brain sciences, 13*(1), 120.
- Piaget, J. (1999). *Play Dreams and Imitation In Childhood*. Routledge.
- Osterling, J. & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(3), 247–257.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 94-100.
- Pierce, K. & Courchesne, E. (2001). Evidence for a cerebellar role in reduced exploration and stereotyped behavior in autism. *Biological Psychiatry, 49*(8), 655–664.
- Pouya, S., Demir, S. & Demirel, Ö. (2017). Engelli çocuklara yönelik oryantiring oyunları. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 17*(4), 608-618.
- Rogers, S.J., Cook, & Meryl, A. (2013). Imitation and Play in Autism. Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen D. (Ed.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* içinde (s. 382–405). John Wiley & Sons.
- Rubin, E. & Lennon, L. (2004). Challenges in social communication in asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders, 24*(4), 271–285.
- Santrock, J. W. (2016). *Children*. McGraw-Hill Education.
- Savahil, Ö. (2016). 5-10 yaş arası otizmli çocuklarda ince motor becerilerinin reaksiyon zamanı ve hareket hızına etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. Morpa Kültür.
- Shala, M. (2009). Assessing gross motor skills of Kosovar preschool children. *Early Childhood Development and Care, 179*(7), 969-976.
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T. & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*(5), 647–656.
- Sigman, M. & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology, 20*(2), 293–302.
- Smith, P. K. & Bağlı, M. T. (1994). Küçük çocuklarda oyun tanımlama, sınıflama ve ölçme sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2), 975-987.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Denzin, N. K., Lincoln, N. S. (Ed.), *The Sage Handbook Of Qualitative Research* içinde (s. 443-466). Sage Publications.
- Şahin, R. & Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 101-120.
- Terpstra, J. E., Higgins, K. & Pierce, T. (2002). Can i play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(2), 119–127.
- Thomas, N. & Smith, C. (2004). Developing play skills in children with autistic spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice, 20*(3), 195–206.
- Tunç, Ü., Erdoğanoğlu, Y. & Ağçe, Z. B. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda postüral kontrol, denge ve ince motor becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7*(3), 271-284.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(3), 6–18.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Oyun Becerilerinin Öğretimi. Tekin-İftar E. (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 423-471). Vize Basın Yayın.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2003). A. Promoting early play. *Autism, 7*(4), 415–423.
- Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV?. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 768–773.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent–infant play in typical infants and young children with autism. *Autism, 7*(4), 361–374.
- Williams, E., Costall, A. & Reddy, V. (1999). Children with autism experience problems with both objects and people. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(5), 367–378.
- Williams, E., Reddy, V. & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(1), 67–77.
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: a model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*(3), 467–489.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.



### 3-5 Yaş çocukları için empati ve zihin kuramı ölçeği Türkçe geçerlik-güvenirlilik çalışması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi\*

Turkish validity-reliability study of empathy and theory of mind scale for 3-5 year old children and its investigation in terms of some variables

 Canan Keleş Ertürk<sup>1</sup>,  Kezban Tepeli<sup>2</sup>

<sup>1</sup>KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Konya, Türkiye

<sup>2</sup>Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

#### ÖZET

**Amaç:** Empati, bireyin, dünyayı başka bir kişinin gördüğü gibi görmesini sağlayan yeteneğidir. Bilişsel empati olarak da açıklanabilen zihin kuramı ise, bireyin zihinsel durumları kendine ve diğer insanlara atfetme yeteneğini ifade etmektedir. Empati ve zihin kuramı, birbiriyle ilişkili ve özellikle erken çocukluk döneminde bakış açısının gelişimi ile ilgili olan ve güncel olarak dikkatleri üzerinde toplayan iki temel kavramdır. Bu araştırma da 3-5 yaş grubu çocukların Empati ve Zihin Kuramı düzeylerinin saptanması amacıyla planlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde 3-5 yaş grubu çocuğu olan toplam 176 anne oluşturmaktadır.

**Bulgular:** Öncelikle Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin Türkçe geçerlik-güvenirlilik analizi yapılmış ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik analizinin ardından 3-5 yaş grubu çocuklarının Empati ve Zihin Kuramı düzeyleri çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

**Sonuçlar:** Araştırma sonucunda Olumlu Zihin kuramı alt boyut puanlarının anne öğrenim durumu; Olumsuz Zihin Kuramı alt boyut puanlarının anne yaşı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca Olumlu Zihin Kuramı ve Empati boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** okul öncesi dönem; empati; zihin kuramı

#### ABSTRACT

**Aim:** Empathy is the ability of an individual to see the world as another person sees it. Theory of mind, which can also be explained as cognitive empathy, refers to an individual's ability to attribute mental states to themselves and other people. Empathy and ToM are two interrelated concepts that are related to each other and are particularly related to the development of perspective in early childhood and are currently attracting attention. This study was planned to determine the empathy and ToM levels of children aged 3-5 years.

**Methods:** The study group of the research consisted of 176 mothers with children aged 3-5 years in Konya city center.

**Results:** First of all, the Turkish validity and reliability analysis of the Empathy and Theory of Mind Scale was conducted and it was determined that it was a valid and reliable measurement tool. After the validity and reliability analysis, the Empathy and ToM levels of 3-5 year old children were examined in terms of the child's gender, age, birth order, and the mother's age, education level and mother's employment status.

**Conclusion:** As a result of the research, it was found that the scores of the Positive ToM sub-dimension differed statistically significantly in terms of the mother's education level, and the scores of the Negative ToM sub-dimension differed statistically significantly in terms of the mother's age variable. In addition, a statistically significant positive relationship was found between the dimensions of Positive Theory of Mind and Empathy.

**Keywords:** preschool period; empathy; theory of mind

#### Giriş

Her birey dünyayı kendi kültürel geçmişi, eğitim tecrübesi, inanç ve değerler sistemi ile kişisel deneyimlerine göre görmektedir. Empati, dünyayı başka bir kişinin gördüğü gibi görme yeteneğidir. Empati aynı zamanda diğer insanların ne düşündüğünü ve hissettiğini bilmeyi, katılım sağlamayı ifade eden doğal bir yetenek ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Buna göre empati, başka bir kişinin zihnini bilme yeteneğini, başkalarının kendi durumları hakkında hissettiklerinden ve düşündüklerinden duygusal olarak etkilenmeyi, anlama ve katılım sağlamayı da ifade etmektedir. Bilişsel ve duygusal olarak olgunlaşma ile bireyler empati kurabilmektedir. Bu nedenle empati, olgunlaşma ile gelişen bir iletişim süreci olarak kabul edilmektedir (Price & Archbold, 1997; Stueber, 2013). Sosyal psikolojide önemli bir yere sahip olan empati, benmerkezci kaygıların bir tarafa bırakılıp, başkalarının bakış açılarını akılda bulundurarak, bireyleri birbirine bağlayan bir köprü olarak görev yapmaktadır. Bu ise farklı bireylerin en azından bir süre için düşünceleri, duyguları ve hedefleri paylaşmasını sağlamaktadır (Davis, 2006). İnsan, doğuştan gelen bir empati kapasitesine sahiptir. Bu ise taklit, koşullandırma gibi temelleri doğumdan itibaren mevcut olan çoklu mekanizmaların sonucu olarak var olmakta, daha sonra ise bilişsel olarak karmaşık mekanizmalar gelişmektedir. Yaşamın ilk yılında bebekler, kendilerinin diğerlerinden ayrı fiziksel varlıklar olduğunun henüz farkında değildirler. Yaşamın ikinci yılında ise bebekler kendilerini diğerlerinden ayırabilmekte, onlara odaklanabilmekte ve başkaları için endişe yaşayabilmektedir (Hoffman, 2000). Empati, bir bireyin diğerini anlama ve hissetme yeteneğini tanımlamaktadır. Zihin kuramı ise bir kişinin empatik yeteneğinin bir parçasıdır (Dvash & Shamay-Tsoory, 2014). Zihin kuramı ve empati tek bir parçadan oluşmamakta, duygusal ve bilişsel yönleri de içermektedir. Bilişsel zihin kuramı inanç ve bilgi hakkında çıkarımda bulunmayı; duygusal zihin kuramı ise duygular hakkında çıkarımda bulunmayı ifade

etmektedir. Bu açıdan duygusal zihin kuramı empatinin bilişsel yönünü oluşturmakta, bilişsel zihin kuramı ise duygusal zihin kuramı için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Sebastian vd., 2012).

Zihin kuramı ise, davranışları anlamının ve öngörmenin bir yolu olarak inançlar, arzular ve niyetler gibi zihinsel durumları kendine ve diğer insanlara atfetme yeteneğini ifade etmektedir (Premack & Woodruff, 1978). Günlük yaşamda davranışlar inanç-arzu ilişkisi ile anlamlandırılmakta bu nedenle de zihin kuramı, sosyal etkileşim için ön koşul gibi görünmektedir. Yanında şemsiye taşıyan birinin neden böyle davrandığını açıklamanın ve tahmin etmenin kolay olması zihin kuramının günlük yaşamda kullanımı ile ilgili bir örnektir. Zihin kuramı, sosyal etkileşim yanında iletişim ve dil edinimi için de önemli bir yetenektir. Yine bu süreçte konuşmacının söyledikleri, söylediklerinden ziyade ne iletmek istediğine atıfta bulunarak anlamlandırılmaktadır (Frith & Happé, 1999). Zihin kuramı genellikle yanlış inanç görevi ile değerlendirilmektedir. Bu görevlerden en yaygın olanı ise küçük yaş grubu çocuklarda kullanılan Sally ve Andrew olmak üzere iki karakterli bir hikayedir. Bu hikâyeye göre; "Sally oyuncuğu ile oynuyor ve dışarı çıkmadan önce onu dolaba kaldırıyor. O dışarıda iken Andrew gelip oyuncuğu dolaptan alıyor ve çekmeceye koyuyor. Sally'nin oyuncuğu nerede arayacağına ilişkin soru soruluyor." Bu görevde çocukların yaşa bağlı olarak cevaplarının farklılaştığı, küçük çocukların yanlış cevap verme ihtimallerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum zihin kuramının yaşa bağlı olarak geliştiğinin göstergesi olarak kabul edilebilmektedir (Apperly, 2012).

Diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği, sosyal zekanın temel bir bileşenidir ve başarılı sosyal etkileşim için gereklidir. Başkalarıyla empati kurmak duygusal olarak katılımı içermektedir. Bilişsel perspektif alma veya zihinselleştirmeyi içeren zihin kuramı ise, bir kişinin zihinsel durumlarını, duygusal olarak dahil olmadan, bilgiye dayanarak temsil etmesini sağlamaktadır. Zihin kuramı, etkinin paylaşılmasının değil başka bir kişinin niyetlerinin ve inançlarının bilişsel bir anlayışını ifade etmesi ile de empatiden ayrılmaktadır (Singer & Tusche, 2014). Empati ve zihin kuramı, birbirile ilişkili ve özellikle erken çocukluk döneminde bakış açısının gelişimi ile ilgili olan ve güncel olarak dikkatleri üzerinde toplayan iki kavramdır. Ulusal literatürde çocukların zihin kuramı becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçları (Kılıç Tülü, 2019; Sarı 2011; Gözün Kahraman, 2012; Keleş Ertürk & Tepeli, 2023) ve empati becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçları (Dinç Altun vd., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014) vardır. Ancak Empati ve Zihin Kuramı alanlarını birlikte değerlendiren bir ölçek bulunmamaktadır. Empati ve zihin kuramının gelişiminde var olan karşılıklı ilişki, bu iki alanın birlikte değerlendirilmesini sağlayan ölçme aracına olan ihtiyacı da ortaya çıkarmaktadır. Hambleton ve Patsula (1998)'e göre, ölçme aracı uyarılama çalışması, ikinci bir dille eşdeğer bir test üretmenin en etkili yolu olarak görülmektedir. Bu ilke de göz önünde bulundurularak Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin uyarılama çalışması planlanmıştır. Bu çalışmanın, empati ve zihin kuramının daha farklı bir bakış açısı ile değerlendirilmesine imkan tanıyacağı aynı zamanda ulusal ölçek geliştirme için yol gösterici bir bilgi sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada 3-5 yaş çocukları için Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin Türkçe uyarılama, geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapılması ardından, empati ve zihin kuramının bazı değişkenlere (çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu) göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

3-5 yaş çocuklarının empati ve zihin kuramı becerilerinin incelenmesi için Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik analizlerinin ve değişkenlere göre incelenmenin amaçlandığı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği 3-5 yaş çocuklarına ait bazı değişkenlere (çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu) göre incelenmiştir.

### Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı çalışma gruplarından biri olan uygun durum çalışma grubu ile belirlenmiştir. Uygun Durum Çalışma Grubu, üzerinde araştırma yapılacak birey ve grupların kolaylıkla seçilmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2018: 175). Buna göre çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, Konya il merkezinde 3-5 yaş grubu çocuğu olan toplam 176 anne araştırmaya katılmıştır. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri için madde sayısının 5-10 katının yeterli kabul edildiğine ilişkin görüşe dayanarak 16 maddelik test için toplam 176 anneye ulaşılmış ve araştırmaya dahil edilmiştir (Tavşancıl, 2002).

Çalışma grubunda bulunan çocuk ve annelere ilişkin özelliklerin tanıtıcı istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda bulunan çocuk ve annelere ilişkin özelliklerin tanıtıcı istatistikleri (n=176)

Çocuk özellikleri	İstatistikler	Aile özellikleri	İstatistikler
<b>Cinsiyet</b>		<b>Anne yaşı</b>	
Erkek	76 (%43.2)	30 yaş altı	44 (%25.0)
Kız	100 (%56.8)	30 yaş ve üzeri	132 (%75)
<b>Yaş (X ± SS=4.28±0.75)</b>		<b>Anne çalışma durumu</b>	
3 yaşında	32 (%18.2)	Çalışıyor	83 (%47.2)
4 yaşında	63 (%35.8)	Çalışmıyor	93 (%52.8)
5 yaşında	81 (%46.0)		
<b>Doğum sırası</b>		<b>Anne öğrenim durumu</b>	
İlk çocuk	96 (%54.5)	İlkokul ve ortaokul	24 (%13.6)
Ortanca veya ortancalardan biri	25 (%14.2)	Lise	38 (%21.6)
Son çocuk	55 (%31.3)	Üniversite	114 (%64.8)

Özet istatistikler Sayı (Yüzdeler) değer olarak verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde çocukların ortalama yaşlarının 4.28±0.75 yıl olduğu; üç yaşında 32 (%18.2) çocuk, dört yaşında 63 (%35.8) çocuk ve beş yaşında 81 (%46.0) çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların 100 (%56.8)'ü kız, 76 (%43.2)'si erkek çocuktur. Çocukların doğum sırası incelendiğinde 96 (%54.5)'si ilk çocuk; 25 (%14.2)'i ortanca veya ortancalardan biri; 55 (%31.3)'i son çocuktur. Anne yaşı 30 yaş altı olan 44 (%25.0) kişi ve 30 yaş üzeri olan 132 (%75) kişi vardır. Anne öğrenim durumu

incelendiğinde 24 (%13.6)'ünün ilkököl ve ortaokul; 38 (%21.6)'inin lise; 114 (%64.8)'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin 83 (%47.2)'ünün çalıştığı; 93 (%52.8)'ünün ise herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu ile Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır.

### Demografik bilgi formu

Araştırmada kullanılmak üzere çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

### Empati ve zihin kuramı ölçeği

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği, çocukların empati ve zihin kuramlarındaki bireysel farklılıkların tespit edilmesi amacıyla Z. Wang & Wang (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesi için ilk çalışma 3-6 yaş arasında çocuğu olan 116 ebeveynin katılımıyla Hong Kong'da yürütülmüştür. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Empati, Olumlu Zihin Kuramı ve Olumsuz Zihin Kuramı olarak 3 boyutlu bir yapı tasarlanmıştır. Bu üç boyut varyansın %40'ını açıklamaktadır. Üç boyutun karşılaştırmalı uyumunu ve yorumlanabilirliğini kontrol etmek için yapısal denklem modelleme yaklaşımı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler Mplus kullanılarak analiz edilmiştir. 17 maddelik form için yapılan bu değerlendirme sonrasında standartlaştırılmış faktör yüklem matrisi yapılmıştır. Standartlaştırılmış faktör yüklem matrisinde 17. maddenin < 0.40 olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. 16 maddeden oluşan ölçeğin son halinde çocukların yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik durumu (sosyoekonomik statü, ebeveyn eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi) değişkenlerinin modelde uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (RMSEA = .04, CFI = .95,  $\chi^2/df$  ratio = 1.25, TLI = .94.). Ardında ikinci bir çalışma 3-5 yaş aralığında çocuğu olan 189 ebeveynin katılımı ile yapılmış ve üç faktörlü yapı bu çalışmada da doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin orijinal formunun son halinde ebeveyn görüşlerine dayalı olarak 5'li likert tipli toplam 16 madde yer almaktadır.

### Prosedür ve veri analizi

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik-Güvenirlik çalışması için öncelikle İngilizceden Türkçeye çevrilmesinde ileri ve geri çeviri prosedürü uygulanmış ve dil eşdeğerliği sağlanmıştır. Ardından Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin içerik açısından değerlendirilmesinde alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Alan uzmanları ölçekte yer alan maddelerin gerekli ve orijinal formun kullanılmasının uygun olduğu görüşünü bildirmişlerdir.

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği, öncelikle 3-5 yaşlarında çocuğu olan 20 anneye yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılara ölçekteki maddelerin açık bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı sorulmuştur. Küçük grup uygulamasına katılan tüm katılımcılar, tüm maddelerin anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmiştir.

Faktör analizi için verilerin uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan korelasyon matrisine göre katsayıların 0.30' dan büyük olmaması maddelerin bulunduğu faktör yapısına uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 1998). Bartlett küresellik testi, veri matrisindeki değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanmasında kullanılmıştır (Bartlett, 1950). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile verilerin faktör analizi açısından uygunluğu değerlendirilmiştir. KMO, 0-1 arasında değer almaktadır. KMO değerinin 0.5' ten büyük olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Cerny & Kaiser, 1977). Maddeler arasındaki uyum Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısıyla değerlendirilmektedir. 0.70 ve üzerinde olduğunda ise güvenilir olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır (Salvucci vd., 1997). Madde-toplam korelasyon değerinin 0.20 ve üzerinde değer alması beklenmektedir. Bu durum ise maddenin, ölçeğin geneliyle uyumlu olduğu şekilde yorumlanmaktadır (Crocker & Algina, 2006).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kuramsal faktör yapısını doğrulama amacı ile yapılmaktadır (Brown, 2015). Çalışmada DFA için IBM SPSS (25) ve Amos (24) programları kullanılmıştır.

Tanımlayıcı istatistiklere bulgulara yer verilmiştir. Sayısal değişkenlere ilişkin verilerin normallik testi için Shapiro Wilk kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklerde t Testi; ikiden fazla kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında Varyans Analizi kullanılmıştır. Varyans Analizi sonucu ise çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir.  $p < 0.05$  düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### Araştırmanın etik boyutu

Bu çalışma bilimsel etik ilkelerine uygun olarak yapılmıştır. Öncelikle Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğini geliştiren kişiler ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Çalışmanın yürütülebileceğine KTO Karatay Üniversitesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı 2019/0046 Karar sayısı ile onay verilmiştir.

## Bulgular

### Empati ve zihin kuramı ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular

Karar aşamasında mutlak çarpıklık (Skewness) değeri  $\pm 2.0$ 'nin altında ve basıklık (Kurtosis) değeri 7.0'nin altında ise verilerin normal dağıldığı yönünde kararı verilmektedir (Kim, 2013). Buna göre çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de verilmiş olup verilerin normal dağılıma uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca Shapiro Wilk normallik testi sonuçları da verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $p > 0.05$ ).

Tablo 2. Değişkenler için normallik incelemesi (n=176)

	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
			Test	p
Olumlu zihin kuramı	-0.523	-0.090	0.969	0.075
Olumsuz zihin kuramı	1.186	1.975	0.977	0.062
Empati	-0.612	-0.026	0.983	0.203
Empati ve zihin kuramı ölçeği	-0.350	0.429	0.995	0.153

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Empati ve zihin kuramı ölçeği maddelerinin dağılımı (n=176)

Madde No.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	0 (%0)	14 (%8)	29 (%16.5)	42 (%23.9)	91 (%51.7)
2	2 (%1.1)	26 (%14.8)	75 (%42.6)	51 (%29)	22 (%12.5)
3	6 (%3.4)	24 (%13.6)	59 (%33.5)	52 (%29.5)	35 (%19.9)
4	4 (%2.3)	24 (%13.6)	68 (%38.6)	46 (%26.1)	34 (%19.3)
5	1 (%0.6)	13 (%7.4)	43 (%24.4)	52 (%29.5)	67 (%38.1)
6	77 (%43.8)	61 (%34.7)	36 (%20.5)	1 (%0.6)	1 (%0.6)
7	93 (%52.8)	48 (%27.3)	26 (%14.8)	5 (%2.8)	4 (%2.3)
8	129 (%73.3)	26 (%14.8)	18 (%10.2)	2 (%1.1)	1 (%0.6)
9	78 (%44.3)	54 (%30.7)	32 (%18.2)	10 (%5.7)	2 (%1.1)
10	99 (%56.3)	55 (%31.3)	17 (%9.7)	3 (%1.7)	2 (%1.1)
11	71 (%40.3)	67 (%38.1)	25 (%14.2)	12 (%6.8)	1 (%0.6)
12	20 (%11.4)	27 (%15.3)	42 (%23.9)	36 (%20.5)	51 (%29)
13	6 (%3.4)	12 (%6.8)	32 (%18.2)	51 (%29)	75 (%42.6)
14	13 (%7.4)	28 (%15.9)	46 (%26.1)	49 (%27.8)	40 (%22.7)
15	10 (%5.7)	19 (%10.8)	45 (%25.6)	52 (%29.5)	50 (%28.4)
16	19 (%10.8)	28 (%15.9)	48 (%27.3)	38 (%21.6)	43 (%24.4)

Özet istatistikler Sayı (Yüzdeler) değer olarak verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, 16 soruda katılımcıların "Hiçbir zaman" ve "Her zaman" seçenekleri arasında değerlendirme yaptığı görülmektedir. Soru 2, 3, 4 ve 16'da bazen seçeneği, soru 14 ve 15'te sık sık seçeneği ve soru 1, 5, 12 ve 13'te her zaman seçeneğinde katılımcılar yoğunluk göstermiştir.

Tablo 4'te Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Empati ve zihin kuramı ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları

Faktör	Madde no	Faktör yükleri			Toplam korelasyon	Açıklanan varyans %	Cronbach Alpha
		1	2	3			
Olumlu zihin kuramı	1	0.713			0.521	17.96	0.808
	2	0.747			0.566		
	3	0.648			0.552		
	4	0.669			0.514		
	5	0.704			0.440		
Olumsuz zihin kuramı	6		0.565		0.244	15.97	0.718
	7		0.663		0.224		
	8		0.586		0.206		
	9		0.612		0.275		
	10		0.689		0.265		
	11		0.731		0.298		
Empati	12			0.696	0.474	18.76	0.813
	13			0.791	0.584		
	14			0.673	0.462		
	15			0.786	0.530		
	16			0.591	0.603		
<b>Ölçek</b>						52.69	0.810

KMO=0.826 DF=120  $\chi^2=880.713$   $p<0.001$

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin test; Df: Serbestlik Derecesi

Tablo 4 incelendiğinde dağılımın faktör analizi için yeterli uygunluğa sahip olup olmadığını test etmek için yapılan KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Barlett testi sonucu 880.713 ( $p<0.05$ ) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre uygulanan ölçüm, değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu ifade etmektedir. Değişen varyans oranları faktör analizinde %40 ile %60 arasında olması yeterli açıklayıcılığını gösterirken bu araştırmada %52.69 olarak elde edilmiştir. Tabloya göre, olumlu zihin kuramı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.565 ile 0.731 aralığında ve empati boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.591 ile 0.791 aralığında değişim göstermektedir. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) 0.70' in üzerinde olduğu için güvenilirliği yeterli görülmüştür. Bu nedenle empati ve zihin kuramı ölçeğine ait üç boyutun, alt özellikleri ölçtükleri söylenilebilir. Toplam korelasyonun 0.20 üzerinde olması maddenin önemli olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre toplam korelasyon değerleri 0.206 ile 0.603 arasındadır. Bu sonuçlara göre oluşturulan ölçek, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır.

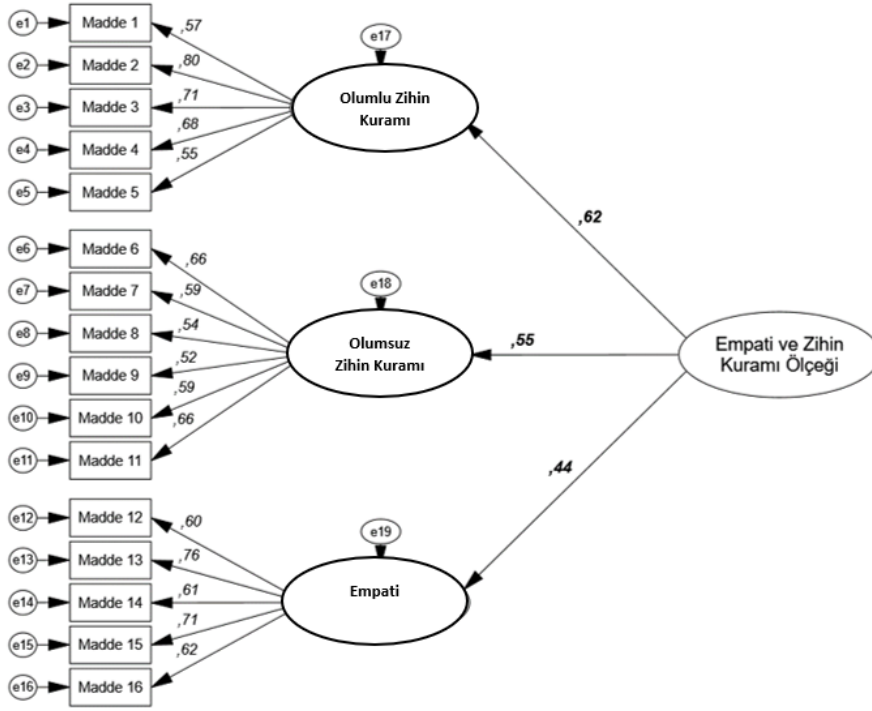
Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Empati ve zihin kuramı ölçeği modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler

Ölçek	( $\chi^2/df$ )	RMSEA	SRMR	IFI	CFI	GFI	TLI
Model	1.563	0.057	0.067	0.935	0.933	0.909	0.920

Tablo 5 incelendiğinde DFA kapsamında modellerin faktör geçerliğini değerlendirmek için  $\chi^2/df$ , RMSEA, SRMR, IFI, TLI, CFI ve GFI kullanılmıştır. RMSEA, örneklem büyüklüğünden en az etkilenen bir indekstir. Bununla birlikte, farklı literatürlerde RMSEA uyum indeksi kriterleri tutarsızdır. Bu alanda genellikle 0.06 veya 0.08'e yakın bir kesme değerinin kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. IFI, TLI, CFI ve GFI uyum indekslerinin 0.90'ı aşması, yeterli model uyumunun kanıtı olarak kabul edilir. Bu çalışmada RMSEA $\leq$ 0.05 olarak, IFI, TLI, CFI  $\geq$ 0.90 olarak ve GFI $\geq$ 0.85 kabul edilebilir olarak belirlenmiştir. Empati ve zihin kuramı ölçeği için elde edilen model ( $\chi^2=151.639$   $df=102$ ) üç boyuttan oluşmaktadır. Bu modele ilişkin uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.

16 madde ve üç boyuttan oluşan Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Empati ve zihin kuramı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 1 incelendiğinde, boyutların 16 madde üzerindeki yol katsayılarının her birinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Buna göre olumlu zihin kuramı boyutu 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeden, olumsuz zihin kuramı boyutu 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddeden ve empati boyutu 12, 13, 14, 15 ve 16. maddeden oluşmaktadır. Tüm alt boyutlar, maddeler üzerinde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin üzerinde olumlu zihin kuramı, olumsuz zihin kuramı ve empati boyutlarının yol katsayılarının her biri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ). En yüksek etkiye sahip boyut olumlu zihin kuramı boyutu iken en düşük etkinin empati boyutunda olduğu bulunmuştur.

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin tanıttıcı istatistikleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Empati ve zihin kuramı ölçeğinin tanıttıcı istatistikleri

	Ort $\pm$ SS	M (min-max)	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3
Olumlu zihin kuramı	3.70 $\pm$ 0.75	3.8 (1-5)	1		
Olumsuz zihin kuramı	1.72 $\pm$ 0.57	1.7 (1-5)	$r=0.084$ $p=0.269$	1	
Empati	3.56 $\pm$ 0.93	3.6 (1-5)	$r=0.587$ $p<0.001$	$r=0.051$ $p=0.499$	1
Empati ve zihin kuramı ölçeği	2.91 $\pm$ 0.53	2.9 (1-5)	$r=0.800$ $p<0.001$	$r=0.469$ $p<0.001$	$r=0.830$ $p<0.001$

r: Pearson Korelasyon Katsayısı; Özet istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

Tablo 6 incelendiğinde, olumlu zihin kuramı boyutunun ortalamasının 3.70 $\pm$ 0.75; ölçeğin toplam puan ortalamasının ise 2.91 $\pm$ 0.53 olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanı maddelerin toplamının, toplam madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği ile boyutları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki de saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Olumsuz zihin kuramı ile olumlu zihin kuramı ve empati boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Empati ve zihin kuramı ölçeğinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ait bulgular

Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 7. Empati ve zihin kuramı ölçek toplam ve alt boyut puanlarının çocukların özelliklerine göre karşılaştırılması

	Olumlu zihin kuramı	Test (p)	Olumsuz zihin kuramı	Test (p)	Empati	Test (p)	Empati ve zihin kuramı ölçeği	Test (p)
<b>Cinsiyet</b>		$t=0.399$		$t=0.978$		$t=1.457$		
Erkek	3.72±0.75	$p=0.690$	1.77±0.60	$p=0.329$	3.44±0.93	$p=0.147$	2.90±0.55	$t=0.224$ $p=0.823$
Kız	3.68±0.75	$d=0.061$	1.69±0.54	$d=0.149$	3.65±0.92	$d=0.222$	2.92±0.52	$d=0.034$
<b>Yaş</b>								
3 yaşında	3.69±0.85	$F=0.875$	1.78±0.63	$F=0.217$	3.31±0.94	$F=2.120$	2.85±0.62	$F=1.014$ $p=0.365$
4 yaşında	3.61±0.79	$p=0.419$	1.70±0.56	$p=0.805$	3.52±0.97	$p=0.123$	2.87±0.54	$\eta^2=0.012$
5 yaşında	3.77±0.68	$\eta^2=0.010$	1.71±0.56	$\eta^2=0.002$	3.69±0.88	$\eta^2=0.024$	2.98±0.48	
<b>Doğum sırası</b>								
İlk çocuk	3.80±0.74	$F=2.466$	1.74±0.60	$F=0.286$	3.54±0.93	$F=0.097$	2.94±0.53	$F=0.419$ $p=0.658$
Ortanca veya ortancalardan biri	3.45±0.71	$p=0.088$	1.77±0.59	$p=0.752$	3.54±1.02	$p=0.907$	2.85±0.52	$\eta^2=0.005$
Son çocuk	3.64±0.77	$\eta^2=0.028$	1.68±0.52	$\eta^2=0.003$	3.61±0.89	$\eta^2=0.001$	2.89±0.54	

Bağımsız Örneklem t Test (t); ANOVA (F); Cohen d (d), Eta-Kare ( $\eta^2$ ), Özet istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ )

Tablo 7 incelendiğinde çocuğun cinsiyeti, yaşı ve doğum sırasına göre empati ve zihin kuramı ölçek toplam ve alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 8. Empati ve zihin kuramı ölçek toplam ve alt boyut puanlarının anne özelliklerine göre karşılaştırılması

	Olumlu zihin kuramı	Test (p)	Olumsuz zihin kuramı	Test (p)	Empati	Test (p)	Empati ve zihin kuramı ölçeği	Test (p)
<b>Anne yaşı</b>		$t=0.208$		$t=2.137$		$t=0.505$		$t=1.227$
30 yaş altı	3.72±0.81	$p=0.835$	1.88±0.71	$p=0.034$	3.62±1.04	$p=0.614$	3.00±0.63	$p=0.222$
30 yaş ve üzeri	3.69±0.73	$d=0.036$	1.67±0.51	$d=0.372$	3.54±0.89	$d=0.088$	2.89±0.49	$d=0.214$
<b>Anne öğrenim durumu</b>								
İlkokul ve ortaokul	3.17±0.89	$F=7.509$	1.69±0.68	$F=0.035$	3.52±1.17	$F=0.813$	2.72±0.70	$F=1.973$
Lise	3.76±0.79	$p=0.001$	1.72±0.53	$p=0.966$	3.73±0.91	$p=0.445$	2.99±0.54	$p=0.141$
Üniversite	3.79±0.66	$\eta^2=0.080$	1.73±0.56	$\eta^2=0.001$	3.51±0.89	$\eta^2=0.009$	2.93±0.48	$\eta^2=0.022$
<b>Anne çalışma durumu</b>								
Çalışıyor	3.74±0.64	$t=0.782$	1.76±0.57	$t=0.913$	3.56±0.87	$t=0.031$	2.94±0.46	$t=0.698$
Çalışmıyor	3.66±0.83	$p=0.435$	1.68±0.57	$p=0.363$	3.56±0.98	$p=0.975$	2.89±0.59	$p=0.486$
		$d=0.118$		$d=0.138$		$d=0.005$		$d=0.105$

Bağımsız Örneklem t Test (t); ANOVA (F); Cohen d (d), Eta-Kare ( $\eta^2$ ), Özet istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

Tablo 8 incelendiğinde annenin yaşı ve annenin çalışma durumuna göre olumlu zihin kuramı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ). Annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olanların olumlu zihin kuramı puan ortalamalarının, annesi diğer eğitim düzeylerinden mezun olan çocuklardan istatistiksel olarak düşük olduğu da saptanmıştır ( $F=3.044$   $p=0.049$ ). Anne öğrenim durumu ve annenin çalışma durumuna göre olumsuz zihin kuramı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği de elde edilen bir diğer bulgudur ( $p>0.05$ ). Annesi 30 yaş üzeri olan çocukların olumsuz zihin kuramı puan ortalamalarının, anneleri 30 yaş altı olan çocuklardan istatistiksel olarak düşüktür ( $t=2.137$   $p=0.034$ ). Annenin yaşı, annenin öğrenim durumu ve annenin çalışma durumuna göre empati puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Ayrıca annenin yaşı, anne öğrenim durumu ve annenin çalışma durumuna göre Empati ve Zihin Kuramı Ölçek toplam puanları da istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

## Tartışma

Araştırma kapsamında öncelikle Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin 3-5 yaş çocuklarına yönelik olarak Türkçe geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ardından Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Güvenirlik; test maddelerindeki cevaplar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2017). Ölçeğin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ve madde analizi hesaplanmıştır. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği Olumlu Zihin Kuramı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısının 0.80, Olumsuz Zihin Kuramı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısının 0.71, Empati alt boyutu Cronbach Alfa katsayısının 0.81 olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerinin  $\geq 0.9$  olması mükemmel,  $0.7 \leq \alpha \leq 0.9$  olması iyi,  $0.6 \leq \alpha \leq 0.7$  olması kabul edilebilir,  $0.5 \leq \alpha \leq 0.6$  olması zayıf,  $\alpha < 0.5$  olması ise kabul edilemez şeklinde değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2003'ten aktaran Kılıç, 2016). Bu değerlendirme kriterine göre Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin "iyi" olduğu saptanmıştır.

Faktör analizi, ilişkili değişkenlerin az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı olan yeni değişkenler bulmayı hedefleyen istatistiktir. Açıklayıcı faktör analizi ise, faktör/boyut bulmaya yönelik olarak yapılan işlemidir. Faktör analizi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmektedir. KMO katsayısının 0.60'tan yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.826 ve  $p=0.001$  olarak hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 16 madde için 3 boyut ve bu 3 boyutlu ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %52.69'unun ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu Zihin Kuramı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.648 ile 0.747 aralığında, Olumsuz Zihin Kuramı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.565 ile 0.731 aralığında ve Empati boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.591 ile 0.791 aralığında değişim göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik analizi sonucunda Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğinin 3-5 yaş çocukları için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği Türkçe geçerlik ve güvenirlik analizinin ardından 3-5 yaş grubu çocuklarının Empati ve Zihin Kuramı çocuğa ait cinsiyet, yaş, doğum sırası; anneye ait yaş, öğrenim durumu ve çalışma durumu değişkenleri açısından da incelenmiştir.

Olumlu Zihin Kuramı, Olumsuz Zihin Kuramı, Empati Puanları ve Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Arıkan & Tüfekçi (2020), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada da zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Akkaya (2018) araştırmasında, 4-5 yaş çocuklarının zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak Altıntaş (2014) tarafından 4-5 yaş çocukları ile yapılan çalışmada, kızların, Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası Toplam ve Alt Boyut Puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Zufferey (2010, s. 39) 'nin de vurguladığı gibi zihin kuramının gelişimi bireyin sahip olduğu genetik özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Empati becerisinin de bebeklikten itibaren gelişmeye başladığı, okul öncesi dönemde ise bilişsel empati ve zihin kuramı becerilerinde önemli gelişmeler olduğu vurgulanmaktadır (McDonald & Messinger, 2011). Alanyazında yer alan görüşlerde de görüldüğü gibi genetik ilerleme ve çevresel süreçlerin empati ve zihin kuramı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak cinsiyetin empati ve zihin kuramı ile olan ilişkisi konusunda farklı bulgular da görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de bulgularımızın alanyazınla desteklediği söylenebilir.

Olumlu Zihin Kuramı, Olumsuz Zihin Kuramı, Empati Puanları ve Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanlarında çocukların yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak Altıntaş (2014) tarafından 4-5 yaş çocukları ile yapılan çalışmada, 5 yaşındaki çocukların Zihin Kuramı Test Bataryası Toplam ve Alt Boyut Puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Genel olarak tipik gelişim gösteren çocukların ilk zihin kuramını 3-6 yaş aralığında geliştirdiği, gelişim hızının da kişiden kişiye değiştiği ve bu farklılığın genetik veya çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır (Wellman, 1990, s. 100; Zufferey, 2010, s. 38). Yine empati becerisinin gelişiminde de genel olarak okul öncesi yılların önemine değinilmektedir (McDonald & Messinger, 2011). Alanyazında yer alan bulgular incelendiğinde sınırlı çalışmanın olduğu, genel olarak okul öncesi dönem olarak çalışmaların yapıldığı, empati ve zihin kuramının da bu dönem içerisinde geliştiği ifade edilmektedir.

Olumlu Zihin Kuramı, Olumsuz Zihin Kuramı, Empati Puanları ve Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanlarında doğum sırası değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Taner Derman (2013), çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesine yönelik olarak yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyin, ebeveyn yaşının, çocuk sayısının ve kaçınıcı çocuk olduğunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Calero vd. (2013) çalışmasında, 6-8 yaşta doğum sırası ile zihin kuramı performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Daha önce de vurgulandığı gibi alanyazında yapılan çalışmalarda empati ve zihin kuramının gelişiminde çevresel faktörler de etkilidir. Bireyin öncelikle ebeveynleri ve kardeşleri ile olumlu iletişim ve etkileşim içinde olması gelişimini olumlu olarak etkilemektedir. Dolayısı ile empati ve zihin kuramının gelişiminde doğum sırası ile ilgili ilişkinin net olarak anlaşılması için sonraki çalışmalarda ebeveyn tutumlarının da dikkate alınmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Olumlu Zihin Kuramı, Olumsuz Zihin Kuramı, Empati Alt Boyut Puanları ve Empati ve Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanlarında anneye ait çalışma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak Arıkan & Tüfekçi (2020), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada da zihin kuramı becerilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın annesi çalışmayan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıkan & Tüfekçi (2020)'nin elde ettiği bu sonuç, araştırma bulgumuz ile örtüşmemektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde empati ve zihin kuramının anne çalışma durumuna göre incelendiği sınırlı çalışmanın olduğu görülmektedir. Annenin çalışma durumundan ziyade, ebeveynlerin çocukları ile nitelikli zaman geçirmelerinin çocuğun gelişiminde önemli etkiye sahip olduğu araştırmalarda da (Cengiz Saltuk & Erciyes, 2020; Özyürek & Gürleyik, 2016; Uyanık & Kandır, 2010) görülmektedir.

Olumlu Zihin Kuramı ve Olumsuz Zihin Kuramı alt boyut puanlarında anne öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Altıntaş (2014) tarafından 4-5 yaş çocukları ile yapılan çalışmada da annesi ve babası yüksek öğretim mezunu olanların Zihin Kuramı Test Bataryası Toplam ve Alt Boyut Puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Pears & Moses (2003), okul öncesi çağındaki çocuklarda demografik değişkenler, ebeveynlik stratejileri ve zihin kuramı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre, annenin eğitim düzeyinin zihin kuramının en güçlü yordayıcısı olduğu; gelir düzeyinin hem anne eğitimi hem de çocukların bilişsel yetenekleri ile ilişkili olmasından dolayı zihin kuramı üzerinde aracı olarak etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya (2018) yaptığı çalışmada, 4-5 yaş çocuklarının zihin kuramı becerilerini anne eğitim düzeyi açısından incelemiş ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının zihin kuramı performanslarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıkan & Tüfekçi (2020), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada, zihin kuramı becerilerinin anne baba öğrenim düzeyi açısından farklılaştığı, öğrenim düzeyi lisans ve üstü olanların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derman vd. (2020), çalışmasında 5-6 yaş çocukların empati düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığını saptamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar da bulgularımızı destekler niteliktedir. Buna göre annenin öğrenim düzeyinin artmasının, çocukların empati ve zihin kuramı gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

Olumsuz Zihin Kuramı alt boyut puanında anne yaşı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Annesi 30 yaş üzeri olan çocukların olumsuz zihin kuramı puan ortalamalarının, anneleri 30 yaş altı olan çocuklardan istatistiksel olarak daha düşüktür. Olumsuz zihin kuramı puanının düşük olması ise gelişim sürecinde istenen bir durumdur. Çünkü bu boyut olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Arıkan & Tüfekçi (2020), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada anne-baba yaşının çocukların zihin kuramı becerilerinde etkili olduğu; bu etkinin de yaşı 35 ve üstü olanların lehine olduğunu ifade etmektedir. Arıkan & Tüfekçi (2020) tarafından yapılan çalışma ile bulgularımız kısmen örtüşmektedir. Elde ettiğimiz bulgulara göre annenin yaşı ilerledikçe, ebeveynlik deneyiminin arttığı ve çocuğu ile ilişkisinde daha dengeli olduğu, bu durumda empati ve zihin kuramı gelişiminde olumlu olarak etkili olduğu söylenebilir.



Olumlu Zihin Kuramı ve Empati boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bensalah vd. (2016), okul öncesi dönem çocuklarında empatinin duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimlerini incelediği çalışmada özellikle bilişsel empatinin zihin kuramı ve duygusal perspektif alma ile olan bağlantısına odaklanmıştır. Buna göre, bilişsel empatinin hem zihin kuramı hem de duygusal perspektif alma ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar küçük çocukların bile duygusal bir senaryoda bir karakterin duygularını paylaşabildiklerini ve empatik davranışın artma eğiliminde olduğunu, bu nedenle de okul öncesi çocuklarda empatiye ilişkin bileşenlerin artırılması gerektiğini göstermektedir. McInnis (2014), normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı, empati ve hayal gücü eğilimi (fantasy orientation) arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 3 yaşındaki çocukların zihin kuramına ve duygusal empatiye sahip olmadığı, 4 yaşındaki çocukların sadece zihin kuramına sahip olduğu ve 5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve empatiye sahip olduğu ve zihin kuramının empatiden önce geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Brown vd. (2016), 3-5 yaş grubu çocuklarda empatinin gelişiminde zihin kuramı ve hayal gücü eğilimini (fantasy orientation) incelemiştir. Araştırmada zihin kuramından duygusal empatiye doğru gelişimsel bir ilerlemenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3 yaş grubunun hiçbirine, 4 yaş grubunun sadece zihin kuramına ve 5 yaş grubunun her ikisine de sahip olduğu belirlenmiştir. Peterson (2016), işitme engeli olan ve olmayan 4-13 yaş aralığındaki çocuklarda empati ve zihin kuramı ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada işitme engelli olan çocukların empati düzeylerinin işitme engeli olmayan çocuklardan daha düşük olduğu; işitme engelli çocuklarda empati ve zihin kuramı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işitme engeli olmayan ailelerdeki çocukların gecikmiş zihin kuramlarının, aile içerisindeki duygu ve düşünceler hakkındaki kısıtlı sohbet ile ilgili olabileceği de belirtilmiştir. Goldstein & Winner (2012), ilkokul ve lise birinci sınıf öğrencilerinin bir yıl süre ile oyunculuk veya sanat eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra empati ve zihin kuramlarını değerlendirmiştir. Oyunculuk eğitimi alanların empati ve zihin kuramı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ise bireyin kendisini bir başkası olarak düşünmesi, canlandırması ve hayal etmesi ile empati ve zihin kuramının gelişebileceğini göstermektedir. Ball vd. (2017) ise okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada çocukların empati ve zihin kuramı düzeylerinin ahlaki kararları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda bulgularımızı destekler niteliktedir. Buna göre empatinin bilişsel yönü olarak da adlandırılan zihin kuramı ile empati gelişim sürecinde birbirlerini karşılıklı olarak etkileyebilmektedir.

## Sonuç

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çocukların empati ve zihin kuramı düzeylerinde anne yaşı ve öğrenim durumunun etkili olduğu söylenebilmektedir. Çocuklar ile geçirilen zamanın nitelikli olması gelişimin desteklenmesi açısından önemli bir unsurdur. Empati ve zihin kuramı kavramlarının ortak olan odak noktası başkalarının duygu ve düşüncelerini fark edebilmektir. Bu ise çocukların farklı bakış açılarının gelişmesine destek olmakla mümkündür. Alanyazında yapılan çalışmalara göre hayal gücü, sanat ve oyunculuk eğitimi gibi uygulamalar çocukların bakış açılarının gelişmesinde, diğerlerinin düşüncelerinin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Empati ve zihin kuramı birbirini karşılıklı olarak etkileyen iki kavram olduğu için bahsedilen uygulamaların bireyin hem empati düzeyinin hem de zihin kuramı düzeyinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocukların esnek düşünmesini, farklı bakış açılarının geliştirmesini sağlayacak etkinliklerin hem ev hem okul ortamında yapılması Zihin Kuramı ve Empatiyi olumlu olarak etkileyebilecektir.

## Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

## Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

## Etik Komite Onayı

Öncelikle Empati ve Zihin Kuramı Ölçeğini geliştiren kişiler ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın yürütülebileceğine KTO Karatay Üniversitesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı 2019/0046 Karar sayısı ile onay verilmiştir.

## Bilgilendirilmiş Onam

Çalışmaya katılan katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır.

## Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

## Yazar Katkıları

C.K.E.: Çalışma Tasarımı, Veri Toplama, Veri Analizi, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

K.T.: Çalışma Tasarımı, Veri Analizi, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

**Kaynaklar**

- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için zihin kuramı test bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Doktora tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Apperly, I. A. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 65(5), 825-839. doi:10.1080/17470218.2012.676055
- Arıkan, Z., & Tüfekci, A. (2020). 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Child & Development (J-CAD)/Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)*, 3(6), 13-27.
- Ball, C. L., Smetana, J. G., & Sturge-Apple, M. L. (2017). Following my head and my heart: Integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. *Child Development*, 88(2), 597-611. doi:10.1111/cdev.12605
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British J. Psych. (Statistical Section)* 3, 77-85.
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal Of Genetic Psychology Research And Theory On Human Development*, 177(1), 17-31. doi:10.1080/00221325.2015.1106438
- Brown, M. M., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2016). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 1-15. doi: 10.1111/sode.12232
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Pegem Akademi.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers In Human Neuroscience*, 7(281), 1-7. doi:10.3389/fnhum.2013.00281
- Cengiz Saltuk, M., & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Cerny, B. A., & Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43-47.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Wadsworth Publishing Company.
- Davis, M. H. (2006). Empathy. In J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 443-466). Springer.
- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202042188
- Diñç Altun, Z., Değerli, F. İ., Bolat, N., & Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için empati bölümü ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 153-168. doi:10.21764/mauefd.309234
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics In Language Disorders*, 34(4), 282-295. doi:10.1097/TLD.0000000000000040
- Frith, U., & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?. *Mind and Language*, 14(1), 1-22. doi:10.1111/1468-0017.00100
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal Of Cognition And Development*, 13(1), 19-37. doi:10.1080/15248372.2011.573514
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına bağlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Keleş Ertürk, C., & Tepeli, K. (2023). Validity and reliability of theory of mind task battery (TOMTB) for 3-5 year old children. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 627-639. doi:10.47525/ulasbid.1322818
- Kılıç Tülü, B. (2019). *3-5 Yaş grubu çocuklara yönelik zihin kuramı ölçeğinin geliştirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal Of Mood Disorders (JMood)*, 6(1), 47-8. doi:10.5455/jmood.20160307122823
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54.
- Köksal Akyol A., & Aslan, D. (2014). The development of empathy scale for children (ESC). In M. Yasar, O. Ozgun, & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp.113-123). Cambridge Scholar Publishing.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach*, 333-359.
- McInnis, M. A. (2014). *The relation between theory of mind and empathy in preschool: The case of fantasy orientation* [Doctoral Dissertation]. University Of Alabama.
- Özyürek, A., & Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Journal of International Social Research*, 9(42).
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20. doi:10.1111/1467-9507.00219
- Peterson, C. C. (2016). Empathy and theory of mind in deaf and hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 141-147. doi:10.1093/deafed/env058
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526. doi:10.1017/S0140525X00076512
- Price, V., & Archbold, J. (1997). What's it all about, empathy? *Nurse Education Today*, 17(2), 106-110. doi:10.1016/S0260-6917(97)80026-3
- Rencher, A. C. (2002). *Methods of multivariate analysis* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement error studies at the national center for education statistics.
- Sarı, O. T. (2011). *Zihin kuramı hikâyeleri testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S. J., De Brito, S. A., Mccrory, E. J., & Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective theory of mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 53-63. doi:10.1093/scan/nsr023

- Singer, T., & Tusche, A. (2014). Understanding others: Brain mechanisms of theory of mind and empathy. In *Neuroeconomics* (pp. 513-532). Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-416008-8.00027-9
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Stueber, K. (2013). Empathy. In H. LaFollette (Ed.), *The international encyclopedia of ethics* (pp. 1606–1614). Blackwell Publishing.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382. doi:10.9761/jasss\_588
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Wang, Z., & Wang, L. (2015). The mind and heart of the social child: Developing The empathy and theory of mind scale. *Child Development Research*, 2015. doi:10.1155/2015/171304
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. The MIT Press.
- Zufferey, S. (2010). *Lexical pragmatics and theory of mind: The acquisition of connectives*. John Benjamins Publishing Company.

## Kahramanmaraş depremi sonrası akut dönemde psikososyal destek uygulamalarında görev alan çocuk gelişimcilerin mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Sağlık kuruluşları örneği\*

Examining the opinions of child development professionals on their professional experiences in psychosocial support practices in the acute period after Kahramanmaraş earthquake: A case of health institutions

 Yasemin Yılmaz<sup>1</sup>,  Emrullah Can Yavuz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Çocuk Gelişimci

<sup>2</sup>Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Kırklareli, Türkiye.

### ÖZET

**Amaç:** Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalışan ve Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası depremzede çocuk, ergen ve ailelerine yönelik akut psikososyal destek müdahalelerinde görev almış çocuk gelişimcilerin yürüttüğü çalışmaların ve yaşadıkları durumların incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yapılandırılan bu araştırma, Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalışan ve 6 Şubat depremlerinden sonra akut dönemde çocuk, ergen ve ailelerine yönelik psikososyal destek hizmeti sunan 24 çocuk gelişimciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve genel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Çocuk gelişimciler, ihtiyaç tespiti ve koordinasyon çalışmasıyla başlayıp çocuk ve ailelere yönelik çalışmalarla devam eden bir süreç yaşandığını belirtmiştir. Çocuk gelişimciler bu süreçte hekim ve diğer sağlık profesyonelleriyle iş birliği yapmış ve koordinasyon sürecinde yer almıştır. Çocuk ve aileyi merkeze alarak onların ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmetleri yürütmüştür.

**Sonuçlar:** Çocuk gelişimciler, diğer meslek elemanlarının çocuk gelişimcinin meslek tanımını bilmemesinden dolayı zorluklar yaşamıştır. Ayrıca travma, kayıp ve yas süreçlerine ilişkin deneyim eksikliklerinin olduğunu belirten çocuk gelişimciler, çocuk gelişimi lisans derslerinin güncellenmesini önermiştir.

**Anahtar kelimeler:** deprem, çocuk gelişimi; psikososyal destek, 6 Şubat depremleri

### ABSTRACT

**Aim:** In this study, the aim was to investigate the activities carried out by child development specialists employed by the Ministry of Health who participated in acute psychosocial support interventions for children, adolescents, and their families following the earthquakes centered in Kahramanmaraş.

**Methods:** This research, which was structured in a case study design, one of the qualitative research methods, was conducted with 24 child development professionals working within the Ministry of Health and providing psychosocial support services to children, adolescents and their families in the acute period following the 6 February earthquakes. The study used a semi-structured interview form and a general information form developed by the researchers as data collection tools. Data were collected using the focus group interview method. The data were analysed using content analysis.

**Results:** In the first phase, child development professionals were involved in needs assessment and coordination activities. They then carried out support activities for children and families. In this process, child development professionals worked together with doctors and other health professionals in the coordination process. The professionals provided child and family-centred support services.

**Conclusion:** Child development professionals faced challenges because other professionals were unfamiliar with their job description. Additionally, they acknowledged a lack of experience in trauma, loss, and mourning processes, and recommended updating undergraduate child development courses to address these gaps.

**Keywords:** Earthquake, child development; psychosocial support; February 6 earthquake

### Giriş

6.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde yaşanan depremler 11 ilde 50000'in üzerinde ölüme, 107000'in üzerinde kişinin yaralanmasına ve 57000'in üzerinde binanın yıkılmasına sebep olmuştur (AFAD, 2023). Deprem bölgesindeki kişilerin büyük çoğunluğu deprem anındaki bedensel hasar ve kayıplarının yanı sıra, maddi manevi birçok kayba neden olan büyük bir afet yaşamışlardır. Afetler insanları sarsan, örseleyen, birçok açıdan çaresiz bırakan, kişilerin normal yaşamlarını aniden, beklenmedik bir şekilde kesintiye uğratarak yaşamlarının altüst olmasına neden olan travmatik olaylardır. Bu nedenle afete maruz kalmış bireyler acil sağlık hizmetlerinin yanı sıra psikososyal desteğe de ihtiyaç duymaktadırlar.

Acil durumlar ve deprem gibi doğal afetler tüm bireyleri etkilese de çocuklar üzerinde daha fazla etki yaratmaktadır. Depremin oluşturduğu yıkımlar, kayıplar, yas durumu ve güvenli alanı kaybetme durumları çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Aral, 2023). Deprem, birçok yeni durumu beraberinde getirmektedir. Güvenli alan kaybı, değişen yaşam koşulları, rutinlerin değişmesi, ebeveyn kaybı, taşınma ve yeni koşullara uyum sağlama gibi durumlar depremle birlikte çocuk ve ailelerin hayatına girmektedir. Aileler ve çocuklar depremin ortaya çıkardığı panik ve şok durumlarını yaşarken bir yandan da meydana gelen bu yeni durumlarla baş etmeye çalışmaktadır. Bu süreçte çocuklar ve aileler çeşitli zorluklar yaşamaktadır.

**Sorumlu Yazar / Corresponding Author:** Emrullah Can Yavuz, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Kırklareli, Türkiye

E-posta: ecanyavuz@gmail.com

Geliş tarihi / Received: 13.12.2023, Kabul tarihi / Accepted: 21.05.2024

\*Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi V. Uluslararası Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Bildiri olarak sunulmuştur

Duygularını düzenlemekte, dürtülerini ve tepkilerini kontrol etmekte zorlanmakta, çocuklarında meydana gelen değişiklikler karşısında ne yapacağını bilememe ve zaten kendisi de travmatize olmuşken çocuğuna nasıl yardım edeceğini bilememe durumları yaşanmaktadır. Araştırmalar, çocukların ve ailelerin yaşadığı duyguların farkında olarak, ailelere çocuk odaklı rehberlik hizmetlerinin sunulması, çocuklara yönelik tarama, izlem ve destek çalışmalarının yürütülmesi, çocuğu anlayarak ve ihtiyaçlarının farkında olarak ekip çalışmalarının koordine edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aral, 2023; Yıldız vd., 2023). Afet sonrasında yürütülecek bu çalışmalar ve hizmetler bütünü psikososyal destek olarak ele alınmaktadır. Psikososyal destek çalışmaları; etkilenenlerin yeni durumlara ve yaşantılara uyum sağlaması, duygusal ve davranışsal sorunların önlenmesi, bireylerin güçlenmesinin sağlanması ve kapasitelerinin artırılması için yürütülen hizmetler bütünü ifade etmektedir (Kızılay, 2008).

Türkiye'de psikososyal destek ilk olarak 1999 Depremiyle bilinir olmaya başlamıştır. Ancak burada yapılan psikososyal hizmetlerin oldukça dağınık, karışık ve düzensiz olarak gerçekleştirildiği, sürekliliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bunun, bilgi ve deneyim eksikliği olduğunun tespit edilmesi üzerine eksikliklerin giderilmesi amacıyla ilgili kurumlar, STK'lar, hastaneler çalışmalar yapmaya başlamıştır (Altun, 2016). Daha sonra 2006 yılında afetlerde sadece psikososyal hizmetler verecek olan Afetlerde Psikososyal Hizmetler Birliği (APHB); Türkiye Kızılay Derneği, Türk Psikologlar Derneği, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Türkiye Psikiyatri Derneği, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği ile Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin katılımıyla kurulmuştur (APHB, 2011). Görüldüğü gibi bu ekipte çocuk gelişimciler yer almamaktadır. Çünkü çocuk gelişimi mesleğinin tarihine baktığımızda 2009 yılına kadar sadece bir üniversitenin sağlık lisansiyeri olarak çocuk gelişimci mezun ettiği, bu yıldan itibaren ise üniversitelerde sağlık bilimleri fakültelerinde hızlıca çocuk gelişimi bölümlerinin arttığı görülmektedir (Doğan Keskin & Bayhan, 2020). Ayrıca Sağlık Bakanlığı bünyesinde uzun yıllar çok az sayıda çocuk gelişimci varken 2007 yılı itibarıyla yapılmaya başlanan atamalarla her geçen gün ülke genelinde sayıları artmıştır (Yılmaz & Yıldız Akkuş, 2018). Bu sayılar ve yukarıdaki bilgiler bize Sağlık Bakanlığı bünyesinde görev alan çocuk gelişimcilerin ilk defa geniş katılımlı psikososyal destek ekiplerinde yer aldığını göstermektedir.

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın gerekçesi, çocuk gelişimcilerin ilk defa dahil oldukları akut dönem psikososyal destek ekipleri içerisinde yaptıkları çalışmaları ve yaşadıkları durumları belirleyerek, daha sonra yaşanma ihtimali olan afetler öncesinde, mesleki donanımlarını ve ekip içerisindeki tanınırlıklarını arttırmaya yönelik çalışmaların yapılmasına zemin hazırlamaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar bir konu veya bir durum hakkında detaylı bilgilere ulaşmak ve konuyu kendi sınırları içinde tüm detaylarıyla ortaya çıkarabilmek amacıyla bu durum veya konu hakkında deneyime sahip kişilerden derinlemesine bilgi toplanan araştırmalardır. Durum çalışması deseni bir veya birkaç durum ortam ve zaman gibi kendi sınırlar içerisinde bütüncül olarak ele alınmaktadır. Ayrıca daha önce hiç kimsenin çalışmadığı bir duruma yönelik daha sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterici olması amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın örneklemini, Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalışan ve Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası akut dönemde deprezede çocuk, ergen ve ailelerine yönelik psikososyal destek müdahalelerinde görev almış çocuk gelişimcilerden çalışmada gönüllü olarak yer almayı kabul eden katılımcılar oluşturmaktadır. Nitel bir çalışma olarak planlanan araştırmada örneklem seçme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile örneklem seçmenin temel amacı araştırma için önceden belirlenmiş olan ölçütlerin, katılımcılar tarafından karşılanıyor olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmaya 24 çocuk gelişimci dahil edilmiştir.

Çocuk gelişimcilerin ikisi erkek, 22'si ise kadındır. Yaşları 22 ile 42, Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalışma deneyimleri bir ay ile 16 yıl, psikososyal destek ekibinde görev alma süreleri 10 gün ile 120 gün, psikososyal destek ekibine dahil olma zamanları depremin birinci günü ile 75. günü arasında değişmektedir. Çalışma grubundaki on çocuk gelişimci gönüllü olarak, on dört çocuk gelişimci ise görevlendirme ile bu ekibe dahil olmuştur. Çocuk gelişimcilerin görev yaptıkları yerler arasında hastaneler, sağlıklı hayat merkezleri, kredi ve yurtlar kurumları, çadır kentler ve konteyner kentler bulunmaktadır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve çalışmanın amacına yönelik hazırlanmış olan odak grup görüşmesi soruları kullanılacaktır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların yaş, cinsiyet, çalıştıkları kurum, çalışma yılları, psikososyal destek ekiplerine depremin kaçınıcı gününde dahil oldukları ve bu ekipte ne kadar süre ile görev yaptıkları gibi bilgilere yer verilecektir. Odak grup görüşme formu için yarı yapılandırılmış 4 adet soru oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların çalışmanın amacına uygunluğunun değerlendirilmesi için 3 alan uzmanından görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda soru içerikleri düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış araştırma soruları, odak grup görüşmesi sırasında sorumlu araştırmacının moderatörlüğünde sondaj yöntemiyle derinlemesine cevaplanması sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular ve sonda sorularına ilişkin örnek soru aşağıda sunulmuştur;

3. Çocuk Gelişimcilerinin mesleki becerilerini göz önünde bulundurduğunuzda, katıldığınız psikososyal destek çalışmalarında mesleki becerileriniz açısından güçlü ve/veya zayıf yönleriniz var mıydı? Bunlar hakkında ne söyleyebilirsiniz?

3.1. Hangi mesleki becerilerin sizi sahada güçlendirdiğini düşünüyorsunuz?

3.2. Süreçte sizi mesleki açıdan zorlayan durumların nedenleri sizce nelerdir?

3.3. Güçlü/zayıf yönlerinizin süreç içerisinde size etkileri neler oldu?

### Veri toplama süreci

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların belirlenen bir konuyla ilgili bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve

alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmeyi amaçlamaktadır (Çokluk vd., 2011). Bu amaç doğrultusunda ortak bir deneyimleri olması esasına göre araştırmacı tarafından bir araya getirilen grubun, kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüşlerini aktardıkları bir ortamdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Odak grup görüşmelerinde temel ilkeler; katılımcı olarak homojen bir grubun seçilmesi, moderatörün etkin katılımıyla yarı yapılandırılmış bir görüşmenin sağlanması, her grubun 6 ila 10 katılımcıya sahip olması ve araştırma başına toplam üç ila beş grup oluşturulmasıdır (Morgan, 1997).

Uygulama online platform üzerinden, katılımcılar tarafından belirlenen uygun zamanda, senkronize katılım ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde tüm oturuma ilişkin ses kayıtlarının alınacağı açıklanmıştır. Katılımcılar üç ayrı gruba bölünmüş, farklı gün ve zamanlarda üç ayrı oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, 31 Ekim 2023, 3 Kasım 2023 ve 9 Kasım 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen üç farklı oturumda toplanmıştır. Oturumlar sırasıyla 2 saat 31 dakika, 1 saat 30 dakika ve 2 saat 39 dakika sürmüştür.

### Verilerin analizi

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak tümevarımsal analiz yapılmıştır. Tümevarımsal analizde veri içindeki örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini amaçlamaktadır. Bu yöntemde araştırmacının veriyle etkileşimi ön plana çıkmaktadır ve bulgular bu etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır. İçerik analizi aracılığıyla metinler ve görüşmeler içinde yer alan kavramlar ve temalar araştırmacının metinlerle olan etkileşimiyle gün yüzüne çıkarılmaktadır (Patton, 2018).

Odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının transkript çalışması sonucunda yaklaşık 50 sayfalık bir veri metni ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan nitel veri araştırmacılar tarafından okunmuştur. Yapılan görüşmeler esnasında alınan notlar ve okuma sırasında katılımcıların verdiği yanıtlara ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Metinler içerisinde oluşturulan kodlar arasından birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilmiş ve bu kodlardan yola çıkılarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Ortaya çıkan kodlar, alt temalar ve alt temaların oluşturduğu ana temalar her iki araştırmacı tarafından okunmuş ve görüş birliği sağlandıktan sonra son hali verilmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda 6 Şubat Depreminin Duyguları, İhtiyaç Tespitinden Psikososyal Desteğe Doğru Giden Saha Süreci, Çocuklarda Tespit Edilen Sorunlar, Çocuk Gelişimci Olarak Yapılan Çalışmalar, Çocuk Gelişimcinin Psikososyal Destek Sürecindeki Rolü, Değişen Normal Algısı, Çocuk Gelişimcilerin Mesleki Zorlukları, Öneriler olmak üzere sekiz ana temaya ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin aktarılabilirliği ve inandırıcılığı verilerin iyi bir şekilde betimlenmesine bağlıdır. Elde edilen bulguların okuyucu tarafından anlaşılabilirliği için betimlemeler önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada ortaya çıkan temalar ve alt temalar katılımcı görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar eşliğinde sunularak bulgular oluşturulmuştur. Katılımcıların her birine kod adlar atanmış ve doğrudan alıntılar bu kod adlar ile sunulmuştur.

### Araştırmanın etik boyutu

Araştırmanın etik kurul izinleri Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.06.2023 tarih ve E-35523585-302.99-87673 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllü onamları alınmış ve araştırma sürecinde ses kayıtlarının alınacağına ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde ve makalede katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak herhangi kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Yapılan alıntılarda katılımcılara atanan kod adlar kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen temalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

#### 1. Tema: 6 Şubat depreminin duyguları

Tablo 1. 6 Şubat depremine ilişkin duygular

Tema	Alt temalar
6 Şubat depreminin duyguları	Hem çalışan hem deprezede olmak Olayın şoku Kaygılar ve bildiğini unutma hissi Çocuklar için duyulan endişe

6 Şubat Kahramanmaraş merkezli olarak meydana gelen depremler sonrasında psikososyal destek ekiplerinde yer alan meslek elemanlarıyla yapılan görüşmeden elde edilen bulgular meslek elemanlarının yaşadığı ilk duyguları ortaya koymuştur. Özellikle deprem bölgesindeki hastanelerde ve sağlık kurumlarında çalışanlar hem deprezede hem de meslek elemanı olarak süreçte yer almıştır. Bir taraftan depremin getirdiği duyguları deprezede olarak yaşayan İrem bir taraftan da meslek elemanı olarak çalışmaya devam etme zorunluluğunun getirdiği duyguları bir arada yaşadığını ifade etmiştir.

**İrem:** Kendimi daha çok şu an maruz kalan biri olarak hissediyorum. Hizmet de verdim ama bir noktada alamadım da. Mesela ailem Adıyaman'da yaşıyor, bu depremde kuzenimi kaybettim ben de 10 yaşındaydım diğer kuzenimde sağ çıktı hala tedavi görüyor. Depremi iki yönlü yaşamış gibi hissediyorum. Yani bir yanda hizmet veren bir yanda alamayan...

Depremi yaşayan diğer bireyler gibi meslek elemanları da ilk etapta güvende olma ve yakınlarından haber alma çabası içinde olmuştur. Buna bağlı olarak mesleki çalışmalara dahil olma süreci depremden etkilenme durumuna ve yaşadıkları bölgeye göre farklılık göstermiştir. Deprem bölgesinde yaşayan Mısra içinde bulunduğu durumun mesleki süreçlere dahil olma durumunu nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir.

**Mısra:** Biz hemen psikososyal destek çalışmalarını düşünemedik. Yakınlarımızı o bölgedeki yakınlarımızı düşünüyorduk. Psikososyal destek süreci bizim bölgede başladı mı başlamadı mı nasıl oldu ben o an onu çözemedim bile... Dediğim gibi yakın arkadaşımız vardı onu bulma çabamızdaydık. Arkadaşlarımızı bulmak için çaba gösteriyorduk. Olayın şokunu atlatamadım. Hatta siz süpervizyon grubunu kurduğunuzda hatırlıyorum yazdığım şey şuydu ya ben bu olaya nasıl gireceğimi bilmiyorum demiştim çünkü hâlâ işin içinden, olayın şokundan çıkamamıştım.

Deprem bölgesinde görev yapmayan ve kendi bulunduğu bölgeye sevk ile gelen depremde çocuklarla çalışan çocuk gelişimciler çok duygusuyla birlikte daha önce hiç deneyimlemedikleri bir durumun belirsizliğiyle baş etmeye çalışmıştır. Özellikle bulunduğu hastanede sağlam çocuk polikliniğinde görev yapan Zeynep enkaz altında kalan ve operasyon geçiren çocuklarla karşı karşıya kaldığında yaşadığı farklı duygu durumlarına değinmiştir.

**Zeynep:** Yaşanan olayın travmatik hali bütün ülkemizi sarmıştı. O yüzden o konuda bireysel olarak yaşadıklarımız zaten çok zordu. Biz çalıştığımız birimde sağlıklı çocuk görüyorduk bu zamana kadar, fiziksel olarak bir zorluğu olmayan hastalığı olmayan... Onun için o halde bir çocuğu görmek benim için zordu açıkçası biraz... İlk gittiğimizde kendimi böyle haksızlığa uğramış gibi düşündüm çünkü ben bu konuda hiçbir şey bilmiyorum hani ben sadece Zeynep olarak orada varım aslında ve hani onlara destek olabilecek zaten kendimde böyle bir gücü bulmuyordum, nereden çıktı bu gibi bir şey olmuştu yani üzülmemin yanında da işte mesleğimi yapmanın yanında hani böyle bir benim için zorluğu olmuştu açıkçası.

Bahar da çocuklara nasıl yaklaşması gerektiği ve nasıl davranması gerektiği hakkında Zeynep'le benzer zorlukları yaşadığını belirtmiştir.

**Bahar:** Çocuklara nasıl yaklaşmam gerektiğini açıkçası ben de bilmiyordum...Ne yapmalıydım nasıl olmalıydı ben de kaygılı yaklaştım...

Hastanede yatan veya enkaz altında kalıp operasyon geçiren çocuklarla çalışan çocuk gelişimciler, yoğun duygular altında çalışmak durumunda kalmıştır. Amputasyon sürecinden geçen, tedavisi devam eden ve yakınına kaybeden ama bundan haberi olmayan çocuklarla karşılaşarak onlara destek olmaya çalışan meslek elemanları profesyonel olarak duygularını yönetmekte zorlanmıştır. Meslek elemanları sahada birçok sorunun yanında güçlü duygularla da baş etmek durumunda kalmıştır.

**Cemre:** Şunu ekleyebilirim sanırım ilk tanışma faslında birçok çocuk ailesinden birilerinin kayıp yani vefat ettiğini bilmiyordu. Ben o noktada çok zorlandım. Tanışmaya gittiğimiz benim de bir kardeşim var biliyor musun o da hastanede yatıyor diye anlatıyordu. Aslında kardeşi vefat etmişti o çocuğun. Bu noktada çok zorlandım ve fiziksel tedavileri tamamlanmadan aileler söylemek istemediği için çok uzun süre bunu bilmeden hastanede kaldılar. Annem aşağıda yatıyor, babam yukarıda işte kardeşim gelecek iyileşecek... Ama birçoğu vefat etmiş oluyordu. O noktada biraz zorlandım açıkçası.

**Bahar:** Çocuk anlatırken, enkaz altında dedemin çıkmasını bekliyordum dediğinde benim gözlerim doldu, ben nasıl tepki vereceğimi bilemedim, tepki vermeden ortadan kayboldum gibi oldu ve ilk haftalar bu şekildeydi benim için de...

Depremi yaşadığı ilk andan itibaren sahada olan sağlık profesyonelleri gerek deprem bölgesinde gerekse farklı bölgelerde göreve devam etmiştir. Bu süreçte hem depremde hem de meslek elemanı olarak sahada olmak zorunda kalan meslek elemanları, depremin getirdiği çok duygusuyla birlikte, ne yapacağını bilememe, çocuklara nasıl yaklaşacağı kaygısı ve çocuklar için duydukları endişe duygularıyla karşı karşıya kalmıştır. Çeşitli duyguları içerisinde barındıran deprem süreci sahada görev alan meslek elemanları üzerinde de izler bırakmıştır.

## 2. Tema: İhtiyaç tespitinden psikososyal desteğe doğru giden saha süreci

Tablo 2. İhtiyaç tespitinden psikososyal desteğe doğru giden saha süreci

Tema	Alt temalar
İhtiyaç tespitinden psikososyal desteğe doğru giden saha süreci	Olayın getirdiği karmaşa İhtiyaç tespiti ve destek Koordinasyon çalışması Çocuk gelişimci kimliğinden sıyrılma Bürokrasiyle mücadeleler Çocuk gelişimci kimliğini geri alma Çocuklar ve ailelerin iyi oluşu için verilen çaba

Sağlık sisteminde çalışan çocuk gelişimciler psikososyal destek sürecinde çalışma alanlarına, deprem bölgesine olan uzaklıklarına ve görevlendirme alıp almama durumlarına göre farklı çalışma süreçlerinden geçmiştir.

Sürecin başlangıç aşamasında psikososyal destek çalışmalarının hemen başlamadığını belirten çocuk gelişimciler, öncelikli olarak yaşanan ani olayın getirdiği karmaşayla mücadele sürecinin başladığını, ihtiyaç tespitlerinin yapıldığını, yapılan tespitlere göre koordinasyon çalışmalarının yapıldığını ifade etmiştir. Yaşanan olayın büyük bir doğal afet olması süreçte birçok karmaşayı da beraberinde getirmiştir. Birçok meslek elemanın kendi mesleki rollerinden sıyrılarak tek tip bir mesleki kimlik edinmesi gerekmiştir. Sürecin başlangıç aşamasında ihtiyaç duyulan tespit ve belirlemeler aşamasında tüm meslek elemanları gibi görev alıp çalışmalar yürütülmüştür. Ekiplerin koordinasyonu, çalışmaların koordinasyonu ve gelen yardımların koordinasyonu gibi süreçler yürütülmüştür. Bununla birlikte ekiplerde kendine yer bulamayan, süreçte tanımlanmış görevleri olmayan meslek elemanlarının kendisini kabul ettirmesi gibi bürokratik mücadelelere ve sonrasında çocuk gelişimci kimliğiyle verdikleri hizmete doğru giden bir süreç akışı yaşanmıştır.

**İrem:** Olayın ardından tüm meslek grupları aynı anda çağırıldı. Psikologlar, psikiyatri hekimleri ve bizleri acil serviste topladılar. O sırada hiç kimsenin mesleğinin önemi yoktu, mesela bizim yetkimiz yok ama bana şey dediler serum kapağını açar mısın? İşte şu kadar şu kadar bina yıkıldı ve bir sürü hasta gelecek. İlk böyle saat 6-7 gibi zaman zaman serum kapağı açarak başladık, sonra eczanenin içerisindeki eczaneye hastane acili arasında işte gelip sürekli ilaç desteğinde bulduk. Başhekim, "hepimiz şu an elinizden ne geliyorsa yapın özel durum yaşıyoruz" dedi. Oradaki birçok kişi ailesinden birini kaybetmişti, "bunların hepsini sonra değerlendiririz şu an buradasınız kimse dağılmasın" diye böyle bir açıklama yaptı.

**Misra:** Sürecin başında sosyal hizmetler personeli gibi bir sosyal çalışmacı gibi çalıştık. Yani başlangıçta ihtiyaç tespiti ve sayısal veriler için formlar doldurmamız istendi, çocuğun yaşı, cinsiyeti, ihtiyacı gibi. Şunları yaptık bunları yaptık gibi formları doldurup veriyorduk. Görüşme formlarını doldurun yeterli gibi görüyorlardı. Çocuk gelişimi meslek elemanı olarak sürece katılımımız geri planda bırakılıyordu genel olarak. Başladığımız süreçlerde görevden çektiler sizi daha sonraki süreçte dahil edeceğimiz deyip geri plana aldılar.



**Zeynep:** İlk başladığımızda biz de şöyle bir kargaşa olmuştu, bu hastalara çocuk ruh sağlığı mı bakacak, pediatri servislerindeki çocuk gelişimciler mi yoksa gelişimsel pediatri mi bakacak? Sonrasında süreç gelişimsel pediatri ekibine kaldı. Biz de diğer meslek elemanı arkadaşlarımızla yatak başı uygulamalarına çıkmaya başladık.

**Defne:** Deprem bölgesinde olduğumuz ve depremi yaşadığımız için ilk etapta direkt çocuklarla çalışmadık. Daha sonra yurtlara ve güvenli alanlara yerleştirilen çocuklarla çalışmaya başladık. İhtiyaç analizi ve veri tutulması için verilen formlar aracılığıyla bilgi olarak ihtiyaç tespitleri yapıyorduk bir yandan da. Çocuk doktorlarına da bilgi vermiştim. Eğer destek ihtiyacı olan çocuk olursa veya başvuran aile olursa mutlaka haber verin diye. Psikiyatri servisinin yönlendirdiği ailelerin dışındaki karşılaştığım ve görebildiğim ailelere de öncelikli olarak ihtiyaçlarınızı karşılandı mı, buraya nereden geldiniz gibi sorular sordum. Çünkü aileler farklı illerden geldiği için destek alacak ve başvuru yapacakları birimleri bilmiyordu. Bu ihtiyaçlara yönelik de çalışmalar yapmış olduk.

Deprem bölgesinden uzakta olup, koordinasyon ve ihtiyaç talebi toplama aşamasını gerçekleştirilmeyen meslek elemanları da olmuştur. Bu meslek elemanları deprem bölgesinden gelen ailelerle çalışmalar yürütmüştür. Deprem bölgesinden gelen çocuklar ve aileleriyle çalışan çocuk gelişimciler yine çocukların ihtiyaçlarına göre ve diğer hekimlerin yönlendirmeleri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür.

**Mahmut:** Uzak bir noktadaydık o yüzden biz akut dönemde direkt görev almadık. Psikososyal destek ekibi oluşmadı. Ben biraz oluşturmuş oldum gönüllü olarak. Şehir dışından gelen hastalarla görüşme yapmak için poliklinik yapmaya devam ediyorduk. Şehir dışından gelen ailelerin ihtiyaçlarının tespiti konusunda il müdürlükleri ilgileniyordu. Görüşme talep eden veya desteğe ihtiyacı olan çocuk ve aileleri bize yönlendirdiklerinde de randevu verip görüşme yapıyorduk. Yas sürecin çalıştığımız vakalar oldu. Bununla birlikte travma sonrası stres bozukluğu yaşayan çocuklara yönelik destekler de başlattık. Almış olduğum eğitimler aracılığıyla çocuk ve ergenlerle de bu yönde çalışmalar yürüttüm.

Meslek elemanı kimliğiyle hareket eden ve sahada çocuklarla görev alan çocuk gelişimi meslek elemanları çocuğun yüksek yararı ilkesini gözeterek diğer ekip üyeleriyle çocuklar için çalışmaya başlamıştı:

**Asya:** Deprem bölgesine çok yakındık ve depremi hissettik. Hemen toplantı yapıldı ve hastalarımızın paylaşımı yapıldı. İlk vakayla karşılaştığımda nasıl tepki vereceğimi şaşırımdım. Yanına gittiğim zaman çocuk çok öfkeliydi. Korkunun etkisiyle öfke şeklinde aslında duygu ifade ediyordu. İlk gittiğim hastanın ikizi vefat etmişti. Anneanne ve dede vefat etmişti, sadece annesi ve küçük kardeşi hayatta kalmıştı. Çocuk öfkeliydi, bağılıyor bir yandan da canı acıyordu. Hemen ameliyata hazırlanması gerekiyordu. Böyle bir kaosu içerisinde sağlık çalışanları diğer arkadaşlarımızla birlikte sadece çocuğa destek olmaya ve yanında olduğumuzu göstermeye çalıştık.

Ekip çalışmasını sürdüren ve sistemli bir şekilde destek verme süreçlerini planlayan ekiplerde gelen desteğin koordine edilmesi, materyallerin etkili kullanımı ve çocuklara yönelik alanların oluşturulması çalışmaları yapılmıştır. Çocukların alan ihtiyaçlarını gözetilen meslek elemanları çocukların isteklerini de göz önüne alarak onlar için düzenlemeler yapmıştır.

**Ayşe:** Depremzedeler için oluşturulan sosyal marketten oyuncak ve kırtasiye için gelen bağışları yardımları çocuk gelişimciler olarak ayrı bir odaya taşıdık ve çocukların ihtiyaçlarına göre odayı düzenledik. Onları tanıdıkça sosyal duygusal bağ kurdukça mesela ilgi alanına göre resim yapmayı mı seviyor onunla ilgili materyaller götürdük, kutu oyunları mı oynamak istiyor ona göre malzemelerini hazırlayıp götürdük.

Depremi yaşadığı soğuk günlerinde sıcak ortamlara ihtiyacı olan çocukların, yere basmak isteyen, haliya basmak isteyen ve kendi düzenini özleyen çocukların talepleri olmuştur. Bir meslektaşımız da çocukların bu talebi doğrultusunda onlar için düzenlemeler yaparak fiziksel olarak sıcak bir ortam oluşturmaya çalışmıştır:

**İrem:** Şunu unutmuyorum, yatan hasta servisinden bir çocuk gelip “ben ayakkabımı çıkarıp yere basmak istiyorum” dedi ve sonra biz bu fikirden çok etkilendik ne yapabiliriz düşündük. Bu durumu orada görev alan psikiyatrist ile paylaştım, dedi ki “o zaman hastanedeki bir odaya halı serelim, orayı çocuk oyun odası yapalım. Depremden etkilenen, hastanede yaşayan hastane personelinin çocukları var, hasta olan çocuklar dışında o çocuklar rahatça oynayabilsin, herkes ayakkabısını çıkarıp girsin” ve o soğuk günlerde o sıcak ortamı yani fiziksel olarak o sıcak ortamı yaratabilmek için oyuncaklar koymak o kadar anlamlı oldu ki o çocuklar için...

**Duru:** Ben psikososyal destek ekiplerine resmi olarak atanmadım, tamamen bireysel mücadelele bu sürecin içinde oldum. Çalıştığım hastaneye çocuklar gelmeye başladığında onlara destek olmak için çalıştım. Acil serviste yer alan personellere de iletişim bilgilerimi vererek bana ulaşabileceklerini söyledim. Daha sonra deprem bölgesine gitmek için gönüllü oldum. Görevlendirmem yapılmadı. Bireysel çabalarımla deprem bölgesine gittim.

Çocuk gelişimciler psikososyal destek sürecine giden aşamada ihtiyaç tespiti çalışmalarıyla başlayarak, mesleki kimliklerinin dışında çalışmalarla gereksinimlerin belirlenmesi ve koordinasyon çalışmalarında yer alıp daha sonra da mesleki kimlikleri çerçevesinde görevlerini yerine getirdikleri bir örüntünün içinde psikososyal destek hizmet sürecinde yer almıştır.

### 3. Tema: Çocuklarda tespit edilen sorunlar

Tablo 3. Çocuklarda tespit edilen sorunlar

Tema	Alt temalar
Çocuklarda görülen sorunlar	Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB)
	Uyku problemi
	Regresyon (kazanılan becerilerin kaybolması)
	Ayrılık kaygısı
	Öfke nöbeti
	Davranış problemleri
	Alt ıslatma
	Uyum sorunları

Yaşanan süreçle birlikte çocuklarda gelişimsel sorunlar görülmeye başlanmıştır. Yaşanan afetin büyüklüğü ortaya çıkardığı travma çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların görülmesine yol açmıştır. Poliklinikte çalışan ve sahada görev yapan çocuk gelişimciler, çocuklarda yaşanan olaya bağlı olarak gerileme davranışlarının olduğunu, alt islatma, uyku problemi, davranış sorunları ve öfke nöbetleri gibi durumların görüldüğünü belirtmiştir. Yaşanan travma durumuna bağlı olarak öfke, ayrılık kaygısı ve davranış problemi gibi belirtilerin yoğun olarak yaşandığını belirten çocuk gelişimciler bu durumlara yönelik ailelerle görüşmeler yapmış ve çocuklarla çalışmıştır.

**Simge:** Çocuklar inanılmaz regresyon yaşamışlardı her anlamda yani biz 9 yaşındaki çocuğun okuma yazmayı unuttuğuna şahit olduk.

**Buket:** Çok fazla uyku problemi yaşayan ve ayrılık kaygısı olan çocuk vardı. Anne babadan ayrılmak istemiyorlardı. Anne baba çok kaygılıysa çocuk okula gitmek istemiyordu.

**Bahar:** Ayrılık kaygısı çok yoğundu. Çocuklarla etkinlik yaptığımızda belli bir süreden sonra "ben bir çadıra gidip geleyim, bir annemi göreyim, babamı göreyim, kardeşimi göreyim" gibi söylemlerde bulunup gidiyorlardı.

**Sedef:** Korkunun etkisi davranışlara yansıyor. Öfke şeklinde duygularını ifade eden çocuklar vardı. Süreçte korku, kaygı, uyku problemi ve alt islatma gibi sorunlar yaşayan çocuklarla karşılaştık. Hâlâ da depremde çocuklar gelmeye devam ediyor.

Meslek elemanlarının ifade ettiği durumlar çocuklarda afet durumlarında veya travma durumuna bağlı olarak ortaya çıkabilecek davranışları ve sorunları özetler niteliktedir. Depremden etkilenen çocuklarla çalışan çocuk gelişimi meslek elemanları acil servislerde, ayaktan polikliniklere başvurularda ve deprem bölgesinde çocuklarda görülebilecek bu durumlara tanık olmuş ve çalışmalar yürütmüştür.

Çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların yanı sıra uyum sorunlarının da görüldüğünü belirten çocuk gelişimciler yaşadıkları kültürden çok farklı olan farklı bölgelere gelen çocuk ve ailelerin uyum sorunları yaşadıklarını da belirtmiştir.

**Asya:** Deprem bölgesinden farklı bir ile gelen çocukların dünyası aniden değişti. Birdenbire hiç tanımadıkları bir kültüre uyum sağlamaya çalıştılar. Biz neredeyiz, ne yapıyoruz ve bir yurt odasının içerisinde yaşamaya çalışıyoruz, sonu ne olacak gibi çocukların kafasına çok fazla soru işareti vardı.

Çocuklar ve aileler deprem bölgesindeki yaşam alanlarının yok olmasından dolayı farklı bölgelere taşınmak durumunda kalmıştır. Bu da onları yeni bir kültüre ve yeni bir yaşam şekline uyum sağlamak zorunda bırakmıştır. Konuşulan dilin farklı olması, yaşam alışkanlıklarının değişmesi veya yemek kültürünün farklı olması gibi etkenler de çocukları ve aileleri etkilemiştir.

#### 4. Tema: Çocuk gelişimci olarak yapılan çalışmalar

Tablo 4. Meslek elemanlarının yaptığı çalışmalar

Tema	Alt temalar
Çocuk gelişimci olarak yapılan çalışmalar	Travma çalışmaları
	Aile görüşmeleri
	Destek hizmetleri için yönlendirme
	Ekipteki diğer sağlık personelleriyle iş birliği
	Çocuk odaklı aile rehberlik çalışmaları
	Gelişimsel değerlendirme ve gelişimsel riski olan çocukların belirlenmesi
	Gelişimsel destek uygulamaları

Sahada görevlendirmeye bulunan, deprem bölgesindeki hastanelerde görev yapan ve bulunduğu ile depremden etkilenen ailelerin geldiği çocuk gelişimciler, çocuk ve ailelere yönelik psikososyal ilkyarımdan gelişimsel değerlendirme ve destek uygulamalarına kadar birçok çalışma yürütmüştür. Klinik ortamda çalışan meslek elemanları ayaktan başvuru yapan ailelerle görüşme yaparak ailelerin çocuklarına yönelik endişeleri, çocuklarda görülen gelişimsel durumlar, kayıp, yas süreci ve şehir değişikliği gibi depremin çocuklar üzerinde oluşturduğu etkilere yönelik çalışmalar yürütmüştür.

Süreçte ihtiyaç tespiti ve mevcut durumun belirlenmesine yönelik meslek elemanı kimliği dışında yürütülen çalışmalar da yapılmıştır. Fakat çocuk gelişimi meslek elemanları çocuk ve ailelerin ihtiyaçlarını önceliklediklerini ve çocukların ihtiyaçlarına göre önleyici ve destekleyici çalışmalar yürüttüklerini belirtmiştir.

**Mahmut:** Klinikte çalışırken hastaneye gelen veya yatışı yapılan çocuk ve ailelerle çalıştık. Travma çalıştığımız hastalar oldu. Daha sonra deprem bölgesine görevlendirmeye gittim. Oraya gittiğimizde bizden sayı toplamamızı istediler. Ben sayı toplamayacağımı, buraya sayı toplamak için gelmediğimi söyledim. Psikososyal destek çadırında olacağımı ve bana yönlendirebileceğiniz çocuklar varsa bu çocuklar ve aileleriyle görüşme yapacağım dedim. Hatay'a gelirken hazırlığımı yapıp gelmişim. Çocuklarla yapabileceğim etkinlikleri ve uygulayacağım envanterleri hazırlamışım. Bu noktada psikososyal destek çadırına gelen ailelerle çalıştım. Gelmeyen olunca da çadırkentteyim çadırkenti, konteyner kentteyim konteyner kenti dolaştım. Ailelere, çocuklarınızla ilgili görüşmek istediğiniz bir şey varsa ben buradayım dedim. Çalışacağım destek verebileceğim konuları anlattım. Beni aşan durumlarda ise benimle gelen psikolog arkadaşına yönlendirme yaptım.

Ekip içinde birlikte çalışılan diğer sağlık personelleriyle iş birliği içinde çalışan çocuk gelişimciler, çocukların ihtiyaçlarına yönelik ekip çalışmalarında yer almıştır. Bu doğrultuda deprem bölgesinde çadırkentte veya konteyner kentte bulunan çocukların aileleriyle görüşmeler yapılmış, çocukların öyküleri alınmış ve gelişimsel gereksinimleri belirlenmiştir. Bu çalışmalar aracılığıyla hekimler veya diğer sağlık personelinin çocuklara uygulayacağı müdahalelere yönlendirmeler yapılmıştır.

**İrem:** Uyku problemi olan çocukları bulmaya çalıştık. Görevlendirmeye gelen hekim bize dedi ki "benim üye olduğum dernek çok sayıda çalışmalar yaptı, bu konuda hassasiyetleri var. Uyku problemi olan çocukları özellikle keşfedelim ki melatonin gibi destekleyici ilaçlar verebilirim". Sonra bu problemi yaşayıp yaşamadıklarını sorduk öykü alırken. Daha önce hastamız olan hastaneye psikiyatriye başvuran çocukları bulduk, sonra onların psikiyatriye erişimini kolaylaştırdık. Bir ayağımız çadır kentte konteyner kentte, bir ayağımız hastanedeydi.

Deprem süreci aileler, çocuklar ve uzmanlar için yeni bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Aileler bu süreçte çocuklarıyla ilgili neler yapabilecekleri, yaşanan durumları çocuklara nasıl anlatacakları, çocukları olumsuz durumlardan nasıl koruyabilecekleri veya çocuklarıyla nasıl iletişime geçebilecekleri konusunda çaresiz ve ne yapacaklarını bilmez halde oldukları görülmüştür. Çocukların yaşadıkları durumları göz ardı etmeden, duygularını, tepkilerini, ihtiyaçlarını anlayabilmek ve çocuklara yardım edebilmek adına ailelere görüşmeler yapan meslek elemanları çocuk odaklı aile görüşmeleri yapmıştır. Yapılan görüşmelerde sadece çocuğa odaklanmadığını belirten çocuk gelişimciler, aile bireylerinde tespit ettikleri ihtiyaçlara yönelik bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları yürütmüştür.

**Buket:** Aileler o dönemde çocuklarla nasıl iletişim kuracaklarını ve bu noktada çocuğa nasıl açıklama yapacaklarını bilmiyordu. Özellikle bir kayıp varsa başka bir durum varsa... Bu noktada çocuklar bence göz ardı ediliyordu. Anne babanın psikolojik sağlamlığı ne kadar yüksekse aslında çocukların da olaya verdiği tepkiler de buna göre şekilleniyordu. Daha kolay bir şekilde normal hayata uyum sağlayabiliyorlardı. Biz orada sadece çocuklarla çalışmadık çok fazla ailenin psikiyatrye gitmesine yardımcı olduk. Aile kendi ihtiyaçlarının farkında olmuyordu ve çocuğuna da iyi gelemiyordu. Biz bunları fark edip yönlendirme süreçlerinde de bulunduk.

**Asya:** Ben Bolu'da çalışıyorum ama buraya çok sayıda depremden etkilenmiş vatandaş geldi. Ailelerin yas süreçleri hakkında bir bilgisi olmuyordu. Önce aileleri çağırıyordum çocuklardan ziyade, bir aile görüşmesi şeklinde görüşme yapıyorduk. Daha sonrasında çocuklarla bireysel görüşme yapıyorduk ama burada ilk yaptığım şey çocuğun neye ihtiyacı var ailenin ne ihtiyacı var bunlar üzerinde duruyorduk.

**Sedef:** Psikososyal destek sağlamaya çalıştık, oyunlar oynadık, kitaplar okuduk ya da uyku problemi yaşayan çocuklarımız oldu onları yönlendirdik. Süreçte ihtiyacı olan çocuklara yönelik oyun terapisi uygulamaları yürüttük. Bu süreçte çok fazla korku, kaygı, uyku problemleri ve alt ıslatma gibi sorunlar yaşayan çocuklarımız oldu onlarla çalışmalarımızı devam ettirdik. Depremin etkileri hâlâ bizim için devam ediyor aslında, hâlâ deprezede çocuklarımız gelmeye devam ediyorlar.

**Zeynep:** 10 kişilik bir psikososyal destek ekibi olarak Defne'ye gittik. Saha ekibi ve çadırkent ekibi olarak küçük gruplara ayrıldık. Çocukların olduğu ortamlarda ben oluyordum. Bir oyuncak seçilecek, aileyle görüşülecek ya da herhangi bir çocuğa müdahale edilecekse hemen sahadaki bizim görevli kişi beni yönlendiriyordu.

Çocuk gelişimciler mesleki yeterlikleri ve sorumlulukları doğrultusunda depremden etkilenen çocuk ve ailelere yönelik çalışmalar yürütmüştür. Aile görüşmeleri, değerlendirme ve destek süreçleriyle bütüncül olarak çocuğu ele alıp deprem sürecini yaşayan çocukların ve ailelerin sorunlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Sahada yürütülen çalışmaların önemli yansımalarından biri de aile görüşmeleri ve gelişimsel değerlendirme aracılığıyla özel gereksinimi olan çocukların belirlenmesi olmuştur. Deprem sürecinde özel eğitim desteği alması gereken çocuklar tespit edilmiş ve tanı alması gereken çocuklar belirlenerek hizmetlere erişimi sağlanmıştır.

**İrem:** Çadırkentte özel eğitim alması gereken bir çocuk tespit ettik. Bir özel eğitim öğretmeni bulup eğitim alabileceği ortamı oluşturmak ikinci üçüncü ayı buldu. Çocuğu keşfetmek, değerlendirip ihtiyaçlarını belirlemek, hangi ilaçları kullandığını ve hangi özel eğitim merkezinden destek aldığını hastane kayıtlarını inceleyerek bulmak içinde bulunduğumuz şartlardan dolayı zaman aldı.

**Asya:** Otizm tanılı çocuğumuz vardı, hatta geldiği anda otizm tanısı koyduğumuz bir çocuğumuz oldu.

Katılımcıların süreçte yürütmüş olduğu çalışmalara ilişkin verdiği yanıtlar çocuk gelişimcilerin görev, yetki ve sorumlulukları çerçevesinde, çocuğun yüksek yararını gözeterek, yetkinlikleri doğrultusunda çocuk ve ailelere hizmetler sunduğunu göstermektedir.

## 5. Tema: Çocuk gelişimcinin psikososyal destek sürecindeki rolü

Tablo 5. Çocuk gelişimcinin psikososyal destek sürecindeki rolü

Tema	Alt temalar
Çocuk gelişimcinin psikososyal destek sürecindeki rolü	Çocuğu ve aileyi bütüncül olarak ele alan
	Güçlü iletişim becerileri olan
	Çocukla bağ kurabilen
	Çocuğu ve aileyi anlayabilen
	Oyunun terapötik gücünü kullanan
	Çocuk konusunda diğer meslek elemanlarına rehberlik eden İş birliği yapan

Deprem bölgesinde aktif olarak çalışan, görevlendirmeye giden veya deprem dışındaki bölgelere yerleştirilen çocuk ve ailelerle çalışan çocuk gelişimciler süreçte mesleki yetkinliklerini kullanabilecekleri birçok rolde görev ve sorumluluk almıştır. Çocuğu ve aileyi yakından tanıyan bir sağlık meslek elemanı olan çocuk gelişimciler, deprem sürecini yaşayan çocuk ve ailesini bütüncül olarak görmüştür. Süreçte sadece çocuklara değil çocuğun ailesine ve ebeveynlerine de odaklanmıştır. Desteğe ihtiyacı olan ebeveynlere rehberlik ederek yönlendirmiş, onları da destek almaları gereken meslek elemanlarına yönlendirmiştir.

**Asya:** Hem çocuklarla hem de aileleriyle iletişim kurarak aileyi desteklemeye çalışıyorduk. Aile de yaşadığı süreçten dolayı şokta olabiliyor. Çocuklar bundan etkileniyor, yanında şöyle konuşmalıyım gibi bilgilendirme çalışmaları yaparak aileyi destekliyorduk.

**Ayşe:** Aileler diğer meslek elemanlarına çocuklarıyla ilgili kaygılarını anlatınca diğer arkadaşlarımız da doğrudan bana gönderiyordu. Bir baba bana geldiğinde babanın çocuktan önce kendisinin sakinleşmeye ve aslında sen de güvendesin sen iyisin ne ihtiyacın var gibi desteğe ihtiyacı olduğunu fark ettim. Yani baba eşini ve kızını kaybetmişti ama diğer çocuğu için kaygılanıp bana gelmişti. Çocuğumu nasıl iyi hissettirebilirim diye soruyor. Dedim ki bir dakika dur, senin çok büyük bir yasın var önce bunu konuşalım. Bir saat ağladı o adam benim yanımda. Ben günlerdir ağlayamıyordum dedi o baba. Biz sadece çocukla çalışırız deyip aileyi bırakmadık, babayı da biz kucakladık. Anneyi de biz kucakladık. Aile çocukla ilgili şikâyeti anlatıyordu ama orada onun da şefkate ihtiyacı vardı ve bence biz yani hepimiz birer anne baba gibi saydık onları muhtemelen. Biz anne babaları da sadece çocuk özelinde değil onları da sararak başladık bence iyileştirmeye.

Süreçteki iletişim becerilerine değinen çocuk gelişimciler çocukla iletişime geçme konusunda diğer meslek elemanlarına göre daha başarılı olduklarını, çocuğu anlayarak ve gerçekten dinleyerek ihtiyaçlarına kulak verdiklerini belirtmiştir. Özellikle çocuğu yıpratmadan ve sabırla süreci yürütüp, yavaş yavaş, çocuğun güvenini kazanarak ve çocuğu incitmeden iletişim kurup çocuklara yardımcı olmuştur.

**Asya:** *Oradaki çocuklarla aramızda çok net bir bağ oluşturabiliyorduk. Bunu her meslek grubunun yapabileceğini düşünmüyorum. Çocukların yaşamış oldukları durumlardan dolayı onlarla iletişim kurmak normal zamanlarda iletişim kurma sürecine göre daha zorlayıcı olabiliyor. Yaşanan durumlardan dolayı çocuklar kendini kapatabiliyor. O şokla birlikte iletişime geçemiyor. Bu nedenle çocuğun yaşadığı durumları anlayıp nedenlerini bilerek yaklaşınca daha sağlıklı ve onları incitmeyen bir iletişim kurabiliyoruz.*

**Merve:** *Çocukları serviste ziyaret ettiğimiz esnada zorlamadan ve sorgulamadan, sadece orada olduğumuzu, merhaba demek istediğimiz ve tanışmak için geldiğimizi belirterek başlıyorduk. Çocuk buraya gelene kadar birçok yer değiştirmiş ve birden fazla acılı işlem geçirmiş durumda geliyor. Yeni bir kişiyi daha görecektir tahammülleri olmayabiliyor bazen. Bu nedenle orada ve onların yanında olduğumuzu hissettirmek amacıyla, küçük girişimlerle yavaş yavaş onların dünyasına girmeye çalışıyorduk.*

**Duru:** *Diğer meslek elemanları çocuklarla çalışırken direkt fiziksel müdahale sürecine veya fiziksel bir yardıma ihtiyacı var mı diye kontrole başlıyordu. Çocuklar bu tür uygulamalarla karşılaştığında iletişim kurmaktan kaçınıyorlardı haklı olarak. Ben ilk karşılaştığım süreçte şu an bu şehirdesin, güvendesin, benim adım Duru, senin yanıdayım gibi güven verici cümleler kurmaya çalışıyordum. Çocukların kendilerinin farkında olup olmadığını kontrol etmek için adını soruyordum ve onların farkında mı bunu öğrenmeye çalışıyordum. Çocukların çoğu şokta olduğu için bunların dışında ilk etapta çocuğu zorlamadan yavaş yavaş iletişime geçmeye çalışıyordum. Çocuğa güvende olduğunu hissettirmek ve güvenli bir yerde olduğunu bilmesini sağlamak çok önemliydi bu süreçte.*

Deprem bölgesinde Türkçe bilmeyen çocuklarla da çalıştıklarını belirten meslek elemanları aynı dili konuşmuyor olsalar bile oyun ve oyuncaklar aracılığıyla çocuklarla iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Ayrıca iletişim kurmakta zorlanan veya kurmak istemeyen çocuklarla da oyuncaklar aracılığıyla iletişim kurduklarını ifade etmiştir.

**Duru:** *Anadili Türkçe olmayan çok fazla aileyle çalıştım. Ben Türkçe'den başka bir dil bilmiyorum ve ben sahaya gittiğimde de öyle ana dili Arapça olan çok fazla çocuk çok fazla aile vardı. Ana dili Arapça olan o çocuklarla sadece oyunla iletişim kurabildim, yaptığım şey legoları dizmekti o çocuk geldi üstüne taş koydu, yanına başka taş koydu, altından parmağını çıkardı, nasıl kurtarıldığını anlattı bana ve ben bunu herhangi bir kelime kullanmadım anladım o çocuğun nasıl kurtarıldığını ve ondan sonra işte kardeşinin elini koydu, kardeşinin parmağından çekti, başka bebeğini koydu bebeğini oradan çıkardı o süreci yaşadı.*

**Sedef:** *Sürecin ilk zamanlarında kimsesiz olarak getirilen çocuklara refakatçilik yapsak da daha sonraki süreçte psikososyal destek sağlamaya çalıştık. Uyku problemi yaşayan çocuklar oldu, alt ıslatma, korku ve kaygı problemleri yaşayan çocuklar oldu. Bu çocukları hem yönlendirdik hem de bizim oyun terapisi yoluyla çalıştıklarımız oldu. Deprem etkileri hala devam ediyor. Hala korku, kaygı veya uyku sorunlarıyla gelen çocuklar olabiliyor.*

Çocuk gelişimcilerden birinin çocuklarla yaptığı uygulamalara ilişkin en çarpıcı cümlesi de yine oyunlarla ilgili olmuştur. Oyun oynayabilen çocukların o geceyi rahat ve uyuyarak geçirdiğini, oyun oynayamayan çocukların ise o gece uyuyamadıklarını ifade ettiği cümleler çocukların oyun ihtiyaçlarını, rahatlama ihtiyaçlarını ve gereksinimlerinin anlaşılmasının önemini ortaya koyar niteliktedir. Çocuğu anlayan ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun koşulların gerçekleşmesini sağlayan meslek elemanlarının da ne derece önemli rolleri olduğunu göstermektedir.

**Eylül:** *Aslında birçok şeyi arkadaşlar söyledi. Bir de eklemek istediğim küçük bir şey daha var, oynayan çocuk o gece uyudu oynayamayan çocuk uyuyamadı kaygıdan...*

Eylül'ün aktarmış olduğu bu ifadelerden sonra Duru da oyunun çocuğun üzerindeki iyileştirici etkisine değinerek oyun ve oyuncaklarla ilgili bilgi kirliliğine yönelik düşüncelerini dile getirmiştir.

**Duru:** *İnanılmaz bir bilgi kirliliği oldu, sosyal medyada denk gelmişsinizdir. Şu oyuncaklarla oynayın bu oyuncaklarla oynamayın, legolarla oynamayın onlar yıkılınca travmaları tetikleniyor diye... Eylül'ün de dediği gibi oynayabilen çocuk gerçekten uyudu. Biz servislerde gece kalamıyorduk ama servis hemşirelerine sorduğumuzda geceleri sorunlar yaşayan ve ağlayarak uyuyan çocukların olduğunu söylediler. Oynayan çocuk rahat uyudu, oynayamayan çocuk uyum sağlamakta zorlandı, tedaviye dahil olamadı o çocuk hep orada kaldı. Biz aslında çocuğun bedeninin olduğu yere ruhunu taşıyan gruptuk. Çocuklar travmatize olur denilen oyuncaklarla derdini anlattı, kendini düzenledi. Oyuncaklarla ilgili çok fazla tartışmalar da yaşadık ve bunları anlatmaya çalıştık.*

Çocuk gelişimciler süreçte diğer meslek elemanlarıyla iş birliği içinde çalışarak çocuk ve aileye yardım konusunda diğer meslek elemanlarıyla birlikte görev almıştır.

**Asya:** *Bu süreçte çocuk psikiyatristleriyle çok iş birliği yaptık. Özellikle yakınların kaybına ilişkin haberlerin verilmesi sürecinde ailenin vermesi gereken bir haber olduğunu ve aileye bu süreci nasıl yönetebilecekleri konusunda yardımımız dokundu.*

**Suzan:** *Çocuğa yapılacak girişimsel müdahalelerde süreci çocuğa anlatıp çocuğun kaygı ve korku düzeyini azaltmaya çalışıyorduk. Çocuklar beyaz önlüklü birilerini gördüğünde korkup tepki verebiliyordu. Ya da hekimler çocuklarla nasıl iletişim kuracağını bilemiyordu. Bu noktada da çocukla hekimler veya diğer sağlık personelleri arasında tampon görevi yaptık. Çocuğa, doktor sadece şöyle bir tedavi yapacak, daha çabuk iyileşmen için destek oluyor gibi cümlelerle çocuklara yardımcı olmaya çalıştık.*

Çocuk gelişimciler mesleki yetkinlikleri çerçevesinde süreçte birçok rolde görev almıştır. Çocuğu ve aileyi anlayan, aileyi bütüncül olarak ele alan, oyunun iyileştirici gücünü bilen ve çocukla nasıl iletişim kuracağını, süreçlere nasıl dahil edebileceğini iyi bilen meslek elemanları çocukların oyun oynayarak geceyi rahat geçirmelerini sağlamış, bedenlerinin olduğu yere ruhlarını taşımaya çalışmıştır.

## 6. Tema: Değişen normal algısı

Tablo 6. Değişen normal algısı

Tema	Alt temalar
Değişen normal algısı	Depremden önceki normaller ve depremin getirdiği normaller Bu davranışların görülmesi normal mi? Değişen normalin fark edilmesi Farkındalığın artışı ve kaygının azalması Durumlarla baş etme sürecinde farkında olmanın kolaylaştırıcı etkisi

Yaşanan süreç yeni normalleri beraberinde getirmiştir. Çocukların, ailelerin ve uzmanların karşı karşıya kaldığı birçok yeni durum deprem süreciyle birlikte yaşamın içine dahil olmuştur. Çocuk gelişimciler, depremden önce rutin olarak uyguladıkları süreçleri deprem sürecinde uygulamanın normal olup olmadığını, aileler depremden sonra çocuklarında ve kendilerinde meydana gelen davranış değişikliklerinin normal olup olmadığını ve çocuklar da depremden sonra yaşadıkları duyguların normal olup olmadığını sorgulamaya başlamıştır. Deprem herkes için yeni normalleri beraberinde getirmiştir. Depremden önce normal algısıyla sonraki normal algısı değişmiştir.

**Asya:** *Çocukla nasıl iletişim kuracağım...Normal ve anormal algım değişti ve hiç çocuk görmemişim gibi böyle titriyordum. Çocuğa soru sorulur mu şu yapılır mı şunu söylersem travmatize etmiş olur muyum kaygısı yaşıyordum. Ama süreçte görev alan ve sahaya giden meslektaşlarımızın benzer durumları yaşadıklarını bilmek daha iyi hissettirdi.*

**İrem:** *Kafamızdaki normal gitti başka bir şey geldi. Mesela alt ıslatma problemi nasıl çözeceğini biliyorsun ama depreme başlayan ve deprem kaynaklanan alt ıslatma problemine nasıl yaklaşırsın bunu nasıl seyretebilirsin bu birazcık daha özel bir problem oluyor. Bir enkoprezis vakasında yine normal hayatında yok depremden sonra oluyor ve kakasını tuvalete yapmak uzun sürdüğü için tuvalete gitmek istemiyor çocuk. Aile dışı kaçırıma değil de depremden dolayı tuvalette durmama yoluyla oluşan bir dışı kaçırma problemiyle geliyor ya da tuvaleti reddetme problemiyle geliyor.*

Aileler ve uzmanlar deprem süreciyle gelen yeni davranış örüntüleri veya depremin doğurduğu davranış problemleriyle karşı karşıya kalmıştır. Özellikle depremin getirdiği korku ve kaygı nedeniyle tuvalete gitmeyi reddetme, tuvalette uzun süre duramama gibi durumlar nedeniyle ortaya çıkmaya başlamıştır. Depremden önce çocukların hayatında olmayan durumlar deprem sürecinde ortaya çıkmaya başlamış ve depremin getirdiği normallerden biri olmuştur. Bu durumların farkında olarak davranış problemlerine, gerileme davranışlarına veya yeni davranış örüntülerine yönelik müdahaleler gerçekleştirilmektedir.

Ailelerin süreçte yaşadıklarının, korkmalarının, hizmetlere erişimlerinin sınırlı olmasının, çocuklarının tepkilerinin ve davranışlarının değişmesinin yaşanan afet durumunda ortaya çıkabilecek olası durumlar olduğunu bilmeleri onlar için rahatlatıcı olabilmektedir. Uzmanların depremin getirdiği yeni normaller hakkında ailelere ve çocuklara yardımcı olması bu süreci daha kolay ve sağlıklı bir şekilde geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Ailelerin ve çocukların duygularının farkında olmalarını sağlamak, duygularının dışı vurumu olan davranışlarının normal olduğunu fark ettirmek ve bu durumları sağlıklı bir şekilde atlatmalarına yardımcı olmak önemli psikososyal ilk yardım çalışmalarıdır.

**Ayşe:** *Yaşadıklarının normal olduğunu bilmek hepsini rahatlattı. İlk gördüğüm oydu yani, bir tanesi hocam gerçekten böyle olması normal mi diye sorduğumda yani bir süre daha bunlar gelecek bunlar olacak dediğimde rahatlıyorlardı. İlk müdahalede aslında verdiğimiz tepkiler olağan, böyle olacak tabii ki korkacaksınız tabii ki üzüleceksiniz gibi ifadelerle ilk etapta psikososyal ilk yardım çalışmaları yapıyorduk.*

**Cemre:** *şöyle gerçekten afet gibi olağanüstü durumlarda bazı cümleler veya sözcükler çok büyük anlamlar ifade edebiliyor. Bir cümle doğru olan cümle... Sizin yaşadığınız durum aslında anormal duruma verilen normal bir tepki... Bu cümleyi ben sayısız kadar söylemişimdir ve bunu söylediğimde o kadar rahatlıyorlardı ki...*

Yaşanan süreç aileler ve meslek elemanları için yeni normallerin oluştuğunu göstermektedir. Çocuk gelişimciler ailelerin ve çocukların yeni normallere uyum sağlamasına yardımcı olmuştur.

## 7. Tema: Çocuk gelişimcilerin mesleki zorlukları

Tablo 7. Çocuk gelişimcilerin mesleki zorlukları

Tema	Alt temalar
Çocuk gelişimcilerin mesleki zorlukları	Çocuk gelişimcinin mesleki yetkinliklerini bilmeyen diğer meslek elemanları Kendini anlatmak zorunda olma durumu Bildiğini ispat etmek zorunda kalmak Lisans ders içeriklerinde afet durumlarına/ psikososyal desteğe ilişkin derslerin eksikliği Çocuklarda travma, yas ve ölüm kavramıyla ilgili bilgi/deneyim eksikliği Koordinasyonsuzluk/birbirinden habersiz olma durumu Kontrolsüz yardımlar

Çocuk gelişimciler psikososyal destek çalışmalarında zorlandıkları konuları diğer meslek elemanlarına kendilerini anlatmak, meslek elemanı olarak yetkinliklerini aktarmak, yapabildiklerini ispat edebilmek durumunda olmak başlıklarında yoğunlaştırmıştır. Psikososyal destek sürecinde oldukça önemli rollerde olan ve ekip çalışmasında bulunan çocuk gelişimciler, kendilerini anlatmak zorunda olan ve bildiğini ispat etmek zorunda kalan bir meslek elemanı konumunda olmanın kendilerini zorladığını belirtmiştir. Yetkinlikleri ve mesleki becerileri çerçevesinde yapmak istedikleri çalışmalara engel olan bu durum sahada çalışan meslek elemanlarının çalışmalarını etkilemiştir. Merve ve Duru karşılaştıkları bu durumlara ilişkin düşüncelerini aktarmıştır. Ayşe'nin "bildiğini kanıtlamak zorunda olan tek meslek grubu çocuk gelişimcilerdi." ifadesi yaşanan durumun meslek elemanları üzerinde oluşturduğu etkiyi özetler niteliktedir.

**Merve:** *İçinde bulunduğum ekibe hala daha kendi mesleğimi anlatmak zorunda olmak benim için süreçteki zorlayıcı faktörlerdendi. Birlikte daha önce çalıştığım ekip arkadaşlarım ne yapabileceğimi ve mesleki yeterliklerimi biliyor fakat psikososyal destek ekibindeki diğer ruh sağlığı uzmanları veya hemşirelere kendimizi anlatmak zorunda olmak zorlayıcıydı.*

**Ayşe:** Bizi görevlendiren kişilerin ya da birlikte çalıştığımız kişilerin bizden beklentilerinin yanlış olması sorundu bizim için. Bizim orada çocukla oyun oynayıp onlarla vakit geçirmemizi bekliyorlar. Tabii de oyun bizim en önemli aracımız ama tek başına sadece bunu yapmıyoruz. Tanınırılık sorunumuz vardı ve yapabileceklerimizin sınırını bilmiyorlardı. Onlara neler yapabileceğimizi anlattım kime nasıl destek verebileceğimizi anlattım. Sonra ilçe sağlık müdürlüğüne görevlendirdiler beni resmi olarak bu vesileyle alana gittim benim yaşadığım en büyük zorluk aslında mesleki olarak tanınmayıp bu müdahale ekibinin içinde olabileceğime inanmayışlarıydı. Bu süreçte bildiğini ispat etmek zorunda kalan tek meslek elemanı olduğumu düşünüyorum. Diğer hiçbir meslek grubu bildiğini ispat etmeye çabalamadı. Mesela hemşirelerin meslek tanımı çok net ama bizler travma çalışabiliriz çocuğu tanırsanız diye hep ispat etmek zorunda bırakıldık.

**Cemre:** Depremün üçüncü günü ben klinik şefinin olduğu gruba, hocam psikososyal destek grubu kurulursa biz dahil olabilir dedim, böyle bir mesaj attım. Bunu duyunca tabii klinik şefi hemen beni çağırdı, polikliniği bitirip hemen yanına gittim. Tabii profesör ama psikososyal desteği biz yapabiliyor muyuz bunun hakkında hiçbir fikri yoktu. Ben anlattım psikososyal destek sürecini. Sonra bana işte hiç böyle bir durumda çalışıp çalışmadığını sordu. Ondan sonra yapabileceğine inanıyor musun falan gibi sorular sordu. Birlikte çalıştığımız çocuk gelişimci meslektaşlarımız da ilk olarak bu konuda biraz çekimser davranmıştı. Süreçle ilgili daha önce deneyimli olmadığımız için böyle bir işe girişmekte tereddüt etmişlerdi.

Çocuk gelişimciler, çocuk gelişimi lisans müfredatlarına psikososyal destek, afet ve acil durumlara ilişkin derslerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik yapılan çalışmaların da eksikliğine değinen meslek elemanları ders içeriklerinin ve eğitim planlarının bu doğrultuda güçlendirilmesine vurgu yapmıştır.

**Mahmut:** Eğitim müfredatıyla ilgili eksikliklerimiz var. Ergenlere yönelik veya travmaya yönelik eğitimlerde eksikliklerimiz var. Meslekle ilgili değerlendirme yaptığımızda 0-18 yaş arasındaki çocuklarla çalışırız diyoruz ama hep böyle bir erken çocukluk dönemiyle anılıyor mesleğimiz. Erken çocukluk üzerine eğitimlerimiz daha yoğun ve biz sadece sanki çocuğun gelişimini takip ediyoruz, gelişimsel değerlendirmesine ve oyun geliştirmesine bakıyoruz gibi... Kendi mesleki algımızla ilgili bir sorun var bunu bence değiştirmemiz gerekiyor.

**Buket:** Bence bizim ani yaşam olaylarıyla ilgili ders içeriklerimiz çok yeterli değildi. Yani biz yaşanan olay sonrasında kendi kurduğumuz bağlarla, arkadaşlarımızla konuşarak ekstradan aldığımız eğitimlerle eksiklerimizi belki tamamladık ama bence ani yaşam olaylarına yönelik eksikliklerimiz var. Erken müdahaleyi çok iyi biliyoruz, gelişimsel değerlendirmeyi çok iyi biliyoruz ama psikososyal olarak bir müdahale yapmayı basamak basamak bilmiyoruz. Benim eksik kaldığım yer o noktaydı, bence biz bu konuda çok yeterli eğitim almadık lisans süresince.

**Zeynep:** Lisans dönemimizdeki derslerimiz okul öncesi ağırlıklıydı ve genelde ergenlerde çalışmalar çok daha kısıtlı konulardı, yani daha çok erken çocukluk eğitimlerimiz vardı. Açıkçası kendimi bu alanda daha zayıf hissettim diyebilirim ve yine yas sürecine yönelik eğitimin eksikliğini çok fazla hissettim.

Sahada çalışan meslek elemanları, hastanelere ve afet bölgelerine gelen kontrolsüz yardımların da kendilerini zorladığını ifade etmiştir. Ayrıca görevlendirmeye gelen-giden personele bilgi aktarımı ve çalışmaların devamı konusundaki koordinasyonsuzlukların çok fazla görüldüğü belirtilmiştir.

**Nergis:** Koordinasyonsuzluk en büyük sorundu. Görevlendirmeye gittiğimizde 40. Gün olmasına rağmen her giden tekrardan çocuğun öyküsünü almaya çalışıyor, aynı soruları baştan soruyordu. Sahadan dönen yeni gelen ekibe bilgi veremeyince kopukluk oldu ve çocuklar tekrar tekrar travmatize oluyordu.

## 8. Tema: Öneriler

Tablo 8. Öneriler

Tema	Alt temalar
Öneriler	Ders içerikleri güncellenmeli Psikososyal destek ekibinde var olduğumuzu gösterecek çalışmalar yapılmalı Kaynak kitaplar oluşturulmalı Akran süpervizyonları yapılmalı Vaka paylaşımlarıyla mesleki güçlendirme yapılmalı Afet durumunda, sahada hayatta kalma eğitimleri verilmeli Sağlık Bakanlığı bünyesinde eğitimler verilmeli Sahada çalışan meslek elemanlarına yönelik psikoloji destek sağlanmalı

Çocuk gelişimciler bundan sonraki süreçlerde daha iyi ve nitelikli bir şekilde sahada yer alabilmek adına ders içeriklerinin güncellenmesi ve lisans derslerine psikososyal destek süreçlerini içeren, afet ve kriz durumlarıyla ilgili derslerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Psikososyal destek ekibinin önemli parçası olduğunu belirten katılımcılardan bazıları, çocuk gelişimcilerin bu alandaki varlığını göstermek ve neler yapabildiğini ortaya koymak adına çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

**Firuze:** Afet bölgesinde olan bir ülkede yaşıyoruz. Bizler psikososyal destek çalışmalarında çocuk gelişimciler olarak öncü olabiliriz. Cesur davranıp diğer personeli de bilgilendirip bu konuda yeterli olduğumuzu onlara hissettirmeliyiz ki bize güvensinler ve böyle bir durumda bizimle iletişim kurmaktan çekinmesinler. Afet ve acil durumlarda çocuk gelişimci ne iş yapar, bunu tanımlamak gerekir. Gelişimsel değerlendirme ve destek süreçlerinin yanında afet durumlarında psikososyal destek süreçlerinde var olduğumuzu duyurmamız gerekiyor.

Afet durumlarında ilk defa bu kadar yoğun bir şekilde yer alan meslek elemanları bu alana yönelik kaynak ve rehberlerin eksikliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca akran süpervizyonları ve vaka paylaşımlarının önemini belirterek bu paylaşımlarla mesleki güçlendirmenin sağlanabileceğini ifade etmiştir.

**Buket:** *Şu an düşünüyorum bence akran süpervizyonlarını artırmamız gerekiyor çünkü gerçekten çok faydalı oluyor biz onu kendi aramızda kendi dönem arkadaşlarımıza yapıyoruz aslında. 4 5 arkadaş grubumuz var ve zorlandığımız bir vaka olduğunda herhangi bir şey olduğunda akran süpervizyonunu kendi aramızda yapıyoruz. Onu artırabiliriz bir de mesela dedik ya ani hayat olayları, bence bunların sistematiği olmalı. İlk seansta ne yapmalıyız, sonraki süreçte ne yapmalıyız. En azından ana başlıklarıyla ne yapmamız gerektiğinin anlatıldığı bir kaynak olsa aynı dili, ortak dili konuşmak adına faydalı olabilir.*

**Asya:** *Ben ilk defa bir çocukla değerlendirme yapıyor gibi hissettim. Ülkece bizde şöyle bir olay var bir şey olduktan sonra koordine oluyoruz, olduktan sonra toplanıyoruz. Bence tamamen ihtiyacımız olan şey bugün sizin burada yaptığınız gibi sürekli bir yol haritasına ihtiyacımız var, yapılanların bir kaynaktan toplanmasına ihtiyacımız var, yani bir kitap olsa bir kaynak olsa bununla alakalı süreçlerin nasıl geçtiğine dair bir liste olsa çok daha güzel olur. Deprem sürecinde yaptığımız süpervizyon çalışmalarında ben şunu anladım; herkes çok zorlanıyor, herkes duygularını yönetmekte güçlük çekiyor anladım. Şimdiye kadar binlerce çocukla görüştük ama bir çocukla nasıl iletişim kuracağım normal bir çocuk değilmiş gibi normal anormal algım değişti ve hiçbir çocukla görmemişim gibi böyle titriyordum. Yani çocuğa soru sorulur mu şu yapılır mı şunu dersem işte travmatize etmiş olur muyum, o yüzden bütün meslektaşlarımızın bunları yaşadığını bildikçe kendimi daha iyi hissettim ya da orada başka bir arkadaşımızın yaptığı bana bir yol çizdi. Yeni bir yol yeni bir fikir edinmemizi sağladı.*

Sahada çalışan meslek elemanları da afet durumunu yaşayan çocuk ve aileler gibi travmatize olma riski altındadır. Sahada çalışan meslek elemanları görevden döndükten sonra mutlaka psikolojik destek süreçlerinin yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaşanan ve şahit olunan olayların travmalara sebep olabileceği ve bununla ilgili personele destek verilmesinin gerekliliğine değinilmiştir.

**Bahar:** *Bence sahada çalışan veya çocuklarla çalışan meslek elemanlarına yönelik de destekleyici çalışmalar yapılması gerekiyor. Psikolojik olarak etkileniyoruz. Bir süre sonra bizlerin desteğe ihtiyacı oluyor. Bu gibi durumlarda meslek elemanlarına da psikoloji destek verilebilir*

**Duru:** *Meslek elemanı olarak ikincil travma yaşama riski çok fazla oluyor. Bu nedenle sahadan döndükten sonra meslek elemanlarına yönelik psikolojik destek hizmetlerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Fedakârca birçok şeyin peşinde koşuyorsunuz ama döndüğünüzde bunların sizde travmalar oluşturduğunu görüyorsunuz. Bu nedenle destek alınması gerektiğini düşünüyorum*

Çocuk gelişimciler afet ve acil durumlara yönelik ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması gerektiği, psikososyal destek sürecine yönelik bilgi ve becerilerin kazanılacağı derslerin müfredatlara eklenmesi gerektiği ve rehber niteliğinde kitapçıkların oluşturulması önerilerinde bulunmuştur. Sahada çalışan meslek elemanlarının psikolojik dayanıklılığı ve yaşayabileceği travmalara da değinen çocuk gelişimciler, deprezede çocuklar ve ailelerle çalışan meslek elemanlarının ikincil travma mağduru olabileceğini ve psikolojik destek hizmeti alması gerektiğini vurgulamıştır.

## Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik yapılan içerik analizi sonucunda sekiz ana temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşan temalar; *6 Şubat Depreminin Duyguları, İhtiyaç Tespitinden Psikososyal Desteğe Doğru Giden Saha Süreci, Çocuklarda Tespit Edilen Sorunlar, Çocuk Gelişimci Olarak Yapılan Çalışmalar, Çocuk Gelişimcinin Psikososyal Destek Sürecindeki Rolü, Değişen Normal Algısı, Çocuk Gelişimcilerin Mesleki Zorlukları, Öneriler* olarak şekillenmiştir.

Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremlerin ardından birçok meslek elemanı deprem bölgesinde, depreme yakın illerde veya deprem bölgesinden gelen çocuk ve ailelerin olduğu bölgelerde hizmet vermiştir. Bu süreçteki ilk anlarda meslek elemanı olarak hem depremi yaşayan hem de görevine devam etmek durumunda olanlar, ülkenin farklı bölgelerinde yönlendirmeye gelen çocuklarla çalışanlar, göreve yeni başlayanlar ve uzun yıllardır görevde olan çocuk gelişimciler farklı tecrübelerle ve duygularla süreçte yer almıştır. Olayın getirdiği şok ve şaşkınlık duygusu sahadaki birçok meslek elemanının ilk anlarda hissettiği ortak duygular olarak ortaya çıkmıştır. Daha önce karşı karşıya kalınmamış ve tecrübe edilmemiş bu durum, ne yapacağını bilememe hissini ortaya çıkmasına ve bilinen, tecrübe edinilen tüm bilgilerin bir anda anlamını yitirmesine yol açmıştır.

Yaşanan olayın ilk şokunun atlatılmasının ardından durumun gerçekliğine dönmüş ve ortaya çıkan kaos durumuyla baş etme süreci başlamıştır. Hızlıca başlayan ihtiyaç tespiti süreçleriyle birlikte başlangıçta tüm meslek elemanları tek bir kimlikle ihtiyaç tespiti ve analiz çalışmaları yürütmüştür. Psikososyal destek hizmetleri, sahada yürütülen ihtiyaç tespiti çalışmaları, koordinasyon ve bürokratik mücadelelerinin ardından başlamıştır. Yaşanan olayın büyük bir doğal afet olması süreçte birçok karmaşayı da beraberinde getirmiştir. Ekiplerin koordinasyonu, çalışmaların koordinasyonu ve gelen yardımların koordinasyonu gibi süreçler yürütülmüştür. Bununla birlikte ekiplerde kendine yer bulamayan, süreçte tanımlanmış görevleri olmayan meslek elemanlarının kendisini kabul ettirmesi gibi bürokratik mücadelelere ve sonrasında çocuk gelişimci kimliğiyle verdikleri hizmete doğru giden bir süreç akışı yaşanmıştır. Afetlerde ve acil durumlarda, bu durumu yaşayan bireylerin gereksinimlerini belirleme ve bu durumdan önceki yaşantılarına geçiş sürecini hızlandırma, baş etme becerilerini güçlendirme ve yardım çalışanlarının desteklenmesine yönelik çalışmalar bütün olarak tanımlanan psikososyal müdahaleler çeşitli basamakları içinde barındırmaktadır. İhtiyaç ve kaynak değerlendirmesiyle başlayan bu süreç psikolojik ilk yardım, yönlendirme ve bilgi merkezi oluşturma gibi aşamaları içermektedir (Kızılay, 2008). Eroğlu & Gençay (2024) yaptıkları saha çalışması raporunda psikososyal destek hizmet çalışmalarına başlamadan önce çalışmanın yapılacağı alanlarda ihtiyaç tespiti süreçlerini yürüttüklerini ve bu tespitler doğrultusunda çalışmalara başladıklarını belirtmiştir. Kızılay (2008)'a göre afet durumlarındaki ilk üç aylık süreç acil yardım dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte ihtiyaç ve kaynak değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. İzleyen sonraki süreçlerde ise iyileştirme çalışmaları yürütülmektedir.

Yaşanan afet durumundan sonra çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar görülmüştür. Gelişimsel sorunlar görülmeye başlanmıştır. Poliklinikte çalışan ve sahada görev yapan çocuk gelişimciler çocukların deneyimlediği olayın şiddetine, kayıplara ve yas durumuna bağlı olarak gerileme davranışlarının olduğunu, alt ıslatma, uyku problemi, davranış sorunları ve öfke nöbetleri gibi durumların ortaya çıktığını ifade etmiştir. Travmanın şiddeti, tıbbi müdahaleler, ebeveyn kaybı ve uzuv kaybı gibi durumların

çocuklarda öfke, ayrılık kaygısı ve davranış problemi gibi belirtilerin görülmesine yol açtığı çocuk gelişimciler tarafından sahada gözlemlenen ve karşılaşılan durumlar olarak ifade edilmiştir. Aykaç vd. (2024)'ün depremin çocuklar üzerindeki etkisini okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri aracılığıyla incelediği araştırmada da benzer şekilde çocukların duygusal ve davranışsal olarak depremden etkilendiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların stres, korku, kendini ifade etme zorluğu, uyku problemi, alt ıslatma ve içe kapanma sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorunların dışı vurumu olarak, çocukların gece tek uyumak istemediklerini, yalnız kalmak istemediklerini, en ufak sarsıntıda tedirgin olduklarını ve güvende hissetmek için öğretmenlerine sarılma davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Sahada görev alan çocuk gelişimciler çocukların yaşadıkları durumlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin ailelerin psikolojik sağlık düzeyinden etkilendiğini belirtmiştir. Kılıç vd. (2003) Bolu depremini yaşayan ailelerle yaptıkları çalışmada çocuklarda görülen travma sonrası stres bozukluğunun şiddetinin babada görülen TSSB varlığı ve depresif bulguların şiddetinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca aile işlevselliğinin çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini etkilediği de görülmüştür. Ani gelişen ve beklenmedik olaylar deprem gibi doğal olaylar çocukları daha fazla etkilemektedir. Bu durumlarda çocukların tepkilerinin nedenlerini anlamak, verilen tepkilerin normal olduğunu bilmek çocuklara yardım etmek ve yaşadıkları duygularla sağlıklı bir şekilde baş etmelerini sağlamak için önemlidir (Aral, 2023). Özel & Ersoy (2023) yaptıkları araştırmada depremden etkilenen farklı bir ile yerleştikten sonraki okula uyum süreçleri incelenmiştir. Araştırma bulguları çocukların okula uyum sağlamada yaşadıkları zorlukların altında korku ve kaygının en fazla olduğu bununla birlikte ayrılık kaygısı ve yeni kültüre uyum gibi durumların da çocukların uyum sürecini etkilediğini ortaya koymuştur. Yine bu süreçte velilerin iş birliği ve katılımının çocukların uyum sürecini etkilediği ifade edilmiştir. Araştırmalara yansıyan bulgular (Kılıç vd., 2023; Özel & Ersoy, 2023) ve çocuk gelişimcilerin sahadaki deneyimlerinden yansıyan bilgiler, çocukların ebeveynlerin davranışlarından etkilendiğini, ebeveynlerin iyi oluş düzeylerinin çocuklara yansıdığı ve çocukların süreci sağlıklı bir şekilde atlama için ebeveynlerin iyi oluşuyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocuk gelişimciler, çocuk ve ailelerle çalışırken çocukların davranışsal ve duygusal tepkileriyle ilgili aileleri yönlendirmiştir. Ailelerin, çocuklarında görülen davranışların nedenlerini anlamasına ve çocuklarıyla doğru bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmuştur. Çocuk gelişimciler mesleki yeterlikleri ve sorumlulukları doğrultusunda depremden etkilenen çocuk ve ailelere yönelik çalışmalarını yürütmüştür. Aile görüşmeleri, değerlendirme ve destek süreçleriyle çocuğu bütüncül olarak ele alıp deprem sürecini yaşayan çocukların ve ailelerin sorunlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çocuk ve ailelerin ihtiyaçlarından psikolojik ilk yardım ve gelişimsel destek sürecine kadar birçok çalışma yürüten çocuk gelişimciler, çocuk ve ailelerin süreci en az zararla atlmasına, sorunların farkına vararak etkili baş etme yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Doğan-Keskin vd. (2017) sağlık kuruluşlarında çalışan çocuk gelişimcilerle yapmış oldukları araştırmada çocuk gelişimcilerin, değerlendirme, izlem ve destek çalışmaları yürüttüğü, ailelerle çocuk odaklı görüşmeler yaptığı, erken müdahale programları hazırladığı görülmektedir. Çocuk gelişimciler gerekli durumlarda diğer meslek elemanlarıyla iş birliği yapmaktadır. Yapılan iş birlikleri çocukların detaylı olarak değerlendirilmesi ve uygun hizmetlere erişmesi için önem taşımaktadır (Tercan & Bıçakçı, 2016). Çocuk gelişimciler deprem bölgesinde de benzer şekilde değerlendirme, izlem, destek ve müdahale çalışmaları sürdürmüş ve ailelerle görüşmeler yapmıştır. Psikososyal destek ekibinde yer alan diğer sağlık profesyonelleriyle iş birliği yaparak çocuk ve ailelerin hizmetlere ulaşmasına yardımcı olmuştur.

Çocuk gelişimciler psikososyal destek sürecinde mesleki becerileri ve yetkinlikleri çerçevesinde çalışmalar yürütmüş ve roller üstlenmiştir. Süreçte çocuğu ve ihtiyaçlarını anlayabilen, doğru iletişim kuran, bütüncül yaklaşan ve çocuklarla güvene dayalı ilişkiler geliştiren roller üstlendiğini belirten çocuk gelişimciler sadece çocukların değil aile üyelerinin de iyi oluşunu sağlamak için yönlendirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Çocuklarla doğru iletişim kurmanın önemine değinen katılımcılar çocuklara güven verici bir şekilde yaklaştıklarını, nerede olduklarını, buldukları bölgenin güvenli olduğunu ve ihtiyacı olan şeylerin karşılanacağı gibi ifadelerle güvene dayalı ilişkiler kurduklarını belirtmiştir. Oyunun terapötik gücünü bilen meslek elemanları olarak çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayacak ortamlar oluşturduklarını ve oyunla iyileşmeleri adına çalışmalar yürüttüklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, oyun oynayabilen çocukların geceyi rahat geçirdiği ve uyuyabildiğini oyun oynayamayan çocuğun uyuyamadığını gözlemlemiştir. Kinoshita & Woolley (2015) Japonya'da yaşanan depremlerden sonra kurulan oyun alanlarının çocuklar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, çocuklar için kurulan macera oyun alanları ve oyun otobüslerinin çocuklar üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır. Araştırmada oyun aracılığıyla yaşadıkları durumlar tekrar tekrar canlandırılan çocukların kendini ifade ederek rahatladığı ve akranlarıyla bir araya gelebildiği belirtilmiştir. Bu oyun alanları aracılığıyla çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı, deprem sonrası iyileşme süreçlerinin kolaylaştığı vurgulanmıştır. Aykaç vd. (2024) yaptığı araştırmada çocukların depremde yaşadıkları duyguları oyunlarına ve çizimlerine yansıttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenler çocukların oyunlarında güvenli alan, yardımlaşma, hayat üçgeni gibi kavramlara yere verdiğini ve yıkıp yeniden inşa etmeye dayalı oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Çocuklar yaşadıkları durumları ve duygularını oyunları aracılığıyla anlatarak kendilerini ifade etmiştir. Sınıflarındaki depremden çocukların bu davranışlarını gözlemleyen öğretmenler, çocukların duygularını anlamının, kendilerini ifade edecek ortamların oluşturulmasının ve deprem sonrası çocukların iyileşme sürecine destek olacak bilgiye sahip olmanın önemine dikkat çekmiştir. Çocuğun ihtiyacının farkında olarak, bu ihtiyaçlar doğrultusunda ortamlar oluşturan ve çocuğun güven duygusunu hissetmesini sağlayan meslek elemanlarının sahada yer alması ve psikososyal destek ekibinin bir üyesi olması oldukça önemlidir. Yıldız vd. (2023) çocuklara yönelik psikolojik ilk yardımın ilk aşamasında barınma, beslenme ve uyku düzeninin sağlanması gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması sonrasında ise güven duygusunun sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Çocuğu tanıyan ve ihtiyaçlarının farkında olan meslek elemanlarının sahada olması ve bu rolleri üstlenmesi, çocukların süreci en az hasarla atlatalmalarına yardımcı olacaktır.

Deprem süreci yeni normalleri beraberinde getirmiştir. Daha önceki dönemlerde sorun olarak algılanan davranışlar ve durumlar bu sürecin normal olarak ele alınmaya başlamıştır. Aileler, çocuklar ve uzmanlar yaşadıkları süreçte hissettikleri duyguların ve değişen davranışların ne olduğunu anlamaya çalışmıştır. Yaşananların normal olup olmadığı sorgulanmıştır. Aileler çocuklarındaki davranışların, çocuklar depremden sonra hissettikleri duyguların, çocuklarla çalışan uzmanlar ise daha önce hiç çocukla



çalışmıyormuş gibi hissetmenin normal olup olmadığını sorgulamaya başlamıştır. Çocuk gelişimciler çalıştıkları ailelere ve çocuklara yaşadıkları durumun normal olduğunu, hissettikleri duyguların normal olduğunu, çocuklardaki davranış sorunlarının bir süre daha görülmesinin normal olduğunu anlatmaya çalışarak ailelerin ve çocukların rahatlamasına yardımcı olmuştur. Ailelerin "bu yaşadıklarınız normal" cümlesini duymaya ihtiyaçlarının olduğunu ifade eden çocuk gelişimciler, normalin farkına varıldıkça süreçlerin daha kolay ilerlediğini ve iyileşme sürecini desteklediğini gözlemlemiştir. Depremden etkilenen aileler çocuklarında oluşan duygusal ve davranışsal zorluklara nasıl yanıt vereceğini bilememektedir. Bu nedenle bakım verenlerin veya anne babaların desteklenmesi gerekmektedir. Destekleyici çalışmalar ebeveyn-çocuk ilişkilerinin artmasına, ailenin sağlıklı kalmasına ve güçlenmesine yardımcı olacaktır (El-Khani vd., 2023).

Çocuk gelişimciler psikososyal destek sürecinde aldıkları roller ve yaptıkları çalışmaların yanı sıra mesleki olarak birtakım sorunlarla da karşı karşıya kalmıştır. Katılımcılar, sahada görev alırken ekibin içinde yer alan diğer profesyonellere mesleki becerilerini ve yetkinliklerini anlatmak, bildiğini kanıtlamak zorunda hissetmek gibi zorlayıcı süreçlerden geçtiğini belirtmiştir. Çocuklar ve ailelere yönelik çalışmalar yürütmek için sahada olmak isteyen meslek elemanları görev tanımlarının bilinmemesi, psikososyal destek sürecinde ilk defa bu kadar kalabalık ve sistemli bir şekilde yer alınmasından dolayı tanımlı görevlerinin olmaması durumlarının süreçte zorluklar yaşamalarına yol açtığını aktarmıştır. Lisans eğitim sürecinde aldıkları derslere de değinen çocuk gelişimciler, eğitim müfredatında afet ve kriz dönemlerine derslerin eksikliği, ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik bilgi ve deneyim eksikliklerinin de sahada mesleki olarak zorlanmalarına yol açtığını ifade etmiştir. Taştepe & Köksal Akyol (2014)'ün hastanede görev yapan çocuk gelişimcilerle yapmış olduğu araştırmada çocuk gelişimciler, hastanede çalışan diğer sağlık profesyonelleriyle iş birliği yaparak çalıştıklarını bu nedenle de diğer sağlık profesyonellerinin görev tanımlarını bildiklerini, çocuk gelişimciye karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Deprem sürecinde çocuk gelişimciler görevlendirmeye farklı bölgelere gitmiş ve farklı meslek elemanlarının bulunduğu ekiplerle çalışmıştır. Daha önce bir çocuk gelişimciyle aynı ekipte bulunmayan ve çocuk gelişimcinin yeterliklerini bilmeyen meslek elemanlarıyla karşılaşan çocuk gelişimciler kendilerini kanıtlamak durumunda kalmanın zorluğunu yaşamıştır. Cesur & Köksal Akyol (2018) ve Yavuz & Gözün Kahraman (2022) tarafından hastane dışındaki çalışma alanlarında görev yapan çocuk gelişimcilerin de benzer durumlarla karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır. Görev aldığı alanlarda diğer meslek elemanları tarafından mesleklerinin tanınmaması ve saygı gösterilmemesi çocuk gelişimcileri olumsuz etkileyebilmektedir. Aldığı mesleki eğitim gereği çocuklara yönelik değerlendirme, izlem, yönlendirme ve karar alma süreçlerinde yer alan çocuk gelişimciler mesleki olarak tanınmamanın getirdiği stres ve motivasyon kaybıyla baş etmektedir.

Sahada yaşanan mesleki zorluklara ilişkin görüş bildiren çocuk gelişimciler; lisans müfredatlarının afet ve acil durumlara yönelik dersler eklenerek güncellenmesi gerektiğini, psikososyal destek süreçlerine ilişkin içeriklere yer verilmesi ve ergenlik dönemine yönelik derslerin daha fazla yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bunlarla birlikte kaynak ve rehber eksikliğine değinen meslek elemanları acil durumlara yönelik el kitaplarının, kaynak kitapların ve rehberlerin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca sahada aktif olarak çalışan meslek elemanlarının ikincil travmaya maruz kalabileceğine değinen çocuk gelişimciler görev süresi bittikten sonra meslek elemanlarına yönelik de destek çalışmalarının yürütülebileceğini belirtmiştir. Çocuklar yaşanan deprem esnasında ve sonrasında yıkıntılara, insanların yaşadıkları durumlara maruz kalmıştır. Aileler de yaşadıkları durumların şokuyla ağlama, donup kalma, çılgın atma gibi tepkiler vermiş ve farklı duygularla deprem anını yaşamıştır (Darga, 2023). Aileler ve çocukların maruz kaldığı bu durumlara yönelik iyileştirici çalışmalar yürüten meslek elemanları da dolaylı olarak maruz kalmakta ve deprem bölgesinde yaşam koşullarına ve hikayelere şahit olmaktadır (Bıçakçı & Okumuş, 2023). Bu yaşantılar meslek elemanlarının da psikolojik sağlamlığına etki etmekte ve destek ihtiyacı hissetmelerine yol açmaktadır. Bu nedenle meslek elemanlarının da süreçten sonra desteklenmesi daha sonraki görevlendirmelerinde ailelere ve çocuklara faydalı olmaları açısından önem taşımaktadır.

## Sonuç

Sonuç olarak çocuk gelişimciler depremin hemen ardından sahada çalışmalara başlamıştır. Deprem bölgesinde görev yapan, görevlendirmeye giden ve bulunduğu bölgeye sevk edilen çocuklar ve ailelerine yönelik hizmetlerde yer alan çocuk gelişimciler, ihtiyaç tespiti ve koordinasyon çalışmasıyla başlayıp çocuk ve ailelere yönelik çalışmalarla devam eden bir süreç yaşandığını belirtmiştir. Çocuk gelişimciler bu süreçte hekim ve diğer sağlık profesyonelleriyle iş birliği yapmış ve koordinasyon sürecinde yer almıştır. Çocuk ve aileyi merkeze alarak onların ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmetleri yürütmüştür. Deprem sürecinde psikososyal destek ekipleri içinde ilk defa bu kadar sistemli bir şekilde yer alan çocuk gelişimciler mesleki açıdan zorluklar yaşamakla birlikte mesleki yetkinlikleri doğrultusunda çocuk ve ailelere yönelik önemli çalışmalar yürütmüştür. Travma, kayıp ve yas süreçlerine ilişkin deneyim eksiklikleri sahadaki meslek elemanlarını zorlayan durumlar arasında yer almıştır. Bununla birlikte sahada birlikte çalıştıkları diğer meslek elemanlarının çocuk gelişimcilere yönelik tutum ve davranışları, çocuk gelişimcilerin mesleki yetkinliklerine yönelik ön yargıları meslek elemanlarını olumsuz etkilemiştir. Fakat ortaya çıkan bulgular çocuk gelişimi meslek elemanlarının afet ve acil durumlardaki önemini ortaya koymuştur. Çocuğu tanıyan ve aileyi merkeze alarak çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmetleri sunan çocuk gelişimciler sahada yürüttükleri çalışmalarla ekibin önemli bir parçası olduklarını göstermiştir.

Çocuk gelişimi meslek elemanlarının afet ve acil durumlarda yapacağı çalışmaların belirlenmesi, görev, yetki ve sorumluluklarının tanımlanmasına yönelik çalışmaların artırılması meslek elemanlarının psikososyal destek süreçlerinde sistemli bir şekilde yer almasına yardımcı olacaktır.

Lisans eğitimi veren bölümler psikososyal destek sürecinde aktif olarak yer alan meslek elemanlarının tecrübelerinden yola çıkarak lisans ders içeriklerinde güncellemeler yapabilir ve meslek elemanlarının desteğiyle vaka paylaşımları içeren dersler planlayabilir.

Meslek sivil toplum kuruluşları sahada görev alan meslek elemanlarının tespit ettiği eksikliklere yönelik çalışmalar yürütebilir. Meslek elemanlarının tanınması, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gibi destekleyici çalışmalar yürütebilir.

Çocuk ve ailelere yönelik destekleyici/önleyici çalışmalarda bulunan çocuk gelişimciler, çocuğun en az yıpranacağı uygulamalar ile ailelere, diğer meslek profesyonellerine ve saha çalışanlarına destek uygulamaları yürütmektedir. Çocukların ihtiyaçlarını bilen, çocuğun gelişimini, davranışlarının altında yatan nedenleri ve bu durumlarda neler yapabileceğini bilen meslek elemanlarının sahada daha fazla yer alması, psikososyal destek ekiplerindeki rollerinin tanımlanması ve sayılarının artırılması önemli olacaktır. Bu konuda meslek örgütü, akademisyenler, meslek elemanları ve bakanlıkların iş birliği yapacağı çalışmalar yürütülebilir.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

### Teşekkür

Araştırma sürecinde gönüllü olarak çalışmaya dahil olan çocuk gelişimcilere ve araştırma sürecinin yürütülmesinde teknik destek veren Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Derneği'ne teşekkür ederiz.

### Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Etik Komite Onayı

Araştırmanın etik kurul izinleri Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.06.2023 tarih ve E-35523585-302.99-87673 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllü onamları alınmış ve araştırma sürecinde ses kayıtlarının alınacağına ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde ve makalede katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak herhangi kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Yapılan alıntılarda katılımcılara atanan kod adlar kullanılmıştır.

### Bilgilendirilmiş Onam

Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllü onamlarını almak amacıyla online olarak hazırlanan bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü dahil olmayı kabul eden katılımcılar formu doldurup göndermiştir. Bununla birlikte araştırma süreciyle ilgili tüm katılımcılara sözlü olarak bilgilendirme yapılmış, araştırma sürecinde ses kayıtlarının alınacağına ilişkin bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Bu doğrultuda tüm katılımcıların onayı alındıktan sonra görüşmeler başlatılmıştır.

### Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

### Yazar Katkıları

Yasemin Yılmaz: Fikir, Tasarım, Veri Toplama ve İşleme, Literatür Tarama, Yazma, Eleştirel İnceleme  
Emrullah Can Yavuz: Literatür Tarama, Veri Toplama ve İşleme, Analiz ve Yorumlama, Yazma

### Kaynaklar

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). 06 Şubat 2023 Pazarlık-Elbistan (Kahramanmaraş) Mw: 7.7 – Mw: 7.6 depremleri raporu. [https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmaraş%20Depremi%20%20Raporu\\_02.06.2023.pdf](https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmaraş%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf)
- Afetlerde Psikososyal Hizmetler Birliği. (2011). Psikososyal uygulamalar katılımcı kitabı. <https://mavilotusdotorg.files.wordpress.com/2014/05/afetlerde-psikososyal-uygulamalar-ec49fitimi-kitabc4b1.pdf>
- Altun, F. (2016). Afetlerde psikososyal hizmetler: Marmara ve Van depremleri karşılaştırmalı analizi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 183-197.
- Aral, N. (2023). Depremin çocuklara etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 93-105. <https://doi.org/10.36731/cg.1299175>
- Aykaç, B., Akdaş, E., Leblebici, B. Ö., & Meral, H. (2024). Depremin çocuklar üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkileri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21–36.
- Bıçakçı, A. B., & Ergüney Okumuş, F. E. (2023). Depremin psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 206-236.
- Cesur, E., & Köksal Akyol, K. (2018). Aile ve sosyal politikalar bakanlığında çocuk gelişimci olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(2), 245-269.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Darga, H. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde çocukların yaşadıkları ve ebeveynlerinde tanık oldukları duygu durumları. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 68, 213-248.
- Doğan Keskin, A., Salık, H., Akbaş, A., Bayram, B., & Aral, N. (2017). Sağlık alanında görev yapan çocuk gelişimcilerin uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(10), 198-206.
- Doğan-Keskin, A., & Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dün, bugün ve yarın. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900.
- El-Khani, A., Calam, R., Cluver, L., Rakotomalala, S., & Maalouf, W. (2023). Urgent help needed for children affected by the earthquake in Syria and Türkiye. *The Lancet Psychiatry*, 10(4), 246-247.
- Eroğlu, D., & Gençay, H. (2024). Deprem bölgesi psikososyal destek çalışması raporu: Adıyaman, Diyarbakır, Malatya. *Kadının İnsan Hakları Derneği*. <https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/2373>
- Kılıç, E. Z., Özgüven, H. D., & Sayıl, I. (2003). The psychological effects of parental mental health on children experiencing disaster: The experience of Bolu earthquake in Turkey. *Family Process*, 42(4), 485-495.
- KIZILAY. (2008). Afetlerde psikososyal destek uygulama rehberi. [https://www.kizilay.org.tr/upload/Dokuman/Dosya/20725363\\_afetlerde-psikososyal-destek-uygulama-rehberi.pdf](https://www.kizilay.org.tr/upload/Dokuman/Dosya/20725363_afetlerde-psikososyal-destek-uygulama-rehberi.pdf)
- Kinoshita, I., & Woolley, H. (2015). Children's play environment after a disaster: the great East Japan earthquake. *Children*, 2(1), 39-62.
- Morgan, D. L. (1997). Planning and research design for focus groups. *Focus groups as qualitative research*, 16(10.4135), 9781412984287.
- Özel, Ö., & Ersoy, B. (2023). Depremden etkilenen okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 465-481.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları.

- Taştepe, T. & Köksal Akyol, A. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 29-54.
- Tercan, H. ve Bıçakçı, M. Y. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1), 157-168.
- Yavuz, E. C., & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çocuk gelişimci olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(3), 811-840.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. İ., Başterzi, A. D., Yıldırım, E. A., Yüksel, Ş., Aker, A. T., Semerci, B., ..., Hacıoğlu Yıldırım, M. (2023). Deprem sonrası erken dönemde koruyucu ve tedavi edici ruh sağlığı hizmeti-Türkiye psikiyatri derneği uzman görüşü. *Turkish Journal of Psychiatry*, 34(1), 39-49.
- Yılmaz, Y., & Yıldız Akkuş, S. (2018). Türkiye'de sağlık kuruluşlarında çocuk gelişimci. P. Bayhan & İ. Artan (Eds.), *Sağlık kuruluşlarında çocuk* (s. 138-157) içinde. Hedef Yayıncılık.

## Çocuk evlerinde bakım personeli olarak çalışan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi\*

Examination of perceived social support levels of parents working as care staff in child homes

Esmâ İnce Keser<sup>1</sup>, Haktan Demircioğlu<sup>2</sup><sup>1</sup>T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

## ÖZET

**Amaç:** Bu çalışmada, çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ve 2-12 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup Türkiye'yi temsilen NUTS 2 (26 alt bölge) illerinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının bünyesinde bulunan Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezlerine bağlı Çocuk Evlerinde bakım personeli olarak çalışan 505 ebeveyn (442 anne, 63 baba) çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verileri "Çocuk/Ebeveyn Bilgi Formu" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile toplanmıştır. Farklı demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

**Bulgular:** Çalışma sonucunda, bakım personeli olarak çalışan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin, ebeveynlerin; çocuğunun yaşına, kendi çocuğunun bakımından sorumlu olan kişiye, çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuğuyla sorun yaşama sıklığına, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Ayrıca algılanan sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin; kronik hastalığı olması durumuna, geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına, yaptığı işten memnuniyet düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur ( $p<0.05$ ).

**Sonuçlar:** Toplum temelli ruh sağlığı yaklaşımı kapsamında hem sosyal destek grupları hem de kurumsal destek ile ebeveynlerin sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** algılanan sosyal destek; bakım personeli; çocuk evleri; ebeveyn; korunmaya ihtiyacı olan çocuk

## ABSTRACT

**Aim:** In this study, it was aimed to examine the perceived social support levels of parents who work as care staff in child homes and have children between the ages of 2-12.

**Methods:** Purposive sampling method was used in the study and 505 parents (442 mothers, 63 fathers) working as care staff in Child Homes affiliated to the Child Homes Coordination Centres under the Ministry of Family and Social Services in NUTS 2 (26 sub-regions) provinces representing Türkiye constituted the sample of the study. The research data were collected with "Child/Parent Information Form" and "Multidimensional Perceived Social Support Scale". It was determined whether the scale scores differed according to different demographic variables. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyse the data.

**Results:** As a result of the study, it was found that the perceived social support levels of parents working as care staff differed according to the age of their children, the person responsible for the care of their own child, the level of meeting the emotional needs of their child, the frequency of experiencing problems with their child, and the level of knowledge about child development and education ( $p<0.05$ ). In addition, it was found that the perceived social support levels of the parents differed significantly according to having a chronic disease, needing psychological support in the past, level of satisfaction with their job, level of meeting the emotional needs of the children they are responsible for in child homes, and frequency of having problems with the children they are responsible for in child homes ( $p<0.05$ ).

**Conclusion:** It is evaluated that the social support systems of parents should be strengthened with both social support groups and institutional support within the scope of community-based mental health approach.

**Keywords:** perceived social support; care staff; child homes; parent; child in need of protection

## Giriş

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB] tarafından korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik farklı kuruluşlarda bakım hizmeti verilmektedir. Ev tipi kuruluşlardan biri olmakla birlikte son yıllarda toplum içinde daha fazla görünür olan çocuk evleri modelinde, çocukları koruma, iş veya meslek sahibi yapma, izleme ve destekleme çalışmaları yürütülmektedir. Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi [ÇEKOM]'ne bağlı çocuk evlerinde çalışan bakım personeli tarafından çocukların gelişimine, bakımına ve çocuk evinin işleyişine (yemek, temizlik ve diğer ihtiyaçlar) ilişkin görevler yerine getirilmektedir (Çocuk koruma hizmetleri planlama ve çocuk bakım kuruluşlarının çalışma usul ve esasları hakkında yönetmelik, 2022). Çeşitli nedenlerle korunma altına alınan çocuklarla birlikte olan ve özel hayatlarında ebeveyn rolünü de üstlenen bakım personeli zaman zaman psikolojik (İnce Keser & Demircioğlu, 2023) ve sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Sosyal destek bireyin gereksinim duyduğunda destek alacağına, himaye edileceğine, toplum tarafından kabul göreceğine olan inancı (Başer, 2006), sosyal iletişim örüntülerinin desteği konusundaki genel düşünce yapısı olarak tanımlanmaktadır (Taysi, 2000). Toplum temelli ruh sağlığı yaklaşımında bireysel sorunların, toplumdaki

**Sorumlu Yazar / Corresponding Author:** Esmâ İnce Keser, T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye

E-posta: esma.ince@aile.gov.tr

Geliş tarihi / Received: 01.02.2024, Kabul tarihi / Accepted: 21.05.2024

\*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazarın doktora tez çalışmasında derlenerek hazırlanmıştır. Aynı zamanda 15-17 Kasım 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen Uluslararası

V. Çocuk Gelişimi Kongresi adlı etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre bildiri özet kitabında basılmıştır.

doğal destek mekanizmalarıyla çözümlenmesi istendiğinden, bireyin yakın iletişim örüntüsündeki kişilerden, ailesinden (ebeveynler, eş, çocuk ve kardeşler), özel bir insan (flört, nişanlı, akraba, komşu, doktor) veya arkadaşlarından (yakın çevre) algılanan sosyal desteğin önemi artmaktadır (Eker vd., 2001; Taysi, 2000). Algılanan sosyal desteğin yaşamsal krizlerde veya değişikliklerde kişinin başa çıkmasını kolaylaştıracak yardım sistemi sunma (İnce Keser, 2022), stresi düşürme (Gage & Christensen, 1991), depresyondan koruma (Akçınar & Özbek, 2021), psikolojik iyi oluşu yordama (Doğru, 2018), umutsuzluk düzeyini azaltma (Ardic, 2020; Ünlüer, 2009), ebeveynlerin çocuk bakım rutinleri veya kalitesinde değişikliğe, çocukların problem davranışlarında azalmayı sağlama (Özbek, 2012), anne sütüyle bebek beslenmesini artırma (Okur, 2019) gibi etkileri raporlanmıştır. Cohen & Wills (1985), kişilerin her zaman sosyal destek kaynakların yararlı etkisi olduğunu savunduğu "Temel etki (main effect) modeli" ve stres durumunda yakın çevrenin gerekli kaynakları oluşturmasını öne süren "Tamponlama (buffering effect) modeli" ile gerekli iyi oluşun sağlandığını belirtir. Diewald & Sattler (2010) ise belirtilen iki modele ek olarak sosyal desteğin stresin oluşmasını engelleyen ya da boyutunu küçülten önleyici etkisinden bahseder.

Fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileri dikkate alındığında çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ebeveynlerin hem kendilerine, çocuklarına yaklaşımları hem de korunmaya ihtiyacı olan çocuklara verdikleri hizmetin kalitesi açısından sosyal desteği ne düzeyde algıladıkları önem kazanmaktadır. Bakım personelinin ilgili durumunun saptanması, gerekli sosyal ve kurumsal aksiyonların alınmasının yararlı olacağı düşünölmektedir. Bu kapsamda araştırmada, çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ve 2-12 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış olup "Çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ne düzeydedir?" temel problemi belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ebeveynlerin demografik özelliklerine ve çalışma hayatına göre aşağıdaki şekildedir:

1-Çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ebeveynlerin; kronik hastalığı olup olmamasına, geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duyup duymamasına, kendi çocuğunun yaşına, cinsiyetine, çocuğunun bakımından sorumlu olan kişiye, çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuğuyla sorun yaşama sıklığına, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2-Çocuk evlerinde bakım personeli olarak görev yapan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ebeveynlerin; yaptığı işten memnuniyet düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumun araştırılarak şeffaf halde tasvir etmeyi veya ortaya koymayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk vd., 2018; Gliner vd., 2015). Araştırmada bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken (algılanan sosyal destek) arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

### Evren ve örneklem

Mülga Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2020 yılı Faaliyet Raporu (T.C. Mülga Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2021), ilgili birimlerle yapılan görüşmelere (15-19.02.2021) göre Türkiye'de toplam 1193 çocuk evi bulunduğu ve 3579 bakım personeli çalıştığı bilgisi edinilmiştir. Örneklemin ebeveynlerden oluşması nedeniyle çocuk evlerinde çalışan bakım personelinin kaçınının 2-12 yaş arası çocuğu olup olmadığına ilişkin bilgi istenmiş olup kayıt tutulmadığından dolayı mevcut bakım personeli sayısı, en az çocuk sayısı olarak esas alınmıştır. Bu bağlamda ASHB taşra teşkilatı 81 İl Müdürlüğu bünyesinde ÇEKOM'a bağlı çocuk evlerinde çalışan 3579 bakım personeli araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Örneklem seçiminde Avrupa Birliği (AB) İstatistik Bürosu (Eurostat) tarafından yapılan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) dikkate alınmıştır. Bu sınıflamada Türkiye'nin nüfus sayısı, coğrafik özellikleri, bölgesel kalkınma stratejileri, gelişmişlik durumları göz önünde bulundurulmuştur. Sınıflamadaki bölgeler "NUTS 1"(12 bölge), "NUTS 2" (26 alt bölge) ve "NUTS 3" (81 il) şeklinde tanımlanmaktadır (Taş, 2006). Türkiye'yi temsilen örneklemin NUTS 2 (26 alt bölge)' de bulunan ÇEKOM'da yürütölmesine karar verilmiştir. Araştırmada İsrail (1992)'in örneklem büyüklüğu tablosu kullanılmış olup %95 güven aralığında 3579 kişilik evrenden çekilmesi gereken minimum örneklem hacmi 364 bakım personeli olarak bulunmuştur. Araştırmanın amacına bağlı kapsamlı durumların araştırılmasına imkân veren, belirli ölçütlere ve özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumu araştırmaya fırsat veren amaçlı örnekleme (Büyüköztürk vd., 2018) yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin evren temsil gücünü arttırmak için, örneklemdaki 26 alt bölgedeki (İstanbul'da 5 ÇEKOM, diğer bölgelerde 1'er adet olmak üzere toplam 30 ÇEKOM) tüm koordinasyon merkezlerine bağlı çocuk evlerinden elde edilen verilerin toplanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda 2-12 yaş arası çocuğu olan 512 bakım personeline ulaşılmıştır. Ancak araştırma kriterlerini taşıyan toplam 505 bakım personeli/ebeveyn (442 kadın, 63 erkek) çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Ebeveynlerin NUTS 1 (NUTS 2)'ye göre dağılımları

Araştırma Türkiye'nin 81 ilini temsilen 26 alt bölgede (ilde) gerçekteşiğinden Türkiye'ye genellenebilir sonuçların olduğu değerlendirilmektedir. Çocuk evlerinde çalışan bakım personelinin katılım oranlarına göre NUTS 1 (NUTS 2) kapsamındaki dağılımları incelendiğinde; "İstanbul" bölgesinden % 17.2; "Batı Marmara" bölgesinden Tekirdağ (% 2.2), Balıkesir (%0.4); "Ege" bölgesinden İzmir (% 1.4), Aydın (%3.4), Manisa (%4.3); "Doğu Marmara" bölgesinden Bursa (3.8), Kocaeli (5.7); "Batı Anadolu" bölgesinden Ankara (%22), Konya (% 3.9); "Akdeniz" bölgesinden Antalya (%7.1), Adana (%1.8), Hatay (% 3.8); "Orta Anadolu" bölgesinden Kırıkkale (% 2), Kayseri (% 1.6); "Batı Karadeniz" bölgesinden Zonguldak (%1), Kastamonu (%2.4), Samsun (% 1); "Doğu Karadeniz" bölgesinden Trabzon (% 1); "Kuzeydoğu Anadolu" bölgesinden Erzurum (%3), Ağrı (% 2); "Ortadoğu Anadolu" bölgesinden Malatya (1.6), Van (% 1.6) ve "Güneydoğu Anadolu" bölgesinden Gaziantep (% 1), şanlıurfa (% 4), Mardin (%0.8)'den katılım sağlanmıştır.

### Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin demografik dağılımlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin % 62'sinin 7-12 yaş arasında çocuğu olduğu, % 51.7'sinin kız çocuğu olduğu, % 44.8'inin çalışırken çocuğuna çocuğun büyükannesinin ve/veya büyükbabasının baktığı, % 61.6'sinin çocuğunun sevilme, ilgi gösterilme, vakit geçirme gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin yeterli olduğu, % 73.5'inin nadiren çocuğuyla sorun yaşadığı, % 71.3'ünün çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

### Ebeveynlerin demografik özelliklerine ve çalışma hayatına ilişkin dağılımları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin % 86.1'inin herhangi bir kronik rahatsızlığı bulunmadığı, %82.2'sinin geçmişte psikolojik bir sorun yaşamadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin % 48.5'inin yaptığı işten oldukça memnun olduğu, % 66.3'ünün çocuk evinde sorumlu olduğu çocukların sevilme, ilgi gösterilme, vakit geçirme gibi duygusal ihtiyaçlarını yeterince karşıladığı, % 79.4'ünün çocuk evinde sorumlu olduğu çocuklarla nadiren sorun yaşadığı görülmüştür.

### Araştırmaya dâhil etme dışlama ölçütleri

Ebeveynlerin araştırmaya dâhil edilme kriterleri, ASHB taşra teşkilatı NUTS 2 (26 alt bölge)'de yer alan illerdeki ÇEKOM'lara bağlı çocuk evlerinde bakım personeli olarak çalışma ve 2-12 yaş aralığında çocuğu olmasıdır. Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ruhsal bozukluk tanısına sahip olması ve psikiyatrik tedavi görmesi ise dışlama ölçütlerindedir.

### Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri "Çocuk/Ebeveyn Bilgi Formu" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)" ile toplanmıştır.

### Çocuk/ebeveyn bilgi formu

Araştırmada çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan bilgi formudur. Yaş, cinsiyet, çocuğa kimin baktığı, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı, çocuğuyla sorun yaşama sıklığı gibi sorular mevcuttur.

### Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği (ÇBASDÖ)

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği [ÇBASDÖ], Zimet vd. (1988) tarafından geliştirilmiş olup faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Eker vd. (2001) tarafından yapılmıştır. Aile, arkadaş ve özel insan destek kaynaklarını belirten ve algılanan sosyal desteği değerlendirmek için üç boyut, on iki maddeden oluşmaktadır. ÇBASDÖ'nün maddeleri, kesinlikle hayır (1) ile kesinlikle evet (7) arasında değişmektedir. 3 boyut için her boyuttan edinilen dört madde toplamından alt boyut puanı, tüm alt boyutların toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı bulunmaktadır. Ölçekten edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında üç farklı örneklemeden edinilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .80 ile .95 arasında olduğu bulunmuştur (Eker vd., 2001). Bu çalışmada algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutu olan özel bir insan, aile, arkadaş ve toplam puanı Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla .85, .84, .95, .89 bulunmuş olup  $0.80 \leq \text{Cronbach's Alpha} < 1.00$  olduğundan ölçek ve alt boyutların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenmektedir.

### Veri toplama süreci

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 25.03.2021 tarih ve 1514704 sayılı yazı ve ASHB'den 29.06.2021 tarih ve 605.01-4 sayılı yazı ile izin alınmıştır. Türkiye'de NUTS 2'de bulunan 26 İl Müdürlüğü ve bağlı 30 ÇEKOM'la iletişime geçilerek ölçek ve formlar çevrimiçi olarak yetkililere yönlendirilmiştir. Yetkililer tarafından en az iki kez bakım personeline çevrimiçi paylaşım yapılmış olup çocuk evlerinde çalışan tüm bakım personeline/ebeveynlere doküman iletilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve kriterleri sağlayan bakım personeli/ebeveynlere araştırmanın amacı, konusu, katılım koşulları, araştırmadan istedikleri zaman ayrılacakları, verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı hakkında bilgi verilerek soruları yanıtlanmış, yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Söz konusu bakım personeli/ebeveynlerden 26/07/2021 ile 15/10/2021 tarihleri arasında veriler toplanmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 Windows paket programından yararlanılmış, frekans-yüzde tablolarıyla ortalama standart sapma tabloları kullanılmıştır. Çalışmada ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş olup değerlerin +3 ile -3 arasında normal dağılım için yeterli görüldüğü (DeCarlo, 1997; Hopkins & Weeks, 1990; Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986) nedeniyle araştırmadaki ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur (Tablo 1).

Araştırmada parametrik test teknikleri kullanılmış olup ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesinde Bağımsız Gruplar t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA' da anlamlı farklılık görüldüğü üzerine farklılığın hangi gruptan veya gruplardan olduğunu belirlemek için "Post Hoc" testlerinden Tukey testi analizi gerçekleştirilmiş, 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Tablo 1. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile güvenilirlik katsayısı

		n	Çarpıklık	Basıklık
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	505	-0.988	-0.343
	Aile	505	-1.740	2.943
	Arkadaş	505	-1.328	1.659
	Toplam	505	-0.852	0.040

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılanların ölçekten aldıkları puanlar üzerinden, belirlenen değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Tablo 2. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının çocuğun yaşına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	2-3 yaş <sup>1</sup>	67	21.1	7.5	0.845	0.430	
		4-6 yaş <sup>2</sup>	125	21.6	7.3			
		7-12 yaş <sup>3</sup>	313	20.5	8.2			
	Aile	2-3 yaş <sup>1</sup>	67	24.1	4.3	3.323	0.037*	1-2
		4-6 yaş <sup>2</sup>	125	25.5	3.5			
		7-12 yaş <sup>3</sup>	313	25.2	3.9			
	Arkadaş	2-3 yaş <sup>1</sup>	67	22.7	5.0	2.725	0.067	
		4-6 yaş <sup>2</sup>	125	24.1	3.6			
		7-12 yaş <sup>3</sup>	313	24.0	4.6			
	Toplam	2-3 yaş <sup>1</sup>	67	67.8	13.8	1.557	0.212	
		4-6 yaş <sup>2</sup>	125	71.2	11.6			
		7-12 yaş <sup>3</sup>	313	69.7	13.1			

\*p&lt;0.05

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanı çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın 4-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeğin özel bir insan, arkadaş alt boyutları ve toplam puanının çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 3. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının çocuğun cinsiyetine göre T testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	T	p	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Kız	261	21.0	7.7	0.331	0.741
		Erkek	244	20.7	8.1		
	Aile	Kız	261	25.0	4.1	-0.998	0.319
		Erkek	244	25.3	3.6		
	Arkadaş	Kız	261	24.1	4.1	1.419	0.157
		Erkek	244	23.5	4.7		
	Toplam	Kız	261	70.0	12.8	0.393	0.695
		Erkek	244	69.6	12.9		

p&lt;0.05

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan, aile, arkadaş alt boyutları ve toplam puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 4. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Çocuğun bakımından sorumlu olan kişi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Bakıma ihtiyaç duymuyor	26	20.8	8.1	0.417	0.837	
		Bakıma ihtiyaç duymasına rağmen kimse yok	23	18.9	8.5			
		Büyükanne-Büyükbaba	226	20.7	8.3			
		Eşim	121	21.3	7.5			
		Ücretli Bakıcı	41	21.2	7.8			
		Akrabam	68	21.1	6.9			
	Aile	Bakıma ihtiyaç duymuyor <sup>1</sup>	26	24.8	3.9	5.583	0.000*	2-3
		Bakıma ihtiyaç duymasına rağmen kimse yok <sup>2</sup>	23	22.0	5.3			
		Büyükanne-Büyükbaba <sup>3</sup>	226	25.7	3.4			
		Eşim <sup>4</sup>	121	25.5	3.4			
		Ücretli Bakıcı <sup>5</sup>	41	23.6	4.9			
		Akrabam <sup>6</sup>	68	24.8	4.4			
	Arkadaş	Bakıma ihtiyaç duymuyor <sup>1</sup>	26	25.0	4.3	2.638	0.023*	2-4
		Bakıma ihtiyaç duymasına rağmen kimse yok <sup>2</sup>	23	21.3	6.4			
		Büyükanne-Büyükbaba <sup>3</sup>	226	23.7	4.5			
		Eşim <sup>4</sup>	121	24.5	3.9			
		Ücretli Bakıcı <sup>5</sup>	41	23.2	4.2			
		Akrabam <sup>6</sup>	68	23.7	4.4			
	Toplam	Bakıma ihtiyaç duymuyor	26	70.6	14.0	2.157	0.058	
		Bakıma ihtiyaç duymasına rağmen kimse yok	23	62.3	15.4			

Büyükanne-Büyükbaba	226	70.1	12.8
Eşim	121	71.3	11.3
Ücretli Bakıcı	41	68.0	14.0
Akrabam	68	69.5	12.9

\*p&lt;0.05

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanı çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın büyükanne-büyükbaba, eş, akraba lehine olduğu saptanmıştır. Arkadaş alt boyut puanı çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın bakıma ihtiyaç duymaması ve eş lehine olduğu görülmüştür. Ancak özel bir insan alt boyut ve toplam puanının çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 5. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Duygusal ihtiyaçların karşılama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Yeterli değil	144	19.9	7.9	1.685	0.186	
		Kararsızım	50	20.7	7.0			
	Aile	Yeterli	311	21.3	8.0	7.218	0.001*	1-3
		Yeterli değil <sup>1</sup>	144	24.3	4.7			
		Kararsızım <sup>2</sup>	50	24.4	4.6			
		Yeterli <sup>3</sup>	311	25.6	3.2			
	Arkadaş	Yeterli değil <sup>1</sup>	144	22.7	5.0	8.291	0.000*	1-3
		Kararsızım <sup>2</sup>	50	23.2	4.0			
		Yeterli <sup>3</sup>	311	24.4	4.1			
		Yeterli değil <sup>1</sup>	144	66.8	13.9			
	Toplam	Kararsızım <sup>2</sup>	50	68.3	11.6	6.708	0.001*	1-3
		Yeterli <sup>3</sup>	311	71.4	12.3			

\*p&lt;0.05

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin aile, arkadaş alt boyut puanları ve toplam puanı çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın yeterli düzeyde karşıladığını söyleyen ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Ancak özel bir insan alt boyut puanının çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 6. ÇBASDÖ'nün Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Çocuğuyla Sorun Yaşama Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Çocuğuyla sorun yaşama sıklığı	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Hiçbir zaman	52	19.9	9.4	0.284	0.837	
		Nadiren	371	21.0	7.8			
		Kararsızım	35	20.9	6.8			
	Aile	Çoğu zaman	47	20.7	7.9	7.748	0.000*	1-3
		Hiçbir zaman <sup>1</sup>	52	26.1	3.8			
		Nadiren <sup>2</sup>	371	25.4	3.5			
		Kararsızım <sup>3</sup>	35	22.8	6.1			
	Arkadaş	Çoğu zaman <sup>4</sup>	47	23.8	4.3	1.883	0.132	2-4
		Hiçbir zaman	52	24.0	5.4			
		Nadiren	371	24.0	4.3			
		Kararsızım	35	22.6	4.9			
	Toplam	Çoğu zaman	47	22.9	4.1	1.622	0.183	
Hiçbir zaman		52	70.0	14.4				
Nadiren		371	70.4	12.3				
Kararsızım		35	66.3	15.6				
	Çoğu zaman	47	67.5	12.8				

\*p&lt;0.05

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanı çocuğuyla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın çocuğuyla hiçbir zaman sorun yaşamayan ve nadiren sorun yaşayan ebeveynler lehine olduğu saptanmıştır. Ancak özel bir insan, arkadaş alt boyutları ve toplam puanının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).



Tablo 7. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		ÇGE bilgi düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Kararsızım	30	19.3	8.3	2.279	0.103	
		Yeterli	360	20.6	7.7			
		Çok yeterli	115	22.1	8.3			
	Aile	Kararsızım <sup>1</sup>	30	21.8	6.1	19.769	0.000*	1-2
		Yeterli <sup>2</sup>	360	25.0	3.8			1-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	115	26.5	2.6			2-3
	Arkadaş	Kararsızım <sup>1</sup>	30	21.7	5.3	5.420	0.005*	1-2
		Yeterli <sup>2</sup>	360	23.7	4.3			1-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	115	24.6	4.6			
	Toplam	Kararsızım <sup>1</sup>	30	62.8	16.5	9.112	0.000*	1-2
		Yeterli <sup>2</sup>	360	69.3	12.3			1-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	115	73.2	12.5			2-3

\*p&lt;0.05

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanı ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın yeterli ve çok yeterli düzeyde çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olduğunu belirten ebeveynler lehine olduğu saptanmıştır. Özel bir insan puanının ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 8. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin kronik hastalığı olması durumuna göre T testi sonuçları

		Kronik hastalık	N	$\bar{x}$	ss	T	P
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Var	70	21.2	7.2	0.361	0.719
		Yok	435	20.8	8.0		
	Aile	Var	70	24.0	5.0	-2.071	0.042*
		Yok	435	25.3	3.7		
	Arkadaş	Var	70	23.3	4.2	-1.026	0.305
		Yok	435	23.9	4.5		
	Toplam	Var	70	68.5	13.0	-0.910	0.363
		Yok	435	70.0	12.8		

\*p&lt;0.05

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanının ebeveynin kronik hastalığı olması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın kronik hastalığı olmayan ebeveynlerin lehine olduğu bulunmuştur. Özel bir insan ve arkadaş alt boyut ile toplam puanının ebeveynin kronik hastalığı olması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 9. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		Psikolojik desteğe ihtiyaç	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Hayır, psikolojik bir sorun yaşamadım	415	21.2	7.7	2.959	0.053	
		Psikolojik bir sorun yaşadım ama destek almadım	60	19.4	8.2			
		Psikolojik destek aldım/alıyorum. (İlaç, psikoterapi vb.)	30	18.4	8.8			
	Aile	Hayır, psikolojik bir sorun yaşamadım <sup>1</sup>	415	25.5	3.6	13.697	0.000*	1-2
		Psikolojik bir sorun yaşadım ama destek almadım <sup>2</sup>	60	22.8	5.3			2-3
		Psikolojik destek aldım/alıyorum. (İlaç, psikoterapi vb.) <sup>3</sup>	30	25.0	3.4			
	Arkadaş	Hayır, psikolojik bir sorun yaşamadım <sup>1</sup>	415	24.1	4.3	6.735	0.001*	1-2
		Psikolojik bir sorun yaşadım ama destek almadım <sup>2</sup>	60	21.9	5.1			
		Psikolojik destek aldım/alıyorum. (İlaç, psikoterapi vb.) <sup>3</sup>	30	24.0	3.4			
	Toplam	Hayır, psikolojik bir sorun yaşamadım <sup>1</sup>	415	70.8	12.5	8.097	0.000*	1-2
		Psikolojik bir sorun yaşadım ama destek almadım <sup>2</sup>	60	64.0	15.1			
		Psikolojik destek aldım/alıyorum. (İlaç, psikoterapi vb.) <sup>3</sup>	30	67.4	10.0			

\*p&lt;0.05

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanı ebeveynin geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın psikolojik sorun yaşamadığını ve psikolojik destek alan/almaya devam ettiğini belirten ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Arkadaş alt boyut ve toplam puanı ebeveynin geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın psikolojik sorun yaşamadığını belirten ebeveynlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ancak özel bir insan alt boyut puanının ebeveynin geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 10. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin yaptığı işten memnuniyet düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	İşten memnuniyet düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Özel bir insan	Pek memnun değilim	60	20.6	7.1	1.526	0.207	
	Kararsızım	83	19.5	7.4			
	Oldukça memnunum	245	20.9	8.1			
	Tamamen memnunum	117	21.9	8.1			
Aile	Pek memnun değilim <sup>1</sup>	60	23.7	5.0	6.027	0.000*	1-3
	Kararsızım <sup>2</sup>	83	24.4	4.2			1-4
	Oldukça memnunum <sup>3</sup>	245	25.3	3.6			2-4
	Tamamen memnunum <sup>4</sup>	117	26.0	3.2			
Arkadaş	Pek memnun değilim <sup>1</sup>	60	22.7	4.8	5.595	0.001*	1-4
	Kararsızım <sup>2</sup>	83	22.6	4.9			2-3
	Oldukça memnunum <sup>3</sup>	245	24.1	4.1			2-4
	Tamamen memnunum <sup>4</sup>	117	24.7	4.3			
Toplam	Pek memnun değilim <sup>1</sup>	60	66.9	12.7	4.920	0.002*	1-4
	Kararsızım <sup>2</sup>	83	66.4	12.5			2-4
	Oldukça memnunum <sup>3</sup>	245	70.3	12.6			
	Tamamen memnunum <sup>4</sup>	117	72.5	12.9			

\*p&lt;0.05

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin aile, arkadaş alt boyut puanı ebeveynin yaptığı işten memnuniyet düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın yaptığı işten oldukça ve tamamen memnun olduğunu belirten ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Toplam puanın ebeveynin yaptığı işten memnuniyet düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın yaptığı işten tamamen memnun olduğunu belirten ebeveynler lehine olduğu saptanmıştır. Ancak özel bir insan alt boyut puanının ebeveynin yaptığı işten memnuniyet düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 11. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Duygusal ihtiyaçların karşılama düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Yeterli değil <sup>1</sup>	34	18.4	7.8	8.299	0.000*	1-3
		Yeterli <sup>2</sup>	335	20.2	8.0			2-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	136	23.0	7.3			
	Aile	Yeterli değil <sup>1</sup>	34	23.7	4.5	10.144	0.000*	1-3
		Yeterli <sup>2</sup>	335	24.8	4.1			2-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	136	26.3	2.9			
	Arkadaş	Yeterli değil <sup>1</sup>	34	22.0	5.2	5.592	0.004*	1-3
		Yeterli <sup>2</sup>	335	23.7	4.3			
		Çok yeterli <sup>3</sup>	136	24.6	4.5			
	Toplam	Yeterli değil <sup>1</sup>	34	64.1	12.3	12.524	0.000*	1-3
		Yeterli <sup>2</sup>	335	68.7	12.8			2-3
		Çok yeterli <sup>3</sup>	136	74.0	12.1			

\*p&lt;0.05

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan, aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanı ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0.05), farkın sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını çok yeterli düzeyde karşıladığını belirten ebeveynler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. ÇBASDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanlarının ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Çocuklarla sorun yaşama sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	
Algılanan Sosyal Destek	Özel bir insan	Hiçbir zaman	64	21.2	8.1	0.624	0.536	
		Nadiren	401	20.9	7.9			
		Çoğu zaman	40	19.6	7.8			
	Aile	Hiçbir zaman <sup>1</sup>	64	25.2	4.6	6.080	0.002*	1-3
		Nadiren <sup>2</sup>	401	25.3	3.6			2-3
		Çoğu zaman <sup>3</sup>	40	23.1	4.6			
	Arkadaş	Hiçbir zaman <sup>1</sup>	64	23.8	4.9	7.996	0.000*	1-3
		Nadiren <sup>2</sup>	401	24.1	4.2			2-3
		Çoğu zaman <sup>3</sup>	40	21.2	5.6			
	Toplam	Hiçbir zaman <sup>1</sup>	64	70.3	14.1	4.764	0.009*	1-3
		Nadiren <sup>2</sup>	401	70.3	12.4			2-3
		Çoğu zaman <sup>3</sup>	40	63.8	14.0			

\*p&lt;0.05

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanı ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ( $p<0.05$ ), farkın hiçbir zaman sorun yaşamayan ve nadiren sorun yaşadığını belirten ebeveynler lehine ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak özel bir insan alt boyut puanında ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

## Tartışma

Bu bölümde, araştırmaya katılanların ölçekten aldıkları puanlar üzerinden, belirlenen değişkenlere göre yapılan analizler sonucunda çeşitli bulgular elde edilmiş olup alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde çocuk yaşının ebeveynlerin aile alt boyutu puanının dışında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. 4-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu söylenebilir (Tablo 2). Aile alt boyutu dışında benzer olarak Amerika'da (Sank vd., 2003) veya Türkiye'de (Çattık & Aksoy, 2018) yapılan çalışmalarda, çocuk yaşıyla algılanan sosyal destek düzeyleri arasında ilişki saptanmamıştır. Ancak Karloğlu (2017), 0-6 yaş arasında çocuğu olan babaların tüm boyutlarda ve toplamda daha fazla sosyal destek algıladıklarını belirtmiştir. Şener (2021), arkadaş alt boyut dışında diğer alt boyut ve toplamda yaş arttıkça algılanan sosyal desteğin azaldığını, yaş azaldıkça algılanan sosyal desteğin arttığını bulmuştur. Cuellar vd. (2015), aile alt boyut puanı lehine ancak belirlenen görüşlerin aksine yaş arttıkça okul ve sosyalleşme ortamlarına katılma oranı artacağı için daha fazla sosyal destek algılandığını açıklamıştır. Bu çalışmada ise 4-6 yaş çocukların önceki yaşlara kıyasla bilişsel olarak ilerde ve uyumlu olma potansiyelinin arttığı, kreş ve anaokulu gibi sosyalleşme ortamlarına katılım nedeniyle ebeveynlerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinde farklılığı olduğu söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyut ve toplam puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bunun bakım personeli olarak çalışan ebeveynlerin; çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili alt yapılarından ötürü çocuk konusunda cinsiyet ayrımı yapmamasından veya sosyal çevresi tarafından çocuğunun cinsiyetine özel algıladıkları sosyal destek düzeylerinde bir farklılık hissetmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Bulgularla uyumlu çalışmaları mevcuttur (Çattık & Aksoy, 2018; Karloğlu, 2017; Şahin, 2020). Ancak birden çok farklı gelişimsel veya fiziksel sorunlu çocukları olan ebeveynlerle ilgili çalışmaların birinde, kız çocukların annelerinin daha fazla sosyal destek algısına sahip olduğu raporlanmıştır (Sank vd., 2003). Şener (2021) ise benzer olarak özel bir insan desteğiyle çocuk cinsiyeti arasında farklılık olmadığını ancak bulgulardan farklı olarak aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanın erkek çocuğu olanlar lehine olduğunu saptamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin aile alt boyut puanının çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocuğuna büyükannesi-büyükbabası, eşi ve akrabası tarafından bakılan ebeveynlerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu öngörülebilir. Bununla ilgili karşılaştırma yapılabilecek az çalışmaya rastlanmıştır. Yoksul kadınlarla yapılan çalışmada, bulguların aksine çocuğun bakımından sorumlu olan kişi (anne, baba, anne ve baba, diğer) ile aileden algılanan destek arasında farklılık görülmediği iletilmiştir (Türksever, 2020). Ancak kapitalleşmenin evrensel boyuta ulaşması, toplumsal hayatın değişmesi, çalışma saatlerinin yükselmesi (Çifci & Tören), yaşam süresinin uzaması (Villar vd., 2010), kadınların eğitim düzeylerinin artması ve hayat pahalılığı nedeniyle daha fazla istihdama katılması ve babaların da çalışmak durumunda kalması (Çifci & Tören, 2019; Mehta & Thang, 2012), kadınların doğum izninin kısa olması, gündüz bakım evi, kreş gibi kurumlarının ücretlerinin ek maliyet getirip boşa harcanan kaynak olarak görülmesi, bu kurumlarda fazla sayıda çocuğa bakılması nedeniyle yetersiz görülmesi (Uğur, 2018), boşanma, ebeveyn kaybı, erken yaşta hamilelik, çocuğun engelli olması, aile içi sorunlar (Mehta & Thang, 2012; Westphal vd., 2015) gibi nedenlerle ailenin en önemli ve yakın sosyal destek kaynağının büyük ebeveynler olduğu bilinmektedir (Mehta & Thang, 2012; Uğur, 2018; Westphal vd., 2015). Aileyi birlikte tutan ve bütünlüğü sağlamaya çalışan ilk kaynaklardır (Worrall, 2009). Büyük ebeveynlerin maddi harcama oluşturmaması ve iyi bakım sunması nedeniyle tercih edildiği (Wheelock & Jones, 2002), birincil veya ikincil bakım hizmeti verdikleri (Çifci & Tören, 2019), bulgulara benzer olarak büyükanne-babanın, ebeveynlerin en yakın aile desteği olduğu (Türksever, 2020), eş ve akrabasının da bakımda önemli rolü olduğu söylenebilir.

Ölçeğin arkadaş alt boyut puanının çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bakıma ihtiyaç duymayan ve eşi tarafından bakılan çocukları bulunan ebeveynlerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu belirtilebilir (Tablo 4). Bakım gereksinimi bulunmayan ve eşi tarafından bakılan çocukları olan ebeveynlerin ek bakım sorumluluğu yüklediği için arkadaşlarından daha kolay destek alabildikleri düşünülmektedir.

Özel bir insan alt boyut ve toplam puanının çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 4). Bulgulardan farklı olarak kadınlarla yapılan bir çalışmada, çocuğun bakımından sorumlu olan kişiyle (anne, baba, anne ve baba, diğer) arkadaşlardan algılanan destek arasında farklılık görülmediği, ancak özel bir insandan ve toplamda algıladıkları desteğin farklılaştığı bulunmuştur. Çocuğuna diğer kişiler tarafından bakılan kadınların özel bir insandan ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Türksever, 2020).

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan alt boyut puanının dışında aile, arkadaş alt boyut puanları ve toplam puanının çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği raporlanmıştır. Çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşıladığını belirten ebeveynlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu belirtilebilir. Çalışmanın sonucuyla alan yazın tutarlılık göstermektedir. Aile, bireylerin ruhsal, fiziksel gereksinim duyduğu sevgi, saygı, ilgi, bakımın sunulduğu doğal ve şeffaf ortamlardır. Ayrıca yaşam doyumunu artıran, sosyal-duygusal uyumlu bireylerin yetişmesine yardımcı olan güvenli limanlardır (Bulut, 1990). Çocukların ebeveynleri veya birincil bakım verenleriyle kurdukları ilişkiler, ilerleyen yıllarda diğer kişilerle kurulan ilişkilerin temelini oluşturur ve psikolojiye katkı sağlar (Topbay, 2016). Ancak duygusal ihtiyaçların fazla karşılanmasının (örneğin ilgi gibi) bağımlılığa, az karşılanmasının ise sevgi eksikliğine yol açması nedeniyle yeteri kadar alakadar olunmasının daha sağlıklı olduğu belirtilmiştir (Bulut, 1990). Sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveynlerin algıladığı desteğin önemli olduğu vurgulanmıştır (Gürkan, 1998). Tendulkar vd. (2012), çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasının ve her türlü ebeveynlik davranışlarının sosyal destek algısından etkilendiğini belirtmektedir. Gürkan (1998), annelerin algıladığı aile ve arkadaş desteğinin birbiriyle pozitif ilişkili olduğunu, annelerin algıladıkları

sosyal destek düzeyinin artmasıyla çocuklarının duygusal/davranışsal sorunlarının azaldığını raporlamıştır. Ayrıca aileden ve arkadaşlarından sosyal desteğe sahip ebeveynlerin çocuklarına verdiği sosyal duygusal desteğin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, benlik saygısına olumlu katkıları olduğu, aksi durumun olumsuz davranışlara sebep olduğu belirtilmiştir (Yıldırım & Ergene, 2003). Bu bağlamda aileden, arkadaşlardan ve toplamda algılanan desteğin ebeveynleri duygusal anlamda güçlendirerek çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildiği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin özel bir insan desteğine yeterince başvurmadiğı, ulaşamadığı, ulaşsa bile destek algısının yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin sadece aile alt boyut puanının ebeveynin çocuğıyla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocuğıyla hiçbir zaman sorun yaşamayan ve nadiren sorun yaşayan ebeveynlerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu; diğer boyutlarda ve toplamda ise farklılığın olmadığı söylenebilir. Ailede çocukların duygularının ifade edilmesine önem verilmemesinin duyguların bastırılmasına yol açtığı, bu durumun zamanla duygu patlamalarına neden olarak çocuklarda duygusal, davranışsal sorunların geliştiğı belirtilmiştir. Olumlu iletişim, ilgi, sevginin gösterilmesi, sorunların çözümü için gerekli yöntemlerin öğretilmesi, uygun ebeveynlik rollerinin yürütülmesinin çocukların uyumlu olmalarına katkı sağlayabileceğı açıklanmıştır (Topbay, 2016). Ailelerinden aldıkları destekle birlikte iyi hisseden ebeveynlerin çocuklarına problemleri aktarmayacağı, olumlu, sağlıklı iletişim kurulabileceğı, böylece sorun sıklığının azalabileceğı çıkarımı yapılabilir. Bulgulara kısmen benzer olarak 2-6 yaş (Akçınar & Özbek, 2021) ve okul çağı (Gürkan, 1998) çocuğı olan ebeveynlerin yakın çevrelerinden algıladıkları sosyal destek puanının çocukların duygusal davranışsal sorunlarıyla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin sosyal destek algılaması arttıkça davranışları olumlu yönde değişmekte, çocuklarının dışsallaştırma (Akçınar & Özbek, 2021), duygusal, davranışsal (Gürkan, 1998; Özbek, 2012) sorunları azalmaktadır. Mathew vd. (2017) aileden algılanan sosyal desteğin önemli olduğunu belirterek ebeveynlerin çocuklarına uyguladığı yöntemleri ve niteliğini etkilediğini defaten belirtmiştir. Aileden algılanan sosyal destek kaynağının daha doğal, ulaşılabilir, güvenli ve içten olması sebebiyle ön plana çıkabildiğı ve aile üyeleri üzerinde fazla etki oluşturabildiğı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan alt boyut puanının dışında aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanının ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli ve çok yeterli düzeyde bilgili olduğunu belirten ebeveynlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu; özel bir insandan alınan destekteyse farklılığın olmadığı söylenebilir. Görevi çocuk bakımı olan ebeveynlerin çocuk gelişimiyle ilgili bilgilerinin olduğu ancak aile, arkadaş desteğiyle becerilerini artıracakları, çocuklarıyla ilgili süreçleri daha iyi yönetebileceğı, ihtiyaç alanlarını daha iyi tespit edebileceğı ve böylece uygun destekleri alabileceğı düşünülmektedir. Bu noktada çevresel desteğin önemli bir argüman olabileceğı değerlendirilmektedir. Bulguların alan yazınla uyumlu olduğu görülmüştür. Mathew vd. (2017), algılanan sosyal destekle birlikte ebeveynlik davranışlarında olumlu gelişmeler olduğunu, çocuğa nasıl yaklaşım gösterilerek eğitileceğine ilişkin bilginin arttığını belirtmiştir. Doğrudan ilgili olmasa da Alexandre vd. (2012), bulgularla benzer (aile alt boyut) ve farklı (özel bir insan alt boyut) sonuçlar paylaşmıştır. Buna göre çocuk gelişimini destekleyen geniş ailelerin ve özellikle büyük annelerin öne çıktıkları, ayrıca annenin akrabalarının, komşuların (özel bir insan) da gelişimi destekleyen aile sosyal destek ağında yer aldığı belirtilmiştir. Bulguların aksine bir çalışmada, anne sosyal desteğinin bebek bilişsel gelişimle ilgili olmadığı saptanmıştır (Singletary vd., 2021).

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin sadece aile alt boyut puanının ebeveynin kronik hastalığı olması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kronik hastalığı olmayan ebeveynlerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu öngörülebilir. Kronik hastalığı olmayan katılımcıların aileden algılanan sosyal destek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, bunun nedeni olarak hastalığın oluşturduğu olumsuz ruh hali belirtilebilir. Çalışmanın sonucuyla alan yazın tutarlılık göstermektedir. Bir sistematik derleme çalışmasında, sosyal desteği zayıf algılayan ve depresyonlu kişilerin iyileşmelerinin ve sosyal fonksiyonlarını yerine getirmelerinin güç olduğuna ilişkin çalışmaların olduğu, benzer düzeyde ilişkinin bipolar ve anksiyeteli kişilerde de geçerli olduğuna yönelik ön kanıtlar belirtilmiştir. Depresyonun, insanların sosyal destek kaynaklarını yetersiz değerlendirmesine daha yatkın hale getirebileceğı şeklinde çıkarım yapılmıştır (Wang vd., 2018). Pakistan'daki çalışmada, algılanan sosyal desteğin pozitif ilişkilerle yaygın ruhsal bozukluk belirtilerini, depresyonu, kaygıyı azalttığı raporlanmıştır (Qadir vd., 2013). Krespi (1993)'nin araştırmasında, depresif diyaliz hastalarının, daha az olumlu yaşam olayı bildirdiğini ve yaşam olaylarını daha olumsuz değerlendirdiğini göstermiştir. Depresif diyaliz hastalarının, başkalarıyla daha az gerçek temas ve telefon teması kurdukları, daha az sosyal destek miktarı ve mevcudiyeti algıladıklarını, algılanan sosyal destekten daha az memnuniyet duyduklarını göstermiştir. Kanserli olup iyileşenler ve kanserli olmayanlarla yapılan çalışmada ise benzer düzeyde sosyal destek algısı saptanmıştır. Olumsuz durumlara karşı daha dirençli hale gelebilen bireylerin sosyal ilişkilerden daha keyif alabilmeleriyle bunun olası nedeni açıklanmıştır (León-Salas vd., 2020). Bulgulardan aile alt boyutuyla kısmen benzerlik taşıyan Soysal (2022)'in çalışmasında, çok boyutlu diyabet algısının aileden algılanan sosyal desteğin %41.8'ini açıkladığı, çok boyutlu diyabetin toplamda algılanan sosyal destek üzerinde %38.3 oranında etkili olduğu; özel bir insan algısının %33.8'inin; arkadaş desteği algısının %35.8'ini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan alt boyut puanının dışında aile, arkadaş alt boyut puanı ve toplam puanının ebeveynin geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği izlenmiştir. Geçmişte psikolojik sorun yaşamadığını ve sorun yaşayıp psikolojik destek alan/almaya devam ettiğini belirten ebeveynlerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu, geçmişte psikolojik sorun yaşamadığını belirten ebeveynlerin ise arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu söylenebilir. Psikolojik sorun yaşayan kişilerin sağlıklı düşünmediğı, olaylar arasında ilişki kurmakta güçlük çektiğı dikkate alınırsa gelen sosyal destekleri doğru yorumlamadığı veya algılamadığı sonucu çıkarılabilir. Nitekim bir çalışmadaki tüm alt boyutlarda ve toplam puanda travma öyküsü olanların, algıladıkları sosyal destek puanlarının daha az olduğu bulunmuştur. Travmanın anormal yaşantı olması sebebiyle yaşamı kesintiye uğratabildiğı, algılama ve yorumlama becerilerini değiştirebildiğı, sosyal destek mekanizmalarına ulaşarak faydalı bir destek almanın olası olmadığı belirtilmiştir (Özku, 2019). 6126 katılımcı ile Singapur'da gerçekleştirilen çalışmada, ruhsal problemleri olanın daha düşük

düzeyde algılanan sosyal destekle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Vaingankar vd., 2020). Moak & Agrawal (2010), ruh sağlığıyla ilgili problemlerde algılanan sosyal desteğin önemli kurtarıcı olduğunu belirtmiştir. Zehir (2021)'in çalışmasında, hastalarda ruminatif düşüncenin artmasıyla algılanan sosyal desteğin azaldığı saptanmıştır. Psikolojik anlamda zorlayıcı olayla karşılaşmayan ebeveynlerin ailesinden gelen olumlu dönütleri ve destekleri daha doğru algılayabildiği, böylece aile boyutundaki destekleyici puanların daha yüksek düzeyde bulunduğu belirtilebilir. Varıcıer (2019), bireylerin psikolojik sağlamlılık düzeylerinin artmasıyla aileden, arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları desteğin de arttığını belirtmiştir. Ruhsal iyilik halinin sosyal destek düzeyiyle ilişkisinin çalışıldığı araştırmada, aile ve arkadaştan gelen destek düzeyinden ruhsal iyilik halinin etkilendiği, ruhsal belirti azaldıkça algılanan sosyal destek düzeyinin arttığı saptanmıştır (Bayram, 1999). İyi olma, aileden ve toplamda algılanan sosyal destek arasında anlamlı düzeyde orta ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Buna göre iyi olmanın %40'unun aileden, %29'unun arkadaştan, %38'inin toplamda algılanan destekten kaynaklandığı çıkarımı yapılmıştır (Önalgil, 2012). Şahin (2020), KKTC'de yaşayan ve okulöncesi çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik stresi arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinin azaldığını bulmuştur. Buna göre stres düzeyi azalır, psikolojik anlamda daha az sorun yaşanırsa algılanan sosyal destek o oranda artış göstermektedir. Zira 18-40 yaş arasındaki katılımcılarla yürütülen çalışma, algılanan sosyal desteğin depresyonu negatif yönde yordadığını, sosyal desteğin depresyonu azalttığını göstermiştir (Arıkan, 2020). Bazı çalışmalarda sosyal desteğin de etkisiyle iyileşmenin görüldüğü veya sorunun daha az düzeyde hissedilmesini sağladığı raporlanmıştır. Yılmaz (2002), algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olmasının boşanma sonrasında psikolojik sıkıntının düşük olmasını yordadığını belirtmiştir. Çalışmalar dikkate alındığında bulguların, alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca psikolojik sorunların algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde kayda değer etkisinin olduğu, bu nedenle bireylerin psikolojik savunma mekanizmalarını kullanarak gerekirse terapi olarak ve hayata bakış açılarını pozitif yönde değiştirerek daha fazla sosyal destekten yararlanabilecekleri öngörülmektedir. Ancak geçmişte psikolojik öykünün olup olmasına göre aileden, arkadaştan ve toplamda algılanan sosyal destek düzeyleri arasında fark belirtmeyen çalışma sonuçlarına da rastlanılmıştır (Erdem, 2021).

Geçmişte psikolojik sorun yaşayıp yaşamamış olmanın özel bir insandan algılanan destekte farklılık oluşturmadığı söylenebilir (Tablo 9). Bu durum ebeveynlerin geleneksel kültür nedeniyle destek kaynağı olarak daha çok aile veya arkadaşları tercih ediyor olmasından kaynaklanabilir. Bulgularla tutarlı olarak geçmişte psikolojik öykünün olup olmasına göre özel bir kişiden algılanan sosyal destek düzeyleri arasında fark belirtilmemiştir (Erdem, 2021). Bulgularla kısmen uyumlu olarak özel bir insan alt boyutundan algılanan sosyal desteğin mesleklerinden dolayı psikososyal desteğe ihtiyacı olup olmama durumuna göre farklılık göstermediği ancak geçmişte travması olan psikososyal destek çalışanlarının algıladıkları sosyal destek düzeyinin travması olmayanlara göre daha düşük olduğu rapor edilmiştir (Özku, 2019). Başka çalışmaya göre psikolojik yönden ne kadar sağlam olunursa özel bir insandan algılanan destek oranının benzer oranda artış gösterdiği belirtilmiştir (Varıcıer, 2019). Düşük düzeyde olsa da iyi olma arttıkça özel kişiden destek alma algısının arttığı, iyi olmanın %7'sinin özel bir kişiden algılanan destekten kaynaklandığı iletilmiştir (Önalgil, 2012).

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan alt boyut puanının dışında aile, arkadaş alt boyut puanı ve toplam puanının ebeveynin yaptığı işten memnuniyet düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yaptığı işten memnun olduğunu belirten ebeveynlerin aileden, arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu, özel bir insandan algılanan destekte ise farklılık olmadığı düşünülebilir. Bu çalışmada bakım personeli olarak çalışan ebeveynlerin çocuk evinde yaptığı işten % 71.7'sinin oldukça ve tamamen memnun olduğunu belirtmesi nedeniyle iş tatminlerinin yüksek olduğu, dolayısıyla özel bir insan desteği dışındaki sosyal destek algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde doğrudan benzer çalışma bulunmamasına da bulgularla uyumlu çalışma sonuçlarının olduğu görülmüştür. İş yerinden memnun veya mutlu olmanın sosyal destek algısında olumlu sonuca neden olabileceği belirtilmiştir (Özku, 2019). Başka çalışmada, çalıştığı yerden memnun olanların aileden, arkadaştan ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeylerinin memnun olmayanlara göre daha fazla olduğu, özel bir insandan algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında ise farklılık olmadığı raporlanmıştır (Erdem, 2021). Bulguların özel bir insan destek sonucuyla örtüşen başka çalışma, huzurevinde çalışan yaşlı bakım personeliyle yapılmıştır. Ancak aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyleriyle iş doyumları arasında ilişki olmadığı da ortaya konularak bulgulardan farklılık göstermiştir (Canlı vd., 2020). Bulgulardan farklı olarak Özcan Ceran (2010), çalışanların algılanan sosyal destek düzeyleriyle iş doyumları arasında farklılık olmadığını saptamıştır.

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan, aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanının ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını çok yeterli düzeyde karşıladığını belirten ebeveynlerin özel bir insan, aile, arkadaş ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu öngörülebilir. Alan yazında benzer çalışma olmadığı için kıyaslama yapılamamış olup bu yönüyle özgünlük taşımaktadır. Ancak stres faktörünün de etkili olabileceği güç durumlarda bireylere yardımcı olan sosyal destek kaynakları ne kadar sağlamsa o kadar iyi hissetme ve hayatta bağlantının fazla olabileceği bilinmektedir. İhtiyaç duyulduğunda çevresi tarafından fazla destek gören veya göreceğini bilen bireylerin duygusal ve sosyal yönden güvende hissetmeleri söz konusudur. Zira Cohen & Wills (1985), sosyal desteğin türleri arasında saygınlık, araçsal, bilgisel, yaygın destek ve aidiyet, duygusal destek olduğunu, duygusal desteğin içinde ise sevgi, saygı, paylaşma, dinleme, güven, değerli hissetme gibi duyguların anlam kazandığını; Leither ise ait olma, yakınlık, güvenlik, pratik yardım ve duygunun olduğunu belirtmiştir (Eisemberger, 2010). Sosyal desteği fazlasıyla hisseden bireylerin ana etki ve tamponlama modeliyle fiziksel ve psikolojik yönden olumsuz durumlardan uzaklaşabileceği ve iyi hissedebileceği (Cohen & Wills, 1985; Eisemberger, 2010), önleyici etki modeliyle sıkıntı yaşamayabileceği ifade edilmiştir (Diewald & Sattler, 2010). İyi hisseden ebeveynlerinse çocuk evlerinde sorumlu oldukları çocukların ilgi, sevgi, değer görme, güvende hissetme gibi duygusal gereksinimlerini daha duyarlı olarak karşılayabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim çocuk evleri sitesinde kalan çocuklarla yapılan çalışmada, çocukların en çok müdürden sonra bakım personelinin destek algıladığı belirtilmiştir. Bu durum da bakım personelinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Davulcu & Mert, 2019).

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin özel bir insan alt boyut puanının dışında aile, arkadaş alt boyut ve toplam puanının ebeveynin çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Sorumlu olduğu çocuklarla nadiren sorun yaşayan ve hiçbir zaman sorun yaşamayan ebeveynlerin ailelerinden, arkadaşlarından ve toplamda algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu düşünülebilir. Alan yazında konuyla ilgili çalışmaya rastlanmamış olup bu yönüyle özgünlük taşımaktadır. Bakım personeli olarak çalışanların korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla psikolojik problemlerinden kaynaklı uyum ve otorite konusunda sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Gelen & Çınar, 2014). Korunmaya ihtiyacı olan çocukların ihmal, istismar, terk, suça sürüklenme, suç mağduru olmaları nedeniyle korunma altına alındığı dikkate alındığında çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar gösterebilecekleri, kuralları benimsemekte zorlanabilecekleri ve özellikle zamanın çoğunluğunu birlikte geçirdiği birincil bakım verenleriyle sorun yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Ancak bakım personelinin çocukların özelliklerini bilerek nasıl yaklaşım sergileyeceğini öğrenmeleri, gerekli kurallarla disiplini sağlamaları, gereksinim duyulduğunda uzman desteğiyle birlikte çocuklarla sorun yaşanmasının azaltılması mümkün olabilir. Görevdeyken birebir hizmet verdiği çocuklarla nadiren sorun yaşayan ve hiçbir zaman sorun yaşamayan bakım personelinin kendilerini daha yeterli hissederek olumlu psikolojide olabilecekleri ve böylece çevrelerinden algıladıkları desteğin de artabileceği düşünülmektedir. Aksi halde iş ortamında yaşanan sorunların işlerin aksamasına neden olabileceği; diğer bakım personeli, grup/ev sorumlusu ve yönetimden tepki geldiğinde işte huzursuzluk yaşanabileceği, bu durumun yetersizlik duygusuyla birlikte olumsuz psikolojiye yol açabileceği, böylece sosyal çevreden gelen sosyal desteği algılama kapasitesinin azalabileceği çıkarımı yapılabilir. Nitekim Özkul (2019), benzer durumda iş yerindeki mutsuzluğun sosyal destek algısında zayıflığa yol açabileceğine değinmiştir.

## Sonuç

Çalışma sonucunda, bakım personeli olarak çalışan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin, ebeveynlerin; çocuğunun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği ancak çocuğunun yaşına, kendi çocuğunun bakımından sorumlu olan kişiye, çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuğuyla sorun yaşama sıklığına, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Ayrıca algılanan sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin; kronik hastalığı olması durumuna, geçmişte psikolojik desteğe ihtiyaç duymasına, yaptığı işten memnuniyet düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, çocuk evlerinde sorumlu olduğu çocuklarla sorun yaşama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen sonuçlar, toplum temelli ruh sağlığı yaklaşımı kapsamında algılanan sosyal destek düzeylerinin güçlü bir dayanak ve güvenli bir liman oluşturmasıyla bireysel, ailesel ve çevresel açıdan kilit rol oynadığını göstermiştir. Fiziksel, psikolojik ve sosyal yönleri nedeniyle ebeveynlerin/bakım personelinin sosyal destek grup ağlarının nitelikli bir şekilde gelişmesi için çaba sarf etmesi, kurumun ise eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif içerikli hizmet sunan merkezlerle işbirliği yaparak ve etkileşim için ortamlar oluşturarak sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi için çalışmalar yürütmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

## Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

## Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

## Etik Komite Onayı

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 25.03.2021 tarih ve 1514704 sayılı yazı ve ASHB'den 29.06.2021 tarih ve 605.01-4 sayılı yazı ile izin alınmıştır.

## Bilgilendirilmiş Onam

Araştırma süreci Helsinki deklarasyonuna uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve kriterleri sağlayan bakım personeline/ebeveynlere araştırma hakkında bilgi verilerek soruları yanıtlanmıştır. Katılımcılara verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilerek yazılı ve sözel onamları alınmıştır.

## Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

## Yazar Katkıları

E.İ.K.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu  
H.D.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

## Kaynaklar

- Akçınar, B. & Özbek, E. (2021). İş-aile çatışmasının depresyon, ebeveynlik davranışları ve çocukların sosyal davranışsal gelişimi ile ilişkisi. *Nesne*, 9(22), 838-62. <https://doi.org/10.7816/nesne-09-22-06>
- Alexandre, AMC., Labronici, LM., Maftum, MA & Mazza, VdA. (2012). Map of the family social support network for the promotion of child development. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(2), 272-9. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000200002>
- Ardic, A. (2020). Relationship between parental burnout level and perceived social support levels of parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 533-43. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.533>
- Arıkan, HE. (2020). *Mükemmeliyetçilik ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkide algılanan sosyal destek ve öz-şefkatin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bulut, İ. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Özgüzel Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Canlı, S., Bingöl, N. & Gökaş, B. (2020). Huzurevinde çalışan yaşlı bakım elemanlarının algıladıkları sosyal destek ile iş ve yaşam doyumu ilişkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(3), 435-50.
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-57. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cuellar, J., Jones, D.J. & Sterrett, E. (2015). Examining parenting in the neighborhood context: A review. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 195-219. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9826-y>
- Çattık, M. & Aksoy, V. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek, öz yeterlik ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 65-77. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7246>
- Çifci, E.G. & Tören, Z. (2019). Torun bakımı veren büyük ebeveynleri yeniden düşünmek: Sosyal hizmet alanına bir katkı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 988-1004. <https://doi.org/10.33417/tsh.622594>
- Davulcu, Ü.Ş. & Mert, K. (2019). Çocuk evleri sitesinden birinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve gelecek beklentileri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(3), 210-6. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2019.210>
- DeCarlo, L.T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>
- Diewald M. & Sattler S. (2010). *Soziale Unterstützungsnetzwerke*. Stegbauer C, Haeussling R, editors. In: Handbuch Netzwerkforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2\\_61](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_61)
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eisemberger, D. (2010). *Einfluss sozial- und baustruktureller faktoren auf nachbarschaftliche beziehungendargestellt am beispiel der Großstadt Wien* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Viyana Üniversitesi.
- Eker, D., Arkar H. & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Erdem, S. (2021). *Sağlık alanında hizmet veren bireylerde empati düzeyi, stresle başa çıkma becerileri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gage, M.G. & Christensen, D.H. (1991). Parental role socialization and the transition to parenthood. *Family Relations*, 40(3), 332-7. <https://doi.org/10.2307/585020>
- Gelen, İ. & Çınar, G. (2014). Samsun Aile ve Sosyal Politikalar kurumunda çalışanların, çalıştıkları birim ile ilgili belirttikleri sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 536-55.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Groeneveld, R.A. & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal Of The Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Gürkan, A. (1998). *Okul çağı çocuğu davranış sorunları ile annelerinin anksiyete düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Hopkins, K.D. & Weeks, D.L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-29. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Israel, G.D. (1992). *Determining sample size*. In *Program evaluation and organizational development*, IFAS. University of Florida. PEOD-5
- İnce Keser, E. (2022). *2-12 yaşındaki çocukların uyum düzeyleri ile çocuk evlerinde bakım elemanı olarak çalışan ebeveynlerinin yeterlik, psikolojik iyi oluş ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İnce Keser, E. & Demircioğlu, H. (2023). Çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 389-426. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1203556>
- Karlıoğlu, A. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların babalarında ebeveyn öz yeterliği ve algılanan sosyal desteğin aile yükü ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Krespi, M. (1993). *An investigation of the relationship of life events and social support with depression in dialysis patients* [Unpublished master thesis]. Bogaziçi University.
- León-Salas, B., Zabaleta-del-Olmo, E., Llobera, J., Bolibar-Ribas, B., López-Jiménez, T., Casajuana-Closas, M., & Esteve, M. (2020). Health status, lifestyle habits, and perceived social support in long-term cancer survivors: A cross-sectional study. *BMC Research Notes*, 13(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13104-020-05218-8>
- Mathew, S., Zhai, F. & Gao, Q. (2017). Social support and parental nurturance among Asian Indian families in the US: Mediating role of parenting self-efficacy. *Journal of Family and Economic Issues*, 38(3), 354-69. <https://doi.org/10.1007/s10834-017-9530-y>
- Mehta, K.K. & Thang, L.L. (2012). *Introduction: Grandparenthood in Asia*. Mehta K.K., Thang L.L., editors. Experiencing grandparenthood. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2303-0>
- Moak, Z.B. & Agrawal, A. (2010). The association between perceived interpersonal social support and physical and mental health: Results from the national epidemiological survey on alcohol and related conditions. *Journal of public health*, 32(2), 191-201. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdp093>
- Moors, J.J.A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283-4. <https://doi.org/10.1080/00031305.1986.10475415>
- Okur, B. (2019). *4 aylık bebeği olan annelerde algılanan sosyal destek düzeyi yükseldikçe sadece anne sütü ile beslenme sıklığı artmakta mıdır? Vaka-kontrol çalışması*. [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Önalğil, S. (2012). *55 yaş ve üzeri bireylerde fiziksel aktivitenin, algılanan sosyal destek ve iyi olma durumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özcan Ceran, S. (2010). *İşgörence algılanan sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Özkul, M. (2019). *Psikososyal destek elemanlarının algılanan sosyal destek ile yaşadıkları ikincil travmatik stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Qadir, F., Khalid, A., Haqqani, S., Zill e H. & Medhin, G. (2013). The association of marital relationship and perceived social support with mental health of women in Pakistan. *BMC Public Health*, 13(1), 1150. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1150>
- Sank, JR., Berk, NW., Cooper, ME. & Marazita, ML. (2003). Perceived social support of mothers of children with clefts. *The Cleft palate-craniofacial journal*, 40(2), 165-71. [https://doi.org/10.1597/1545-1569\\_2003\\_040\\_0165\\_pssomo\\_2.0.co\\_2](https://doi.org/10.1597/1545-1569_2003_040_0165_pssomo_2.0.co_2)
- Singletary, B., Bates, R. & Justice, L. (2021). Evaluating associations between maternal social support and cognitive development for infants in poverty. *Infant Behavior and Development*, 63, 101562. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101562>
- Soyşal, G. (2022). *Tip 2 diyabet hastalarında çok boyutlu diyabet, yalnızlık ve algılanan sosyal destek ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Şahin, G. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveyn stresi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: KKTC'de bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Lefke Avrupa Üniversitesi.
- Şener, GR. (2021). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara bakım veren kişilerin algıladıkları sosyal destek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide adil dünya inanç düzeyinin aracı etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- T.C. Mülga Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB) (2021). *2020 yılı faaliyet raporu*. <https://www.aile.gov.tr/media/73627/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2022, 6 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 31945). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39704&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 185-97.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden algılanan sosyal destek: Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tendulkar, SA., Koenen, KC., Dunn, EC., Buka, S. & Subramanian, S. (2012). Neighborhood influences on perceived social support among parents: Findings from the project on human development in Chicago neighborhoods. *Plos One*, 7(4), e34235. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034235>
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Türksever, C. (2020). *Yoksul kadınların aile yılmazlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi: Merzifon örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Uğur, SB. (2018). Torun bakım faaliyetinin bakım sağlayıcı büyükannelerin sağlık durumları üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities Dergisi*, 8(1), 399-415. <https://doi.org/10.13114/MJH.2018.404>
- Ünlüer, E. (2009). *2-6 yaş arası otistik çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Vaingankar, JA., Abdin, E., Chong, SA., Shafie, S., Sambasivam, R., Zhang, YJ., Chang, S., Chua, BY., Shahwan, S., Jeyagurunathan, A., Kwok, KW. & Subramanian, M. (2020). The association of mental disorders with perceived social support, and the role of marital status: Results from a national cross-sectional survey. *Archives of Public Health*, 78(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00476-1>
- Varıcıer, ŞE. (2019). *Yetişkin psikolojik sağlamlığı üzerine bir inceleme: algılanan ebeveyn tutumu, kontrol odağı, algılanan sosyal destek ve strese başa çıkma stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Villar, F., Triadó, C., Pinazo-Hernandis, S., Celdrán, M. & Solé, C. (2010). Grandparents and their adolescent grandchildren: Generational stake or generational complaint? A study with dyads in Spain. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(3), 281-97. <https://doi.org/10.1080/15350770.2010.498759>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R. & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>
- Westphal, SK., Poortman, AR. & Van der Lippe, T. (2015). What about the grandparents? Children's postdivorce residence arrangements and contact with grandparents. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 424-40. <https://doi.org/10.1111/jomf.12173>
- Wheelock, J. & Jones, K. (2002). 'Grandparents are the next best thing': İnformal childcare for working parents in urban Britain. *Journal of social policy*, 31(3), 441-63. <https://doi.org/10.1017/S0047279402006657>
- Worrall, J. (2009). When grandparents take custody-changing intergenerational relationships: The New Zealand experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 7(2-3), 259-73. <https://doi.org/10.1080/15350770902851106>
- Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224- 34.
- Yılmaz, AE. (2002). *Boşanmış ebeveynlerin duygusal/sosyal uyumu ve psikolojik sıkıntılarının çocukla ilgili konularda algılanan güç/kontrol, algılanan sosyal destek ve demografik özelliklerden yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Zehir, M. (2021). *Depresyon tanılı hastalarda ruminatif düşünme ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Zimet, GD., Dahlem, NW., Zimet, SG. & Farley, GK. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)



## Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examining the relationship between parents' emotion socialization approaches and self-concept of children 3-6 years old

 Ceren Kılıç<sup>1</sup>,  Emine Nilgün Metin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Ankara, Türkiye.

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye.

### ÖZET

**Amaç:** Bu çalışma ile anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

**Yöntem:** Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 3-6 yaş grubu 117 çocuk (52'si kız, 65'i erkek) ile bu çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu" ile "Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği" ve "Demoulin Benlik Algısı Testi" kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmada anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların genel benlik algısı ile ilişkili olmadığı belirlenmekle birlikte yüksek benlik algısı düzeyindeki çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada anne ve babaların eğitim düzeyi düştükçe çocukların olumsuz duygularına verdikleri olumsuz tepkilerin (küçümseyici tepkiler) arttığı ortaya konmuştur. Araştırmada dikkat çekici bir bulgu olarak babanın eğitim düzeyi düştükçe ailelerdeki annelerin çocuklarının olumsuz duygularına verdiği küçümseyici tepkilerin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak babanın çocuğuna vakit ayırdığı ve çocukla paylaşımda bulunduğu ailelerdeki annelerin çocukların olumsuz duygularına yönelik küçümseyici ve cezalandırıcı tepkilerinin daha az olduğu belirlenmiştir.

**Sonuçlar:** Araştırma bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** duygu sosyalleştirme; benlik algısı; erken çocukluk

### ABSTRACT

**Aim:** The present study aimed to explore the relationship between emotion socialization approaches of mothers and fathers and the self-concept of children aged 3-6 in terms of various variables.

**Method:** The research is a relational screening model. The participants of the study consisted of 117 children aged 3-6 years (52 girls and 65 boys) attending preschool education institutions in the 2020-2021 academic year and their mothers and fathers. "Demographic Information Form", "Coping with Children's Negative Emotions Scale" and "Demoulin Self-Concept Test" were used as data collection tools in the study.

**Results:** In the study, it was found that emotion socialization approaches of mothers and fathers were not related to children's general self-concept, but it was determined that mothers of children with high levels of self-concept had higher levels of emotion-facilitating and problem-focused reactions. In addition, the study revealed that as the educational level of mothers and fathers decreased, their negative reactions (minimizing reactions) towards their children's negative emotions increased. As a remarkable finding of the study, it was concluded that as the father's education level decreased, the minimizing reactions of mothers in families towards their children's negative emotions increased. Finally, it was determined that mothers in families where fathers spend time with their children and share time with their children have less condescending and punitive reactions towards their children's negative emotions.

**Conclusion:** Research findings were discussed and interpreted within the framework of the relevant literature and recommendations were made.

**Keywords:** emotion socialization; self-concept; early childhood

### Giriş

Kişiliği oluşturan temel kavramlardan biri benliktir. Benlik, kişinin kim ve ne olduğuna dair düşünceleri ve bireysel özelliklerini kapsayan, kişinin kendi hakkındaki inançlarıdır. Benlik diğer insanlarla ilişki kurmamızı sağlamaktadır. İçinde bulunduğumuz dünyayı, insanları ve kendimizi görme ve algılama biçimimizi belirlemede önemli bir rolü olan benliğimiz; duygu, düşünce ve davranışlarımızı etkilemektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016). İnsanın kendi yetkinlik ve özelliklerine ilişkin kendi algılarını kapsayan benlik kavramı çocuklar büyüdükçe tekrar tanımlanan ve netleşen bir kavramdır. Erikson'a göre olumlu benlik kavramını okul öncesi yıllardaki girişimcilik duygusu ile ilişkilendirmektedir (Trawick-Smith, 2014). Benlik algısını, yaşam deneyimlerinden edinilen olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve bilgilerin duygusal bir bütünü olarak tanımlayan Demoulin (1999) benliğin iki yaşından altı yaşına kadar, farklı ve daha yoğun olayların deneyimlenmesiyle olumlu ve olumsuz olarak şekillenerek oluştuğunu belirtmektedir. Erikson (1968) erken çocukluk döneminde çocukların nasıl bir kişi olacaklarını keşfetmeye başladıklarını ve özdeşim kurma eğilimi içerisinde olduklarını belirtmektedir (Santrock, 2014). Benlik algısının oluşmasında erken çocukluk dönemi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle çocuk için değerli olan anne, baba, diğer aile bireyleri bakıcı gibi bireylerin görüşleri önemlidir. Örneğin, çocuğun "ben başarılıyım, yapabiliyim, yapamam, çirkinim" gibi kendi ile ilgili yargıları özdeşim kurduğu bireyler sayesinde geliştirilmektedir (Demoulin, 1999; Karaca vd., 2019). Doğuştan itibaren benlik kavramını oluşturan çocuğun içgüdüsel ve gönüllü davranışları, konuşma, oyun oynama, duygular gibi davranışlarının tüm yönleri, mevcut çevre tarafından belirlenir (Lewin, 2020);

Lodi-Smith, 2018). Bununla birlikte çocuklar doğdukları andan itibaren çevre ile karşılıklı bir etkileşim kurarlar. Şüphesiz çocukların benliklerine ilişkin kavramları ilk olarak aile tarafından şekillendirilmektedir. Anneler ve babalar çocuğun olumlu benlik algısı geliştirmesinde etkilidir. Ebeveynin çocukla güçlü bir iletişim kurması, olayları olumlu açılardan değerlendirmesi, çocuklarının olumsuz duyguları ile baş edebilmesi konusunda onlara destekleyici yaklaşımlar sergilemesi, çocuğun kişilik özelliklerinin gelişiminde önemlidir (Berk, 2013). Çocuğun kendini ifade etme, yeteneklerini keşfetme sürecinde ona destek veren ve çocuğun kendi gelişimini sağlaması için olanak sağlayan anne babalar, çocuktaki benlik kavramının gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bunun aksine annesi ve babası tarafından sürekli olarak eleştirilen, bağırma ve şiddet içerikli davranışlara maruz kalan, önüne engel konulan çocukların benlik gelişiminin pozitif bir yönde olması mümkün değildir (Arslan, 2022). Çocuğun gelişim sürecinde benlik algısının boyutu olan öz yeterliliğin gelişiminde ebeveynlerin çocuğun aktivitelerini kolaylaştırarak çocuğun yetkinliğini arttırması ve bunun karşılığında çocuğun edindiği yetkinliklerle ebeveynin duyarlılığının artmasını ve ebeveynin erişimi teşvik etmektedir (Hoskocova, 2006).

Literatürde çocukların benlik algısının ebeveynlik uygulamaları ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Akşin Yavuz vd., 2016; Ata & Yağan Güder, 2020; Rohmalimna vd., 2022). Ebeveynlik uygulamaları, çocuğun duygularını kabul etmek, çocuğun duygularını sözel olarak ifade etmesine yardımcı olmak, duyguları uyandıran durumları tartışmak ve bu durumlarla başa çıkma becerilerine sahip olmak gibi destekleyici duygu sosyalleştirme kavramlarına odaklanan duygu koçluğu yaklaşımını içermektedir (Gotmann vd., 1997; Havighurst, 2013). Bu doğrultuda, çocukların benlik algılarının oluşmasında anne ve babaların yaklaşımlarının rolü dikkate alındığında, anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların benlik algısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, çocukların duygularla ilgili deneyimleri, ifadeleri ve duygularını düzenlemelerine ilişkin ebeveynlerin inançlarını, hedeflerini ve değerlerini içermektedir (Eisenberg vd., 1998). Duygu sosyalleştirme, ebeveynlerin duygusal ifadeyi modellemesi, duyguların öğretilmesi (örn. duygu odaklı konuşmalar) ile duygulara yönelik destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler yoluyla gerçekleşmektedir (Denham, 2018). Gottman vd. (1997), çocukların sıkıntılarını göz ardı eden veya geçersiz kılan ebeveynlerin, olumsuz duyguların "kötü" olduğu inancını aşılayabildiğini ve çocukların olumsuz duygularına cezalandırıcı veya küçümseyici tepkiler verdiklerini öne sürmüşlerdir.

Alan yazında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların akran ilişkileri (Garner & Estep, 2001), mizaç özellikleri (Cindioğlu, 2015), çocuklarda davranış sorunları (Güven & Erden, 2017; İyi & Çoban, 2019), çocukların duygu düzenlemesi (Bailes vd., 2023; Özen Uyar vd., 2018), çocukların psikolojik sağlamlıkları (Aktan, 2023) ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanırken ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiye yönelik az sayıda çalışmaya (Aydoğdu vd., 2021; Özkan & Aksoy, 2017) rastlanmıştır. Söz konusu bulgulardan yola çıkarak bu çalışmada, anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi gerekliliği hedeflenmiştir.

Bu çalışmada ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş arasındaki çocukların benlik algısı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir;

1. Anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları 3-6 yaş grubu çocukların benlik algılarının düşük olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları 3-6 yaş grubu çocukların benlik algılarının orta düzeyde olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları 3-6 yaş grubu çocukların benlik algılarının yüksek olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. 3-6 yaş arasındaki çocukların benlik algısı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. 3-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme davranışları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve korelasyonel araştırma modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014).

### Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevlerine devam etmekte olan 3-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocukları ile bu çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevlerine devam eden 3-6 yaş arası çocuk sayısı 2449'dur (MEB, 2024). Buna göre, çalışmada örneklem büyüklüğü Israel (1992)'in örneklem büyüklüğü belirleme tablosundan yararlanılarak belirlenmiştir. Bu tabloya göre %5 hassasiyet ve %95 güven aralığında belirtilen evrenden çekilmesi gereken minimum örneklem hacminin 333 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki gündüz bakımevleri ile görüşülerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük gösteren okullar belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı olarak yer alacak çocukların 3-6 yaş arasında normal gelişim gösteren çocuklar olması ve anne ile babanın hayatta ve birlikte yaşıyor olması araştırmaya dahil edilme kriterleri olarak belirlenmiştir. Söz konusu dahil edilme kriterleri doğrultusunda araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevlerine devam etmekte olan 3-6 yaş arasındaki 117 çocuk ile bu çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini

belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında da Covid-19 pandemi koşullarının devam etmesine bağlı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime belirli aralıklarla ara verilmiş ve uzaktan eğitim sürecine devam edilmiştir (MEB, 2020; MEB, 2021). Söz konusu koşullar nedeniyle, öğrenci ve ailelere ulaşmada güçlükler yaşanması ve çevrim içi yöntemle veri toplama işleminin bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi etkileme potansiyeli olduğu düşünüldüğünden hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşılmadan veri toplama süreci sonlandırılmak durumunda kalmıştır. Mevcut koşullar doğrultusunda toplamda 117 çocuk-anne-baba araştırmacının örneklemini oluşturmuştur.

### Veri toplama araçları

#### Demoulin benlik algısı testi

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, 36-72 aylık çocukların benlik algısının değerlendirilmesi amacıyla Demoulin tarafından 1995-1998 yıllarında geliştirilmiştir (Demoulin, 1999, 2000). Ölçeğin 36-72 aylık çocuklar için geçerlik güvenilirlik çalışması Zembat vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin "Öz Yeterlilik" alt boyutundan da bir madde çıkarılmıştır. Sonuç olarak Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin Türkçe formu "Özsaygı" (14 madde) ve "Özyeterlilik" (14 madde) olmak üzere iki alt boyut ve toplam 28 maddeden oluşmuştur. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Demoulin Benlik Algısı ölçeğinin tamamının Cronbach Alfa katsayısı .810, özsaygı alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .683 ve özyeterlilik alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise .686 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ise benlik algısı ölçeğinde ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı 0.702 olarak bulunurken, öz saygı alt boyutunun 0.624, öz yeterlilik alt boyutunun ise 0.535 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre alt boyutların kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu görülürken, ölçeğin tamamının güvenilirliği orta seviyede olarak görülmektedir. Değerlendirme formunda gülen yüz, ifadesiz yüz ve üzgün yüz bulunmaktadır. Her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her üzgün yüz 1 puan şeklinde hesaplanmaktadır. Çocuğa ölçekteki ifadeler sırayla okunur ve ".....olsa/gerekse nasıl hissedersin?" diye sorulur. Çocuğun mutlu, ifadesiz ve üzgün yüzlerden hangi duyguyu hissettiğini söylemesi ve o yüz ifadesini boyaması istenmektedir. Çocuğun boyadığı yüz ifadelerine göre puanlar toplanmakta daha sonra öz yeterlilik, öz saygı alt boyutları ve genel benlik algısı puanı yüksek, orta ya da düşük olarak belirlenmektedir. Buna göre benlik algısı toplam puanı düşük için 28-47, orta için 48-67 ve yüksek için 68-88 şeklinde bir dağılım gösterirken öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutları için düşük puan aralığı 14-23; orta puan aralığı 24-33 ve yüksek puan aralığı ise 34-42'dir (Zembat vd., 2016).

#### Çocukların olumsuz duygularıyla başetme ölçeği

Anne-babaların duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla Fabes vd. (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yağmurlu & Altan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocukların deneyimlediği öfke, korku, üzüntü, utanç ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları içeren 12 senaryodan oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ebeveynler çocukların olumsuz duygularına ilişkin altı farklı davranış seçeneğinin her birine cevap vererek her senaryoyu yanıtlamaktadırlar. Söz konusu altı tepki, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeğinin alt ölçeklerini oluşturmaktadır. Alt ölçeklerden, "Probleme Odaklı Tepkiler" ebeveynin olumsuz duyguya sebep olan sorunu çözmesi için çocuğuna yardım girişimlerini, "Duyguya Odaklı Tepkiler" ebeveynin çocuğun daha iyi hissetmesini sağlayan girişimlerini, "Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler" çocuğun duygu ifadesini destekleyen ebeveyn davranışlarını, "Küçümseyici Tepkiler" çocuğun duygusal tepkisinin önemini azaltan davranışları, "Cezalandırıcı Tepkiler" ebeveynlerin, çocukların duygu ifadelerine sözel veya fiziksel cezalarla cevap veren tepkileri ve "Ebeveynde Sıkıntı" ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularını üzüntü ile karşılayan ve destekleyici olmayan tepkileri içermektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .69 ile .85 arasında değişmektedir (Fabes vd., 2002). Ölçeğin Türkçe uyarlamasının iç tutarlılık katsayıları Cezalandırıcı Tepkiler alt ölçeği için .83, Ebeveynde Sıkıntı Tepkileri alt ölçeği için .65, Küçümseyici Tepkiler alt ölçekleri için .86, Probleme Odaklı Tepkiler için .72, Duyguya Odaklı Tepkiler için .79 ve Duygu İfadesini Cesaretlendirici Tepkiler için .87 olarak bildirilmektedir. Anket ebeveyn tarafından doldurulur ve toplam puan ebeveynin işaretlediği tüm maddelerin ortalama puanlarından oluşur. Puanlama sırasında yanında R harfi bulunan maddelerin tersten yeniden puanlanması ve yeniden puanlandıktan sonra diğer maddeler ile toplanması gerekir (Altan-Aytun vd., 2013; Yağmurlu & Altan, 2010).

#### Demografik bilgi formu

Araştırmaya katılan çocuklar, anneleri ve babaları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen olan bir formdur. Demografik Bilgi Formu, çocukların yaş, cinsiyet ve doğuş sırası, kardeş sayısına; anne ve babaların ise yaş, eğitim düzeyi, birlikte yaşama durumu, çalışma durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve aile yapısına ilişkin bilgilerin belirlenmesine yönelik sorular içermektedir. Sorular çocukların benlik algılarını ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyebileceği düşünülen değişkenler olarak ele alınmıştır.

#### Veri toplama süreci

Araştırmaya başlamadan önce Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen gündüz bakımevleri ile görüşülerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük gösteren okullar belirlenmiştir. Örnekleme yer alan her çocuğun anne ve babasından veri toplanacağından anne ve babaların doldurması gereken formlar "Anne formu" ve "Baba formu" şeklinde düzenlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından okul yöneticilerinden randevu alınarak okullara gidilmiş ve okul yöneticilerine araştırmacının amacı ve veri toplama süreci hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Velilere ulaştırılmak üzere okul yöneticilerine Gönüllü katılım formu, Aydınlatılmış Onam Formu, Çocuk Rıza Formu ve Ebeveyn Beyanı formu ve anne-baba formları teslim edilmiştir. Formların ebeveynlere iletilmesi ve geri toplanması için iki hafta süre tanınmıştır. İki haftanın sonunda araştırmacı okullara giderek ailelerden gelen anne-baba formları ile çocuklarının araştırmaya dahil edilmesine yönelik onay verdikleri formlar teslim alarak araştırmaya katılacak çocuklar belirlenmiştir. Okul yöneticileri ile tekrar görüşülerek veli onayı olan çocukların uygulamalarının yapılabilmesi amacıyla hafta içerisinde okulun eğitim programını ve çocukların etkinlik saatini engellemeyecek bir zaman dilimi için yeni planlama yapılmıştır. Yapılan planlamalar doğrultusunda araştırmacı okula giderek önce

sınıf içerisinde çocuklarla tanışarak oyunlar oynamıştır. Ardından okul yönetiminin belirlediği bir sınıfta araştırmacı rehberliğinde Demoulin Benlik Algısı testini uygulayabilmek için her bir çocuk ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Bire bir çalışmalar için öncelikle çocukların uygulama için hazır olmasına, uygulama yapılacak olan ortamın dikkat dağıtıcı uyarılardan bağımsız ve sessiz olmasına, uygulama yapılacak olan masa ve sandalyenin çocuğun boyuna uygun olmasına ve araştırmacının yapı geçerliliğini etkileyen katılımcı etkisi ile uygulayıcı etkisini en aza indirgeyecek bir atmosferin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Çocuklara Demoulin Benlik Algısı Testini cevaplamaları için renkli pastel boyalar verilmiştir. Katılımcı çocuğa uygulama hakkında kısa bir açıklama yapıldıktan sonra testte yer alan sorular sohbet içerisinde sesli olarak araştırmacı tarafından sırayla çocuklara sorulmuştur. Daha sonra çocuklardan ölçekteki çeşitli yüz ifadelerinden kendine en uygun olanı istediği renkte bir kalemle boyaması istenmiş ve sonraki maddeye geçilerek ölçekteki tüm sorular sorulmuştur. Çocukların soruların içeriğini iyi anladıklarından emin olunmasına özen gösterilmiştir ve gerek görülen noktalarda sorular tekrar edilmiştir. Her bir çocuk ile yapılan görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Uygulama sonrası çocuklara katılım gösterdikleri için teşekkür edilerek çocukların tekrar sınıf öğretmenlerine teslimi sağlanmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi, IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25 programı ile yapılmıştır. Analizlerde öncelikle demografik bilgiler, olumsuz duygularla baş etme ölçeği ve benlik algısı ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulgular gösterilmiştir. Analiz edilecek değişkenlerin normal dağılım varsayımına uyma durumlarına çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Araştırmanın soruları Pearson korelasyon analizini yanı sıra bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

### Araştırmanın etik boyutu

Araştırmaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Sayı: 35853172-000/12.05.2020).

### Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### Sosyodemografik bilgilere ilişkin bulgular

Tablo 1. Sosyodemografik bilgilere ilişkin tanımlayıcı bulgular

	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	52	44.4
Erkek	65	55.6
<b>Doğuş sırası</b>		
İlk çocuk	79	67.5
Ortanca	12	10.3
Son çocuk	26	22.2
<b>Aile yapısı</b>		
Çekirdek aile	114	97.4
Geniş aile	3	2.6
<b>Ailenin çocuk sayısı</b>		
Tek çocuk	49	41.9
İki çocuk	54	46.2
İkiden fazla	14	12.0
	<b>Ort.</b>	<b>Std. Sapma</b>
<b>Yaş (ay)</b>	56.63	9.57

Tablo 1'de katılımcı aile ve çocuklara ilişkin sosyodemografik bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre çocukların %44.4'ü kız, %55.6'sı ise erkektir ve yaş ortalamaları 56.63±9.57 olarak bulunmuştur. Çocukların %67.5'i ailelerinin ilk çocuğudur. Katılımcı ailelerin %97.4'ünün çekirdek aile olduğu bulunmuştur. Bu ailelerin %41.9'unun tek çocukları varken, %46.2'sinin iki çocuğu vardır.

Tablo 2. Anne ve babaya ilişkin tanımlayıcı bulgular

	f	%		f	%
<b>Anne – yaş</b>			<b>Baba – yaş</b>		
20 ve altı	1	.9	21-30	12	10.3
21-30	22	18.8	31-40	82	70.1
31-40	90	76.9	41-50	22	18.8
41-50	4	3.4	51 ve üstü	1	.9
<b>Anne – eğitim durumu</b>			<b>Baba – eğitim durumu</b>		
İlkokul	2	1.7	İlkokul	4	3.4
Ortaokul	9	7.7	Ortaokul	5	4.3
Lise	22	18.8	Lise	24	20.5
Lisans	71	60.7	Lisans	61	52.1
Lisansüstü	13	11.1	Lisansüstü	23	19.7
<b>Anne – çalışma durumu</b>			<b>Baba – çalışma durumu</b>		
Çalışmıyor	52	44.4	Çalışmıyor	1	.9
Çalışıyor	65	55.6	Çalışıyor	116	99.1
<b>Anne – zaman geçirme</b>			<b>Baba – zaman geçirme</b>		
Fırsat bulamıyorum	-	-	Fırsat bulamıyorum	5	4.3
30 dakikadan az	4	3.4	30 dakikadan az	7	6.0

30 dakika-1 saat	8	6.8	30 dakika-1 saat	26	22.2
1 saatten fazla	104	88.9	1 saatten fazla	74	63.2
Sadece hafta sonları	1	.9	Sadece hafta sonları	5	4.3
<b>Anne – etkinlik</b>			<b>Baba – etkinlik</b>		
Hiç etkinlik yapmam	1	0.9	Hiç etkinlik yapmam	6	5.4
Birlikte oyun oynamak	105	91.3	Birlikte oyun oynamak	104	92.9
Birlikte kitap okumak	74	64.3	Birlikte kitap okumak	40	35.7
Mutfakta yemek vs. yapmak	77	67.0	Mutfakta yemek vs. yapmak	18	16.1

Tablo 2'de görülen anne ve babaya ilişkin demografik bulgulara bakıldığında annelerin %76.9'unun 31-40 yaş arasında, babaların ise %70.1'inin 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Annelerin %60.7'si, babaların ise %52.1'i lisans mezunudur. Annelerin %55.6'sı çalıştığını belirtirken, babaların %99.1'i çalışmaktadır. Çocuklarıyla hafta süresince gün içerisinde geçirdikleri zamana ilişkin bulgulara bakıldığında annelerin %88.9'unun, babaların ise %63.2'sinin günde 1 saatten fazla çocuklarıyla vakit geçirdikleri görülmektedir. Son olarak hafta süresince annelerin %91.3'ü çocuklarıyla birlikte oyun oynayarak vakit geçirirken, %64.3'ü birlikte kitap okuyarak, %67'si ise mutfakta yemek vs. yaparak vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Hafta süresince babaların ise %92.9'u çocuklarıyla oyun oynayarak, %35.7'si birlikte kitap okuyarak ve %16.1'i mutfakta yemek vs. yaparak vakit geçirdiklerini belirtmiştir.

### Araştırma değişkenlerine yönelik bulgular

Tablo 3. Çocukların olumsuz duygularıyla baş etme ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri

	Anne		Baba	
	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma
Sıkıntı-endişe tepkileri	2.30	.65	2.26	.55
Cezalandırıcı tepkiler	1.40	.39	1.53	.50
Küçümseyici tepkiler	2.16	.66	2.26	.69
Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	4.00	.67	3.65	.73
Duyguya odaklı tepkiler	4.38	.46	4.31	.49
Probleme odaklı tepkiler	4.25	.41	4.13	.49
Toplam puan	3.12	.29	3.05	.35

Tablo 3'te olumsuz duygularla baş etme ölçeğinin alt boyutlarının ve toplam puanının anne ve baba puanları gösterilmektedir. Buna göre annelerin ölçeğin toplam puanından ortalama  $3.12 \pm 0.29$  aldıkları görülürken, babaların ortalama  $3.05 \pm 0.35$  puan aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra annelerin en yüksek puan aldıkları alt boyutun  $4.38 \pm 0.46$  ile duyguya odaklı tepkiler olduğu görülürken en düşük puan aldıkları alt boyutun  $1.40 \pm 0.39$  ile cezalandırıcı tepkiler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde babaların da en yüksek puan aldıkları alt boyutun  $4.31 \pm 0.49$  ile duyguya odaklı tepkiler olduğu görülürken en düşük puan aldıkları alt boyutun  $1.53 \pm 0.50$  ile cezalandırıcı tepkiler olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Demoulin benlik algısı testine ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri

	f	%	Ort.	Std. sapma
<b>Öz saygı</b>			2.66	.24
Düşük	-	-		
Orta	16	13.6		
Yüksek	102	86.4		
<b>Öz yeterlilik</b>			2.87	.16
Düşük	-	-		
Orta	4	3.4		
Yüksek	114	96.6		
<b>Toplam benlik algısı</b>			2.77	.17
Düşük	-	-		
Orta	6	5.1		
Yüksek	112	94.9		

Tablo 4'te Demoulin benlik algısı ölçeğine ilişkin puanlar yer almaktadır. Buna göre çocuklar ölçeğin toplam puanından ortalama  $2.77 \pm 0.17$  puan alırken, öz saygı alt boyutundan ortalama  $2.66 \pm 0.24$ , öz yeterlilik alt boyutundan ise ortalama  $2.87 \pm 0.16$  puan almışlardır. Ölçek kaynağındaki kesme değerlerine uyularak yapılan gruplandırma sonucunda çocukların hiçbiri düşük öz saygı düzeyinde bulunmazken, %13.6'sı orta öz saygı düzeyinde, %86.4'ü ise yüksek öz saygı düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca çocukların hiçbiri düşük öz yeterlilik düzeyinde bulunmazken, %3.4'ü orta öz yeterlilik düzeyinde, %96.6'sı ise yüksek öz yeterlilik düzeyinde bulunmuştur. Son olarak çocukların hiçbiri düşük benlik algısı düzeyinde bulunmazken, %5.1'i orta benlik algısı düzeyinde, %94.9'u ise yüksek benlik algısı düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 5. Araştırma değişkenlerine yönelik normallik ve güvenilirlik testleri

	Çarpıklık	Basıklık	$\alpha$
Anne - Sıkıntı-endişe tpk.	.477	-.360	.717
Anne - Cezalandırıcı tpk.	1.081	.419	.704
Anne - Küçümseyici tpk.	.814	.340	.819
Anne - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	-.400	-.472	.867
Anne - Duyguya odaklı tpk.	-.704	.440	.817
Anne - Probleme odaklı tpk.	-.380	-.252	.740
Anne - Toplam puan	-.047	-.670	.848
Baba - Sıkıntı-endişe tpk.	.362	-.071	.579
Baba - Cezalandırıcı tpk.	1.315	1.560	.802
Baba - Küçümseyici tpk.	.381	-.476	.829
Baba - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	-.244	-.318	.883

Baba - Duyguya odaklı tpk.	-.844	.351	.799
Baba - Probleme odaklı tpk.	-.744	.716	.776
Baba - Toplam puan	-.176	-.291	.889
Öz saygı	-.653	-.246	.624
Öz yeterlilik	-1.334	1.520	.535
Toplam benlik algısı	-.768	.044	.702

Tablo 5'te araştırmada test edilecek olan değişkenlerin normallik varsayımını karşılama durumları ve güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Normallik varsayımı için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 değerleri arasında olması değişkenin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu bilgiye göre tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 değerleri arasında olduğu ve normal dağılıma uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca olumsuz duygularla baş etme ölçeğinin annelere uygulanan formunda toplam puana ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.848 olarak bulunurken, alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarının 0.704 ve 0.867 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Olumsuz duygularla baş etme ölçeğinin babalara uygulanan formunda ise toplam puana ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.889 olarak bulunurken, sıkıntı-endişe tepkileri alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.579 olarak, diğer alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarının ise 0.776 ve 0.883 değerleri arasında olduğu bulunmuştur. Babalara uygulanan formdaki sıkıntı-endişe tepkileri alt boyutu hariç ölçeğin diğer tüm değişkenlerinin orta-iyi seviyede güvenilirliğe sahip olduğu, sıkıntı-endişe tepkileri alt boyutunun ise kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir. Benlik algısı ölçeğinde ise ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı 0.702 olarak bulunurken, öz saygı alt boyutunun 0.624, öz yeterlilik alt boyutunun is 0.535 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre alt boyutların kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu görüldürken, ölçeğin tamamının güvenilirliği orta seviyede olarak görülmektedir.

#### Araştırma sorularına yönelik bulgular

Tablo 6. Çocukların olumsuz duygularıyla baş etme ile benlik algısı arasındaki ilişkilere yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

	Öz saygı	Öz yeterlilik	Toplam benlik algısı
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Anne - Sıkıntı-endişe tpk.	.131	.937	.295
Anne - Cezalandırıcı tpk.	.262	.672	.317
Anne - Küçümseyici tpk.	.334	.719	.390
Anne - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.820	.999	.869
Anne - Duyguya odaklı tpk.	.089	.404	.108
Anne - Probleme odaklı tpk.	.518	.515	.445
Anne - Toplam puan	.579	.863	.749
Baba - Sıkıntı-endişe tpk.	.075	.450	.104
Baba - Cezalandırıcı tpk.	.206	.871	.325
Baba - Küçümseyici tpk.	.179	.815	.283
Baba - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.355	.981	.513
Baba - Duyguya odaklı tpk.	.417	.874	.610
Baba - Probleme odaklı tpk.	.572	.781	.780
Baba - Toplam puan	.876	.733	.788

Tablo 6'da anne ve babalara uygulanan olumsuz duygularla baş etme ölçeğine ilişkin puanlar ile çocuklara uygulanan benlik algısı ölçeği puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilgili değişkenler arasında herhangi bir anlamlı korelasyon tespit edilememiştir,  $p > .05$ .

Söz konusu bulgu ışığında anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların genel benlik algısı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Diğer yandan bulgular yüksek benlik algısı düzeyindeki çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkilerinin, orta düzey benlik algısına sahip çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yüksek öz saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerinin, orta öz saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Çocukların olumsuz duygularıyla baş etme ile benlik algısı grupları arasındaki ilişkilere yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Öz saygı	Öz yeterlilik	Toplam benlik algısı
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Anne - Sıkıntı-endişe tpk.	.679	.680	.394
Anne - Cezalandırıcı tpk.	.598	.808	.664
Anne - Küçümseyici tpk.	.914	.864	.775
Anne - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.772	.090	.046*
Anne - Duyguya odaklı tpk.	.039*	.355	.108
Anne - Probleme odaklı tpk.	.683	.177	.039*
Anne - Toplam puan	.795	.124	.131
Baba - Sıkıntı-endişe tpk.	.416	.979	.808
Baba - Cezalandırıcı tpk.	.200	.199	.410
Baba - Küçümseyici tpk.	.055	.641	.834
Baba - Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.788	.325	.521
Baba - Duyguya odaklı tpk.	.900	.395	.424
Baba - Probleme odaklı tpk.	.918	.438	.617
Baba - Toplam puan	.312	.253	.517

\*  $p < .05$

Tablo 7'de anne ve babalara uygulanan olumsuz duygularla baş etme ölçeğine ilişkin puanlar, çocukların benlik algısı gruplarına göre bağımsız örneklem t-testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların öz saygı gruplarına göre annelerin duyguya odaklı tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Buna göre yüksek öz

saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerinin (Ort:4.41±0.42) orta öz saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerine (Ort:4.16±0.61) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Olumsuz duygularla baş etme ölçeği puanlarının çocukların öz yeterlilik gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür,  $p > .05$ .

Son olarak yüksek benlik algısı grubundaki çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran (Ort:4.01±0.67) ve probleme odaklı tepkileri (Ort:4.27±0.41), orta düzey benlik algısına sahip çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran (Ort:3.44±0.73) ve probleme odaklı tepkilerine (Ort:3.94±0.34) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Çocukların olumsuz duygularıyla baş etme ve benlik algısı ile sosyodemografik bilgiler arasındaki ilişkilere yönelik analiz sonuçları

	Yaş	Çocuk sayısı
	$p$	$p$
Anne-Sıkıntı-endişe tpk.	.403	.476
Anne-Cezalandırıcı tpk.	.797	.229
Anne-Küçümseyici tpk.	.031*	.329
Anne-Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.132	.304
Anne-Duyguya odaklı tpk.	.001**	.026*
Anne-Probleme odaklı tpk.	.270**	.209
Anne-Toplam puan	.306**	.222
Baba-Sıkıntı-endişe tpk.	.393	.977
Baba-Cezalandırıcı tpk.	.935	.521
Baba-Küçümseyici tpk.	.355	.144
Baba-Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.431	.403
Baba-Duyguya odaklı tpk.	.692	.309
Baba-Probleme odaklı tpk.	.792	.850
Baba-Toplam puan	.407	.567
Öz saygı	.887	.998
Öz yeterlilik	.089	.677
Toplam benlik algısı	.380	.935

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

Tablo 8'de anne ve babalara uygulanan olumsuz duygularla baş etme ölçeğine ilişkin puanlar ile benlik algısı ölçeği puanlarının sosyodemografik bilgilerle olan ilişkisine bakılmıştır. Aile yapısı değişkeninde ailelerin %97.4'ü çekirdek aile olduğundan dolayı bu değişkene yönelik bir karşılaştırma yapılmamıştır. Ayrıca cinsiyet ve doğuş sırasına göre yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilemediğinden dolayı ( $p > .05$ ) bu analizlerin sonuçları tabloya dahil edilmemiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre çocukların yaşları ile annelerin küçümseyici, duyguya odaklı, probleme odaklı tepkileri ve olumsuz duygularla baş etme toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur,  $p < .05$ . Bu sonuca göre çocukların yaşları arttığında annelerin küçümseyici, duyguya odaklı, probleme odaklı ve genel olumsuz duygularla baş etme tepkileri de artmaktadır.

Ailedeki çocuk sayısına göre bakıldığında ise yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre annelerin duyguya odaklı tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Yapılan Bonferroni Post-hoc testine göre ikiden fazla çocuk bulunan ailelerdeki annelerin duyguya odaklı tepkilerinin (Ort:4.65±0.37), tek çocuklu ailelerdeki annelerin duyguya odaklı tepkilerine (Ort:4.28±0.41) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Çocukların olumsuz duygularıyla baş etme ve benlik algısı ile anne-baba bilgileri arasındaki ilişkilere yönelik analiz sonuçları

	Baba yaş	Anne eğitim	Baba eğitim	Baba zaman	Baba etkinlik kitap	Baba etkinlik mutfak
	$p$	$p$	$p$	$p$	$p$	$p$
Anne-Sıkıntı-endişe tpk.	.565	.844	.175	.336	0.457	0.462
Anne-Cezalandırıcı tpk.	.246	.593	.470	.150	0.009**	0.555
Anne-Küçümseyici tpk.	.691	.042*	.002**	.010*	0.182	0.029*
Anne-Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.664	.401	.313	.211	0.499	0.578
Anne-Duyguya odaklı tpk.	.209	.351	.352	.381	0.558	0.084
Anne-Probleme odaklı tpk.	.761	.690	.947	.169	0.506	0.834
Anne-Toplam puan	.420	.597	.188	.024*	0.065	0.153
Baba-Sıkıntı-endişe tpk.	.058	.101	.079	.328	0.669	0.095
Baba-Cezalandırıcı tpk.	.064	.836	.186	.425	0.739	0.412
Baba-Küçümseyici tpk.	.870	.465	.205	.280	0.963	0.418
Baba-Duygu ifadesini kolaylaştıran tpk.	.559	.768	.081	.775	0.685	0.390
Baba-Duyguya odaklı tpk.	.046*	.068	.007**	.476	0.267	0.560
Baba-Probleme odaklı tpk.	.523	.195	.094	.827	0.443	0.077
Baba-Toplam puan	.671	.229	.196	.937	0.127	0.106
Öz saygı	.627	.973	.576	.494	0.847	0.072
Öz yeterlilik	.087	.785	.503	.052	0.237	0.079
Toplam benlik algısı	.258	.981	.435	.179	0.457	0.035*

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

Tablo 9'da anne ve babalara uygulanan olumsuz duygularla baş etme ölçeğine ilişkin puanlar ile benlik algısı ölçeği puanlarının anne ve baba bilgileriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Annelerin %88.9'u çocuklarıyla hafta süresince günde 1 saatten fazla vakit geçirdiğini belirttiği için, babaların %99.1'inin çalıştığı bulunduğu için, annelerin %91.3'ünün ve babaların %92.9'unun çocuklarıyla oyun oynadıklarını belirttikleri görüldüğü için bu değişkenlere yönelik bir karşılaştırma yapılmamıştır. Ayrıca annenin yaşına, annenin çalışma durumuna ve annenin çocuklarıyla yaptığı etkinliklere göre yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilemediğinden dolayı ( $p > .05$ ) bu analizlerin sonuçları tabloya dahil edilmemiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi

sonuçlarına göre babaların yaşlarına göre duyguya odaklı tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Yapılan Bonferroni Post-hoc testine göre 31-40 yaş arasındaki babaların duyguya odaklı tepkilerinin (Ort:4.37±0.4), 41 yaş ve üzerindeki babaların duyguya odaklı tepkilerine (Ort:4.09±0.63) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bunun yanı sıra yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre annelerin eğitim durumuna göre küçümseyici tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Yapılan Bonferroni Post-hoc testine göre lise ve öncesi mezunu annelerin küçümseyici tepkilerinin (Ort:4.40±0.8), lisans mezunu annelerin küçümseyici tepkilerine (Ort:4.05±0.58) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Babaların eğitim durumuna göre bakıldığında ise yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre annelerin küçümseyici tepkilerinin ve babaların duyguya odaklı tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Yapılan Bonferroni Post-hoc testine göre babanın lise ve öncesi mezunu olduğu ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerinin (Ort:2.51±0.82), babanın lisans mezunu olduğu ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine (Ort:2.01±0.52) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca lisansüstü mezunu babaların duyguya odaklı tepkilerinin (Ort:4.03±0.55), lise ve öncesi veya lisans mezunu babaların duyguya odaklı tepkilerine (Ort:4.41±0.5; 4.37±0.42) kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Babaların çocuklarına ayırdıkları zamana göre bakıldığında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre annelerin küçümseyici tepkilerinin ve olumsuz duygularla baş etme toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Yapılan Bonferroni Post-hoc testine göre babanın çocuğuna vakit ayırma fırsatı bulamadığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerinin (Ort:2.93±1.08), babanın hafta süresince çocuğuna günde 1 saatten fazla vakit ayırdığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine (Ort:2.04±0.61) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca babanın çocuğuna vakit ayırma fırsatı bulamadığı veya hafta süresince günde 30 dk.-1 saat arasında vakit ayırdığı ailelerdeki annelerin olumsuz duygularla baş etme düzeylerinin (Ort:3.27±0.35; 3.23±0.28), babanın çocuğuna sadece hafta sonları vakit ayırdığı ailelerdeki annelerin olumsuz duygularla baş etme düzeylerine (Ort:2.88±0.33) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliği yapması durumuna göre annelerin cezalandırıcı tepkilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Buna göre babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliği yaptığı ailelerdeki annelerin cezalandırıcı tepkilerinin (Ort:1.36±0.36), babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliği yapmadığı ailelerdeki annelerin cezalandırıcı tepkilerine (Ort:1.42±0.4) kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Son olarak, babaların çocuklarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yapması durumuna göre annelerin küçümseyici tepkilerinin ve çocukların benlik algısı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur,  $p < .05$ . Buna göre babaların çocuklarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yaptığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerinin (Ort:1.85±0.61), babaların çocuklarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yapmadığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine (Ort:2.22±0.66) kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca babalarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yapan çocukların benlik algısı düzeylerinin (Ort:2.84±0.16), babalarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yapmayan çocukların benlik algısı düzeylerine (Ort:2.75±0.17) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

## Tartışma

Bu bölümde, anne ve babaların duyguya sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın bağlamında tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada anne ve babaların duyguya sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların genel benlik algısı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Benzer şekilde Özkan & Aksoy (2017) annelerin duyguya sosyalleştirme yaklaşımları ile okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında annelerin duyguya sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların genel benlik algısı ile benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Söz konusu bulgu, ebeveynlerin çocukların duygularını sosyalleştirmeye yönelik yaklaşımlarının farklı değişkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bizim araştırmamızda benlik algısının düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda literatürde yer alan bulgulardan farklı bulgular da elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yüksek benlik algısı düzeyindeki çocukların annelerinin duyguya ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkileri, orta düzey benlik algısına sahip çocukların annelerinin duyguya ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Hogg & Vaughan (2007)'e göre yüksek benlik algısına sahip bireyler duygusal olarak daha güçlü ve hayata daha olumlu bakmaktadırlar. Elde edilen bu bulgu ışığında, yüksek benlik algısına sahip çocukların duygusal yeterliklerine paralel olarak annelerinin, çocukların duygularını kabul etmek, çocukla duyguları tartışmak, çocuğun duygularını sözel olarak ifade etmesine yardımcı olmak ve bu durumlarla başa çıkma becerilerine sahip olmak gibi kavramları içeren destekleyici duyguya sosyalleştirme yaklaşımları (Gotmann vd., 1997; Havighurst vd., 2013) çocuklarına daha fazla sergilediklerini gösterir niteliktedir.

Araştırmada ayrıca yüksek öz saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerinin, orta öz saygı düzeyine sahip çocukların annelerinin duyguya odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ata & Yağan Güder (2020) yaptıkları çalışmada, yüksek özsaygıya sahip çocukların annelerinin, düşük öz saygıya sahip çocukların annelerinin aksine, çocuklarının bağımsız olarak fikirlerini beyan etmelerini ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarını desteklediklerini ortaya koymuşlardır. Harter (1999), orta ve yüksek düzeyde özsaygıya sahip olmanın hayat doyumu ve mutluluğu arttırdığını ileri sürmüştür. Söz konusu bulgu ışığında yüksek özsaygıya sahip çocukların olumlu duyguları daha sık yaşadığı düşünüldüğünde, çocukların duygularının, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarını değiştirebileceği (Bear vd., 2003; Morris vd., 2010) ve bu nedenle annelerin çocuklarına yönelik destekleyici duyguya sosyalleştirme yaklaşımlarını daha sık tercih ettiklerini düşündürmektedir.

Araştırmada, çocukların yaşları ile annelerin küçümseyici, duyguya odaklı, probleme odaklı tepkileri ve olumsuz duygularla baş etme toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur,  $p < .05$ . Bu sonuca göre çocukların yaşları arttıkça annelerin küçümseyici, duyguya odaklı, probleme odaklı ve genel olumsuz duygularla baş etme tepkileri de artmaktadır. Alan



yazında da çocukların yaşlarının annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile tutarlı olmayan bulgularını raporlayan çalışmalara rastlanmaktadır (Kishali vd., 2022; Mutlu, 2020). Söz konusu bulgu, annelerin çocuklarının artan yaşına paralel olarak hem destekleyici hem de destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımları sergileyebildiklerini ve araştırmaya dahil edilmeyen farklı değişkenlerin bu farklı yaklaşımları ortaya çıkardığını düşündürmektedir. Öte yandan araştırmada ikiden fazla çocuk bulunan ailelerdeki annelerin duygu odaklı tepkilerinin tek çocuklu ailelerdeki annelerin duygu odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde kardeşe sahip olma, tek çocuk, kardeşler arası olumlu/olumsuz ilişki, büyük çocuk ve küçük çocuk olma durumunun anne ve babaların destekleyici/destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımları sergilemeleri ile hem ilişkili hem de ilişkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Büyükbiçer, 2019; Yaremych & Volling, 2018). Kardeşler, küçük çocukların bazen yakın ve sevgi dolu, bazen de olumsuz davranışlarda bulunan aile üyeleriyle sosyal ilişkilere dair bir anlayış geliştirmeleri için bir ortam sağlar (Howe vd., 2023). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, ikiden fazla çocuğa sahip ailelerde çocukların, kardeşlik ilişkileri doğrultusunda anne ve babalarıyla yakın ve sevgiye dayalı bir ilişki kurduklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak annelerin çocuklarına destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımı sergilediklerini düşündürmektedir.

Araştırmada anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının eğitim durumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eğitim durumu lise ve öncesi mezunu annelerin küçümseyici tepkilerinin lisans mezunu annelerin küçümseyici tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Söz konusu bulgular ışığında, eğitim düzeyi düştükçe annelerin çocukların olumsuz duygularına yönelik küçümseyici yaklaşımları artmaktadır. Araştırmada dikkat çekici bir bulgu olarak babanın lise ve öncesi mezunu olduğu ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerinin babanın lisans mezunu olduğu ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde de eğitim düzeyinin anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını etkilediğini ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. İnce & Ersay (2022) okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında anne ve babaların eğitim düzeyi düştükçe olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını daha çok tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Özen Uyar vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 4-6 yaş grubu çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça olumsuz duygu sosyalleştirme (cezalandırıcı duygu sosyalleştirme yaklaşımı) yaklaşımlarının azaldığı ve olumlu duygu sosyalleştirme (probleme odaklı duygu sosyalleştirme) yaklaşımlarının arttığını ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının anne-baba-çocuk ilişkisinin niteliğinin önemli bir belirleyicisi olduğunu gösterir niteliktedir. Bununla birlikte özellikle babanın eğitim seviyesinin yüksek olması ve buna bağlı olarak çocuğun duygularına yönelik daha bilinçli bir bakış açısına sahip olmasında etkili olabilir ve bu durum da annenin çocuğun olumsuz duygularına yönelik olumsuz yaklaşımlarını azaltan bir etken niteliği taşıyabilir.

Araştırmada anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocuklarına vakit ayırma durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda babanın çocuğuna vakit ayırma fırsatı bulamadığı ailelerdeki annelerin çocuklarına yönelik küçümseyici tepkilerinin, babanın hafta süresince çocuğuna günde 1 saatten fazla vakit ayırdığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan babaların çocuklarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yaptığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerinin, babaların çocuklarıyla birlikte mutfakta yemek vs. yapmadığı ailelerdeki annelerin küçümseyici tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Aile sistemleri teorisine göre birlikte ebeveynlik, çocuğun bakım sorumluluğunu anne ve babanın paylaşması ve ebeveynlik rollerinde yetişkinler arasındaki koordinasyonu ifade etmektedir (Bernier vd., 2023). Ayrıca alan yazında yer alan çalışmalar günümüzde babalık rolünün ve baba katılımının da aile iklimini etkileyerek özellikle çocuğun sosyal duygusal gelişimi, benlik algısı ve zihinsel gelişimi sürecinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Moluz, 2022; Özyürek vd., 2020; Rolle vd., 2019). Araştırmadan elde edilen bu bulgular, çocuğun bakımı ve gelişimi sürecinde baba katılımının ve birlikte ebeveynliğin çocuğun gelişimini ve aile iklimini olumlu etkileyerek özellikle annenin çocuklarının olumsuz duygularına yönelik yaklaşımlarının niteliğini belirlemede etkili olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte araştırmada babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliği yaptığı ailelerdeki annelerin cezalandırıcı tepkilerinin, babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliği yapmadığı ailelerdeki annelerin cezalandırıcı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Alan yazında çocuklarıyla paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri gerçekleştiren babaların olumlu ebeveynlik uygulamalarını arttığı ve aile içi olumlu iklimi etkilediği ortaya konmuştur (Allport vd., 2018; Cabrera vd., 2018; Chacko vd., 2018). Araştırmadan elde edilen söz konusu bulgu, bir önceki bulguya paralel olarak çocuğun gelişimi ve bakımı sürecinde baba katılımının birlikte ebeveynliğe katkıda bulunarak annelerin çocuklarına yönelik daha olumlu duygusal yaklaşımlar sergilemelerine yol açabileceğini düşündürür niteliktedir.

## Sonuç

Araştırmaya katılan anne ve babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocukların benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte araştırmayı önemli kılmaması bakımından benlik algısı düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda yüksek benlik algısı düzeyindeki çocukların annelerinin duygu ifadesini kolaylaştıran ve probleme odaklı tepkilerinin (olumlu duygu sosyalleştirme) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde benlik algısının alt boyutu olan yüksek özsaygıya sahip çocukların annelerinin de çocukların olumsuz duygularına yönelik duyguya odaklı yaklaşımlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada çocukların yaşları arttıkça annelerin küçümseyici, duyguya odaklı, probleme odaklı tepkilerinin de arttığı ortaya konmuştur. Diğer yandan ikiden fazla çocuk sahibi olunan ailelerdeki annelerin duygu odaklı tepkilerinin tek çocuklu ailelerdeki annelerin duygu odaklı tepkilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada eğitim düzeyi düştükçe annelerin çocukların olumsuz duygularına yönelik küçümseyici yaklaşımlarının arttığı belirlenmiştir. Diğer yandan babanın eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerdeki annelerin çocuklarının olumsuz duygularına yönelik küçümseyici tepkilerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmada dikkat çekici bir sonuç olarak babaların çocuklarına vakit

ayırmadığı ve çocuklarıyla kitap okuma, mutfakta etkinlik yapma vb. etkinlikler yapmadığı ailelerdeki annelerin çocuklarının olumsuz duygularına yönelik küçümseyici ve cezalandırıcı yaklaşımlarının (olumsuz duygu sosyalleştirme) arttığı tespit edilmiştir.

Araştırma ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile 3-6 yaş grubu çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiye odaklanmış ve iki değişken arasında direkt bir ilişki tespit edilememiş olmasına rağmen, benlik algısının düzeyleri (yüksek-orta-düşük) ile alt boyutlarının (özsayı-öz yeterlilik) duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile ilişkisini ortaya koyması bakımından alan yazına katkıda bulunmaktadır.

Söz konusu araştırma belirli sınırlılıklara tabidir. Öncelikle, araştırmada kesitsel desen kullanılmıştır, dolayısıyla değişkenler arasında nedensellikten bahsedilemez. Örneklem Türkiye'nin Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevlerine devam etmekte olan 3-6 yaş grubundaki çocuklar ile bu çocukların anne ve babaları arasından seçilmiştir, bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma Covid-19 pandemi sürecindeki güncellenen kısıtlamalar ve eğitim kurumlarına getirilen kısıtlamalar sırasında gerçekleştiğinden elde edilen sonuçlar mevcut koşullarda ulaşılabilen örneklem büyüklüğü ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklara rağmen gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir; daha geniş örneklem grubu ile etki edebileceği düşünülen farklı değişkenlerin de eklendiği ve değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çoklu regresyon, yapısal eşitlik modeli çalışmaları yürütülebilir. Farklı benlik algısı düzeyine sahip çocukların anne ve babalarının duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının incelendiği deneysel çalışmalar planlanabilir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarına etki eden farklı değişkenlerin nitel ve nicel yöntemlerle araştırıldığı çalışmalar yürütülebilir.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

### Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Etik Komite Onayı

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Sayı: 35853172-000/12.05.2020).

### Bilgilendirilmiş Onam

Araştırmaya katılımcı olarak dahil edilen anne-babalar kendileri ve çocuklarının araştırmaya katılabilmeleri için Gönüllü Katılım Formu, Aydınlatılmış Onam Formu, Çocuk Rıza Formu ve Ebeveyn Beyanı formunu doldurmuştur.

### Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

### Yazar Katkıları

C.K.: Çalışma Tasarımı, Veri Toplama, Veri Analizi, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

E.N.M.: Çalışma Tasarımı, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

### Kaynaklar

- Aktan, G. (2023). *Anne babaların çocukların duygularına yönelik inanışları ve duygu sosyalleştirme tepkileri ile çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Akşin Yavuz, E., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Allport, B. S., Johnson, S., Aqil, A., Labrique, A. B., Nelson, T., KC, A., Carabas, Y., & Marcell, A. V. (2018). Promoting father involvement for child and family health. *Acad Pediatr*, 18(7), 746-753. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.03.011>
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676 – 1684.
- Ata, S., & Yağan Güder, S. (2020) Parents' attachment to their children and their level of interest in them in predicting children's self-concepts. *Early Child Development and Care*, 190(2), 161-174. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1461092>
- Aydoğdu, F., Gürsoy, F., & Aral, N. (2021). An investigation into the relationship between self-perception and sexual development in children attending preschool education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(6), 828-841. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968466>
- Altan-Aytun, Ö., Yağmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9597-x>
- Bailes, L. G., Ennis, G., Lempres, S. M., Cole, D. A., & Humphreys, K. L. (2023) Parents' emotion socialization behaviors in response to preschool-aged children's justified and unjustified negative emotions. *Plos One*, 18(4), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283689>
- Bear, G. G., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Bernier, A., Cyr, C., Gagné, C. M., & Tarabulsky, C. M. (2023) Parent-child interactions as predictors of coparenting: A longitudinal study of family subsystems. *Journal of Family Studies*, 29(1), 239-254. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1908909>
- Büyükbıçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>

- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Forston, B. (2018). Engaging fathers in effective parenting for preschool children using shared book reading: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Cindioğlu, M. D. (2015). 3-6 Yaş arası çocuğu olan depresyonlu ve depresyon olmayan annelerin ebeveynlik öz yeterliliği çocuk mizaç algısı ve duyguyu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Demoulin, D. F. (1999). Apersonalized development of self-concept for beginning readers. *Education*, 120(1), 14-26.
- Demoulin, D. F. (2000). I like me! Enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 141-146.
- Denham, S. A. (2018). Implications of Carolyn Saarni's work for preschoolers' emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 643-657. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1479250>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychol Inq*, 9(4), 241–273. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring. *Arizona State University*, 10.
- Fabes, R., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 285-310. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05)
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_3)
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirme çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18–32.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. The Guilford Press.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry Hum. Dev.*, 44(2), 247–264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-03221>
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ütopya Yayınları.
- Hoskovcova, H. S. (2006). Self efficacy in preschool children. *Studia Psychologica*, 48(2), 175-182.
- İnce, S., & Ersay, E. (2022). Okul öncesi dönem çocuğuna sahip anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 3(5), 1-17. <https://doi.org/10.51503/gpd.1067801>
- İyi, İ. T., & Çoban, E. A. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- Israel, G. D. (1992). Determining sample size: University of Florida cooperative extension service. *Institute of Food and Agriculture*, 1992, 1-5.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalçılar, Z. (2016). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. Evrim yayınevi.
- Karaca, N., Uzun, H., & Yasar, M. C. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde benlik kavramı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 79-97. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.5>
- Kishali, Z., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2022). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının kardeş davranışları arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(31), 119-147. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1124756>
- Lewin, K. (2020). *A dynamic theory of personality*. Anı Yayıncılık.
- Lodi-Smith, J. (2018). Self-concept clarity development across the lifespan. In J. Lodi-Smith & K. G. DeMarree (Eds), *Self-concept clarity: Perspectives on assessment, research, and applications*, (pp. 67–84). Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Uzaktan eğitim sürecinin detayları. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). 2020-2021 Eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). 2020-2021 Eğitim istatistikleri. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Moluz, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde baba katılımı: Baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2010). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Soc. Dev.*, 16, 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7629>
- Özen Uyar, R., Yılmaz, M. M., & Aktaş Arnas, Y. (2021). Emotional socialization behaviors of mothers having preschooler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 186-201. <http://doi.org/10.30831/akueg.641669>
- Özkan, H. K., & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 125-139. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.8>
- Özyürek, A., Teke, Y. T., Özgan, N. N., & Kışılı, Z. (2020). Çocuklarının gereksinimlerini karşılamada babaların rolleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 21-30. <http://doi.org/10.37754/741875.2020.522>
- Rohmalimna, A., Yeau, O., & Sie, P. (2022). The role of parental parenting in the formation of the child's self concept. *World Psychology*, 1(2), 36-45. <https://doi.org/10.55849/wp.v1i2.99>
- Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., & Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10(2405),1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405>
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Yayınları.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaremych, H. E., & Volling, B. L. (2020). Sibling relationships and mothers' and fathers' emotion socialization practices: A within-family perspective. *Early Child Development and Care*, 190(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1461095>
- Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 275-296. <https://doi.org/10.1002/icd.646>

Zembat, R. , Kuru Turaşlı, N., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E., Yılmaz, E., & Bayındır, D. (2016). Validity and reliability of the DeMoulin self-concept developmental scale for the 36-72 month old children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 143-158. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1156>

## Öğrencilerin matematik kaygılarına farklı bir bakış

## A different perspective on students' math anxieties

Nurbanu Mildan<sup>1</sup>, Fatih Aydoğdu<sup>2</sup><sup>1</sup>Istanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, İstanbul, Türkiye<sup>2</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi, Erzincan, Türkiye

## ÖZET

Kaygı; çoğu zaman birlikte kullanıldığı korku kavramından farklı olarak var olmayan, somut bir tehlike göstermeyen durumlara karşı kişinin yaşadığı tedirginliği ifade eder. İnsanlar günlük hayatta birçok duruma karşı kaygı duyabilirler. Kaygı, bir dereceye kadar doğal ve sağlıklı bir duygudur. Kişinin belli durumlarda dozunda yaşadığı endişe ve heyecan onu tetikte tutması ve bulunduğu duruma odaklanması açısından yararlıdır. Fakat kaygının yükseldiği ve kontrol edilemez boyutlara ulaştığı zamanlar kişilerin psikolojik sağlamlığını etkiler. Bu da istenmeyen durumlara hatta psikolojik ve somatik rahatsızlıklara yol açabilir. Günlük hayatta birçok durumda kaygı yaşanması mümkündür. Bunlardan biri de 'başarı ve performans kaygısıdır. İş hayatında kendini gösteren başarı kaygısının temelleri okul döneminde atılır. Ders ve sınav başarısı öğrenciler üzerinde kaygı yaratan durumların başında gelmektedir. Ülkemizde ve dünyada en çok kaygı duyulan derslerin başında ise matematik gelmektedir. Bu çalışmanın amacı matematik kaygısının nedenlerini, etkilerini, sonuçlarını ve bu kaygının ortadan kaldırılması için üretilen çözüm önerilerini literatür taraması yaparak kavramsal yapı içerisinde incelemektir. Bu çalışmada matematik kaygısının tanımı, nedenleri, öğrenciler üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri paylaşılmaktadır. Literatür çalışmaları incelendiğinde matematik kaygısının nedenleri; öğrencinin kişisel özellikleri, okul ve öğretmen faktörü, ebeveyn ve çevre tutumları ve matematik dersinin yapısı olarak belirlenmektedir. Matematik kaygısının öğrencilerin okul ve meslek hayatlarında olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Bu kaygının önlenmesi için farklı eğitim programlarının kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar yenilikçi eğitim programlarının matematik başarısı ve dolaylı olarak matematik kaygısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Fakat bu eğitim programlarının matematik kaygısı üzerinde ne kadar etkili olduğunu doğrudan inceleyen araştırmalara pek rastlanmamıştır. Bu ilişkinin incelenmesi için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik kaygısını önlemek için toplumun matematiğe bakış açısını değiştirmek gerekmektedir. Bu hususta eğitimciler ve program yapıcılara büyük iş düşmektedir. Matematiğin hayatın doğal işleyişi içerisinde var olan bir bilim olduğu fark edilmeli ve eğitim programları buna göre hazırlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci; matematik; kaygı; derleme

## ABSTRACT

Anxiety; unlike the concept of fear, which is often used together with it, expresses the uneasiness a person experiences in situations that do not exist and do not pose a concrete threat. People can experience anxiety in many everyday situations. Anxiety is a natural and healthy emotion to some extent. The worry and excitement a person experiences in certain situations keep them alert and focused on the situation at hand. However, when anxiety escalates and reaches uncontrollable levels, it affects people's psychological well-being. This can lead to unwanted situations and even psychological and somatic disorders. It is possible to experience anxiety in many situations in daily life. One of these is the fear of success and performance. The roots of the anxiety of success that manifests itself in the business world are laid during the school years. Academic success and exam results are among the situations that create anxiety for students. In our country and around the world, mathematics is one of the most anxiety-inducing subjects. The aim of this study is to examine the conceptual framework of the reasons, effects, consequences, and solution proposals produced for the elimination of mathematics anxiety by conducting a literature review. In this study, the definition, causes, effects on students, and solution proposals for mathematics anxiety are shared. When literature studies are examined, the causes of mathematics anxiety are determined as the student's personal characteristics, school and teacher factors, parental and environmental attitudes, and the structure of mathematics lessons. It is seen that mathematics anxiety leads to negative outcomes in students' school and career lives. There are studies that use different educational programs to prevent this anxiety. These studies show that innovative educational programs have positive effects on mathematics achievement and indirectly on mathematics anxiety. However, there have been few studies that directly examine the effectiveness of these educational programs on math anxiety. There is a need for research to investigate this relationship. To prevent math anxiety, there is a need to change the society's perspective on mathematics. Educators and program developers have a big responsibility in this regard. It should be realized that mathematics is a science that naturally exists in the functioning of life and educational programs should be prepared accordingly.

**Keywords:** students; math; anxiety; review

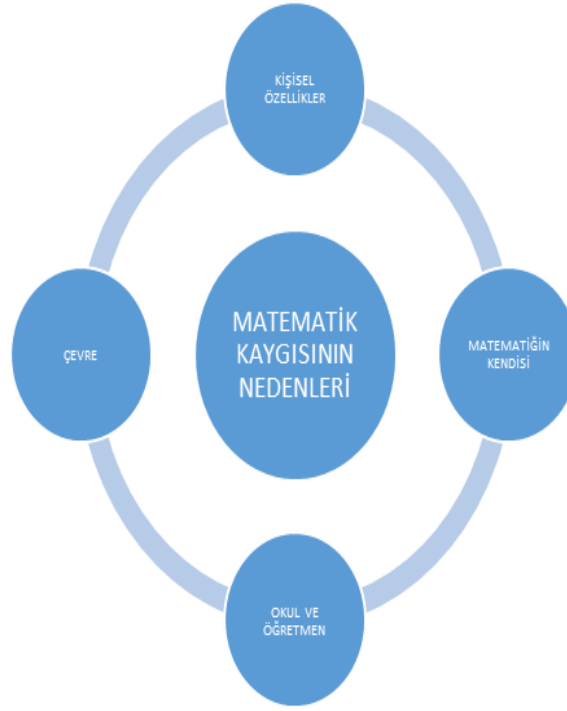
## Giriş

Kaygı; kişinin içinde bulunduğu anda var olmayan ve hatta gelecekte de gerçekleşeceği meçhul olan bir durumla ilgili duyduğu endişe ve tedirginlik halidir (Şahin, 2019). Hayatın her alanında var olabilen kaygılar, eğitim döneminde de bireyi rahatsız edici boyutlara ulaşabilir. Öğrenciler; sınav stresi ve başarı odaklı eğitim sistemi gibi nedenlerle zaman zaman kaygı yaşamaktadırlar. Bu kaygılar çoğu zaman baş edebilecekleri seviyelerde olsa da bazı derslerde rahatsızlık verici boyutlara ulaşmaktadır. Bu derslerin başında da hiç şüphesiz matematik gelmektedir. Matematik, hem ülkemizde hem de dünya genelinde en kaygı verici derslerin başında gelmektedir (Sevgi vd., 2021; Başar & Doğan 2021; Baloğlu 2001; Luttenberger vd., 2018). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmalarının değerlendirmelerinde, ergenlerin çoğunun matematik derslerinde endişe ve gerginlik yaşadıkları bildirilmektedir (Luttenberger vd., 2018). PISA 2012 değerlendirmelerinde, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) katılan 34 ülkede, 15-16 yaş arası öğrencilerin %59'u matematik derslerinin kendileri için zor olduğundan sık sık

endişelendiklerini; %33'ü matematik ödevini tamamlamaları gerektiğinde çok gergin olduklarını; %31'i ise matematik problemleri çözerken çok gergin olduklarını belirtmektedir (OECD, 2013). Bu kaygının çok daha erken yaşlarda başladığı ise yapılan araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Öztop & Toptaş, 2017; Medikoğlu, 2020; Şentürk, 2010). Özellikle ilköğretim çağında matematiğin başarı gerektiren bir ders olarak müfredata dahil olması ile matematik kaygısı çocuklarda baş göstermektedir (Başar & Doğan, 2020; Oksal vd., 2013). Matematik dersine yönelik kaygı, hem dersin başarısını hem de hayattaki başarıyı yordadığından kişinin meslek hayatındaki başarısını, matematiksel beceri gerektiren kariyer imkanlarını, duyuşsal davranışlarını ve hatta benlik algısını etkilemektedir (Alkan, 2010; Ulum & Küçükdanacı, 2022; Levy vd., 2021). Bu açıdan bakıldığında matematik kaygısının çok önemli sonuçları olduğu görülmektedir.

### Matematik kaygısı ve sebepleri

Matematik kaygısı "bir matematik problemini çözmek durumunda kalan insanların beyininde oluşan panik, çaresizlik ve zihinsel organizasyon bozukluğu" şeklinde tanımlanmaktadır (Alkan, 2010). Bu kaygının başlangıcının kişinin eğitim hayatının başlangıca denk düştüğünü söylemek yanlış olmaz. Matematik bir refleks olmaktan çıkıp zorunlu bir problem çözmeye savaşına döndüğünde öğrencilerdeki kaygı oluşumu da tetiklenmiş olur. Alan yazın incelendiğinde matematik kaygısı üzerine yazılmış çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Ulum & Küçükdanacı 2022; Xie vd., 2022; Şad vd., 2016; Sevgi vd., 2021; Öztop & Toptaş 2019; Baloğlu, 2001; Alkan, 2011; Barroso vd., 2021). Literatür taramaları sonucu öğrencilerin matematik kaygılarının sebeplerini belli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu sebepleri; öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklı sebepler, okul ve öğretmenden kaynaklı sebepler, çevreden kaynaklı sebepler ve matematiğin kendisinden kaynaklı sebepler olmak üzere dörde ayırabiliriz (Başar & Doğan, 2020; Baloğlu, 2001).



Şekil 1. Matematik kaygısının nedenleri

### Kim korkar matematikten!

Matematik kaygısının nedenlerinin en başında kişinin kendisine bağlı özellikler gelmektedir. (Başar ve Doğan, 2020). Bu kaygı sağlıklı ilgili bir problem olabileceği gibi cinsiyete, yaşa, öğrencinin içinde bulunduğu eğitim kademesine, zeka düzeyine, bilişsel ya da duyuşsal becerilerine bağlı da olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyetin matematik kaygısı üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar olmasına rağmen (Sevgi vd., 2021) bazı araştırmalarda kız öğrenciler lehine kaygı düzeyinin fazlaştığı görülmüştür (Şentürk, 2010). Yaş ve öğrencinin eğitim düzeyi faktörleri ise öğretim kademesine göre değişiklik göstermektedir. Matematik ilköğretim döneminde yavaş yavaş kaygı verici bir ders olmaya başlamaktadır (Öztop & Toptaş, 2017). 4.sınıf öğrencilerinin matematiksel kaygılarının incelendiği bir makalede öğrencilerin çoğunun böyle bir kaygı taşımadığı fakat taşıyan öğrencilerin de var olduğu ve bu kaygının en çok dersin kendisinden, sonra da kişisel ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Dördüncü sınıf, ilköğretim döneminde matematik kaygısının en az yaşandığı sınıf düzeyi olarak görülmektedir (Başar & Doğan, 2020). İlkokul beşinci sınıf düzeyindeki araştırmalara bakıldığında ise matematik kaygısının arttığı görülmektedir (Şentürk, 2010). İlköğretim 6,7 ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalara göre, altıncı sınıf ve yedinci sınıf arasında, yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark oluşmaya başlamaktadır (Oksal vd., 2013). Bu durumun öğrencilerin seviye belirleme sınavları ile tanışmaları sonucu olduğu tahmin edilmektedir (Başar & Doğan, 2020). Ortaöğretim kademesine geçildiğinde ise lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir çalışmada 9. ve 11. sınıfların 12. sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre sınıf düzeyi arttıkça kaygı azalmaktadır (Koçer, 2019). Bir başka çalışmada ise bu araştırmanın tam aksine, kaygı düzeyinin en az olduğu sınıfın 9. sınıf olduğu söylenmektedir. Bu çalışmaya göre lise öğrencileri için sınıf düzeyi arttıkça matematik korkusu da artmaktadır

(Başar & Doğan, 2020). Bu araştırmalar bize yaş ve sınıf düzeyinin matematik kaygısı için anlamlı bir değişken olduğunu göstermektedir. Farklı sonuçlara ulaşılmış olsa da sınıf düzeyi değiştikçe kaygı düzeyinin de değişeceği açıktır. Öğrencinin zekâ düzeyi, öz yeterlik algısı (Medikoğlu, 2020) matematiğe bağlılık düzeyi (Sevgi vd., 2021), matematik umutsuzluğu (Gündüz Çetin & Saracaloğlu, 2021) gibi bilişsel ve duyuşsal faktörler de matematik kaygısı üzerinde rol oynamaktadır. Bununla birlikte öz yeterlik algısı, içsel motivasyon, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme ve öğrenme tarzı gibi faktörlerin de matematik kaygısını etkileyen kişisel faktörler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin matematik kaygısı duymalarının temel nedenlerinden biri de matematiğin yaşamla ilişkilendirilememesidir. Hong Kong'da yirmi beş öğrenci ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin herhangi bir durumda matematiği kullanıp kullanmadıkları araştırılmış fakat çocukların matematiği genel olarak problem çözme ile ilişkilendirdikleri ve bir kurallar dizisi olarak gördükleri sonucu çıkmıştır (Lam vd., 1999). Oysa matematik hayatla sonradan ilişkilendirilmesi gereken bir ders değil hayatın tam ortasında bulunan bir alandır (Taştepe, 2022).

### **Bu bilgiler gerçek hayatta ne işime yarayacak?**

Matematik, doğduğumuz andan itibaren hayatımızın içindedir. Bütün çocuklar parmaklarını ve oyuncaklarını sayarken, oyunlarda ebevi belirlemeden önce sayışma yaparken, markete gittiklerinde ellerindeki parayla kaç tane dondurma alabileceklerini hesaplarırken, marketten eve kaç dakikada döneceklerini, kaç merdiven çıktıklarını, asansörde kendi evleri için kaçınıcı katın düğmesine basmaları gerektiğini düşünürken, günlük kaç dakika televizyon-tablet hakları olduğunu merak ederken, yatma saatlerini, okul zamanlarını, hafta sonunun veya yaz tatilinin ne zaman geleceğini hesaplarırken matematiği kullanırlar (Carragher vd., 1985). Ayrıca günümüzde kullanılan teknolojinin alt yapısında yer alan bilgisayar oyunlarının temelinde yer alan mantık bilimi ve matematiksel kodlar da çocukların bilgisayar oyunları aracılığıyla matematiksel kavramlarla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Uğurel & Morali, 2008). Matematik, doğal hayatta da karşımıza çokça çıkmaktadır. Doğadaki hemen her şeyin bir eşine rastlıyor olmak matematikteki eşleştirme kavramına, olayların birbirini takip eden mantıklı bir sıra izlemesi örüntü kavramına, karşılaşılan sorunlara çözüm aramak problem çözme ve analitik düşünme kavramına, çoğalmak toplama, azalmak çıkarma kavramına örnek olarak verilebilir. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Matematiği kimi zaman bu örneklerde olduğu gibi ilk bakışta görebilmemiz mümkün iken kimi zaman da daha derinlerde saklanmış olduğuna şahit oluruz. Örneğin doğadaki ayçiçeği, papatya çiçeği, çam kozalağı, tütün bitkisi, eğrelti otu gibi bitkilerin yaprakları incelendiğinde bu yaprakların fibonacci dizilimine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Bu dizilim altın orana işaret eder ve Mimar Sinan da dâhil olmak üzere birçok yapı sahibi eserlerinde bu dizimi kullanmıştır. Bitkilerde olduğu gibi hayvanlarda da matematiğe rastlamak mümkündür. Arıların petekleri altıgen şekindedir böylelikle daha az efor sarf ederek daha çok verim alırlar. Aynı zamanda moleküllerde, kar tanelerinde de altıgene rastlanır. Matematiği istesek de istemesek de kullanırız. Çünkü hayatın merkezindedir. Sayıların olmadığı bir dünya düşünülemez (Altun, 2006).

### **Okul ve öğretmen faktörü**

Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri ve öğretmenleri tarafından anlaşıldıklarını düşünmeleri eğitimin her kademesinde başarılarının artması için önemli birer faktördür. Öğretmeni sevmek çoğunlukla o dersi de sevmek anlamına gelir. Öğretmenin derse ve anlattığı konuya hâkim olma ve bildiğini aktarabilme seviyesi ile öğrencinin o dersi algılama düzeyi arasında çoğu zaman doğru bir orantı vardır. Matematik gibi soyut ve anlaşılması güç bir dersi, günlük hayatın içinde saklanan somut gerçeklere dönüştürebilmek usta bir öğreticilik gerektirir. Bunun için de öncelikle öğretmenin matematiği içselleştirebilmesi gerekmektedir. Fakat hem sınıf öğretmeni adayları hem de ilköğretim matematik öğretmenleri adayları ile yapılan araştırmalar bize göstermektedir ki öğretmen adaylarında da matematik ile ilgili önemli kaygılar vardır ve bu kaygılar matematik öğretim düzeylerine yansımaktadır (Yazlık & Çetin, 2020; Karaman & Çil, 2021; Deringöl, 2018; Haynes vd., 2004).

Öğretmen adaylarının matematik kaygıları arttıkça öğretim yeterlikleri düşmektedir (Deringöl, 2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersine, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ise matematik öğretimine dair kaygılarının olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır (Karaman & Çil, 2021). Bu da bizi matematiksel kaygının öğretmenlerden öğrencilere nesiller boyunca aktarılma riski ile karşı karşıya getirir. Durum öğretmenler noktasında böyle iken ailenin ve çevrenin matematiksel kaygılarını öğrencilere aktararak aktarmadığı merak konusudur (Başar & Doğan, 2020; Altıntaş vd., 2022; Schaeffer vd., 2018).

### **Matematik kaygısı bulaşıcı mıdır?**

Uzmanlar gelişimi etkileyen iki temel faktörden bahsederler. Bunlar: kalıtım ve çevredir (Bee & Boyd, 2020). Hangi faktörün ne kadar etkili olduğuna dair tartışmalar sürse de günümüzde bilişsel ve duyuşsal kazanımların çevreden bağımsız gerçektelemediğine dair yeterince kanıt vardır. Aile başta olmak üzere yakın ve uzak çevre kişiyi birçok konuda olduğu gibi kaygılar konusunda da etkiler. Literatürde matematik kaygısı ve aile faktörü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Başar & Doğan, 2020; Altıntaş vd., 2022; Schaeffer vd., 2018). Bu kaygının aileden çocuğa aktarılıp aktarılmadığını sorgulayan çalışmalar bize göstermektedir ki öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile ebeveynlerinin kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kesici, 2018).

İlkokul beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan birebir görüşmelerin yer aldığı bir araştırmada matematiğe karşı olumlu tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocukları kendilerini matematik dersinde başarılı olarak görmekte iken kendini başarısız gören çocukların evlerinde ise matematikle ilgili olumsuz ifadeler kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin birçoğu okul öncesi dönemde aileleri sayesinde matematikten haberdar olduklarını söylemişlerdir. Bu da bize matematik ile kurulan ilişkinin okul öncesi döneme kadar uzandığını ve matematiğe karşı takınılan tutumun aile etkisine göre şekillendiğini göstermektedir (İnci-Kuzu, 2021). Ebeveynlerin yalnızca matematiğe karşı tutumları değil ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, yaşı, eğitim durumları, çocuk sayısı gibi demografik değişkenlerinin de çocukların matematik kaygıları üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Öztop & Toptaş, 2019; Akyüz & Pala, 2010). Ayrıca ebeveynlerin zekâya bakış açısı ve başarısızlık inancının çocukların matematik kaygısını dolaylı olarak yordadığını (Xie vd., 2022) ve otoriter ebeveyn tutumu ile çocukların matematik kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlayan uluslararası çalışmalara da rastlanmaktadır (Macmull & Ashkenazi, 2019). Bununla birlikte kardeş, akraba, arkadaş gibi

yakın çevrenin de öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Öğrenciler zaman zaman yaşlılarından, kardeşlerinden ya da üst sınıflardan matematik zorbalığı görmektedirler. Üst sınıfların alt sınıfları matematiğin git gide zorlaşan bir ders olduğu konusunda endişelendirdikleri, kardeşler ve akrabalar arasında matematik başarısı konusunda olumsuz duygulara yol açan kıyaslamalar olduğu öğrencilerle birebir yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Başar & Doğan, 2020). Görüldüğü gibi matematik kaygısı birçok araştırmada önemine vurgu yapılan bir konudur ve kişinin kendisine, aile ve çevresine, okul ortamına ya da öğretmen tutumuna bağlı olarak değişim gösterebilir. Peki, nedenleri bu şekilde sıralanan matematik kaygısının etkileri ve sonuçları nelerdir?

### **Kaygılı bir kişi ne kadar başarılı olabilir?**

Matematik kaygısı hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında bu kaygının kişinin hayatı üzerinde ne kadar etkili olduğu sorusu akıllarda belirebilir: Matematik kaygısı kişinin eğitim hayatını, meslek hayatını sosyal çevresini ve buna bağlı olarak duyuşsal becerilerini etkileyecek kadar önemli bir durumdur. Erken yaşlardan itibaren gözlenmeye başlanan matematik algısı çocukların matematik performanslarını etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında oyun temelli matematik öğretimi ile klasik müfredat uygulamasının karşılaştırıldığı uluslararası bir araştırmada oyun yoluyla matematik öğretiminin çocuklarda daha kalıcı etkilere sahip olduğu kanıtlanmıştır. Oyun temelli hazırlanan programın, klasik matematik öğretimine kıyasla çocuklar üzerinde daha olumlu bir etki bıraktığı görülmektedir (Vogt vd., 2018). Matematiğe yönelik olumlu tutumun matematik başarısını da beraberinde getirdiği yapılan çalışmalarla sabittir. Matematik kaygısı taşımayan öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı oldukları kanıtlanmıştır (Bayırlı vd., 2021). Matematik kaygısı matematik başarısını, matematik başarısı da sınavlardaki başarıyı yordadığından matematik doğrudan ya da dolaylı olarak hayattaki başarıyı etkilemektedir. Meslek seçimi ve bu seçim sonucunda kişinin kendisi için oluşturduğu yaşam tarzı, sosyal çevresi, sosyo ekonomik durumu okul dönemindeki derslerinin başarısına bağlıdır. Matematik bu dersler arasında belki de en kritik olanıdır. Matematik kaygısı duyan öğrenciler birçok meslekten vazgeçmek durumunda kalmaktadır. Yapılan bir uluslararası çalışma ortaokul öğrencilerinin matematik başarı ve kaygı ölçekleri ile yönelindikleri meslekler arasındaki ilişkiyi araştırmış özellikle kız öğrencilerin matematik tutumu ile meslek hayatlarındaki ilerleyişleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Levy vd., 2021).

### **Çözüm**

Türkiye’de ve dünyada hala matematik kaygısının bu kadar yaygın olması, araştırmaların hemen hepsinde bu kaygının yoğunluğundan ve hayatın geneli üzerindeki önemli etkilerinden bahsediliyor olması araştırmacıları çözüm arayışına itmiştir. Matematik kaygısı üzerinde etkisi kanıtlanmış olan öğretmen tutumu, aile yaklaşımı, okul ve çevre gibi faktörler üzerinde birtakım değişiklikler yapılması gerektiği ortadadır. Öğretmen tutumu ile o derse yönelik kaygı arasında pozitif bir ilişki olduğu araştırmalarla sabittir (Başar & Doğan 2020; İnci-Kuzu, 2021). Bu durumda öğretmenlerin daha yapıcı bir tavır sergilemeleri gerektiği sonucu çıkarılabilir. Fakat bir öğretmen ders anlatırken ne kadar pozitif ve ılımlı olursa olsun anlattığı konuya yönelik bir kaygı taşıyorsa bu kaygının öğrenciye geçmemesi pek de mümkün görülmemektedir. Bu nedenle matematik öğretiminde öncelikle öğretmenin bu derse hâkim olması ve herhangi bir kaygı duymaması beklenir.

Öğretmen kadar, hazırlanan programların da başarıyı ve kaygıyı yordayıcı etkileri vardır (Karakuş, 2020; Çakır & Aztekin, 2016; Haynes vd., 2004). Matematik dersine yönelik hazırlanmış, etkisi kanıtlanmış ve Türkçeye uyarlanmış olan “Okul Öncesi Matematik (Pre-K Mathematics) Programı” buna bir örnektir (Karakuş, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarına özel hazırlanan bu matematik programı on bir hafta boyunca haftada üç gün olacak şekilde çocuklara uygulanmış ve uygulama sonucunda deney grubundaki çocukların tüm puan türlerinde kontrol grubundaki çocuklardan daha pozitif sonuçlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma aynı zamanda ebeveynlerin matematik etkinliklerine katılımlarını da hesaplamış ve yine deney grubundaki ebeveynlerin etkinliklere daha çok katılım gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bir başka araştırmada, matematik dersinde “probleme dayalı öğrenme yönteminin” öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve kaygı düzeylerini ne derece etkilediği incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntem uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yönteminin motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Fakat deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinde belirgin bir farklılaşma olmamıştır (Çakır & Aztekin, 2016).

Hollanda’da uygulanan gerçekçi matematik eğitimine dayalı olarak gerçekleştirilen “gerçekçi geometri eğitimi” nin Türkiye’de uyarlanmasının yapıldığı bir diğer çalışmada “Geometri Bahçesi” kavramı ortaya çıkmıştır (Kurt & Özel, 2013). Mersin’de bir ilköğretim okulunda, o ildeki üniversite son sınıf öğrencileri tarafından okulun bahçesine geometrik şekillerin, alanların, gerçek hayatta rastlanabilecek geometrik kavramların olduğu açık bir sınıf inşa edilmiş ve bu sınıfta ders gören öğrencilerin bahçenin inşasından önceki geometri notları ile sonraki notları arasındaki farka bakılmıştır. Öğrencilerin tamamına yakınının bahçe inşa edilmeden önceki notları ile bahçenin inşasından sonraki notları arasında pozitif yönde bir artış görülmüştür. Bu araştırmada uygulanan çalışmanın matematik kaygısını azaltıp azaltmadığına dair doğrudan bir çıkarım yapılmamıştır ancak ders başarısı ve matematik kaygısı arasındaki ters ilişki düşünülerek dolaylı bir çıkarım yapılmıştır (Haynes vd., 2004).

İsviçre’de yapılan okul öncesi dönem çocuklarının matematik öğrenimleri üzerinde geleneksel yaklaşım ve oyun tabanlı yaklaşımın etkileri arasındaki farkı inceleyen bir araştırma da matematik öğretiminde farklı yaklaşımların etkisi üzerine örnek olarak verilebilir. Çalışmada etkililiği kanıtlanmış olan bir eğitim programı ve araştırmacıların üretmiş olduğu oyun tabanlı matematik programı ile İsviçre okullarında uygulanan geleneksel eğitim programı arasındaki sonuçlara değinilmiştir. Bu araştırmada sonuçlar genel olarak oyun tabanlı yaklaşımda daha yüksek öğrenme kazanımları olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu eğitim metoduyla daha az sıkılma belirtisi gösterdikleri ve konuya daha fazla ilgili oldukları tespit edilmiştir. Bu sayede dersi daha eğlenceli buldukları ve severek uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışma matematik öğretimi esnasında oyun kullanımının, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini desteklemeye yardımcı olduğunu ve bu sayede kaygılarını azaltmanın mümkün olduğunu göstermektedir (Vogt vd., 2018).



Yine Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada, uygulanan programın çocukların geometri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Kılıç, 2018). Benzer şekilde akıl ve zeka oyunlarının kullanıldığı öğretim etkinliklerinin de öğrencilerin matematik başarılarına ve motivasyonlarına olumlu anlamda katkı sağladığı görülmektedir (Çağan, 2022). Programlar arası etkileşim yöntemi de matematik öğretimi üzerinde etkilidir. Örneğin matematik öğretiminde drama çalışmalarının etkilliği üzerine öğretmenlerle yapılan bir çalışmada drama uygulamalarının matematik öğrenimleri üzerinde pozitif ve kalıcı etkilerinden bahsedilmiştir (Yıldız, 2016).

### Sonuç ve öneriler

Çalışmalar incelendiğinde matematik kaygısının ve etkilerinin görmezden gelinemeyecek kadar önemli sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Hemen hemen her ülkede matematik kaygısı ya da matematik başarısı ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Uluslararası çalışmaların çokluğuna bakıldığında da bu kaygının küresel bir sorun olduğu anlaşılmaktadır (Barroso vd., 2021; Levy vd., 2021; Luttenberger vd., 2018; Xie vd., 2022; Schaeffer vd., 2018). Matematik kaygısının temel sebebini, insanların matematiğe bakış açısının olumsuz olması olarak yorumlamak yanlış olmaz. Matematik zor, yapılması güç, özel yetenek ve sıkı çalışma gerektiren soyut bir bilim olarak görülmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin matematiği 'ulaşılması zor' kategorisine koyuyor olmaları öğrenciler üzerinde 'kendini gerçekleştiren kehanet' etkisi yaratıyor olabilir. Bu kaygıyı yetişkinlerden devralan çocukların yetişkin olduklarında da kaygılarını kendi çocuklarına aktararak bu döngüyü devam ettirdikleri söylenebilir. Matematiği bir problem olarak görmeyen ebeveynlerin çocuklarının matematikte daha başarılı olmaları bu savı destekler niteliktedir. Bu nedenle bakış açısının bu hususta sanıldığından çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısını değiştirmek için ebeveynlere eğitim vermenin ne kadar etkili olacağı araştırmalara konu olabilir.

Ebeveynlere daha kolay erişmenin yollarından birinin ise medya olduğu düşünülmektedir. Televizyon programlarından yarışmalara, filmlerden dizilere ve hatta reklamlara kadar her türlü yayının içeriğine matematik eklenebilir. Bir dizinin sevilen bir karakterinin matematikçi olması ve matematiği hayatın içinde nasıl kolayca bulabileceğimizi göstermesi bu anlamda etkili olabilir. Haber bültenlerinde matematiğe ve matematik başarısına daha çok yer verilebilir. Yarışmalar eğlenceli matematik sorularından oluşacak şekilde hazırlanabilir. Bu ve benzeri çalışmaların ilk etapta izleyicilerin matematiğe aşinalık kazanmaları, sonrasında ise matematiğe sempati duymaları noktasında faydalı olması beklenmektedir. Televizyonda olduğu gibi internette ve sosyal medyada da bu gibi çalışmalar yürütülebilir. Günümüzde yetişkinler de çocuklar da zamanlarının hatırı sayılır bir kısmını sosyal medyada geçirmektedirler. Bu araçların insanları yüz yüze eğitimlerden veya kitaplardan daha fazla etkilediğini düşünmek yanlış olmaz. Matematiğin kitap sayfalarından çıkıp sosyal medya sayfalarının arasına karışması etki alanının artması noktasında önemli olabilir. Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğretimin ilgi çekici hale gelmesi ve kalıcı olması yönünde destekleyici olduğuna dair araştırmalar da mevcuttur (Heid, 1997; Hoyles & Noss, 2003). Ancak bu noktada teknolojinin nasıl kullanıldığı önem arz etmektedir. Bilgisayar ve teknolojinin öğreten rolünde olduğu, öğrencinin pasif olduğu öğrenme ortamlarından ziyade öğrenci merkezli öğrenme ortamları tavsiye edilmektedir. Bu durum eğitimin içselleştirilmesine katkı sağlar ve dolayısıyla kaygının azalması beklenir (Kabaca, 2016).

Çocukların ve gençlerin en fazla vakit geçirdiği yerlerin başında dijital oyunlar gelmektedir. Matematikle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan dijital oyunlar, çocuklara hitap edecek hale getirilerek yaygınlaştırılabilir. Yalnızca sayılardan ve problemlerden oluşan basit oyunlar değil matematiksel yeteneklerin kullanılarak problemlerin çözüldüğu sağlam kurgulara sahip oyunlar geliştirmek etkiyi artırma noktasında faydalı olabilir. Örneğin 'Zoombiniler'in Mantıksal Yolculuğu' bu amaçla hazırlanmış etkili bir oyundur. Oyun, Zoombiniler'in eve dönmeleri için oyuncunun çözmesi gereken çeşitli mantıksal bulmacalar içermektedir. Oyuncunun ilerleyebilmesi için çeşitli kombinasyonları denemesi ve yeterli matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir (Uğurel & Moralı 2008). Yine ilköğretim çağındaki çocukların oran orantı kavramını öğrenebilmesi için geliştirilen "Orantılı Tetris" ve "Orantılı Palyaço" oyunlarının çocukların matematik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma mevcuttur. Bu araştırmaya göre de çocukların matematik dersine olan tutumları pozitif bulunmuştur (Çankaya & Karamete, 2008). Bu gibi dijital oyunların çoğaltılması ve eğitim sistemine entegre edilmesi, matematik dersine yönelik tutumu iyileştirme ve kaygıyı azaltma noktasında olumlu bir rol oynayabilir.

Matematiğin 'öğretildiği' yer olan okul ortamında da değişikliklere gidilebilir: Öğrencilerin matematiği yalnızca ders kitaplarında, tahtada ya da sınav kâğıtlarında gördükleri anlamsız sayılar olarak yorumluyor olmaları matematik kaygısını ve başarısızlığını beraberinde getiriyor olabilir. Matematiğe bakış açısının okul ortamında da değiştirilmesi bu kaygının giderilmesi noktasında olumlu katkılar sağlayabilir. Okul bahçelerinde matematik köşeleri oluşturmak hatta bahçenin kendisini matematiksel zeka ile tasarlamak öğrencilerin bilinçaltına matematik kavramını yerleştirmek için ilk adım olabilir. Okula giriş yeri olan bahçelerin sevilen köşelerinde matematiksel ipuçları bulunabilir. Okulun iç bölgesinde de matematik ya da proje sınıflarının bulunmasının matematiği eğlenceli ve kalıcı hale getirme noktasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere de bu noktada büyük iş düşmektedir. Matematiği önce kendileri içselleştirip sevmeli ve sonra da bu hevesi çocuklara aktarabilmelidirler. Matematiği sınıf gibi dört duvar arasında kapalı bir ortamda öğretmeye çalışmak yeterli olmayabilir. Öğrenim düzeyi ve konuların içeriklerine göre her türlü materyal ve ortam matematik öğretimi için kullanılabilir. Örneğin çokgenler konusunu anlatmak için yalnızca tahtayı kullanmak öğrenciler tarafından yeterince eğlenceli bulunmayabilir. Bunun yerine çocukları bahçeye çıkarıp her öğrenci bir köşe olacak şekilde birkaç çokgen oluşturulabilir. Benzer şekilde uzay ve üç boyutlu cisimler konusundan bahsedilirken çocuklara gözlerini kapatmaları söylenilebilir ve öğrenciler hayal güçlerini geliştirecek bir maceraya çıkarılabilirler.

Matematik dersi sonuç odaklı olmaktan çıkıp sürece yayıldığında çok daha keyifli hale gelebilir. Bunun için eğitim programında önemli değişikliklere gidilmesi önerilmektedir. Çocuklar üzerinde en çok baskı oluşturan ve kaygı yaratan uygulamanın sınavlar olduğunu söylemek yanlış olmaz. Başarının tek bir şarta ve kısıtlı zamana bağlı olması kaygıyı arttırıyor olabilir. Bunun yerine tüm

eğitim kademelerinde süreç ve performans odaklı değerlendirmeler yapılmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceğine inanılmaktadır. Farklı eğitim programlarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların hemen hemen hepsi, bu programların matematik motivasyonu ve başarısı noktasında geleneksel eğitim metotlarına göre çok daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum farklı matematiksel programların müfredata eklenmesi ve geleneksel eğitim programında değişikliğe gidilmesinin olumlu etkiler doğuracağını göstermektedir. Bu anlamda yeni programlar üretecek matematikçilere ve bu programları çocuklara uyarlayacak eğitimcilere ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Araştırmalar incelendiğinde yenilikçi programların matematik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görölmektedir fakat ilginç bir şekilde bu programların matematik kaygısını azaltıp azaltmadığı noktasında net bir bilgiye rastlanmamıştır. Birçok araştırma, programların başarı ve motivasyon noktasında faydalı olduğunu fakat kaygı üzerindeki etkilerinin ölçülemediğini söylemektedir. Literatür incelendiğinde bu programların matematik kaygı düzeyini ne ölçüde etkilediğini araştıran çalışmalara rastlanmamaktadır. Her ne kadar matematik başarısının kaygıyı azalttığı sonucuna gidiliyor olursa da bu ilişkiyi doğrudan yordayan çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

### Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Etik Komite Onayı

Derleme makalesi olduğu için etik onay gerekmemektedir.

### Bilgilendirilmiş Onam

Derleme makalesi olduğu için bilgilendirilmiş onam gerekmemektedir.

### Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

### Yazar Katkıları

N.M.: Çalışmanın tasarlanması, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

F.A.: Çalışmanın tasarlanması, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

### Kaynaklar

- Akyüz, G. & Pala, N.M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 9(2), 668–678.
- Alkan, V. (2010). Matematikten nefret ediyorum!. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 28(11), 189-199.
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 29, 89-107.
- Altıntaş, E., İlgün, ř. & Tařgin, H. (2022). Öğrencilerde matematik korkusu ile ilgili ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(2), 223-237.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 20(2), 223-238.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Barroso, C., Ganley, C., McGraw, A., Geer, E., Hart, S. & Daucourt, M. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168.
- Başar, M. & Doğan, M.C. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1-26.
- Bayırlı, H., Geçici, M.E. & Erdem, C. (2021). Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 53, 87-109.
- Bee, H., & Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs Psikoloji Yayıncılık.
- Çağan, B. (2022). Matematiksel akıl ve zeka oyunları kullanılarak yapılan öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına, matematiksel motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çakır, S., & Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 16(2), 377-398.
- Çankaya S. & Karamete A. (2008) Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterliklerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 261-278.
- Gündüz-Çetin, İ. & Saracaloğlu, A.S. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 950-971.
- Haynes, A., Mullins, A. & Stein, B. (2004), Differential models for mathematics anxiety in male and female college students. *Social Spectrum*, 24(3), 295-318.
- Heid, M.K. (1997). The technological revolution and the reform of school mathematics. *American Journal of Education*, 106(1), 5-61.
- Hoyles, C. & Noss, R. (2003). What can digital technologies take from and bring to research in mathematics education, *in second international handbook of mathematics education*, 323–349.

- İnci-Kuzu, Ç. (2021). Aile ve öğretmen yaklaşımlarının matematik kaygı düzeyine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 85, 113-128.
- Kabaca, T. (2016). *Matematik eğitiminde teknoloji kullanımına dair teorik yaklaşımlar, matematik eğitiminde teoriler*. Pegem Akademi.
- Karakuş, H. (2020). Okul öncesi matematik programının çocukların matematik becerilerine etkisi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karaman, İ. & Çil, O. (2021). Öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançları ile matematik ve matematik öğretim kaygıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1042-1072.
- Kesici, A. (2018). Matematik kaygısı ebeveynlerden çocuklara aktarılan kültürel bir miras mı?. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 304-313.
- Kılıç, M. (2018). *Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşüncelerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koçer, Z. (2019). Lise öğrencilerine özgü matematik kaygısı ve matematik kaygısı ölçeğinin (MKÖ)'nin uygulanmasına dair bir değerlendirme. *International Journal Of Educational Sciences*, 3(1), 19-35.
- Kurt, A. & Özel, M.E. (2013). İlköğretimde matematik kaygısına karşı "Gerçekçi matematik eğitimi" yaklaşımı ve "Geometri bahçesi"nin rolü. *Cag University Journal of Social Sciences*, 10(1), 144-151.
- Lam, C. C., Wong, N. Y., & Wong, K. M. P. (1999). Students' conception of mathematics learning: A Hong Kong study. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 27-48.
- Levy H.E., Fares, L. & Rubinsten, O. (2021). Math anxiety affects females' vocational interests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210, 1-16.
- Luttenberger, S., Wimmer, S. & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311-322.
- Macmill, M.S. & Ashkenazi, S. (2019). Math anxiety: The relationship between parenting style and math self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1721.
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52.
- OECD (2013). PISA 2012 Sonuçları: Öğrenmeye Hazır (Cilt III): Öğrencilerin Katılımı, Dürtüsü ve Öz İnançları. PISA OECD Yayıncılık
- Oksal, A., Durmaz, B. & Akın, A. (2013). SBS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav ve matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 47-62.
- Öztop, F. & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 3, 162-173.
- Öztop, F. & Toptaş, V. (2019). İlkokul öğrenci velilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Elementary Education Online*, 18(3), 1043-1068.
- Sevgi, S., Sarı, A.N. & Işık, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılığının ve matematik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 45-62.
- Schaeffer, M.W., Rozek, C.S., Berkowitz, T., Levine, S C., & Beilock, S.L. (2018). Disassociating the relation between parents' math anxiety and children's math achievement: Long-term effects of a math app intervention. *Journal of Experimental Psychology*, 147(12), 1782-1790.
- Şad, S.N., Kış, A., Demir, M. & Özer, N. (2016). Meta-analysis of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şentürk, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Taştepe, M. (2022). Matematiksel kavramların günlük hayat ile ilişkilendirilmesi: Sözel problem bağlamı. *Journal of Research in Education and Teaching*. 11(2), 18-29.
- Uğurel, I., & Morali, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Ulum, H. & Küçükdanacı, T. (2022). The relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement: Meta analysis study. *Research on Education and Psychology*, 6(2), 193-206.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018). Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Xie F., Duan X., Ni X., Li L. & Zhang L. (2022). The impact of parents' intelligence mindset on math anxiety of boys and girls and the role of parents' failure beliefs and evaluation of child's math performance as mediators. *Frontiers in Psychology*, 27, 687136.