



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ANNELERİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ
VE ÇOCUKLARINA YÖNELİK İLGİLERİ İLE
ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rüveyda KURNAZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ender DURUALP**

ANKARA

2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANNELERİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ VE
ÇOCUKLARINA YÖNELİK İLGİLERİ İLE ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rüveyda KURNAZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ender DURUALP**

**ANKARA
2022**

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Rüveyda KURNAZ

Tarih: 22.11.2022

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Rüveyda KURNAZ tarafından hazırlanan
“Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile
Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”
adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak
OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22.11.2022

Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Danışman

Doç. Dr. Taşkın TAŞTEPE
Ankara Üniversitesi
Jüri Üyesi

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Çizelgeler	x
1. GİRİŞ	1
1.1.Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimleri	4
1.1.İstismar ve Çocuk İstismarı Kavramlarının Tanımı	5
1.1.2. Çocuk İstismarının Tarihçesi	6
1.1.3. Çocuk İstismarının Yaygınlığı	7
1.1.4. Çocuk İstismarı Türleri	8
1.1.5. Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Potansiyeli Kavramlarının Tanımı	10
1.1.6. Duygusal İstismarın Yaygınlığı	12
1.1.7. Duygusal İstismara Yönelik Risk Faktörleri	14
1.1.8. Duygusal İstismarın Sonuçları	16
1.1.9. Duygusal İstismarın Önlenmesi	20
1.2. Çocuğa Yönelik İlgi	22
1.2.1. Çocuğa Yönelik İlgi Kavramının Tanımı	22
1.2.2. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisinin Sınıflandırılması	23
1.2.3. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisini Etkileyen Faktörler	25
1.2.4. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisinin Çocuk Üzerindeki Etkileri	28
1.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri	30
1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Tanımı ve Sınıflandırması	31
1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Yaygınlığı	31
1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri	32
1.3.4. Okul Öncesi Dönemde Sık Görülen Davranış Problemleri	34
1.3.5. Okul Öncesi Dönem Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi	44
1.4. Türkiye’de ve Dünyada Yapılan Araştırmalar	46
1.4.1. Çocuk Duygusal İstismarına İlişkin Yapılan Araştırmalar	46
1.4.2. Çocuğa Yönelik İlgiye İlişkin Yapılan Araştırmalar	51
1.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Yapılan Araştırmalar	55
2. GEREÇ VE YÖNTEM	61
2.1. Araştırmanın Amacı	61
2.2. Araştırmanın Modeli	61
2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	62
2.4. Veri Toplama Araçları	65
2.4.1. Genel Bilgi Formu	65
2.4.2. DİPO	66
2.4.3. ÇYAIÖ-A	67
2.4.4. PKBS-2	69
2.5. Veri Toplama Yöntemi	71
2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	72
2.7. Araştırmanın Etik Boyutu	72
2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	73

3. BULGULAR	77
4. TARTIŞMA	108
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	155
ÖZET	169
SUMMARY	170
KAYNAKLAR	171
EKLER	200
Ek-1: Genel Bilgi Formu	200
Ek-2: Aydınlatılmış Onam Formu (Anneler İçin)	202
Ek-3: Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmenler İçin)	204
Ek-4: Ankara İl MEM Uygulama İzin Yazısı	206
Ek-5: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği	207
ÖZGEÇMİŞ	208



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Ders dönemimin başlangıcından tez sürecimin sonuna kadar bir telefon kadar yakınımda olan, kıymetli bilgilerini ve değerli zamanını her daim benimle paylaşan, sunduğu bakış açıları ile ufku genişleten ve akademik gelişimim için büyük emek harcayan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ender DURUALP'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitim aldığım süre boyunca değerli bilgileri ile akademik gelişimime katkı sağlayan Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nın daima güler yüzlü değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol'a, Prof. Dr. Gülen Baran'a, Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'ya, Prof. Dr. Neriman Aral'a, Prof. Dr. Figen Gürsoy'a, Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan'a ve Doç. Dr. Taşkın Taştepe'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmama katılmayı kabul eden tüm annelere, öğretmenlere ve araştırmamın asıl mimarı olan dünyalar güzeli çocuklara teşekkürlerimi sunuyorum.

Kendisi ile çalışmaktan gurur ve mutluluk duyduğum, soğukkanlılığı ve tecrübesi ile kişisel ve akademik gelişimimde emeği olan AYBÜ Çocuk Gelişimi Bölümü Başkanı Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç'a teşekkürlerimi sunuyorum.

AYBÜ Çocuk Gelişimi Bölümü'nde görev yapan değerli öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunuyorum.

İçerisinde bulunduğum süreç boyunca her şeyi daha kolay hale getiren, güzel günlerde olduğu kadar kötü günlerde de daima yanımda olan, aynı odayı büyük bir mutlulukla paylaştığım çok kıymetli mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Nursel Bektaş’a ve Arş. Gör. Şerife Çamurcu’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili kardeşim Hasan Kurnaz’a hep yanımda olduğu için teşekkürlerimi sunuyorum.

Teşekkürlerimin en büyüğü ise evlatları olmaktan gurur duyduğum, hayattaki en büyük iki destekçim anneme ve babama... Hayatını bizlere adayan ve üzerimde büyük emeği olan canım babam Ahmet Ali Kurnaz’a teşekkürlerimi sunuyorum. Gece gündüz yanımda olan, tezimi kendisine ithaf ettiğim, gücümü kendisinden aldığım, hayatı benim için daha güzel, daha anlamlı kılan ve her daim güvenle sığınabileceğim bir liman olan canım annem Leyla Kurnaz’a teşekkürlerimi sunuyorum, kendisine sonsuz bir minnet borçluyum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
APA	American Psychology Association
ÇİAİŞA	Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması
ÇYAIÖ-A	Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği-Anne Formu
DİPÖ	3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
LSD	Least Significant Difference
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
ÖP	Öğrenme Problemi
PKBS-2	Preschool and Kindergarten Behavior Scales
PDÖ	Problem Davranış Ölçeği
SBÖ	Sosyal Beceri Ölçeği
SP	Sorunları İfade Etme Problemi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

TDK Türk Dil Kurumu

TSSB Travma Sonrası Stres Bozukluğu



ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Annelere İlişkin Özelliklerin Dağılımı	64
Çizelge 2.2. Çocuklara İlişkin Özelliklerin Dağılımı	65
Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen DİPÖ Alt Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Sonuçları	67
Çizelge 2.4. Araştırmadan Elde Edilen ÇYAİÖ-A Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları	68
Çizelge 2.5. Araştırmada Annelerden Elde Edilen PKBS-2 Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları	70
Çizelge 2.6. Araştırmada Öğretmenlerden Elde Edilen PKBS-2 Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları	70
Çizelge 2.7. DİPÖ Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar	73
Çizelge 2.8. ÇYAİÖ-A ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar	74
Çizelge 2.9. Annelerin Görüşlerine Göre PKBS-2 ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar	74
Çizelge 2.10. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre PKBS-2 ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar	75
Çizelge 3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı	77
Çizelge 3.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAİÖ-A ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı	78
Çizelge 3.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı	78
Çizelge 3.4. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının Dağılımı	79
Çizelge 3.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	79
Çizelge 3.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAİÖ-A Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	80

Çizelge 3.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	81
Çizelge 3.8. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	81
Çizelge 3.9. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	82
Çizelge 3.10. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	83
Çizelge 3.11. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	84
Çizelge 3.12. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	84
Çizelge 3.13. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	86
Çizelge 3.14. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	86
Çizelge 3.15. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	87
Çizelge 3.16. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	87
Çizelge 3.17. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	88
Çizelge 3.18. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	89
Çizelge 3.19. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	90
Çizelge 3.20. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	91
Çizelge 3.21. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	91

Çizelge 3.22. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	93
Çizelge 3.23. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	93
Çizelge 3.24. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	94
Çizelge 3.25. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	95
Çizelge 3.26. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	96
Çizelge 3.27. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	96
Çizelge 3.28. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	97
Çizelge 3.29. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	97
Çizelge 3.30. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	98
Çizelge 3.31. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	99
Çizelge 3.32. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	99
Çizelge 3.33. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	100
Çizelge 3.34. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	100
Çizelge 3.35. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	101

Çizelge 3.36. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	102
Çizelge 3.37. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	102
Çizelge 3.38. DİPÖ Nedensel Alt Boyutu, DİPÖ Önleyici Alt Boyutu, ÇYAIÖ-A, Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları Arasındaki Korelasyon	103
Çizelge 3.39. DİPÖ Nedensel Alt Boyutu, DİPÖ Önleyici Alt Boyutu, ÇYAIÖ-A ve Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	106

1. GİRİŞ

Aile; evlilik bağı ile birbirine bağlı olan eşler ile soy bağıyla birbirine bağlı olan anne baba, çocuk ve kardeşlerden oluşan toplumların en küçük kurumu ve en temel yapı taşıdır [Türk Dil Kurumu (TDK), 2022]. Aile kurumu, içerisinde yaşayan bireylerin tümünün fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişiminde, davranışlarının ve değer yargılarının oluşmasında hiç şüphe yok ki en temel kurum ailedir (Özkan ve Kılıç, 2013; Öztürk ve ark., 2015).

Aile üyeleri birbirleri ile etkileşim içerisinde. Bu nedenle her bir aile üyesinin fiziksel, ruhsal sağlığı ve diğer aile üyelerine karşı davranışları, aile içerisindeki tüm bireyleri etkileyebilmektedir. Bununla birlikte çocukların kişilik gelişimleri için oldukça önemli olan okul öncesi dönemde, çocuklar ile en çok zaman geçiren, çocukların bakımı ve gelişiminde birincil öneme sahip olan aile üyesi çoğunlukla annelerdir (Orçan, 2018). Bu nedenle anneler, çocuklarının sağlığı ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyebildikleri gibi olumsuz yönde de etkileyebilirler. Özellikle okul öncesi dönemde motor ve dil gelişiminde yaşanan ilerlemelere bağlı olarak fiziksel ve sosyal çevrede daha fazla araştırma yapmaya ve çevresine karşı daha girişken olmaya başlayan çocuklar, girişimleri anneleri tarafından desteklenmediğinde ya da anneleri tarafından duygusal istismara maruz bırakıldıklarında hem içerisinde bulundukları gelişim döneminde hem de yaşamlarının sonraki dönemlerinde yoğun suçluluk duygusu ve çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler (Erikson, 1968). Alan yazın incelendiğinde; tanımlamalar, kapsam ve oranlar ülkelere göre değişiklik gösterse de çocuğa yönelik duygusal istismarın yaygın bir şekilde devam ettiği ve çocuklara yönelik duygusal istismarın uygulayıcıları açısından annelerin ön sıralarda olduğu görülmektedir [Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması (ÇİAİŞA), 2010; Martins ve ark., 2014; Sorbo ve ark., 2013]. Annelerin, gelişimin hızlı olduğu ve kişilik özelliklerinin büyük oranda şekillendiği okul öncesi dönemde çocuklarına; reddederek, aşağılayarak, yalnız bırakarak, yıldırarak, korkutarak, kışkırtarak, görmezlikten gelerek, duygularını ifade etmelerini engelleyerek, lakap takarak, alay

ederek, hakaret ya da küfür ederek, sevgiyi esirgeyerek, yaşının üzerinde beklentiler içerisinde olarak ve başkaları ile kıyaslayarak uyguladıkları duygusal istismar davranışları, çocuklar üzerinde hayat boyu devam edebilecek fiziksel, gelişimsel, psikolojik ve davranışsal problemler ortaya çıkarabilmektedir (Acehan ve ark., 2013; Koçtürk, 2020; Özer, 2014; Özgentürk, 2014; Yavuzer, 2019). Avrupa ülkelerinde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çok sayıda araştırma, çocukların ebeveynlerinden gördükleri istismarı, toplumda yer alan diğer bireyler ile etkileşim kurmak için temel bir yol olarak algıladıklarını ve bu durumun da davranışsal açıdan olumsuz sonuçlara neden olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Topçu, 2009). Çünkü gelişimsel ve davranışsal problemlerin; istismarın ve problemlili davranışların aile içinde sergilendiği ya da pekiştirildiği, aile içerisinde olumsuz rol modellerin bulunduğu, çocukların hayal kırıklığına uğratıldığı, mağdur edildiği ve onlara, istismarın ya da problemlili davranışların kabul edilebilir olduğunun sözel ya da davranışsal olarak aktarıldığı evlerde büyüyen çocuklarda görülme ihtimali daha yüksektir (Huesmann, 2017).

Diğer yandan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olmak, anne ve çocuk üzerinde pek çok olumsuz etki ortaya çıkarabilmektedir. Çocuk açısından bakıldığında; besin ve barınma kaynaklarının yetersiz olması ve sağlık hizmetlerine erişme konusunda problemler yaşanması fiziksel büyümeyi sekteye uğratmaktadır. Çocuğa ebeveynler tarafından sunulan uyaranların yetersizliği ve ebeveynlerin çocukların eğitim faaliyetlerine katılımlarının azlığı ya da yokluğu gibi durumlar da fiziksel büyümede yaşanan problemlere eklendiğinde; çocukta bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve öz bakım alanlarında gecikmeler ya da yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir (Appleyard ve ark., 2005; Schechter ve ark., 2017). Anne açısından bakıldığında ise; sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olmak genellikle düşük eğitim düzeyi, yüksek stres, otoriter ebeveynlik tutumu, düşük ebeveyn öz-yeterliliği ve çocuk ihmal ve istismarı ile ilişkilidir (Popova ve ark., 2020; Yuan ve ark., 2021). Buna karşın düşük sosyo-ekonomik düzey gibi risk unsuru barındıran ailelerde yaşayan çocuklara, yaşamın erken dönemlerinde uygulanan erken müdahalelerin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu kapsamda çocuğa yönelik duygusal istismarın azaltılabilmesi ve çocuk istismarından korunmanın

sağlanabilmesi için istismar potansiyeli olan ebeveynlerin saptanması en önemli amaçlardan biridir.

Ebeveynlerin çocuklarını duygusal açıdan istismar etme düzeyleri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki çok yönlü ilişkide ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgileri de oldukça önemlidir (Cüceloğlu, 1999). Çünkü sıcak ve sevgi dolu ailelerdeki ebeveynler, çocuklarına ilgi ve sevgi göstermeyen ebeveynlere kıyasla çocuklarının davranışları üzerinde kontrol kazanmalarına daha fazla yardım ederler (Güenalp, 2007). Çocukların ilgi ihtiyacının ebeveynler tarafından karşılanması sayesinde, çocuklarda var olan olumsuz davranışların artmasının önüne geçilebileceği gibi mevcut problem davranışlar azaltılabilir ya da yeni problem davranışların ortaya çıkması engellenebilir (Acar, 2012). Bu nedenle çocukların duygusal istismardan korunması ve davranış problemlerinin azalabilmesi için, çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama açısından risk grubunda bulunan ailelerin erken dönemlerde saptanması ve bu ailelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerinin belirlenmesi kritik öneme sahiptir. Risk grubunda yer alan ailelerin saptanması ile bu kişilerin ebeveynlik becerilerinin mümkün olan en erken dönemde geliştirilmesi; bu kişilerin duygusal istismara uğrayan ya da uğrama riski bulunan veya davranış problemleri sergileyen çocuklarına yönelik erken müdahale programlarının uygulanması mümkün kılınmaktadır (Lang ve ark., 2022).

Bakır ve Kapucu (2017) tarafından 1995-2016 yılları arasında çocuk ihmal/istismarı üzerine gerçekleştirilen 128 çalışmanın ele alındığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, en çok çalışma yapılan alanların %36,72 ile cinsel ihmal/istismar ve %8,59 ile fiziksel ihmal/istismar olduğu, duygusal ihmal/istismar alanında yapılan araştırmaların oranının ise %7,81 olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların örneklem gruplarına bakıldığında ise, en fazla araştırma yapılan grubu çocukların ve ergenlerin oluşturduğu (%60,93) görülmüştür. Ailelerin ise en az çalışılan grup olduğu (%7,81) saptanmıştır. Türkiye’de ebeveynler örnekleminde çocuk duygusal istismarı kapsamında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle duygusal istismar farkındalığına yönelik olduğu (Ercan, 2018; Kılıç, 2020; Meraki ve Var, 2019; Öztürk, 2017), ebeveynlerin çocuk istismarı potansiyellerinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Ertaş, 2020; Şenol,

2021) görülmektedir. Potansiyelin tespiti ve farklı değişkenler ile ilişkisinin ortaya koyulması, özellikle düşük sosyo-kültürel düzeydeki bölgelerde ikamet eden ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların ve bu ebeveynlerin çocuklarına uygulanacak müdahale programlarının belirlenmesinde ilk adımdır ve anahtar olabilecek öneme sahiptir (Topçu, 2009). Alan yazında yer alan bilgiler ışığında; bu araştırmada anneler, çocuklar ve öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubu ile, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede ikamet eden annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kişilik gelişimi için büyük öneme sahip olan okul öncesi döneme yoğunlaşan ve genellikle somut bir belirtisi olmaması nedeniyle büyük ölçüde gözden kaçırılan bir istismar türü olan duygusal istismar üzerine gerçekleştirilen bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu bölümde; çocuğa yönelik duygusal istismar, çocuğa yönelik ilgi ve okul öncesi dönemdeki davranış problemleri ile ilgili bilgiler ve bu konular hakkında yapılan araştırma örnekleri, ulusal ve uluslararası alan yazın kapsamında açıklanacaktır.

1.1. Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimleri

Yetişkinlerin sergiledikleri olumsuz davranışlar ya da sundukları kötü yaşam koşulları nedeniyle çocukların 0-18 yaş döneminde maruz kaldıkları olumsuz tecrübeler, olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, olumsuz çocukluk deneyimlerinin sekiz türe ayrıldığı görülmektedir: Fiziksel istismar, cinsel istismar ve duygusal istismar doğrudan çocuğa yönelik olumsuz davranışları içerirken; yakın partner şiddeti, evde akıl hastalığı olan bir bireyin bulunması, evdeki bireylerden birinin hapiste olması, ebeveynlerin ayrılması/boşanması ve evde madde kullanılması ise çocuğun ev ortamının sağlıklı olması nedeniyle yaşadığı olumsuz çocukluk çağı deneyimlerini kapsamaktadır (Cole ve ark., 2022; Ford ve ark., 2014; Portwood, 2021; Shonkoff, 2016).

Olumsuz çocukluk çağı deneyimleri çocukların büyümeleri, gelişmeleri, ruhsal ve fiziksel sağlıkları üzerinde negatif etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine çocukluk döneminde maruz kalırsa da deneyimlerin etkileri yaşam boyu devam edebilmektedir. Yapılan araştırmalar, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine maruz kalma ile cinsel risk alma davranışı, zihinsel sağlık problemleri ve aşırı alkol kullanımı arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca araştırmalar olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine maruz kalma ile aşırı dozda uyuşturucu kullanımı, içe yönelik ve kişilerarası şiddet eğilimi arasında da kuvvetli ilişki olduğunu göstermektedir [United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2021].

1.1.1. İstismar ve Çocuk İstismarı Kavramlarının Tanımı

İstismar; bir bireyin maddi ya da manevi açıdan kullanılması, iyi niyetinin kötü bir amaç doğrultusunda sömürülmesi olarak tanımlanabilir (TDK, 2022). Bir kişinin istismar edilmesi ise; söz konusu kişinin aleyhine sonuçlar ortaya çıkaracak şekilde, başka kişiler tarafından toplumsal normlara ve insan haklarına uygun olmayan, kabul edilemez hareketlere maruz bırakılmasıdır (Topçu, 2009).

Yapılan tanımlamalar her yaştan bireyin istismarın nesnesi olabileceğini gösterse de çocukluk dönemi, istismara en çok maruz kalınan yaşam dönemlerinden biridir (Duman, 2019). Çünkü yetişkinler tarafından çocuklara sergilenen davranışlar devirden devire ve toplumdan topluma farklılık göstermiştir. Diğer bir ifadeyle tarihin başlangıcından bu yana çocuklar, yetişkinler tarafından iyi muamele gördükleri kadar kötü muameleye de maruz bırakılmışlardır (Güçlü ve Acemioğlu, 2020). Olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinden biri olan ve çocuğa yönelik kötü muamele kapsamında ele alınan çocuk istismarı; genellikle anne-baba ya da çocuğun bakımından sorumlu diğer kişiler başta olmak üzere bazı durumlarda tamamen yabancı kişiler tarafından çocuğa sergilenen uygunsuz davranışlar ya da olumsuz tutumlar nedeniyle çocuğun zarara uğramasıdır (Önal ve ark., 2013). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bir davranışın çocuk istismarı olarak kabul edilmesi için çocuğun zarara uğramasını, sağlığının ve gelişiminin olumsuz etkilenmesini en önemli kriterler olarak belirtmekte olup,

davranışın kasıtlı olarak yapılmasının ya da çocuk tarafından idrak edilmesinin şart olmadığını ifade etmektedir (DSÖ, 2002).

1.1.2. Çocuk İstismarının Tarihçesi

Farklı tarihsel dönemlerde çocuklara yönelik bakış açıları değişse de çocuk istismarına dair kaynaklara yazılı tarihin başlangıcından beri rastlanmaktadır. Antik çağlarda çocuklara karşı nasıl bir bakış açısına sahip olunduğuna yönelik bilgiler arasında çeşitli tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bazı arkeolojik çalışmalarda, çocukların toplum tarafından kabul edildiği; altı bin yıl önce bile Mezopotamya’da çocuklara koruyucu tanrıçaların adandığı ve Antik Yunan’da çocuklar için yetim evlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Öte yandan çocukların bazı durumlarda halk tarafından tanrılara kurban edildiği bilinmektedir. Bununla birlikte, Platon ve Aristoteles gibi filozofların çocukları disipline etmek, eğitmek ve fiziksel açıdan en üstün olan çocukların toplum içerisinde bulunmalarını sağlamak amacıyla çocuklara yönelik kötü muameleyi destekleyen ifadelerinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Clark ve ark., 2007; Demirci, 2020; Toran, 2012).

Orta çağ dönemine gelindiğinde skolastik düşüncenin de etkisi ile çocuklara yönelik olumsuz bakış açısının zirveye ulaştığı ve çocukların “günahların kaynağı” olan aciz varlıklar olarak görülmesi gerektiği düşüncesinin yaygın bir inanış haline geldiği görülmektedir. Bu çağda çocukların, babalarının mutlak otoritesine tabii olmak zorunda olan aciz canlılar olarak ele alındıkları, çoğunlukla “mal”, “eşya” ya da “köle” olarak nitelendirildikleri bilinmektedir (Clark ve ark., 2007; Elkind, 1999; İnal, 1999; Toran, 2012).

Fransız Devrimi (1789), yetişkinlerin çocuklara yönelik olumsuz bakış açılarının değişmesinde önemli bir dönüm noktası olsa da 20. yüzyıla kadar insanlığın çocuk istismarına odaklanması açısından büyük bir ilerleme yaşanmamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1916 yılında çocuk işçiliğini engellemek amacıyla çıkarılan Heating-Owen Çocuk İşçiliği Yasası, 1936 yılında çocuk işçiler tarafından üretilen malların tedarik edilmesini engellemek amacıyla çıkarılan Walsh-Healy

Yasası ve 1948 yılında Fransa’da imzalanan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin öncülüğünde çocuk haklarının gündeme gelmeye başlaması çocuk istismarına odaklanılan önemli adımlar olarak görülse de, çocuk istismarı kavramı ancak 1962 yılına gelindiğinde resmi olarak tanımlanabilmiştir. 1989 yılında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi ise insanlığın çocuk istismarına odaklandığını gösteren en somut adım olup, çocuk istismarının bir hak ihlali olduğuna yönelik farkındalığı arttırmıştır. Günümüzde ise, yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde istismar vakalarının medya organlarında daha fazla yer bulması, çocuk istismarına yönelik farkındalığın artmasında önemli rol üstlenmektedir (Binensztok, 2021; Jain, 1999; Kara ve ark., 2004; Polat, 2019; Sicher ve ark., 2000).

1.1.3. Çocuk İstismarının Yaygınlığı

Son yıllarda çocuk istismarına yönelik farkındalığın artmasına karşın, çocuk istismarı halen yaygın olarak karşılaşılan ve her yıl milyonlarca çocuğun maruz kaldığı bir insan hakları ihlalidir. Dünya genelinde her yıl yaklaşık 40 milyon çocuğun farklı istismar türlerine maruz kaldığı, şu an yetişkin olan bireylerin ise yaklaşık %25-%50’sinin çocukluk çağında çeşitli istismar türlerinin nesnesi olduğu varsayılmaktadır (Van der Kooij ve ark., 2015). DSÖ’ne göre, 2018 yılında dünyadaki çocukların %36’sı duygusal istismara/ihmale, %23’ü fiziksel istismara, kızların %18’i ve erkeklerin %8’i ise cinsel istismara uğramıştır (DSÖ, 2019). İngiltere ve Galler’de yürütülen bir araştırmaya göre ise, bu iki ülkede yaşayan ve 2019 yılı mart ayı itibarıyla 18-74 yaşları arasında olan 8,5 milyon yetişkinin %20,7’sinin 16 yaşından önce bir tür çocuk istismarına maruz kaldığı belirlenmiştir (Office for National Statistics, 2020).

Öte yandan çocuk istismarı kapsamına giren davranışlar bölgeden bölgeye ve ülkeden ülkeye değişmektedir. Bir toplumda çocuk istismarı olarak nitelendirilen bir uygulama başka bir toplumda çocuk yetiştirme stili olarak görülebilmektedir. Yasalarca yasaklanmasına ve suç olmasına karşın bazı kültürlerde insanlar, çocukların 18 yaşından önce evlendirilmesini normal karşılayabilmektedir ya da çocukların 18 yaşından önce evlendirilmesini özendirabilmektedir (Topçu, 2009). Bu tür kültürel

durumların yanı sıra kamuoyu ile paylaşılan çocuk istismarı vakalarının sadece yetkili birimlere ulaşan vakalar olması, bazı durumlarda sınırlı mali güç ya da insan gücüne sahip olunması nedeniyle detaylı soruşturmanın yapılamaması, failin istismar bulgularını yok etmesi, çocuğun failin tespit edilmesini sağlayacak bilgileri hatırlayamaması ya da bu tarz bilgileri paylaşmaktan korkması gibi nedenlerden dolayı dünya genelinde çocuk istismarının gerçek yaygınlığının resmi rakamların çok daha üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (Cicchetti ve Toth, 2005).

1.1.4. Çocuk İstismarı Türleri

Çocuk istismarı kavramının kapsamını ve yaygınlığını belirlemek güç olsa da istismar, davranışın uygulanma şekline göre farklı türlere ayrılmaktadır:

Fiziksel İstismar: Çocuğun bir veya birden fazla yetişkin tarafından fiziksel güç ya da alet kullanılarak, kaza olmayan bir nedenle yaralanması fiziksel istismar olarak tanımlanmaktadır (Gilbert ve ark., 2009; Güçlü ve Acemioğlu, 2020). Bir davranışın fiziksel istismar kapsamına dahil edilmesi için yaralanma eylemin tamamlanması gerekmekte olup, yaralanma ile sonuçlanma ihtimalini barındırması yeterlidir. Fiziksel istismarın uygulayıcılarına bakıldığında, ebeveynlerin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. ABD’de yapılan bir araştırma, fiziksel istismar vakalarının %77’sinin failinin anne-babalar olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gilbert ve ark., 2009). İstismarın failleri anne-babalar, çocuğa bakım veren ya da çocuğun sosyal çevresinde bulunan diğer kişiler olabileceği gibi çocuk için tamamen yabancı kişiler de olabilmektedir. İstismarcı ya da istismarcılar tarafından çocuğa zarar vermek niyetiyle el ya da çeşitli aletler yardımı ile uygulanan vurma, dövme, boğma, yakma ve sarsma tarzı davranışlar fiziksel istismar eylemlerine örnek olarak gösterilebilmektedir (Güçlü ve Acemioğlu, 2020; Horton ve Cruise, 2001; Kar ve Dokgöz, 2017; Tuna, 2010).

Fiziksel istismarın çocuk üzerindeki olumsuz fiziksel etkileri istismar davranışının süre, sıklık ve yoğunluğuna bağlı olarak hafif düzeyde yaralanmadan ölümle sonuçlanan yaralanmalara kadar değişiklik göstermektedir. Fiziksel yaralanma sonucunda; vücut organlarının dokusunda bozulmalar, bedende yanıklar, morarmalar,

kanamalar, vücutta şekil bozuklukları, kemiklerde kırılmalar ve beyin kanaması gibi durumlar yaşanabilmektedir (Clark ve ark., 2007). Fiziksel etkilerin yanı sıra fiziksel istismar çocuk üzerinde davranışsal, duygusal ve psikolojik açıdan da şiddetli olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

Cinsel İstismar: Bir çocuktan, yetişkin veya çocuktan yaşça daha büyük başka bir çocuk tarafından cinsel tatmin ya da cinsel kazanç sağlanması cinsel istismar olarak nitelendirilmektedir. Cinsel istismar, cinsel birleşme ile sonuçlanan temasa dayalı eylemlerden oluşabileceği gibi cinsel birleşme ile sonuçlanmayan temasa dayalı eylemlerden ya da temas içermeyen eylemlerden oluşabilmektedir. Fiziksel taciz, tecavüz, çocuğun cinsel organlarına dokunma, cinsel organlarını doğrudan ya da bir nesne üzerinden okşama ya da failin cinsel bölgelerine dokunması için çocuğu zorlama temas içeren cinsel istismar eylemlerini oluşturmaktadır. Yetişkinin ya da çocuktan yaşça daha büyük başka bir çocuğun, giysilerinin olmadığı bir esnada çocuğu izlemesi, çocuğu giysilerini çıkartmaya zorlayarak o esnada izlemesi, çocuğu günlük hayatta cinsel içerikli ifadeler ile taciz etmesi, çocuk ile sosyal medya ya da telefon aracılığıyla iletişim kurarak cinsel içerikli konuşmalar yapması ise temas içermeyen cinsel istismar eylemleridir. Bu eylemlerin yanı sıra maddi kazanç sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çocuk fuhuşu ve çocuk pornografisi de çocuk cinsel istismarı kapsamına girmektedir (Goodyear Brown, 2011; Kubin Mete, 2015; Yam, 2020).

Alan yazın incelendiğinde, cinsel istismarın genellikle saklanan bir istismar türü olduğu ve bildirilen çocuk cinsel istismarı oranlarının gerçek oranların %20'sinden daha azını oluşturduğu görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004). ABD'de yapılan bir araştırmaya göre, çocuk istismarı faillerinin %26'sını anne-babalar ve %29'unu anne-babalar dışında çocuk ile kan bağı olan bireyler oluşturmaktadır (Gilbert ve ark., 2009). Bununla birlikte her iki cinsiyetten çocuğun da cinsel istismarın nesnesi olabileceği bilinse de dünya genelinde kız çocukların cinsel istismara uğrama oranlarının erkek çocukların cinsel istismara uğrama oranlarından yaklaşık olarak üç ila dört kat daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca çocuklukta cinsel istismara uğrama açısından en riskli dönemin okul çağı olduğu ve şu an yetişkin olan kadınların yaklaşık beşte birinin ve erkeklerin yaklaşık %5-%10'unun çocukluk

döneminde iken bu istismar türüne uğradığı düşünülmektedir (DSÖ, 2010; Polat, 2019; Taner ve Gökler, 2004).

Psikolojik İstismar: Psikolojik istismar, yetişkinler ya da çocuktan yaşça büyük olan diğer çocuklar tarafından sergilenerek, çocuğun psikolojik, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini olumsuz etkileyen, çocuğu zarara uğratan, çocukta davranış problemlerine ve duygusal bozukluklara yol açan davranışlar ya da sözel ifadeler olarak tanımlanmaktadır. Yüksek oranda anne-babalar ve çocuğun yakın çevresindeki diğer kişiler tarafından uygulanan ve genellikle tek sefere mahsus olmayan psikolojik istismar, çocuğun iç dünyasında çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Bostan, 2018). Bununla birlikte psikolojik istismar çocuğun sosyal uyum becerilerini ve çevresi ile kurduğu ilişkileri de sarsabilmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda, psikolojik istismar ve duygusal istismar kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılması ile ilgili literatürde ortak bir görüş olmadığı görülmüş ve psikolojik istismarın duygusal istismarı da içeren bir çatı olduğu hipotezinden (O'hagan, 1995) yola çıkılarak duygusal ve psikolojik istismar kavramları ayrı ele alınmıştır.

Duygusal İstismar: Bu bölümde duygusal istismar ve duygusal istismar potansiyeli kavramlarının tanımı, duygusal istismarın yaygınlığı, duygusal istismara yönelik risk faktörleri, duygusal istismarın sonuçları ve önlenmesi üzerinde durulacaktır.

1.1.5. Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Potansiyeli Kavramlarının Tanımı

Duygusal istismar, ebeveynler veya çocuğa bakım vermekle yükümlü olan diğer kişiler tarafından gerçekleştirilerek, çocuğun duygusal gelişimini sekteye uğratan, psikolojik sağlığını olumsuz etkileyen, kişilik gelişimini zedeleyen, tek sefere özgü olmayan, uzun süreli bir dizi hareket ya da hareket eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Acehan ve ark., 2013; Binensztok, 2021; Hart ve ark., 2002; Koçtürk, 2020; Özer, 2014; Özgentürk, 2014; Righthand ve ark., 2003; Yavuzer, 2019). Duygusal istismar kapsamında ele alınan hareketler ya da hareket eksiklikleri şu şekildedir:

- Çocuğun varlığının ya da davranışlarının reddedilmesi,
- Çocuğun yeteneklerinin, düşüncelerinin ve davranışlarının aşağılanması,
- Kardeşler arasında ayırım yapılarak bir çocuğa diğerinden daha az maddi kaynak sağlanması ya da daha az manevi yakınlık gösterilmesi,
- Bir çocuğun bodrum, oda ya da depo gibi fiziksel bir ortamda bilinçli olarak, ceza verilmek amacıyla yalnız bırakılması,
- Bir çocuğun duygusal açıdan bilinçli olarak, ceza verilmek amacıyla yalnız bırakılması,
- Bir çocuğun duygularını ifade etmesinin bilinçli olarak engellenmesi,
- Bir çocuğun varlığının, yeteneklerinin ve düşüncelerinin görmezden gelinmesi,
- Bir çocuğun korkutulması ya da yaralanma, cezalandırılma, herhangi bir şeyden mahrum bırakılma ya da öldürülme ile tehdit edilmesi,
- Bir çocuğa lakap takılması, hakaret veya küfür edilmesi ya da çocuk ile alay edilmesi,
- Bir çocuğa karşı çocuğun yaşının üzerinde olan ve gelişime uygun olmayan beklentiler içerisinde olunması, çocuğun diğer çocuklar ya da yetişkinler ile kıyaslanması,
- Bir çocuğun ebeveynleri, arkadaşları ya da diğer çocuklar ile etkileşim kurma isteğinin görmezden gelinmesi,
- Bir çocuğun beslenme, barınma, uyku, temizlik ve sağlık hizmetlerine erişim gibi temel ihtiyaçlardan bilinçli olarak mahrum bırakılması,
- Ebeveynlerin hastanede yatması, şehir dışında çalışması ya da askerde olması gibi zorunlu haller dışında çocuktan fiziksel yakınlığın, sevginin ve ilginin bilinçli olarak esirgenmesi (Acehan ve ark., 2013; Binensztok, 2021; Hart ve ark., 2002; Koçtürk, 2020; Özer, 2014; Özgentürk, 2014; Righthand ve ark., 2003; Sedlack ve Broadhurst, 1996; Yavuzer, 2019).

Duygusal istismar potansiyeli ise; bir ebeveynin çocuğuna karşı tutum ve davranışlarının, çocuğa yönelik duygusal istismar kapsamına giren eylemlerin en uç noktasına ulaşma ihtimalidir (Rodriguez, 2016). Bu açıdan bakıldığında, duygusal istismar potansiyeli kavramı kısa ve uzun vadeli ihtimalleri içerisinde barındırmaktadır. Duygusal istismar potansiyeli kavramı kısa vadede, ebeveynlerin

çocuklarına karşı duygusal istismar uyguluyor olma ihtimallerini kapsarken; uzun vadede, ebeveynlerin mevcut davranışlarının ileride duygusal istismar davranışlarına dönüşme ihtimali hakkında öngörü sağlamaktadır (Lang ve ark., 2022). Örneğin; bir ebeveynin, çocuklarına lakap taktığını ya da herhangi bir şeyi yaptırmak için çocuklarını iğne yapmak ile tehdit ettiğini ve bunları uygulamakta bir sakınca görmediğini ifade etmesi çocuğuna duygusal istismar uyguluyor olma potansiyeli taşıdığı hakkında ipucu sağlamaktadır. Bir ebeveynin, çocukları kötü giden evliliklerin kurtarıcıları olarak görmesi ve ebeveynler arasında yaşanan tartışmalarda çocukların mutlaka bir taraf olması gerektiğini düşünmesi gibi tutumları ise, ilerleyen zamanlarda çocuğuna duygusal istismar uygulama potansiyeli taşıdığını göstermektedir (Pekdoğan ve Kanak, 2019).

1.1.6. Duygusal İstismarın Yaygınlığı

Çocuğa yönelik duygusal istismarın fark edilmesi diğer istismar türlerinin fark edilmesinden çoğunlukla daha zor olmaktadır. Çünkü çocuğa fiziksel ve cinsel istismar uygulandığında çocukta, failde ya da istismarın gerçekleştiği ortamda büyük ölçüde somut fiziksel bulgular bulunurken, duygusal istismar uygulandığında genellikle somut bulgular mevcut olmamaktadır. Somut bulguların olmaması, duygusal istismarı diğer istismar türlerinden ayırmakta birlikte bu istismar türünün fark edilme, kanıtlanma ve bu istismara müdahale edilme ihtimalini azaltmaktadır. Bununla birlikte, duygusal istismar tekil olarak görülebilse de çok sayıda vakada diğer istismar türlerine eşlik etmektedir. Bu tarz çoklu istismar vakalarında diğer istismar türlerine odaklanılmakta ve bu nedenle duygusal istismar gözden kaçabilmektedir. Yine de kanıtlanmış vakalardan yola çıkılarak duygusal istismarın yaygınlığına ilişkin tahminler yapılmaktadır (Bozgün ve Pekdoğan, 2017; Child Welfare Information Gateway, 2013; Dinleyici ve Dağlı, 2016; Polat, 2021; Yaşar ve Akduman, 2007).

a. Duygusal İstismarın Dünya Genelindeki Yaygınlığı: Norveç'te 65393 kadın ile yapılan bir araştırma sonucunda katılımcıların %14'ünün çocukluk çağında duygusal istismara maruz kaldıklarını bildirdikleri, istismarın faillerinin %29'unun çocuk tarafından tanınan biri olduğu, %5'inin çocuk için yabancı biri olduğu, %3'ünün

hem tanınan kişiler hem yabancı kişiler olduğu ve tüm istismar türleri arasında en sık rastlanan çocukluk çağı istismarının duygusal istismar olduğu tespit edilmiştir (Sorbo ve ark., 2013). ABD’de 2014 yılında ilk kez kötü muameleye uğradığı bildirilen sıfır-17 yaş aralığındaki çocuk sayısının tüm çocukların %0,65’i olduğu, yapılan kümülatif risk değerlendirmesi sonucunda ilk kez kötü muameleye uğradığı bildirilen çocukların %3,5’inin gelecekte de duygusal istismara uğrama ihtimallerinin bulunduğu ve duygusal istismarın yaşam boyu yaygınlığının kızlarda erkeklere kıyasla daha fazla olduğu bulgulanmıştır (Kim ve ark., 2017). Başka bir araştırmaya göre, 2018 yılında dünya genelindeki çocukların %36’sının duygusal istismara uğradığı belirlenmiştir (DSÖ, 2019). İngiltere ve Galler’de yürütülen bir araştırmaya göre ise, 2019 yılı mart ayı itibarıyla Galler’de 2820 çocuğun istismar ve ihmal riski sebebiyle çocuk koruma sistemine kayıtlı olduğu ve çocuk koruma sistemine kayıtlı olan çocukların birincil kayıt sebebinin duygusal istismar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda bu iki ülkede yaşayan ve 2019 yılı mart ayı itibarıyla 18-74 yaş aralığında olan yetişkinlerin %9,6’sının 16 yaşından önce duygusal istismara uğradığı, duygusal istismara uğradığı belirlenen kadınların oranının %11,8 ve duygusal istismara uğradığı belirlenen erkeklerin oranının %6,81 olduğu tespit edilmiştir (Office for National Statistics, 2020).

b. Duygusal İstismarın Türkiye’deki Yaygınlığı: Ülkemizde çocuk duygusal istismarın oranı net olarak bilinmemekle birlikte araştırmalardan elde edilen çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. UNICEF tarafından ülkemizde yürütülen karma desenli bir araştırmada, anne beyanlarına göre yedi-18 yaş grubu çocuklara istenmeyen davranışları en sık uygulayanların anne-babalar olduğu ve çocukların en sık maruz kaldıkları istismar türünün duygusal istismar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda yedi-18 yaş aralığında olan çocukların %51’inin duygusal istismara maruz kaldığı tespit edilmiştir (ÇİAİŞA, 2010). Ankara ve Sivas illerinde ikamet eden 878 anne ile yürütülen diğer bir araştırma sonucunda, sıfır-14 yaşları arasındaki çocukların %63,3’ünün anneleri tarafından duygusal istismara maruz bırakıldığı tespit edilmiştir (Altıparmak ve ark., 2013). Karasu ve Bilgen (2017) tarafından Kilis ilinde yer alan aile sağlığı merkezlerine başvuran 185 anne ile yürütülen betimsel bir çalışmada ise, annelerin %79,5’inin çocuklarını duygusal açıdan istismar/ihmal ettikleri, çocuklarına

karşı sevgilerini büyük oranda belli etmedikleri, çocuklarına karşı bağırma, tehdit etme ve odaya kapatma gibi davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.7. Duygusal İstismara Yönelik Risk Faktörleri

Suçlu Yaklaşımı, duygusal istismara yönelik risk faktörlerinin belirlenmesinde temel alınan ilk kurumsal yaklaşımdır. Bu yaklaşımda duygusal istismarın tek boyutlu olduğu varsayılarak duygusal istismar açısından doğrudan risk oluşturan etmenlere odaklanılmaktadır. Günümüzde ise tutumların, davranışların ve iletişim kalıplarının çok boyutlu olduğuna ve birbirini etkilediğine yönelik bir bakış açısı benimsenmekte olup, duygusal istismara ilişkin risk faktörlerinin belirlenmesinde Ekolojik Yaklaşım yaygın olarak kullanılmaktadır (Topçu, 2009). Bu yaklaşımda, bireylerin birbirlerini etkilediği ve birbirlerinden etkilendiği görüşünden hareketle çocuk istismarı çok boyutlu olarak değerlendirilmektedir (Bronfenbrenner, 1977). Alan yazında yer alan farklı sınıflandırmalar göz önüne alınarak (Hughes ve Cossar, 2016; Polat, 2021; Yıldız, 2020) çocuk duygusal istismarına yönelik risk faktörlerini; ebeveynlere yönelik risk faktörleri, çocuklara yönelik risk faktörleri ve çevreye yönelik risk faktörleri şeklinde genel olarak sınıflandırmak mümkündür:

a. Ebeveynlere Yönelik Risk Faktörleri: Ebeveynlerin; geçmiş dönemlerde istismar türleri başta olmak üzere çeşitli olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine maruz kalması (Can ve Beyazıt, 2018; Hughes ve Cossar, 2016), düşük düzeyde psikolojik dayanıklılık gibi kişisel özelliklere sahip olması (Hayırlı Hanay, 2022), psikolojik ya da bedensel bir rahatsızlığının bulunması (Chung ve ark., 2009; Loh ve Vostanis, 2004; Zalewski ve ark., 2013), alkol, sigara ya da madde kullanımı gibi alışkanlıklarının mevcut olması (Sidebotham ve ark., 2006), boşanmış durumda olması (Yüksel ve Yüksel, 2014), annelik-babalık rollerine ilişkin olumsuz bir algısının bulunması ya da otoriter ebeveynlik tutumuna sahip olması (Lang ve ark., 2010; Loh ve Vostanis, 2004; Pekdoğan ve Kahraman, 2021), genç yaşta ebeveyn olması (Sidebotham ve ark., 2006), düşük gelire ve düşük eğitim düzeyine sahip olması (Bywaters ve ark., 2016; Sedlak ve ark., 2010) gibi faktörler ebeveynlere yönelik risk faktörlerini oluşturmaktadır.

b. Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri: Çocukların; prematüre olarak ya da düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmesi (Sidebotham ve ark., 2006), zor bir mizaca sahip olması (Polat, 2021), ebeveynler tarafından arzulanan cinsiyette olmaması, kardeş sayısı (Kanak ve Pekdoğan, 2020), plansız bir gebelik sonucunda dünyaya gelmesi (Kurt ve ark., 2017), bedensel ya da zihinsel bir engele sahip olması (Bulut ve Karaman, 2018; Ertaş, 2020), davranış problemlerine sahip olması ya da sosyal beceriler açısından eksikliklerinin bulunması (Bağçeli Kahraman ve Çubukçu, 2019; Şenol, 2021) yaşadığı ülkede azınlıkta olan bir ırka mensup olması (Cole ve ark., 2022) ve geçmiş dönemlerde fiziksel ya da cinsel istismar başta olmak üzere çeşitli istismar türlerine maruz kalması ya da içerisinde bulunulan zaman diliminde diğer istismar türlerine maruz kalıyor olması (Royse, 2016) gibi faktörler çocuklara yönelik risk faktörlerini oluşturmaktadır.

c. Çevreye Yönelik Risk Faktörleri: Çevreye ilişkin risk faktörlerini sosyal ve fiziksel çevreye ilişkin risk faktörleri olarak kategorize etmek mümkündür. Sosyal çevreye ilişkin risk faktörleri incelendiğinde; sosyal açıdan yalıtılmış bir bölgede ikamet edilmesinin, sosyal destek sistemlerinin gelişmemiş olması nedeniyle ebeveynlere ve çocuklara yeterli sosyal destek sağlanamamasının (Hayırlı Hanay, 2022) ve katı/tutarsız ebeveynlik tutumları ile olumsuz disiplin yöntemlerinin kültürel normlar nedeniyle teşvik edilmesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Polat, 2021; Yıldız, 2020). Özellikle Türk kültüründe çocukların şımarmalarını engellemek ve disiplinli olmalarını sağlamak amacıyla duygusal istismar bir araç olarak kullanılabilmektedir (Karakaş ve Çevik, 2016). Bilge ve ark. (2013) tarafından 1043 ebeveyn ile ülkemizde yapılan bir araştırmada, eğitim ve gelir düzeyi fark etmeksizin ebeveynlerin %31,5'inin çocukları bir hata yaptığında duygusal istismar kapsamına giren davranışlar sergilediği ve %32,4'ünün ceza vermek amacıyla çocuklarını sevdikleri bir şeyden mahrum ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %7,2'sinin çocuklarını duygusal açıdan, %2,0'sinin oyun oynatmama ile tehdit ettiği ve tehdit davranışını en çok bir ila beş yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin sergilediği belirlenmiştir.

Fiziksel çevreye ilişkin risk faktörleri incelendiğinde; sağlık hizmetlerine ve sosyal hizmetlere erişim açısından dezavantajlı ve ekonomik açıdan düşük gelir

düzeyine sahip bölgelerde ikamet edilmesinin fiziksel çevreye ilişkin risk faktörleri olarak ön plana çıktığı görülmektedir (Bilge ve ark., 2013). Yapılan araştırmalar düşük gelirli bölgelerin risk unsuru olduğunu gösterse de çocuk duygusal istismarının yüksek gelirli ülkelerde de yaygın bir şekilde görüldüğü bildirilmektedir (Gilbert, 2009).

1.1.8. Duygusal İstismarın Sonuçları

Duygusal istismara maruz kalmak, çocukları pek çok açıdan olumsuz etkilemektedir. Buna karşın her çocuğun doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler ve içerisinde bulunduğu çevresel koşullar farklıdır (Santrock, 2012). Bu nedenle duygusal istismara maruz kalmak, her çocukta aynı sonuçlara neden olmamaktadır. Duygusal istismara diğer istismar türleriyle birlikte ya da uzun süre maruz kalınması, istismarın yaşamın erken dönemlerinde başlaması, fail ile çocuğun biyolojik ya da fiziksel açıdan yakın olması, çocuğun içerisinde bulunduğu gelişim dönemi ve sosyal çevreden alınan destek miktarı çocuğun duygusal istismardan etkilenme derecesini ve istismarın çocuk üzerinde oluşturacağı sonuçları etkilemektedir (Koçtürk, 2020). Duygusal istismarın sonuçları her çocuk için farklı olabilse de alan yazın incelendiğinde gelişim alanlarına göre yaygın olarak ortaya çıkan bazı sonuçlar şu şekildedir:

a. Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişim Açısından Sonuçlar: Bir çocuk, cezalandırmak ya da tehdit edilmek amacıyla uzun süre besin kaynaklarından mahrum bırakıldığında fiziksel büyüme ile ilgili çeşitli problemler yaşayabilmektedir (Binensztok, 2021). Bebeklik döneminde çoğunlukla çocuğun bilinçli olarak emzirilmemesi şeklinde görülen duygusal istismar davranışı, erken çocukluk döneminden itibaren çocuğa yetersiz besin sağlanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bahrami ve ark. (2021) tarafından özel sağlık ihtiyacı nedeniyle hastanede yatan altı-18 yaşları arasındaki 199 çocuğun algılanan istismar düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, çocukların %86,93'ünün ebeveynlerinden çeşitli türlerde istismar algıladığı ve kendilerine sergilenen istismar davranışları arasında 9,36 puan üzerinden 3,01 puan ile en çok yetersiz beslenmeye maruz bırakılmayı bildirdikleri görülmektedir. Bir çocuğun yeterli ve dengeli beslenmeden mahrum bırakılması; büyümesinin yavaşlamasına, duraksamasına ya da gerilemesine, kemiklerinin, ince ve

motor kaslarının gelişiminde yetersizliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Aydın, 2021). Ayrıca duygusal istismara uğrayan çocuklarda uzun vadede çeşitli yeme bozukluklarının ve fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkma ya da daha önceden var olan astım gibi bazı rahatsızlıkların şiddetinin artma olasılığının bulunduğu belirtilmektedir (Duman, 2019; İnsan Hakları Derneği, 2008).

b. Dil Gelişimi Açısından Sonuçlar: Alıcı dil becerilerinin hızla geliştiği yaşamın ilk dönemlerinde ebeveyn-bebek arasında yoğun bir etkileşim olması ve ebeveynlerin bebeklere dil girdisi sağlaması bebeklerin sözcük dağarcığının genişlemesinde kritik öneme sahiptir. Duygusal açıdan istismar edilen bebeklerde ise çoğunlukla ebeveyn bebek etkileşimi sınırlı düzeydedir (Dinleyici ve Dağlı, 2016). Bu nedenle duygusal istismara maruz kalan bebeklerin alıcı dil becerileri açısından yetersizliğe sahip olma, ilk sözcüklerini kullanma zamanında gecikmeler yaşama ve yaşamın birinci yılından itibaren ifade edici dil becerilerinde eksiklikler meydana gelme ihtimalinin bulunduğu tahmin edilmektedir (Binensztok, 2021). Buna karşın duygusal istismarın saptanmasının ve etkilerinin belirlenmesinin diğer istismar türlerine göre daha zor olması, duygusal istismarın bebeklik dönemindeki sonuçları üzerinde az sayıda araştırma yapılabilmesine neden olmaktadır (Cooley ve Jackson, 2022). Bu nedenle duygusal istismara maruz kalmanın bebeklik döneminde dil gelişimi ile ilgili sonuçlarının sınırlı sayıda araştırmaya dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan okul öncesi, okul çağı ve ergenlik döneminde maruz kalınan duygusal istismarın dil gelişimi açısından sonuçlarına odaklanılan daha fazla sayıda araştırma bulunmaktadır. Duygusal istismarın konuşma gecikmesi, seçici mutizm ve kekemelik başta olmak üzere çeşitli konuşma bozuklukları ve iletişim problemleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Binensztok, 2021; İnsan Hakları Derneği, 2008; Naughton ve ark., 2013).

c. Bilişsel Gelişim ve Akademik Başarı Açısından Sonuçlar: Duygusal istismar uygulayan bireyler, bebeklerin ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için gereken uyaranların sağlanması konusunda çoğunlukla yetersizlerdir. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren yüksek yoğunlukta duygusal istismara ve uyaran eksikliğine maruz kalmak, beyinde az sayıda sinaptik bağlantı oluşmasına, beyin yapı ve işlevleri üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir

(Pechtel ve Pizzagalli, 2011). Bebek beynindeki sinaptik bağlantıların yetersizliği ise bilişsel mekanizmaların zarar görmesine yol açabilmektedir (Gogtay ve Thompson 2010; Noble ve ark., 2005). Öte yandan bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal sağlıklarının, bireysel baş etme kapasitelerinin üzerinde olacak bir şekilde zorlanması strese neden olmaktadır (Gunnar ve Quevedo, 2007). Uzun bir dönem boyunca ya da kısa sürede yüksek yoğunlukta duygusal istismara maruz kalan bebek, çocuk ve ergenlerde stres tepkileri ortaya çıkabilmekte, beyin hacmi küçülebilmekte, zekâ seviyesinde düşüş ve bilişsel işlevlerde bozulma meydana gelebilmektedir (Pechtel ve Pizzagalli, 2011). Yapılan araştırmalar istismar mağduru çocuklar ve ergenlerde sözel, görsel ve genel hafıza işlevinde bozulmalar ortaya çıkabildiğini, sürekli dikkat ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerde eksikliklerin meydana gelebildiğini göstermektedir (Pollak ve ark., 2010). Ayrıca istismar mağduru çocuklar ve ergenler daha zayıf bilgi işleme ve algısal akıl yürütme becerilerine sahip olabilmekte; bilişsel gelişimde ortaya çıkan bu problemler de akademik başarı açısından yetersizliklere sebep olabilmektedir (Binensztok, 2021). Bununla birlikte duygusal istismarın sosyal duygusal, davranışsal ve psikolojik açıdan ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar da akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

d. Sosyal ve Duygusal Gelişim Açısından Sonuçlar: Sıfır-iki yaş döneminde bebeklerde sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimin gerçekleşebilmesinde ebeveynler kilit öneme sahiptir (Soysal ve ark., 2017). Ebeveyn ya da bebeğin bakımından birincil olarak sorumlu olan kişi ile bebek arasında kurulan etkileşimlerle ortaya çıkan, çocuğun kendisine ve etrafına karşı güven duygusunun gelişmesinin temelini oluşturan bağlanma (Bowlby, 1988) bebeklik dönemindeki sosyal ve duygusal gelişim için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar bebeklik döneminde duygusal istismara uğrama ile bakım verene güvensiz bağlanma arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Cicchetti ve ark., 2006). Ayrıca bebeklik dönemindeki bağlanma biçimlerinin daha sonraki yaşam dönemlerindeki gelişimsel, psikolojik ve davranışsal özellikler ile bağlantılı olduğu ve güvensiz bağlanmanın riskli ve antisosyal davranışlar açısından bir risk faktörü olduğu bilinmektedir (Gürtepe, 2022). Ihme ve ark. (2022) tarafından bipolar bozukluk tanısı olan 96 yetişkin ile yürütülen bir çalışmada, olumsuz çocukluk çağı deneyimine maruz kalma, güvensiz-kaçıngan bağlanma örüntüsü geliştirme ve intihar düşüncesine sahip olma arasında anlamlı bir

ilişkinin bulunduğu bildirilmiştir. Ayrıca duygusal istismara uğramanın intihar düşüncesine aracılık ettiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde maruz kalınan duygusal istismarın da çocuk açısından pek çok olumsuz sonucu olduğu bilinmektedir. Duygusal istismar sonucunda çocukta yeni sosyal ilişkiler kurmama, mevcut sosyal ilişkilerde bozulma, oyun oynamaktan kaçınma ya da oyun esnasında yaşına ve gelişim dönemine uygun olmayan davranışlar sergileme gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008; Naughton ve ark., 2013). Çocuğa yönelik duygusal istismar, okul çağında ve ergenlik çağında ise çoğunlukla kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Duygusal istismara maruz kalma çocuk ve ergenlerin yoğun olarak suçluluk ve korku hissetmelerine, aşağılık duygusu geliştirmelerine, düşük benlik algısına sahip olmalarına, olumsuz rol modelleri benimsemelerine ya da kimlik karmaşası yaşamalarına neden olabilmektedir (Bahrami ve ark., 2021; Ercengiz, 2020; Erikson, 1968).

e. Davranışsal ve Psikolojik Açıdan Sonuçlar: Uzun bir dönem boyunca ya da kısa bir dönemde yüksek yoğunlukta duygusal istismara maruz kalmak, çocukların gelişim alanlarında olduğu kadar davranış şekilleri ve psikolojik sağlıkları üzerinde de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde duygusal istismarın bebeklik dönemindeki davranışsal ve psikolojik sonuçları ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu ve duygusal istismarın davranışsal ve psikolojik sonuçları ile ilgili araştırmalara okul öncesi dönemden itibaren yoğunlaştığı görülmektedir (Cooley ve Jackson, 2022). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemde istismara maruz kalma ve davranış problemleri sergileme arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve okul öncesi dönemde istismara maruz kalan çocuklarda saldırganlık başta olmak üzere çeşitli dışsallaştırma ve içe kapanma başta olmak üzere çeşitli içselleştirme davranışlarının ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir (Binensztok, 2021; Cecil ve ark., 2017).

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde genellikle saldırganlık, öfke nöbetleri, parmak emme ve alt ıslatma gibi davranışlara neden olan duygusal istismarın okul çağının sonlarına doğru ve ergenlik dönemine gelindiğinde karşıt gelme bozukluğu, alkol ve madde bağımlılığı, kaygı bozuklukları, Borderline Kişilik Bozukluğu (Sınırdaki Kişilik Bozukluğu) başta olmak üzere çeşitli kişilik bozuklukları,

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSBB), intihar girişimi, minör ve majör depresyon gibi davranış problemleri ortaya çıkarabildiğı görölmektedir (Ercengiz, 2020; Ihme ve ark; 2022; Norman ve ark., 2012; Royse, 2016).

Çeşitli istismar türlerinin birtakım ortak sonuçları olduğı bilinse de bazı sonuçların belirli istismar türlerinde daha fazla göröldüğü ifade edilmektedir. Alan yazında, duygusal istismar ile kronik depresyon ve intihar eğilimi arasındaki ilişkinin, bu psikolojik bozuklukların diğeri istismar türleriyle olan ilişkisinden daha kuvvetli olduğı öne sürölmektedir (Ercengiz, 2020; Martins ve ark., 2014, Norman ve ark., 2012). 276 kadın üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda bütün istismar türleri arasında sadece çocuklukta maruz kalınan duygusal istismarın, depresif semptomlar, duygu düzenleme bozuklukları ve kişilerarası sorunlarla ilişkili olduğı tespit edilmiştir (Christ ve ark., 2019). Zhou ve Zhen (2022) tarafından yaşları 12 ila 17 arasında değışen 1689 ergenle fiziksel ve duygusal istismar ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütölen boylamsal bir araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, fiziksel istismar ile davranış problemleri arasında doğrudan bir ilişki saptanırken depresyon ile doğrudan bir ilişki saptanmamıştır. Öte yandan duygusal istismarın saldırgan davranışlar, antisosyal davranışlar, intihar düşüncesi ve depresyon ile doğrudan ilişkili olduğı tespit edilmiştir.

1.1.9. Duygusal İstismarın Önlenmesi

Duygusal istismar bebeklik dönemi, okul öncesi dönem, okul dönemi ve ergenlik dönemi boyunca çok sık rastlanan bir istismar türü olmasına karşın doğrudan duygusal istismarı önlemeye yönelik sınırlı sayıda program bulunmaktadır. Bu programlarda ebeveynlere, yetişkinlere, öğretmenlere ve toplumda yer alan diğeri bireylere uygulanan çeşitli müdahaleler ve alınan birtakım tedbirler ile çocuk duygusal istismarının önlenmesi amaçlanmaktadır (MacMillan ve ark., 2009). Bu amaca yönelik üç aşamalı bir duygusal istismar önleme planından bahsetmek mümkündür:

Birincil Önleme: Tüm çocuğa yönelik kötü müdahale türlerinde olduğu gibi duygusal istismarın önlenmesinde de en kritik önleme birincil önlemedir. Birincil önleme düzeyinde, dünyada var olan her çocuğun duygusal istismardan korunması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında doğum öncesi süreç ve bebeklik dönemi başta olmak üzere yaşamın erken dönemlerinden itibaren bakım verenler ve bebekler arasındaki bağlanmanın kalitesinin artırılması hedeflenmektedir (Hibbard ve ark., 2012). Bununla birlikte bu önleme basamağında bakım verenlerin, bebeklerin sunduğu ipuçlarına yönelik duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik stratejileri öğrenmelerini amaçlayan eğitim programları uygulanmaktadır. Ayrıca bakım verenler ve bebekler arasındaki etkileşimlerin niteliğinin artırılmasına ve bebeklerin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik müdahale programları kullanılmaktadır. Bu müdahaleler ev ziyaretleri ile gerçekleştirilebildiği gibi sağlık kuruluşlarında ya da farklı kurum-kuruluşlarda sürdürülebilmektedir (Chaffin ve Bard 2006; Hibbard ve ark., 2012; Reynolds ve ark., 2009; Temple ve Reynolds, 2007). Bu basamakta ebeveynlere yönelik müdahalelere ek olarak toplumda yer alan diğer bireylerin de konu ile ilgili farkındalık kazanması amacıyla eğitimler düzenlenmekte, medya organları ve kurum-kuruluşlar aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yürütülmektedir.

İkincil Önleme: Bu önleme düzeyinde duygusal istismara uğrama açısından risk grubunda yer alan çocukların ve duygusal istismar uygulama açısından risk grubunda yer alan ebeveynlerin/yetişkinlerin/çocukların tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Yalçın, 2007). Risk grubundaki bireyler tespit edildikten sonra birincil önleme düzeyinde uygulanan müdahalelerin yanı sıra, bu bireyler için ek tedbirler alınmakta ve özel müdahale planları uygulanmaktadır. Bu tedbirler ve müdahaleler ile risk faktörlerinin ortadan kaldırılması, ortadan kaldırılması mümkün değil ise de en düşük seviyeye indirilmesi hedeflenmektedir.

Üçüncül Önleme: Duygusal istismar tespit edildikten sonraki tüm uygulamalar üçüncül önleme kapsamında ele alınmaktadır. Bu önleme düzeyinde duygusal istismara maruz kalan çocuğun bir daha duygusal istismara maruz kalmasını engellemek en temel amaçtır. Bu önleme düzeyinde duygusal istismar nedeniyle çocukta ortaya çıkan olumsuz etkileri yok etmek, mümkün değil ise de en düşük

seviyeye indirmek amaçlanmaktadır. Duygusal istismara maruz kalan çocuğa yönelik uygulamaların yanı sıra duygusal istismar faillerinin duygusal istismara neden olan davranışlarını ve tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan müdahaleler de bu önleme düzeyinde yer almaktadır (Jones Harden ve ark., 2020; Sanders ve ark., 2014).

1.2. Çocuğa Yönelik İlgi

Çocuğa yönelik ilgi kavramının, uluslararası alan yazında çoğunlukla “Parental Involvement” şeklinde; ulusal alan yazında ise genellikle “Ebeveyn Katılımı” “Aile Katılımı” ya da “Çocuğa Yönelik İlgi” şeklinde ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ilgili kavram “Çocuğa Yönelik İlgi” şeklinde ele alınacaktır.

Bu bölümde; çocuğa yönelik ilgi kavramının tanımı, annenin çocuğa yönelik ilgisinin sınıflandırılması, annenin çocuğa yönelik ilgisini etkileyen faktörler ve annenin çocuğa yönelik ilgisinin çocuk üzerindeki etkileri üzerinde durulacaktır.

1.2.1. Çocuğa Yönelik İlgi Kavramının Tanımı

Çocuğa yönelik ilgi kavramı ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Grolnick ve Slowiaczek (1994), çocuğa yönelik ilgiyi en genel şekliyle, belirli bir fiziksel alan içerisinde ebeveyn tarafından çocuğa sağlanan kaynaklar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamadan daha spesifik olarak Hoover-Dempsey ve ark. (2005), çocuğa yönelik ilgiyi, okul temelli ilgi ve ev temelli ilgiden oluşan iki boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Okul temelli ilgi, ebeveynlerin çocuğun okuldaki faaliyetlerine, davranışlarına ve ihtiyaçlarına gösterdikleri ilgiyi kapsamaktadır. Ev temelli ilgi ise, çocuğun gelişimini ve okul başarısını arttırmak amacıyla ebeveynin ev ortamında çocuk ile kurduğu etkileşimleri, gerçekleştirdiği faaliyetleri, çocuğun davranışlarını izlemesini ve çocuğun okul başarısına dair inançlarını içermektedir. Başka bir tanımlamada ise çocuğa yönelik ilgi, ebeveynlerin ya da bakıcıların çocuğun eğitime yaptıkları yatırım olarak

açıklanmaktadır (LaRocque ve ark., 2011). Bu görüşlerden yola çıkarak çocuğa yönelik ilginin, çocuğun okulda akademik ve sosyal açıdan başarılı olmasını, yaşına, gelişimine ve sosyal normlara uygun davranışlar sergilemesini amaçladığı; anne-baba ya da çocuğun bakımından sorumlu olan diğer kişiler tarafından sergilenen davranışları, çocuk ile kurulan etkileşimleri, çocuğa sunulan maddi/ manevi olanakları ve çocuğun başarısına/yeterliliklerine yönelik inançları kapsadığı; ev ve okul temelli çok boyutlu bir yapıdan oluştuğu söylenebilir.

1.2.2. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisinin Sınıflandırılması

Çocuğa yönelik ilgi pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır (Green ve ark., 2007; Grolnick ve Slowiaczek., 1994; Ho ve Willms, 1996; Hoover-Dempsey ve Sandier, 1997). Alan yazın incelendiğinde en yaygın olarak kabul edilen sınıflandırmanın Epstein (1990) tarafından yapıldığı görülmektedir (Sucuoğlu ve ark., 2015). Epstein (1990) anne-babaların çocuğa yönelik ilgilerini altı başlıkta sınıflandırmaktadır. Mevcut araştırmanın, annelerin çocuğa yönelik ilgilerini ele alması nedeniyle bu bölümde ilgili başlıklar annelerin çocuklara yönelik ilgileri kapsamında açıklanmaktadır:

- **Ebeveynlik:** Annenin, çocuğun bakımını ve güvenliğini sağlamakla ilgili sorumlulukları ile çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik uygulamalarını içermektedir. Annenin, çocuğuna ait beslenme, güvenlik, barınma ve giyinme gibi temel fizyolojik ihtiyaçları karşılaması ebeveynliğin bir boyutudur. Annenin, çocuğunun uygun davranışlar sergilemesini ve tüm eğitim kademelerinde akademik açıdan başarılı olmasını sağlamak amacıyla çocuğuna sunduğu rehberlik, disiplin ve çocuk yetiştirme uygulamaları ise ebeveynliğin diğer boyutunu oluşturmaktadır.
- **Evde öğrenme:** Annenin, çocuğun öğrenme süreçlerini ev ortamında desteklemeye yönelik tutum ve davranışlarını içermektedir. Çocuğun, öğretmen tarafından verilen ödevleri yapmasına yardımcı olmak ya da okulda öğrendiği

herhangi bir konuyu pekiştirmek amacıyla, evde çocuk ile uygulama yapmak ya da çocuğa çeşitli materyaller sunmak bu duruma örnektir. Evde öğrenmeye yönelik ilgi, annenin çocuğa evde rahat şekilde ders çalışabileceği bir ortam sağlanmasını da kapsamaktadır. Annenin, çocuğun dikkatini dağıtacak uyaranları çalışma ortamından uzaklaştırmak ya da çocuk için bir çalışma köşesi oluşturmak gibi davranışları evdeki öğrenme faaliyetlerine ilgi sağladığına işaret etmektedir.

- **Okul ile İletişim:** Çocuğun okulda maksimum düzeyde başarılı olmasını sağlamak amacıyla öğretmen ve anne arasında kurulan iletişimi içermektedir. Öğretmenin; çocuğun okuldaki ilerlemesi hakkında anneye ilettiği notlar, çocuğun performansını değerlendirdiği karneler, organize ettiği bireysel ve grup toplantıları öğretmen boyutunu oluşturmaktadır. Çocuğun ev içinde gösterdiği performans hakkında öğretmen ile iletişim halinde olması ise anne boyutunu oluşturmaktadır.
- **Gönüllülük:** Annenin; öğretmenler, diğer ebeveynler ya da okul yöneticileri tarafından sınıfta ya da okuldaki diğer alanlarda düzenlenen etkinliklere katılmak için gönüllü olmasıdır. Annenin, okul bahçesinde düzenlenen bir spor müsabakasında çocuğunu izlemesi ya da okulun tiyatro salonunda çocuğu tarafından okunan bir şiiri dinlemesi bu duruma örnektir.
- **Karar verme:** Annenin, sınıfta ya da okuldaki diğer alanlarda düzenlenen etkinlikler ya da eğitim faaliyetleri ile ilgili kararlarda öğretmen ya da diğer okul yetkilileri ile iş birliği içerisinde olması ve bu süreçlerde söz hakkına sahip olmasıdır.
- **Toplum ile iş birliği:** Annenin, çocuğun gelişimini ve okul başarısını maksimum düzeyde desteklemek amacıyla en uygun okul ve ebeveynlik uygulamalarına, ortaklıklara, kaynaklara ve en iyi hizmetlere ulaşmayı amaçlaması; bu amaç doğrultusunda çocuğun ve kendisinin çevresinde bulunan diğer bireyler ile iş birliği içerisinde olmasıdır (Epstein, 1987; Epstein, 1990; Epstein, 1996; Masturi ve Kosnin, 2022; Sucuoğlu ve ark., 2015).

1.2.3. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisini Etkileyen Faktörler

Annenin çocuğa yönelik ilgisi pek çok farklı faktörden etkilenmektedir. Bu faktörleri anneye ilişkin faktörler, öğretmene ilişkin faktörler, çocuğa ilişkin faktörler ve okula ilişkin faktörler olarak genel olarak sınıflandırmak mümkündür:

Anneye ilişkin faktörler; annenin öğrenim durumu (Lee ve Bowen, 2006), çalışma durumu, boşanmış durumda olması/olmaması (Brown ve ark., 2022), gelir düzeyi (Domina, 2005), çocuk sayısı, etnik kökeni (Pong ve ark., 2005), göçmen olma/olmama durumu (Brown ve ark., 2022), ebeveynlik tutumu, kendisinin geçmiş okul yaşantısı (Mapp, 2002) ve çocuğun okul başarısına katkı sağlayabileceğine/sağlayamayacağına yönelik inancı (Hoover-Dempsey ve ark., 1992; Jafarov, 2015) olarak sıralanabilir.

Alan yazında annenin çocuğa yönelik ilgisi üzerinde, anneye ilişkin pek çok faktörün etkili olduğu ortaya konulmasına karşın araştırmaların birçoğunda etkinin hangi gruptan kaynaklandığına dair bir fikir birliği bulunmamaktadır. Örneğin, çeşitli araştırmalar (Domina, 2005), yüksek düzeyde öğrenime ve gelire sahip annelerin diğer annelere kıyasla çocuklara yönelik ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar ise öğrenim durumu ve gelir düzeyi yüksek olan annelerin daha yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunduklarını, bu nedenle çocuklarının ev ödevlerine ve okul içindeki faaliyetlerine daha az ilgi gösterebildiklerini ortaya çıkarmaktadır (Jafarov, 2015). Brown ve ark. (2022) tarafından çocukları devlet okullarına devam eden 479 ebeveyn ile yapılan bir araştırmada ise; eşinden boşanmış olan, çalışmayan ve düşük gelire sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının okulu ile ilgili faaliyetlere ilgi gösterme ihtimallerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğrenim düzeyinin okula yönelik faaliyetlere katılım açısından bir etki oluşturmadığı saptanmıştır. Diğer yandan Pong ve ark. (2005) tarafından yapılan araştırmada, Asyalı ebeveynlerin diğer etnik kökenlere sahip ebeveynlere kıyasla çocuklarından eğitimsel açıdan daha yüksek beklentileri olduğu ve bu nedenle çocuklarının eğitimsel faaliyetlerine daha fazla yatırım yaptıkları belirlenmiştir. Etnik kökenin çocuğa yönelik ilgi üzerinde etkili olduğuna yönelik bu araştırma ile benzer bulgulara sahip pek çok araştırma olsa da

etnik köken farklılıklarına dair araştırmaların bireysel, tarihsel ve coğrafi koşulları dikkate almadığına yönelik eleştiriler bulunmaktadır (Brown ve ark., 2022). Bu nedenle annelere ilişkin faktörler değerlendirirken, bu faktörlere aracılık edebilen diğer değişkenler ile annelerin sahip olduğu bireysel ve çevresel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Annenin kendisine ilişkin faktörlerin yanı sıra öğretmene ilişkin faktörler de annenin çocuğa yönelik ilgisini etkilemektedir. Çünkü öğretmenin davranışları, öncelikleri ve tutumları annenin çocuğa yönelik ilgisini şekillendirebilmektedir (Robinson ve Harris, 2014). Öğretmen tarafından kabul edildiklerini ve fikirlerinin öğretmen açısından önemli olduğunu düşünen annelerin, çocuklarının okula yönelik faaliyetlerine daha fazla ilgi göstermesi olasıdır (Griffin ve Galassi, 2010; Magwa ve Mugari, 2017). Bu kapsamda öğretmene ilişkin faktörler; öğretmenin anne ile benzer hedeflere ulaşma isteğine ve benzer önceliklere sahip olması, anne ile aynı dili konuşması, çocuk ve annenin bireysel, sosyal kültürel ve ekonomik özelliklerine yönelik olumlu bir tutum içerisinde olması, kendi mesleki yeterliliğine ilişkin olumlu bir algısının olması, mesleğinin gerekliliklerini uygulamaya yönelik olumlu bir tutumunun bulunması, iş birliği yapmaya ve iletişim kurmaya yatkın olması şeklinde sıralanabilir (Hornby, 2011).

Araştırmalar, öğretmenlerin çocukların düşük düzeyde başarıya sahip olması durumunda bu durumun nedenlerini; ebeveynlerin ekonomik dezavantajlarına, çocuklarına ya da okula karşı ilgisizliğine bağlayabildiklerini, sınıfında özel gereksinimli ya da farklı etnik gruptan çocukların bulunmasına yönelik olumsuz tutumlara sahip olabildiklerini ve bu çocukların olumlu özelliklerinden ziyade olumsuz yönlerine odaklanabildiklerini göstermektedir (Bol ve Berry, 2005; Morina ve Carnerero, 2022; Schneider, 2017; Tamakloe, 2018). Buna karşın öğretmenlerin tümüne yönelik böyle bir genelleme yapılamayacağı unutulmamalıdır. Çağlayan (2022) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı etnografik bir araştırmada, çocukluk çağında farklı kültürlerden bireyler ile iletişim kurma fırsatı olan, çocukluk çağında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar ebeveynleri tarafından teşvik edilen, lisans eğitimi süresince özel gereksinimli ya da farklı etnik gruplardan çocuklar

ile ilgili ders alan ve mesleğe başladıktan sonra konu ile ilgili meslek içi eğitimlere katılan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla, ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgisini arttırmaya yönelik uygulamalara dahil olması için daha fazla çaba sarf ettiğini tespit etmiştir.

Çocuğa ilişkin faktörler incelendiğinde; çocuğun yaşının, akademik başarı düzeyinin, cinsiyetinin ve özel gereksinimli olma/olmama durumunun önemli faktörler olarak ön plana çıktığı görülmektedir (Jafarov, 2015). Araştırmalarda özellikle çocuğun yaşına vurgu yapıldığı ve çocuğun yaşı arttıkça annenin çocuğa yönelik ilgisinin düştüğü belirtilmektedir (Magwa ve Mugari, 2017). Çocuğun yaşı arttıkça okul ile ilgili faaliyetleri yürütebilecek akademik, bilişsel ve sosyal gelişim düzeyine ulaştığı düşüncesi anneler tarafından daha fazla benimsenebilmektedir. Aynı zamanda çocuk da yaşı arttıkça annenin ilgisini sınırlandırabilmektedir. Özellikle okul çağının sonlarına doğru ve ergenlik döneminde çocukların, öğretmenleri ya da arkadaşları tarafından olumsuz tutumlara maruz kalmaktan endişe duyması, daha fazla sorumluluk alma arzusuna sahip olması ve bazı durumlarda ebeveynlerin akademik yeterliliklerini daha sınırlı seviyede algılaması nedeniyle çocuklar da annenin ilgisini sınırlandırabilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Alan yazın incelendiğinde, akademik açıdan daha başarılı olan çocukların annelerinin ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ilişkideki yordayıcı değişkenin akademik başarı mı anne ilgisi mi olduğuna yönelik tartışmalar devam etmektedir. Çocuğun cinsiyetinin etkisine yönelik araştırmalarda da farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Alan yazında, erkek çocukların annelerinin çocuklarına yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan (Deslandes ve Potvin, 1999), kız çocuğu olan ailelerin daha ilgili olduğunu tespit eden (Yönel, 2021) ve çocuğun içerisinde bulunduğu yaş grubunun cinsiyete göre anne ilgisini etkilediğini belirten farklı araştırmalar mevcuttur (Cooper ve ark., 2000). Aynı tartışmalı sonuçlar çocukların özel gereksinimli olma/olmama durumunu için de geçerlidir. Bazı araştırmacılar özel gereksinime ya da öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların annelerinin, çocukların ilgiye duydukları gereksinimi daha kolay fark edebildiklerini ve bireyselleştirilmiş eğitim programları sayesinde çocuğun eğitim sürecine daha kolay dahil olabildiklerini öne sürse de, bu çocukların annelerin psikolojik açıdan daha çok yıpranma, öğretmenler ve okul

yöneticileri ile daha fazla anlaşmazlık yaşama ihtimallerinin bulunduğu ve bu nedenle çocuklarına yönelik ilgilerinin daha düşük olabileceği de ifade edilmektedir (Hornby, 2011).

Okula ilişkin faktörler incelendiğinde; annelerin çocuğun eğitimsel süreçlerine dahil edilmesi amacıyla okul tarafından çeşitli toplantılar, konferanslar, söyleşiler, eğitimler planlaması ve planlamaların çok sayıda annenin katılmasına olanak sağlayacak şekilde organize edilmesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Epstein, 1990). Ayrıca yapılan araştırmalar, annelerin, okul yöneticileri tarafından kendileri ile açık bir iletişim kurulmasını istediklerini ve okul yöneticilerinden ya da okulda görev yapan diğer personellerden yargılayıcı bir tutum algılayan annelerin okul ile iş birliği yapmaktan uzaklaşabildiğini göstermektedir (Griffin ve Galassi, 2010).

1.2.4. Annenin Çocuğa Yönelik İlgisinin Çocuk Üzerindeki Etkileri

Anneler, çocuklarının büyüme ve gelişimlerinde kritik öneme sahiptirler. Annelerin çocuklarına yönelik yüksek düzeyde ilgi göstermesinin çocuk üzerinde pek çok olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Annenin çocuğa yönelik ilgisinin çocuk üzerindeki etkileri gelişim alanlarına göre şu şekilde açıklanabilir:

a. Bilişsel Gelişim ve Erken Matematik Gelişimi: Alan yazın incelendiğinde, anneler tarafından çocuklara ev ortamında çeşitli uyaranlar sunulmasının çocukların işleyen bellek kapasiteleri ile hafıza becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte anneler tarafından, çocukların okulda gerçekleştirdikleri uygulamaların evde pekiştirilmesinin, okul öncesi dönemdeki çocukların sıralama yapma, boyut ve uzunluğu dikkate alarak karşılaştırma yapma ve sayıları isimlendirme gibi erken matematik becerilerindeki ilerlemeleri desteklediği görülmektedir (Rey-Guerra ve ark., 2022).

b. Dil Gelişimi ve Akademik Beceriler: Annenin çocuğa yönelik ilgisinin çocukların bilişsel gelişimlerini ve erken matematik becerilerini desteklenmesinin yanı

sıra, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Senechal ve Young (2008) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocukları, okul çağı çocukları ve bu çocukların ebeveynleri ile yapılan ve 13 deneysel/yarı deneysel araştırmanın sentezlendiği bir meta-analiz çalışmasında da annelerin çocuklarına yönelik ilgisinin çocukların alıcı ve ifade edici dil yetenekleri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocuklara ev ortamında kitap okumasının, çocukların okuduklarını dinlemesinin ve çocukların okuma yazma becerilerini pekiştirmek amacıyla çocuk ile uygulamalar yapmasının çocukların okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık ve okul çağındaki okuryazarlık becerilerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

c. İnce ve Motor Gelişim: Annelerin çocukların okul başarısını arttırmak amacıyla çocuğa ev ve okul ortamında sunduğu kaynakların çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar genellikle bilişsel, dil ve akademik sonuçlara odaklanmakta olup az sayıda araştırma çocukların motor gelişimleri üzerindeki etkiyi incelemektedir. Yine de bu araştırmalarda annenin ilgisi ile çocukların şekil kopyalama, bir adam/kadın çizme becerilerinin desteklendiği, zıplama becerilerinin geliştiği ve bu etkilerin elde edilmesinde annelerin ev temelli uygulamalara katılımlarının etkisinin okul temelli uygulamalara katılımlarının etkisinden daha kuvvetli olduğu tespit edilmiştir (Rey-Guerra ve ark., 2022). Annelerin okulda yürütülen faaliyetlere katıldığı saatlerin evde çocukları ile geçirdikleri süreden genellikle daha kısa olması, anne okulda yürütülen etkinliklere uzun süre katılsa bile özellikle kaba motor etkinliklerinin öğretmen liderliğinde ya da diğer çocuklar ile yürütülmesi motor gelişim üzerindeki etkilerin çoğunlukla ev ortamında elde edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yine de tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çocukların motor becerilerinin desteklenmesinde de ebeveynler kilit öneme sahiptir. Çünkü araştırmalar normal gelişim gösteren, risk altında olan ya da özel gereksinimi olan çocuklar için gerçekleştirilen motor gelişim destekleme uygulamalarında ve motor gelişim müdahalelerinde, ev ortamında anne tarafından çocukların desteklenmesi ile etkili sonuçların elde edileceğini göstermektedir (Hamilton ve ark., 1999; Riethmuller ve ark., 2009).

d. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Annelerin çocuğa yönelik ilgisi, temelde okul ve ev ortamındaki destekler ile çocuğun okul başarısını arttırmayı hedeflese de çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır. Anneler ve öğretmenler çocuğun yararı için birlikte çalıştıkça çocuğun akademik başarı düzeyinde ve sosyal ilişkilerinde gelişmeler yaşanabilmektedir. Yapılan araştırmalar, anneleri tarafından ilgi gösterilen çocukların okul başarısının yanı sıra kişisel ve duygusal farkındalık düzeylerinin arttığını, bakış açısı alma ve çatışma çözme becerilerinin geliştiğini, öz güvenlerinin ve sosyal açıdan kabul görme ihtimallerinin arttığını ve ev ortamında ya da okulda sergiledikleri çeşitli davranış problemlerinde azalmalar meydana geldiğini ortaya çıkarmaktadır (El Nokali ve ark., 2010; Rey-Guerra ve ark., 2022).

1.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri

Okul öncesi dönem üç ila altı yaş aralığını kapsayan ve bebeklik ile okul dönemi arasında bulunan gelişim dönemidir. Okul öncesi dönemde çocuklar fiziksel, dil, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan hızla gelişirler. Aynı zamanda bu dönemde çocuklar bir yandan aileleri ile yakın ilişkilerini devam ettirirken diğer yandan sosyal çevrelerini genişletirler. Ev dışında daha fazla zaman geçirirler ve çoğunlukla okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaya başlarlar. Bu kurumlarda bilgi edinmenin yanı sıra akranları ve öğretmenleri ile de ilişkiler kurarlar (Berk, 2013; Santrock, 2012). Bu noktadan hareketle okul öncesi dönemin çocuklar açısından pek çok değişimi içerisinde barındırdığını, bu dönemde gelişimin oldukça hızlı olduğunu ve bu dönemin kişilik gelişimi, sosyal duygusal gelişim ile bilişsel gelişim başta olmak üzere gelişim alanları açısından kritik olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte bu dönemde çocuklarda yaygın bir şekilde görülen davranış problemleri hakkında bilgi sahibi olunması büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde; okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerinin tanımı, sınıflandırılması, yaygınlığı, nedenleri, okul öncesi dönemde görülen sık görülen

davranış problemleri ve okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerinin değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır.

1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Tanımı ve Sınıflandırması

Davranış, birey tarafından sergilenen ve çevre tarafından gözlemlenebilen tepkiler olarak tanımlanabilir (TDK, 2022). Davranış problemleri ise; farklı duygusal ve bilişsel süreçler sonucunda ortaya çıkarak, bireyin gelişimini ve öğrenme süreçlerini engelleyen, çevresi ile iletişimine zarar veren, çevresindeki diğer kişileri doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileyen tepkiler olarak ifade edilebilir (Yaşar, 2013). Davranış problemlerinin içe yönelimli davranış problemleri ve dışa yönelimli davranış problemleri olarak iki alt kategoride sınıflandırılması mümkündür. Dışa yönelimli davranış problemleri; çocuğun çevresine karşı sergilediği problem davranışlardır. Dışa yönelimli davranış problemleri çevreye aktarılan öfke, şiddet uygulama ya da şiddet uygulamaya yatkınlık, saldırganlık gibi suç unsuru barındıran davranışları kapsamaktadır. Kaygı, içe kapanıklık, utangaçlık, geri çekilme ve depresyon gibi davranışlar ise içe yönelimli davranış problemleri kapsamında değerlendirilmektedir. İçe yönelimli davranış problemleri çocuğun iç dünyasını yansıtan ve kendisine karşı sergilediği problemli davranışlardır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarında görülen içe yönelimli davranış problemleri yetişkinler tarafından çoğunlukla gözden kaçabilmekte, bu durum çok ciddi sorunlara yol açabilmekte ve bu tarz problemli davranışların tedavisinde büyük oranda klinik düzeyde müdahaleye gereksinim duyulması mümkün olabilmektedir (Campbell, 1995; Gözübüyük, 2016; Işık, 2021; Rose ve ark., 2018; Stack ve Goff, 2006; Ulu, 2018).

1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Yaygınlığı

İçe yönelimli ve dışa yönelimli davranış problemleri çocukluk döneminde en sık görülen ruh sağlığı problemlerindendir. Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan

davranış problemlerinin hızlı bir şekilde arttığı ve bu problemlerin davranışsal göstergelerinin okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda %5 ile %20 arasında saptanabildiği belirtilmektedir. Ortalama olarak, her beş çocuktan birinin içe yönelimli ya da dışa yönelimli bir davranış problemine sahip olduğu tahmin edilmektedir (Polanczyk, 2015; Ştefan, 2018; Tetzner ve ark., 2022). Buna ek olarak, okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerinin zaman içerisinde istikrarlı bir seyir gösterdiği ifade edilmektedir. Bazı araştırmacılar, gelişimsel seyrin doğrusal olmadığını ve çocukların davranış problemleri sergileme olasılığının okul öncesi dönemden yetişkinliğe doğru azalan bir ivme gösterdiğini öne sürmektedir. Bu fikri destekleyen bazı araştırmalar, okul öncesi dönemde orta ya da yüksek düzeyde dışa yönelimli davranış problemi belirtileri gösteren çocukların yaklaşık yarısının ilkökul döneminde de davranış problemleri sergilemeyi sürdürdüklerini, okul öncesi dönemde kendine yönelik saldırgan davranışlar sergileyen çocukların diğer çocuklara oranla ergenlik döneminde daha yüksek düzeyde içe yönelimli davranış problemleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Yine de sonuçlar, okul öncesi dönemde davranış problemine sahip olmanın, sonraki dönemlerde de problemine sahip olma açısından bir risk teşkil ettiğini destekler niteliktedir (Hoyniak ve ark., 2022; Snyder 2001; Webster-Stratton 1996; Webster Stratton ve Taylor, 2001).

1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri

Çocuklar fiziksel, sosyal ve kültürel bir çevrenin içine doğarlar ve doğumun gerçekleştiği ilk andan itibaren çevreleri ile etkileşimde olurlar. Bu nedenle davranış problemleri çocuk ile fiziksel, sosyal ve kültürel çevresi arasındaki etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkabilir ya da bu etkileşimler davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilir (Yaşar, 2013). Bu kapsamda çocuklarda görülen davranış problemlerinin nedenlerini; çocuğa ilişkin faktörler, ebeveynlere ilişkin faktörler ve çevreye ilişkin faktörler şeklinde çok boyutlu olarak sınıflandırmak mümkündür. Davranış problemlerine neden olan çocukla ilgili faktörler incelendiğinde; cinsiyetin, mizacın, hormon düzeylerinin, gelişimsel gecikmelerin ya da yetersizliklerin, duygu düzenleme becerilerinde yaşanan eksikliklerin, öz düzenleme becerilerinde yaşanan

problemlerin, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine maruz kalmanın, öz güven eksikliğinin ve farklı tanıların varlığının çocuklarda davranış problemlerine neden olabildiği görülmektedir (Alabay ve ark., 2019; Buğan ve ark., 2022; Diaz ve ark., 2017; Seven, 2007; Stack ve Goff, 2006).

Davranış problemlerine neden olan çocuğa ilişkin faktörler arasında cinsiyetin ve mizacın ön plana çıktığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemlerinde cinsiyetin etkisini araştıran çalışmalarda davranış problemlerinin yaygınlığı, türü ve gelişim dönemleri boyunca kalıcılığı açısından cinsiyete bağlı farklılıklar ortaya koyulmakta, özellikle dört ve beş yaşları arasında erkek çocuklarda görülen dışa yönelimli problem davranışlarının kız çocuklarında görülen dışa yönelimli problem davranışlardan daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında kız ve erkek çocukların farklı şekillerde sosyalleşmelerinin ve çocuklara farklı toplumsal cinsiyet rollerinin yüklenmesinin önemli etkisi bulunduğu bildirilmektedir. İçe yönelim davranış problemleri açısından ise cinsiyete bağlı farklılıkların ergenlik dönemine kadar ortaya çıkmama eğiliminde olduğu bildirilmektedir (Alabay ve ark., 2019; Karaca ve ark. 2011; Stack ve Goff, 2006).

Mizaç ise, çocukların doğuştan getirdikleri, çeşitli durumlarda nasıl duygusal ve davranışsal tepkiler göstereceklerini belirleyen kişisel özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2018). Çocukların %10'unun düşük düzeyde düzenlilik, olaylara aşırı tepki verme, yeni durumlar ile karşılaştıklarında geriye çekilme ve öfke nöbetleri geçirme gibi göstergeleri olan zor mizaca sahip oldukları belirtilmektedir (Thomas ve ark., 1968). Zor mizaca sahip olan çocuklar, çevresine iletmek istediği mesajları akranlarına kıyasla daha olumsuz bir biçimde aktarabilmektedirler ve bu nedenle çevreleri ile çeşitli iletişim problemleri yaşayabilmektedirler. Bu durum ise düşük empati düzeyine sahip olmalarına ve yüksek düzeyde davranış problemleri sergilemelerine neden olabilmektedir (Denham, 2007; Eisenberg ve ark., 2000; Strayer ve Roberts, 2004; Ştefan, 2018). 39-83 ay aralığında olan çocuklarla yürütülen ve bu görüşü destekler nitelikte olan bir araştırmada; çocukların mizaçlarının olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol alt boyutlarının, içe yönelimli ve dışa yönelimli

davranış problemlerini yordadığı tespit edilmiştir (Buğan ve ark., 2022).

Ebeveynlere ilişkin nedenler incelendiğinde; yaş, öğrenim ve çalışma durumu, gelir düzeyi gibi ebeveynlere ilişkin demografik değişkenlerin çocukta davranış problemlerine neden olabildiği görülmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin öğrenim ve gelir düzeyi arttıkça çocukların davranış problemlerinin azalabildiğine işaret etmektedir (Alabay ve ark, 2019; McLoyd, 1988; Slopen ve ark., 2010). Ayrıca ebeveynlerin depresyon gibi içe yönelim problemlerine, saldırganlık gibi dışa yönelim problemlerine ya da daha farklı ruh sağlığı sorunlarına sahip olması, boşanması, ebeveynlerden birinin hapiste olması, uzun süre hastanede kalması ya da ölmesi, ebeveynlerin katı disiplin ve yetersiz denetim yöntemlerine sahip olması, aile içi çatışmaların yaşanması ve ebeveynler arasında çocuk yetiştirme tutumları açısından anlaşmazlıklar bulunması çocuklarda içe ve dışa yönelimli davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akçınar ve Baydar, 2018; Gilliom ve Shaw, 2004; Stack ve Goff, 2006; Tetzner ve ark., 2022).

Davranış problemlerinin çevresel nedenlerine bakıldığında ise; çocuğun akranları ile kurduğu ilişkilerinin, içerisinde bulunulan çevreye ait kültürel normların, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunun ve eğitim alıyor ise bu eğitim bu kurumdaki öğretmen ile kurduğu etkileşimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Özbey, 2012; Yumuş, 2013).

1.3.4. Okul Öncesi Dönemde Sık Görülen Davranış Problemleri

Bu bölümde; okul öncesi dönemde sık görülen davranış problemleri açıklanacaktır

Saldırganlık: Saldırganlığın tanımı ve saldırgan davranışların ortaya çıkış sebepleri ile ilgili tartışmalar uzun yıllardır devam etmektedir. Saldırganlık, genellikle bireyin herhangi bir durumda engelleme algılaması nedeniyle ya da bir hedefe ulaşmayı amaçlaması ile ortaya çıkmaktadır. En genel tanımı ile saldırganlık, bireyin

kendisine zarar verme niyetinde olmayan başka bir bireye ya da bir nesneye karşı zarar vermeyi amaçlayan eylemlerde bulunmasıdır (Aydın ve Akgün, 2014; Krahe, 2013). Bireyin davranışları vurma, tekme atma ve itme gibi bilinçli olarak fiziksel açıdan zarar vermeyi amaçladığında fiziksel saldırganlık; dışlama ve iftira atma gibi sözel ve psikolojik yöntemler ile hedef kişiyi sosyal açıdan yalnızlaştırmayı amaçladığında ilişkisel saldırganlık olarak isimlendirilmektedir (Baker, 2022).

Saldırgan davranışların ortaya çıkış sebeplerini evrimsel perspektiften açıklayan bakış açısına göre, saldırganlık evrimsel süreç içerisinde hayatta kalabilme mekanizmasına katkı sağlamıştır ve genetik kodlar aracılığıyla günümüze aktarılmıştır. Skinner'in öncülük ettiği Davranışçı Kuram'a göre saldırganlık, etkiye verilen tepkilerdir ve saldırgan davranışlar pekiştirmeler yolu ile öğrenilmektedir. Freud'un Psikoanalitik bakış açısına göre saldırganlık doğuştan var olan bir dürtüdür. Saldırgan dürtünün tetiklenmesinde ise çocukluk çağında yaşanan olumsuz tecrübeler ve gelişim dönemlerinde yaşanan saplanmalar önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte Freud, bireylerin doğumdan itibaren aynı anda ölme ve yaşama arzuları içerisinde olduğunu ve saldırganlık dürtüsünün ölme arzusunun diğer nesnelere yöneltilmiş bir biçimi olduğunu ifade etmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramcıları ise Freud'un aksine saldırganlığın çevresel faktörlerden etkilendiği ve diğer varlıkların model alınması yoluyla ortaya çıktığını öne sürmektedirler (Efilti, 2016; Freud, 2018; Özsarı ve Öğretir Özçelik, 2021).

Saldırganlığın ortaya çıkışında bireye özgü yatkınlıkların ve çevreye özgü durumsal belirleyicilerin etkili olduğu ve saldırgan davranışların yaşamın ilk zamanlarından itibaren görüldüğü bilinmektedir (Huesmann, 2017). Gelişimsel açıdan bakıldığında, özellikle iki ila üç yaş civarında çok yaygın olan fiziksel saldırganlığın okul öncesi dönemin sonlarına doğru azalması beklenmektedir (Ersan, 2020). Buna karşın okul öncesi dönemde de çocuklar tarafından saldırgan davranışların ebeveynler, diğer çocuklar ve öğretmenler başta olmak üzere diğer bireylere ve çeşitli nesnelere karşı sıklıkla sergilendiği bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, mizaç özellikleri, cinsiyet, duyuşal uyarılma düzeyi, duygu düzenleme becerileri, hormon düzeyi ve akran ilişkileri gibi çocuğa özgü belirleyicilerin; katı/tutarsız ebeveynlik tutumları, çocukluk çağı istismarına maruz kalma ya da ebeveyn kaybı, aile içi şiddet, kötü

ebeveynlik uygulamaları, ebeveyn depresyonu ve düşük ebeveyn öz-yeterliği gibi ebeveynlere özgü belirleyicilerin; kültürel normlar gibi kültüre özgü belirleyicilerin ve yoksulluk, sosyal roller ile kötü yaşam koşulları gibi çevreye özgü belirleyicilerin okul öncesi dönemde görülen saldırganlık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ersan, 2020; Huesmann, 2017; Koyaş, 2021; Winiarski ve ark., 2018). Cinsiyetin saldırganlık üzerindeki etkisine bakıldığında, okul öncesi dönemde erkek çocuklarda fiziksel saldırganlığın görülme oranının kız çocuklardaki orandan fazla olduğu; ilişkisel saldırganlık açısından ise tartışmalı sonuçların bulunduğu ve özellikle ilişkisel saldırganlığın okul çağından itibaren kız çocuklarında daha fazla görüldüğüne yönelik varsayımların daha yaygın olduğu görülmektedir (Baker, 2022). Ayrıca araştırmalar, okul öncesi dönemde ortaya çıkan saldırganlık davranışının ve davranışın etkilerinin yaşamın ilerleyen dönemlerinde de istikrarlı bir şekilde devam etme olasılığının bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır (Tremblay, 2000; Winiarski ve ark., 2018). Bu kapsamda okul öncesi dönemde görülen ve müdahale edilmeyen saldırganlığın daha sonraki dönemlerde akran zorbalığı, depresyon, suça yatkınlık, alkol ve madde kullanımı gibi çeşitli davranışsal ve duygusal sorunlar ile ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür (Pingault ve ark., 2013).

Öfke Nöbetleri: Öfke; çoğunlukla bireyin isteklerinin, beklentilerinin ya da gereksinimlerinin engellendiğini hissetmesi ya da fiziksel veya psikolojik açıdan tehdit algılanması durumunda ortaya çıkan ve belirtileri açıkça görülebilen orantısız duygusal tepkidir (Hoyniak ve ark., 2022; Şahin, 2005). Öfke temel bir duygudur ve yaşamın erken dönemlerinden itibaren evrensel olarak tüm bebeklerde görülmektedir (Ekman, 1982; Santrock, 2012). Öfkenin nabız ve tansiyonda yükselme, ciltte kızarma ve vücutta titreme gibi fizyolojik belirtileri bulunmaktadır. Ayrıca pek çok durumda davranışsal belirtiler, fizyolojik belirtilere eşlik etmektedir (Bozkurt, 2014).

Öfkenin kontrol edilememesi ve nöbete dönüşmesi durumunda çocukların gelişimi ve sosyal uyumu olumsuz etkilenebilmektedir. Öfke nöbetleri nesne fırlatma, vurma, ağlama, tekme atma, bağırma, kırma ve sızlanma gibi davranışları içerisinde barındıran ve saldırganlık ile karakterize olan bir davranış problemidir (Potegal ve Davidson, 2003; Şahin, 2005). Öfke nöbetleri özellikle okul öncesi dönemden itibaren

sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Österman ve Björkqvist (2010) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının %37,3'ünün haftada bir kez ve %30,7'sinin ayda bir kez öfke nöbeti geçirdiği saptanmıştır. Okul öncesi dönemde görülen öfke nöbetlerinin kız çocuklarında genellikle sözel, erkek çocuklarında ise fiziksel olarak görüldüğü, çoğunlukla beş dakikadan daha kısa sürdüğü ve yaşla birlikte azalma eğiliminde olduğu bildirilmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan öfke nöbetlerinin nedenlerine bakıldığında; okula uyum problemlerinin, sosyal yetkinlik düzeyinin düşük olmasının, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine maruz kalmanın, akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin, ebeveyn güvensiz bağlanmanın, otoriter ebeveyn tutumlarının, yüksek kaygı düzeyinin ve ebeveyn çocuk ilişkisinde yaşanan problemlerin önemli etkisi olduğu bilinmektedir (Atış Akyol, 2020; Beauchamp Chatel ve ark., 2019; Erden, 2018; Österman ve Björkqvist 2010).

Parmak Emme: Yaşamın ilk haftalarında ortaya çıkan ve yenidoğanın hayatta kalması açısından kritik öneme sahip olan emme refleksi, bebeğin uyanık olduğu zaman diliminde yaklaşık üçüncü-dördüncü ay, uykuda olduğu zaman diliminde ise yedinci ay civarında ortadan kaybolmaktadır (Aral, 2014). Refleksif emmenin yanı sıra Piaget'ye göre bebekler, çevreyi ve vücutlarını keşfetmek amacıyla yaşamın ilk bir yılı boyunca ellerini parmaklarına götürmektedir (Sanghvi, 2020). Davranış problemi olarak ele alınan parmak emme ise, emme refleksi kapsamında değildir. Yaşamın birinci yılından itibaren bir bebeğin ya da okul öncesi dönemdeki çocuğun çoğunlukla el ya da ayak başparmağı olmak üzere bir ya da birden fazla parmağını emmesi parmak emme olarak nitelendirilmektedir. ABD'de yapılan bir araştırma sonucunda iki ila beş yaşları arasındaki çocuklarda bu problemin görülme sıklığının %73 olduğu belirlenmiştir (Adair ve ark., 1992). Parmak emme davranışı bir uyum bozukluğudur ve yaşamın ikinci yılından erken çocukluğun sonuna doğru gidildikçe azalma eğilimindedir (Bakırcıoğlu, 2015; Gutierrez ve Carugno, 2020).

Parmak emme davranışının çocuklar tarafından genellikle kendi kendini yatıştırmak ya da uyarım sağlamak amacıyla gerçekleştirildiğine yönelik bir fikir birliği olsa da Psikoanalitik kuramın savunucularından Freud (1963)'un ve Erikson

(1968)'un görüşleri bu noktada ön plana çıkmaktadır. Freud (1963)'a göre bu davranış yaşamın ilk bir buçuk yılında bebeğin ağız bölgesinde toplanan libidinal enerjinin bastırılması, gerekenden daha az ya da daha fazla doyurulması ile ortaya çıkarken; Erikson (1968)'a göre bakım veren ve bebek arasında beslenme, bakım, temel güven ve dokunsal temas gibi etkileşimlerin olması gerekenden daha az sağlanması durumunda ortaya çıkmaktadır (Gutierrez ve Carugno, 2020; Maree, 2021). Erikson'un uygun koşullar altında gelişimsel çatışmaların çözülebileceği ve Freud'un aksine mutlaka bir saplanma ile sonuçlanmayacağı fikrini benimsemesine rağmen temelde her iki kuramcı da problemin diğer gelişim dönemlerinde de devam edebileceğini öne sürmektedir (Santrock, 2012). Bu kapsamda yaşamın ilk dönemlerinde bakım veren ve çocuk arasındaki etkileşimlerin okul öncesi dönemde görülen parmak emme davranışında önemli rol üstlendiği söylenebilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki parmak emme davranışının, çocukta öz güven eksikliği, yeni bir kardeşin doğumu, ihmal ve istismara maruz kalınması ve ebeveyn kaybı gibi strese neden olan çeşitli durumlar ile ağız veya diş sağlığı problemleri sonucunda da ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Altundağ, 2018; Deniz, 2003; Kaytez ve ark., 2018; Yavuzer, 2008).

Tırnak Yeme: Bir ya da daha fazla parmağın ağza götürülerek diş ile tırnakların veya tırnak etinin koparılması tırnak yeme davranışı olarak isimlendirilmektedir. Tırnak yeme davranışının kız çocuklarda görülme sıklığının erkek çocuklarda görülme sıklığından daha yaygın olduğu ve genellikle okul öncesi dönemde başladığı bilinmektedir (Azak ve Mutlu, 2020). Suda ve ark. (2020) tarafından Japonya'da beş yaşındaki 8689 çocuk ile yapılan bir araştırma sonucunda, çocuklarda tırnak yeme davranışının yaygınlığının %10,1 olduğu tespit edilmiştir. Tırnak yeme davranışının sıklıkla dört-altı yaş aralığında başlamasının ve okul çağı ile ergenlik döneminde yaygın bir biçimde görülmesinin yanı sıra yapılan sınırlı sayıda araştırma, bebeklik döneminin sonlarına doğru da ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Özgü ve Yılmaz, 2017).

Tırnak yeme davranışı, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) (DSM-V) "Diğer

Obsesif Kompulsif ve İlişkili Bir Bozukluk” olarak tanımlanmaktadır [American Psychology Association (APA), 2013]. Bu noktadan hareketle, tırnak yeme davranışının basit bir alışkanlıktan psikiyatrik bozukluğa uzanan geniş bir kapsamının bulunduğunu ve çocukların fiziksel ve psikososyal sağlığı üzerinde olumsuz etkiler bırakabildiğini söylemek mümkündür. Alan yazın incelendiğinde, tırnak yeme davranışının temelde güvensizlik hissini kontrol etmek amacıyla sergilendiği yönünde bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Azak ve Mutlu, 2020; Yavuzer, 2008). Bu temel amacın yanı sıra tırnak yeme davranışı; kaygıyı ve korkuyu kontrol etme, gerginliği ya da biriken gerilimi azaltma, dikkati yoğunlaştırma, can sıkıntısını giderme, stres ile başa çıkma ve saldırganlık dürtüsünü kontrol etme gibi amaçlarla da sergilenmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, çocuklarda utangaçlık, istismara ya da ihmale maruz kalma, akademik başarı baskısı ve sinirlilik ile tırnak yeme davranışı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır (Ortner, 2016; Siddiqui ve Qureshi, 2020).

Alt Islatma (Enürezis): Vücutta idrarın depolandığı kese olan mesanenin maksimum kapasiteye ulaşması durumunda birey tarafından uygun bir ortamda ve istemli bir şekilde idrar çıkarılması mesane kontrolünün sağlandığını göstermektedir. Çocukların çoğunluğunun gündüz saatlerindeki mesane kontrolünü iki yaş civarında sağladığı bilinmektedir. Gece saatlerinde mesane kontrolü gündüz saatlerine göre daha zor olup, çocukların çoğunluğu tarafından üç buçuk-dört buçuk yaş civarında sağlanmaktadır (Yavuzer, 2008). Enürezis (alt ıslatma) ise, mesane kontrolünün sağlanmış olması beklenen beş yaşından sonra, en az üç ay süreyle çocuk tarafından kıyafete ya da yatağa gece veya gündüz istem dışı idrar çıkışında bulunulması olarak tanımlanmaktadır (Arda ve ark., 2016). Mesane kontrolünün hiç sağlanamaması durumunda ortaya çıkan enürezis birincil (primer) enürezis olarak ifade edilmekte olup, enürezisli çocukların yaklaşık %80’inde bu türün görüldüğü bilinmektedir. En az altı ay boyunca mesane kontrolü sağlandıktan sonra ortaya çıkan enürezis ise ikincil (sekonder) enürezis olarak ifade edilmekte olup, enürezisli çocukların yaklaşık %20’sinde görülmektedir (Bracewell, 2012). Araştırmalar enürezisin yaş arttıkça azaldığını gösterse de %15-20 civarındaki yaygınlık oranı ile enürezis, okul öncesi dönemde en sık karşılaşılan davranış problemlerinden biridir (Kurku ve Soran, 2017).

Enürezis, mesane kaslarının yapısı ve üriner sistem problemleri gibi fizyolojik nedenlerden kaynaklanabileceği gibi bireysel ve çevresel faktörler nedeniyle de ortaya çıkabilir (Walker, 2019). Kessel ve ark. (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, dokuz yaşına kadar ortaya çıkan enürezisin temel yordayıcılarının çocukta kaygı, çocukta olumsuz duygulanım, annede kaygı ve annede düşük ebeveynlik yetkinliği olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra üç yaşında depresyon ve kaygı gibi içselleştirilmiş davranış problemlerine sahip çocukların dokuz yaşında enürezis öykülerinin devam etme olasılığının bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca enürezis öyküsü yaş arttıkça gerileyen çocukların, hiç enürezis öyküsü olmayan çocuklara kıyasla Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) geliştirme risklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar ayrıca, enürezis ile özgüven eksikliği, sosyal dışlanma, okul başarısında azalma ve diğer içe yönelimli/dışa yönelimli davranış problemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Bracewell, 2012; Van Hoecke ve ark., 2005).

Enkoprezis (Dışkı Kaçırma): Dışkının kalın bağırsaktan taşması sonucunda birey tarafından istemli ya da istemsiz bir biçimde dışkının kaçırılması enkoprezis olarak isimlendirilmektedir. Dışkı kontrolünü sağlanması okul öncesi dönemin ortalarını bulabilmektedir. Bu nedenle bir davranışın enkoprezis olarak nitelendirilebilmesi için çocuğun dört yaşını geçmiş olması, dışkı kaçırma davranışının ayda en az bir kez olmak üzere üç ay boyunca görülmesi ve herhangi bir ilaç kullanımı sonucunda ortaya çıkmamış olması gerekmektedir (APA, 2013). Dışkı kontrolünün hiç sağlanamaması durumunda ortaya çıkan enkoprezis birincil (primer) enkoprezis olarak ifade edilmektedir. En az altı ay boyunca dışkı kontrolü sağlandıktan sonra ortaya çıkan enkoprezis ise ikincil (sekonder) enkoprezis şeklinde isimlendirilmektedir. Çeşitli araştırmalarda enkoprezisin çocukluk çağındaki toplam yaygınlığının %10 ve okul öncesi dönem çocukları özelindeki yaygınlığının %4,1 olduğu bildirilmiştir (Doğancı ve ark., 2001; Van der Wal ve ark., 2005).

Enkoprezisin ortaya çıkışında fizyolojik, çevresel ve psikolojik nedenlerin etkili olduğu bilinse de araştırmalar, özellikle ikincil (sekonder) enkoprezis vakalarının daha

çok çevresel ve psikolojik nedenlerle ortaya çıktığını göstermektedir (Özdemir ve ark., 2005). Bağırsak sistemindeki problemler ya da genetik yatkınlıkların dışında otoriter ebeveyn tutumları, tuvalet eğitime olması gerekenden daha erken ya da geç başlanması, aile içi şiddet, ebeveyn kaybı ya da ebeveynlerin boşanması, yeni bir kardeşin dünyaya gelişi, cinsel istismar başta olmak üzere çeşitli istismar türlerine maruz kalmak enkoprezisin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2015; Özdemir ve ark., 2005; Özgü ve Yılmaz, 2017; Özkul, 2017). Enürezis, uyku bozuklukları ve DEHB başta olmak üzere çeşitli problemler ile eş zamanlı olarak görülebilen enkoprezisin tedavisinde davranış terapisi, oyun terapisi ve ilaç tedavisi yaygın olarak kullanılmaktadır (Özdemir ve ark., 2005).

Yalan Söylemek: Yalan söylemek; bir yanlışlığı saklamak, diğer kişileri yanıltmak ya da bir gerçeği gizlemek amacıyla bilinçli bir şekilde doğru olmayan sözlerin kullanılmasıdır. Yalan söyleme davranışı genellikle okul çağından itibaren görülmektedir. Çünkü bir davranışın yalan olarak nitelendirilebilmesi için gerçek ile hayal arasındaki farkın bilincinde olunması, yeterli ifade edici dil becerilerine ve bilişsel gelişim düzeyine sahip olunması gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarının özellikle üç yaş civarında soyut kavramları algılamakta zorluk çekmeleri, niyet okumada problem yaşamaları ve ben merkezci düşünme biçiminin bu dönemde yaygın olması nedeniyle doğruyu söylememeleri genellikle bilinçli olmamaktadır. Buna karşın yine de okul öncesi dönem çocuklarında da yalan söyleme davranışı ile karşılaşmaktadır. Dört yaşından itibaren çocuklar tarafından çeşitli durumlarda yalan söyleme davranışı ortaya çıkabilmektedir. Çocuklar, çoğunlukla davranışlarının ve sözlerinin diğer kişiler tarafından öfke ve şiddet ile karşılanacağını düşündükleri durumlarda, korktuklarında ve yalan söyleme konusunda ebeveynleri, akranları ya da diğer kişiler kendilerine rol model olduğunda yalan söyleme davranışı sergileyebilmektedir. Ayrıca doğruyu sakladıklarında ya da bir hatayı gizlediklerinde yetişkinlerin ilgisini çektiklerini hissettiklerinde de yalana başvurmaktadırlar. Yalan söyleme davranışının engellenmesinde davranış terapisi ve oyun terapisi başta olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılsa da en kritik rolün ebeveynlere ait olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynleri ile güvene dayalı yakın ilişkiler kuran, ebeveynleri tarafından korkutulmayan, tehdit edilmeyen ve koşulsuz olarak kabul edilen

çocukların daha az yalan söyledikleri bildirilmektedir (Bakırcıoğlu, 2015; Özgü ve Yılmaz, 2017; Yaşar, 2013).

Eşyalara Zarar Vermek/Vandalizm: Eşyaların bilinçli olarak kesilmesi, tahrip edilmesi, fırlatılması ve yakılması gibi davranışları kapsayan eşyalara zarar verme davranışı yıkıcı ve zarar verici davranışlar kapsamında değerlendirilmektedir. Bebeklik döneminin sonlarını kapsayan bir buçuk yaş ile okul öncesi dönemin ilk zamanlarını kapsayan üç yaş arasında nesnelerin keşfedilmesinin ve motor becerilerinin gelişmesinin bir sonucu olarak fırlatma ve yırtma gibi davranışlar sıklıkla görülmektedir (Özgü ve Yılmaz, 2017). Gelişimsel olarak ortaya çıkan bu davranışlardan ziyade çocuk tarafından zarar vermek amacıyla yapılan davranışlar davranış bozukluğu kapsamında değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, eşyalara zarar verme davranışında ebeveyn-çocuk arasında kurulan sağlıklı ilişkinin ve çocuğa sınır koymada yaşanan problemlerin önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Eşyalara zarar verme davranışının temel amaçları biriken gerilimi boşaltmak ve stresle başa çıkmaktır. Alan yazın incelendiğinde; eşyalara zarar verme davranışının çoğunlukla yetişkinler tarafından sık sık azarlanan, akademik açıdan akranlarından daha düşük seviyede olan, saldırgan rol modelleri olan, eleştirilen, fiziksel şiddete tanık olan ya da doğrudan fiziksel şiddete maruz kalan ve iletişim problemleri yaşayan çocuklarda daha sık görüldüğü ortaya çıkmaktadır (Ay, 2017; Gültekin Akduman, 2010; Özgü ve Yılmaz, 2017; Vorobyeva ve ark., 2015).

Mastürbasyon: Özdoğurum anlamına da gelen mastürbasyon, bir bireyin cinsel organlarını el ya da herhangi bir nesne yardımı ile uyararak cinsel açıdan zevk elde etmesidir. Mastürbasyon davranışının ortaya çıkmasında biyolojik, psikolojik ve çevresel nedenler etkili olmaktadır. Biyolojik faktörler arasında, bağırsaklarda bulunan mikropların ve kurtların oral ya da anal bölgelerde kaşıntı yapması ve bu bölgelerdeki kaşıntıyı gidermek amacıyla yapılan dokunuşlar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte erkeklerde görülebilen sünnet derisi problemleri de mastürbasyon davranışının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Çevresel ve psikolojik faktörler ise mastürbasyon davranışının ortaya çıkmasında daha etkili olmaktadır. Mastürbasyon çoğunlukla üç-altı yaş aralığında ortaya çıksa da bebeklik döneminde

de başlayabilmektedir. Bebeklik dönemi başlangıçlı mastürbasyon davranışına genellikle alt değiştirme, yıkanma, oral uyarılma eksikliğini giderme ya da vücut organlarının keşfi neden olmaktadır. Okul öncesi dönem başlangıçlı mastürbasyonda ise istismara ya da ihmale maruz kalma, çok dar kıyafetler giyme, yeni bir kardeşin dünyaya gelişi, uzun süre cinsel oyunlar oynama, ağaca tırmanma ya da hayvana binme esnasında uyarım elde etme ve ebeveynler ile ilgili faktörler ön plana çıkmaktadır (Bakırcıoğlu, 2015; San Bayhan ve Artan, 2004; Stone ve ark., 2013). Sıfır-altı yaş aralığında bulunan, mastürbasyon davranışı sergileyen 80 çocuğun deney ve mastürbasyon davranışı sergilemeyen 44 çocuğun kontrol grubunda olduğu bir araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan ve mastürbasyon davranışı sergileyen çocukların ebeveynlerinin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarıyla oyun oynama sürelerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha düşük ve çocuklarıyla aynı odada uyuma oranlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan ve mastürbasyon davranışı sergileyen çocukların gece uyanma, gece terörü ve uyku esnasında solunum bozukluğu yaşama düzeyleri ile bu çocukların annelerinin psikolojik semptomu sahip olma oranlarının kontrol grubundaki oranlardan anlamlı derecede daha fazla olduğu saptanmıştır (Murat ve ark., 2022).

Mastürbasyon davranışının önlenmesinde tüm davranış problemlerinde olduğu gibi öncelikli önleme stratejisi davranışın ortaya çıkmasının önlenmesi anlamına gelen birincil önleme olmalıdır. Birincil önleme sağlanamadıysa ve davranış ortaya çıktıysa, pek çok çocuk tarafından yaşamın bir döneminde deneyimlenen mastürbasyon davranışının bir alışkanlık haline gelmesinin ve cinsel davranış bozuklukları başta olmak üzere çeşitli davranış bozukluklarına dönüşmesinin engellenmesi hedeflenmelidir. Bu kapsamda davranışın ortaya çıkışında biyolojik temelli bir problem varsa çözülmeli, davranışı ortadan kaldırmak için uygun tutumlar sergilenmeli ve çocuğa yönelik ebeveyn ilgisi arttırılmalıdır (Balter ve ark., 2016; Hibbard ve ark., 2012).

1.3.5. Okul Öncesi Dönem Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi

Yaygınlığı gün geçtikçe artan davranış problemlerinin değerlendirilmesi ve hangi davranışların problemli davranışlar olarak nitelendirilmesi gerektiğinin belirlenmesi oldukça zordur. Çünkü hangi davranışların normal hangi davranışların anormal olduğuna karar vermek çoğunlukla öznelidir. Aynı zamanda ortaya çıkan davranışsal ya da duygusal durumun davranış problemi olarak ele alınıp alınamayacağının saptanabilmesi için içerisinde bulunan gelişim döneminin bir özelliği olup olmadığının, davranışın eş tanılarının bulunup bulunmadığının bilinmesi ve söz konusu davranışın karakteristik özelliklerinin kesin sınırlar ile belirlenmiş olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, toplum tarafından suç mağduru olan ya da uyum problemleri bulunan bireylere yönelik olumsuz kalıp yargılar bulunabilmekte ve bu bireyleri dışlama eğiliminde olunabilmektedir (Austin ve Sciarra, 2015). Tüm bu zorluklar, davranışların değerlendirilebilmesi ve hangi davranışların problemli davranışlar olarak nitelendirilebileceğinin ortaya konulabilmesi için bazı ölçütlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde (İkiz, 2020; Sprague ve Walker 2000; Yaşar, 2013; Yavuzer, 2008) bu ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

- **Yaşa ve Gelişim Dönemine Uygunluk:** Bir davranış değerlendirilirken ilk ve en önemli adım söz konusu davranışın çocuğun yaşına ve gelişim dönemine uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Bir davranışın belirli bir yaşta görülmesi normal karşılanırken, başka bir yaşta ortaya çıkması problemli bir davranış olarak değerlendirilebilmektedir. Örneğin, bebeklerin yabancı korkusu olarak isimlendirilen ve tanınmayan kişilere duyulan yoğun korkuyu içeren davranışı yaklaşık altı ay ila bir buçuk yaş civarında sergilemeleri gelişimsel açıdan normal karşılanmaktadır. Ancak beş yaşındaki bir çocuğun tanımadığı bireylere karşı çok yoğun korku içerisinde olması bir problemin işareti olabilmektedir.
- **Davranışın Süresi, Sıklığı ve Yoğunluğu:** Tüm bireyler zaman zaman normalden sapan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle çocuk tarafından ortaya çıkan davranışın problemli olup olmadığının belirlenmesinde davranışın süresi, sıklığı ve yoğunluğu oldukça önemlidir. Bu kapsamda pek çok davranış problemi için en

az altı ay süreyle devam etmesi önemli bir ölçüttür. Bunun yanı sıra davranış, çocuğun bir başkasına ya da kendisine zarar vermesine yol açacak kadar yoğun olduğunda ve çocuğun günlük yaşamını olumsuz etkileyecek kadar sık aralıklarla meydana geldiğinde davranış problemi kapsamında değerlendirilmektedir. Örneğin, yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarında öfke nöbetlerinin sık sık görülebildiğini ancak nöbetlerinin büyük bir kısmının beş dakikadan kısa sürdüğünü göstermektedir (Österman ve Björkqvist, 2010). Öfke nöbeti bu sürenin çok daha üzerinde uzun bir dönem boyunca ortaya çıktığında, bağırma, ağlama gibi davranışları aşır bir başkasına ya da çocuğun kendisine zarar vermesine yol açacak kadar yoğun olduğunda ve çocuğun günlük yaşamını olumsuz etkileyecek kadar sık aralıklarla meydana geldiğinde davranış problemi kapsamına girmektedir.

- **Eş Tanıların Etkisi:** Duygusal bozukluklar ve davranış bozuklukları çoğunlukla çoklu bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde eş tanıların oldukça yaygın olduğunu, bu dönemde ortaya çıkan davranış bozukluklarında özellikle Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Bozukluğu ve Otizm Spektrum Bozukluğu gibi bozukluklarının önemli etkisi bulunduğunu göstermektedir (Egger ve Angold, 2006). Bu nedenle ortaya çıkan problem davranışlar değerlendirilirken fizyolojik durumların ve eş tanıların için kullanılan ilaçların yan etkileri gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- **Kültürel Etkiler ve Cinsiyet Rolüne İlişkin Beklentiler:** Toplamların doğumdan hatta doğum öncesi dönemden itibaren kadın ve erkeklerden cinsiyet açısından farklı beklentileri bulunmaktadır ve bu beklentiler bireylerin davranışlarını şekillendirebilmektedir. Örneğin okul öncesi dönemde bulunan erkek çocukların öfkeli ve saldırgan davranışları toplum tarafından teşvik edilirken ya da ödüllendirilirken, kız çocukların saldırgan davranışları cezalandırılabilir. Benzer şekilde erkek çocukların korkularını ya da kaygılarını ifade etmeleri alay konusu olabilirken kız çocukları açısından bu durum normal karşılanabilir. Bu nedenle problemleri davranışları belirlenirken kültürel etkiler ve cinsiyet rolüne ilişkin beklentiler göz önünde

bulundurulmalıdır.

1.4. Türkiye’de ve Dünyada Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde; çocuk duygusal istismarına, çocuğa yönelik ilgiye ve okul öncesi dönemdeki davranış problemlerine ilişkin Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar ele alınacaktır.

1.4.1. Çocuk Duygusal İstismarına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Gibb ve ark. (2007) tarafından ABD’de 857 yetişkin birey ile gerçekleştirilen bir araştırmada, çocukluk çağında maruz kalınan istismar türlerinin yetişkinlik döneminde hangi psikolojik bozukluk ile ilişkili olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; yetişkinlik döneminde karşılaşılan depresyon, kaygı ve sosyal fobi bozukluklarının en önemli yordayıcısının çocukluk çağında duygusal istismara maruz kalmak olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda ayrıca, çocukluk döneminde fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmanın yetişkinlik döneminde depresyon, kaygı ve sosyal fobi gelişmesine doğrudan yol açmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Chang ve ark. (2008) tarafından sıfır-17 yaş aralığında çocuğu olan 1149 ebeveyn ile ABD’de yapılan bir araştırmada; son bir yıl içinde ebeveynleri birbirlerini duygusal açıdan istismar eden çocukların, ebeveynleri birbirlerini duygusal açıdan istismar etmeyen çocuklara kıyasla daha fazla duygusal istismara uğrama riski taşıdığı saptanmıştır. Çocukların duygusal açıdan istismar edildiği ailelerde çoğunlukla (%8) her iki ebeveynin de istismar faili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte evde sadece bir ebeveynin çocuğa duygusal istismar uyguladığı ailelerde ise, annelerin (%4,8) babalara kıyasla (%2) daha yüksek oranda duygusal istismar faili olduğu belirlenmiştir.

Keser ve ark. (2010), bir eğitim ve araştırma hastanesine başvuran ve çoğunluğu düşük ya da orta sosyo-ekonomik düzeyden olan 100 ebeveyn ile bir araştırma

yürütmüşlerdir. Araştırmada, ebeveynlerin çocuk istismarına/ihmaline ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin %10'unun çocukların devamlı tenkit edilip küçümsenmesinin duygusal istismar olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir. Buna ek olarak, %11'inin çocuğun sevgiden mahrum bırakılmasını duygusal istismar kapsamında değerlendirmedeği görülmüştür. Ayrıca, çocuklarına başkaları tarafından istismar uygulandığını fark etmeleri durumunda ebeveynlerin yalnızca %36'sı olayı yetkili mercilere taşıyacaklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda araştırmacılar, ebeveynlerin çocuk istismarına/ihmaline ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması ve bu büyük sorunu önlemeyi amaçlayan eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Altıparmak ve ark. (2013), çocuklara yönelik istismar düzeyinin hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Ankara ve Sivas illerinden 600 anne ile çalışmışlardır. Betimsel tipte olan araştırma sonucunda çocukların %63,3'üne anneleri tarafından duygusal istismar uygulandığı saptanmıştır. Duygusal istismar türlerinin uygulanma sıklığı incelendiğinde ise, çocuğa bağırma davranışının %52 ile ilk sırada olduğu, %13,8 ile ev içerisinde görmezden gelme davranışının ikinci sırada olduğu ve evden dışarıya atmak ile tehditte bulunma davranışının %8,9 ile üçüncü sırada olduğu belirlenmiştir.

Douki ve ark. (2013) tarafından bebeklik döneminde, okul öncesi dönemde ya da okul döneminde çocuğu bulunan 562 anne babanın katılımıyla İran'da gerçekleştirilen bir araştırmada, annelerin kaygı düzeylerinin ve çocuklarına yönelik istismar davranışlarının araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel model ile yürütülen araştırma sonucunda; annelerin, %91'inin çocuklarını son bir yıllık zaman diliminde en az bir sefer duygusal açıdan istismar ettiği ve %92'sinin son bir yılda çocuklarına yönelik en az bir tür istismar davranışı sergilediği bulgulanmıştır. Bununla birlikte, sürekli kaygı düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuk istismarı davranışlarının, sürekli kaygı düzeyi daha az olan annelere göre anlamlı derecede daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, okul öncesi dönemde ve okul döneminde çocuğu olan annelerin çocuk istismarı puanlarının diğer yaş gruplarında çocuğu olan annelere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Yalçın ve ark. (2014), ebeveynlerin çocuk istismarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla, dört ila yedi yaşları arasında çocuğu olan 107 ebeveyn ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın verilerini ebeveynlerin sosyo-demografik özelliklerini ve çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemlerini belirlemeye yönelik formları ve anneler tarafından doldurulan öz bildirim ölçeklerini kullanarak toplamışlardır. Araştırma sonucunda; örneklem grubunda yer alan ebeveynlerin istismar potansiyellerinin düşük düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Ebeveynlerin cinsiyetleri açısından duygusal istismar potansiyelleri incelendiğinde, annelerin istismar puanlarının babaların istismar puanlarına kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, ebeveynler duygusal istismarı fark edebilme becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuklarına yönelik duyarsızlık, korkutma, red/izolasyon davranışlarını fark etme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Martins ve ark. (2014), çocukluk dönemindeki yaşam stresi ile yetişkinlik dönemi psikopatolojisi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Karma desen ile verileri toplanan araştırmaya Brezilya'da bir hastanede tedavi gören 81 yetişkin katılmıştır. Araştırma sonucunda; yetişkinlerin %55,5'inin çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kaldığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte, duygusal istismarın tüm istismar türleri arasında çocukluk döneminde maruz kalınan en yaygın istismar türü olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalmak ile yetişkinlik döneminde psikiyatrik bozukluk tanısı almak arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin varlığı bildirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalan bireylerin yetişkinlik dönemine geldiklerinde, çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalmayan bireylere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde depresif belirtilere, umutsuzluğa, intihar eğilimine, kaygıya ve dürtüsellik problemlerine sahip oldukları saptanmıştır.

Rodriguez (2016), ebeveynlerin çocuklarına yönelik istismar potansiyellerini, ebeveynlik tarzlarını ve kullandıkları disiplin yöntemlerini incelediği araştırmasında; çocuk istismarı potansiyeli yüksek olan ebeveynlerin, çocuk istismarı potansiyeli düşük olan ebeveynlere kıyasla çocukların uyumsuz davranışlarına karşı daha sert bir

ebeveynlik stilini benimsediklerini ve cezaya dayalı disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir.

Al Dosari ve ark. (2017) tarafından ebeveynlerin çocuk istismarına yönelik bakış açılarını ve ebeveynlerin bakış açılarının istismar uygulama davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, Suudi Arabistan’da sağlık merkezlerine başvuran 199 ebeveyn ile betimsel tarama metodunda bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin yaklaşık %15’inin çocuklarına karşı negatif duygular beslediği, %33’ünün çocuklarının davranışları ile kendilerini hayal kırıklığına uğrattığını ifade ettiği, %8,8’inin çocukları için yaşa ve gelişime uygun olmayan beklentilere sahip olduğu ve yarısından daha fazlasının çocuklarının davranışlarını kontrol ederken bağırma yöntemini kullandığı tespit edilmiştir.

Can ve Beyazıt (2018), yaptıkları araştırmada ebeveynlerin çocuklarına yönelik istismar potansiyellerini incelemeyi amaçlamışlardır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yaşayan 214 ebeveyn ile yürütülen araştırma sonucunda; babalarda annelerden daha fazla çocuk istismarı potansiyelinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocukluk çağında duygusal istismara uğradığı belirlenen ebeveynlerin çocuklarına yönelik duygusal istismar potansiyellerinin, çocukluk çağında duygusal istismara uğramadığı belirlenen ebeveynlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda; eğitim seviyesi düşük olan ve kirada/lojmanda ikamet ettiği belirlenen ebeveynlerin çocuk istismarı potansiyellerinin, eğitim seviyesi yüksek olan ve kirada/lojmanda ikamet etmediği belirlenen ebeveynlere kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Ertaş (2020), 36-72 ay aralığında olan, 102’si normal gelişim gösteren ve 95’i özel gereksinimli olan toplam 192 çocuk ve anneleri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada; çocukların tipik/atipik gelişim gösterme durumlarının, mizaç özellikleri ve annelerinin stres düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Buna karşın çocukların duygusal istismara uğrama potansiyellerinin tipik/atipik gelişim gösterme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, özel gereksinimli olan çocukların anneleri tarafından duygusal istismara maruz bırakılma potansiyellerinin

normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kaytez ve Deleş (2020), örnekleminde okul öncesi dönemde çocuğa sahip 252 annenin yer bir aldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada; annelerin çocuk istismarına ilişkin orta düzeyde farkındalığa sahip olduğunu ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile çocuk istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, çocukluk çağında duygusal istismar yaşayan annelerin çocuk istismarına ilişkin farkındalık düzeylerinin düştüğünü ve çocuk istismarı potansiyellerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Şenol (2021), 60-72 ay arasında olan ve resmi okul öncesi eğitimi süren 370 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinin katılımı ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın verileri, öğretmenler tarafından çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini ölçmek amacıyla doldurulan bir ölçek, anneler tarafından dolduran ve ailenin sosyo-demografik özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bir form ve annelerin duygusal istismar potansiyellerini saptayan bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin duygusal istismar potansiyellerinin kendi yaşlarına, öğrenim durumlarına, çocuk sayılarına, çalışma durumlarına ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna karşın annelerin duygusal istismar potansiyellerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu; annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise, annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışlarının çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini negatif yönde anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte, annelerin duygusal istismara neden olan davranışlarının çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerini pozitif yönde anlamlı derecede yordadığı ortaya çıkmıştır.

1.4.2. Çocuğa Yönelik İlgiye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Atakan (2010) tarafından 110 okul öncesi öğretmeni ve öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan çocuğu bulunan 20 annenin katılımıyla karma desenli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik ilgisini arttırmak için yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenler ile gerçekleştirilen boyutunda nicel araştırma metotlarından betimsel tarama metodu kullanılmıştır. Analizler sonucunda; daha uzun yıllardır meslek hayatında olan öğretmenlerin meslek yaşantısı daha kısa olan öğretmenlere kıyasla çocuğa yönelik anne ilgisini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen okul temelli uygulamalara karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın anneler ile gerçekleştirilen boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin büyük bir çoğunluğu çocuğa yönelik ilgiyi arttırmayı amaçlayan okul temelli uygulamaların sistemsiz ve düzensiz bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte anneler, öğretmenlerin okul temelli uygulamalara karşı yaklaşımlarının olumsuz olması durumunda okul temelli uygulamalara katılım açısından daha az istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Cooper (2010) tarafından ABD’de Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması’ndan elde edilen veriler kullanılarak okul öncesi eğitim alan 19375 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, aile yoksulluğu ve aile yapısı ile ailenin okula yönelik ilgi düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; yoksul olmayan ailelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin en yüksek olduğu, yoksul ailelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin ikinci sırada olduğu ve çok yoksul ailelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen en çarpıcı sonuç ise yoksul ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe okul temelli ilgi düzeylerinin yoksul olmayan ebeveynlere yaklaşmasıdır. Araştırmada ayrıca, yoksul ailelerin çocuklarının öğretmenlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe de ailelerin çocuklarına yönelik okul temelli ilgi düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Özcan ve Aydoğan (2014) tarafından yaşları dört ila altı arasında değişen çocuğu bulunan ebeveynler ile gerçekleştirilen nicel bir araştırmada; ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile çocukların akademik benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; çocuklara ebeveynler tarafından gösterilen ilgi düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Murray ve ark. (2015) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgisini ve öğretmen-ebeveyn ilişkisini değerlendirmek amacıyla, Avustralya’da karma desenli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 2010 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmış olup, araştırmanın verileri çocuklar dört-beş yaşlarında iken ve altı-yedi yaşlarındayken olmak üzere boylamsal bir süreç içerisinde toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin çocuklara yönelik okul temelli ilgi düzeylerinin daha düşük olduğu ve çocuklar okul öncesi eğitimden ilkökul düzeyi eğitime geçtikçe ebeveynlerin okul temelli ilgilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Sağlam ve Çalışkan (2017), örneklem grubunda çocukları okul öncesi eğitimlerini sürdüren 10 anne ile çocukların öğretmenlerinin yer aldığı nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; annelerin ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuğa yönelik ilgi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretnmelerden elde edilen sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin hepsinin annenin çocuğa yönelik ilgisi üzerinde çocuğun, ailenin ve okulun ortak bir etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, annelerin çocuğa yönelik ilgisinin artmasının anneleri ve çocukları olumlu yönde etkilediğini, bunun sonucunda da çocukların eğitimlerinin niteliğinin arttığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın annelerden elde edilen sonuçları incelendiğinde; annelerin, çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olması durumunda aile içi iletişimin kuvvetlendiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte annelerin, çocukları ile ilgilendiklerini zaman çocukların daha mutlu ve öz güvenli olduklarını belirttikleri saptanmıştır.

Albrecht ve Khetani (2017), ABD veya Kanada’da ikamet eden ve sıfır-beş yaş aralığında çocuğu bulunan 395 bakım veren (ebeveyn/vasi) ile çocukların ev tabanlı uygulamalara katılımında çocuğa, aileye ve çevreye ilişkin faktörlerin ele alınması amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların sahip oldukları işlevsel yetenekler/işlevsel sınırlamalar ile ev temelli etkinliklere katılım düzeyleri arasında bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ev ortamında destekleyici bir ortam bulunmasının ve bakım verenlerinin sosyal açıdan desteklendiğini hissetmesinin çocukların sahip oldukları işlevsel yetenekler/işlevsel sınırlamalar ile ev temelli etkinliklere katılım düzeyleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirlemişlerdir.

Schechter ve ark. (2017), Emory Kadın Ruh Sağlığı Programı’na katılan 162 anne çocuk çifti ile gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmada, annelerin gebelik dönemindeki psikolojik sağlıkları ve çocuklarının okul öncesi dönemdeki bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide annelerin çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; anneleri gebelik dönemindeyken çeşitli duygu durum bozukluklarına sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim puanlarının akranlarından anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bilişsel gelişim açısından en düşük skorları alan çocukların anneleri tarafından düşük düzeyde ilgi sergilenen çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Annelerin çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olması durumunda ise çocukların bilişsel gelişim puanlarının akranlarından anlamlı derecede düşük olmadığı belirlenmiştir.

Lin ve ark. (2019), okul öncesi eğitim alan çocuğu bulunan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup 262 anne ile ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada annelerin, çocuklarının gelişimi ve eğitimine yönelik ebeveyn-öğretmen iletişimi algıları ile çocuklarına yönelik ev temelli ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Annelerin ev temelli ilgi düzeyleri, evde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi ve evde erken matematik becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi olarak iki alt boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların gelişimleri ve öğrenim durumları ile ilgili olarak çocuklarının öğretmenleri ile kuvvetli bir ilişkisi olduğunu düşünen ebeveynlerin diğer ebeveynlere kıyasla çocuklarının okuryazarlık becerilerini ve matematik becerilerini geliştirmeye

yönelik ev temelli ilgi düzeylerinin anlamı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, ebeveynlere ve çocuklara ilişkin demografik değişkenler kontrol edildikten sonra ebeveyn-öğretmen arasındaki ilişkide, annelerin evde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi ve evde erken matematik becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi düzeylerinin önemli yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Annelerin evde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi düzeylerinin varyansın %2,3'ünü, evde erken matematik becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi düzeylerinin ise varyansın %4'ünü açıkladığı saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar tarafından annelerin çocukların eğitimine yönelik ev temelli ilgilerini arttırmak için ebeveyn-eğitimci iletişiminin kuvvetlendirilmesi önerilmiştir.

Tuzcuoğlu ve ark. (2020), resmi okul öncesi eğitim alan 218 çocuk ve anneleri ile ilişkisel ve betimsel tarama modelinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada, çocukların saldırganlık yönelimleri ve annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların saldırganlık yönelimleri ile annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin negatif yönde düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Arslan Özkılıç (2021) tarafından dört ila altı yaş aralığında çocuğu olan 305 anne ile yapılan bir araştırma sonucunda; annelerin çocuklarına yönelik ilgileri arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı ve dayanıksızlık/olumsuzluk yönelimlerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca annelerin çocuğa yönelik ilgisinin çocukların duygu düzenleme becerilerinin %35,6'sını açıkladığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada, anne-çocuk arasında kuvvetli bir ilişki olması durumunda çocukların duygu düzenleme becerilerinde artış olacağı tespit edilmiştir.

Karaaslan ve Bilgin (2021), yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yeme davranışları ile ebeveynlerinin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 387 ebeveyn ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların olumlu yeme davranışlarının orta, olumsuz yeme davranışları ile anne ve babaların çocuklarına yönelik ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma

sonucunda; annelerin çocuklarının kontrolüne, davranışlarının geliştirilmesine ve ilgilerinin geliştirilmesine yönelik ilgi düzeyleri arttıkça çocukların olumsuz yeme davranışlarının da arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar doğrudan bu sonuca ulaşan benzer bir araştırma sonucuna ulaşmadıklarını belirtirken, bu sonucu annelerin çocuklarına yönelik çok fazla ilgili olmalarının çocuklarda tepkiselliğe yol açabileceği şeklinde açıklamışlardır.

Shinyoung ve ark. (2022) tarafından yaşları dört ila altı arasında değişen 45 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile çocukların dil becerilerini ev içinde yordayan faktörlerin incelenmesi amacıyla Güney Kore’de bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; annelerin çocuklarına yönelik ev temelli ilgileri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı ilişkinin varlığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte, çocukların alıcı dil becerileri ile ebeveynlerin kitap okuma etkinliği sırasında çocuğa kitap ile ilgili soru sorma davranışı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, çocukların ifade edici dil becerileri ile ebeveynlerin çocuklarına düzenli ve sık aralıklar ile kitap okumaları arasında da anlamlı düzeyde ilişkinin mevcut olduğu bildirilmiştir.

1.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Potegal ve Davidson (2003), öfke nöbetlerindeki yaşa bağlı değişimleri incelemek amacıyla 18 ila 60 ay arasında çocuğa sahip olan 335 ebeveyn ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın verileri ebeveynler ile gerçekleştirilen telefon görüşmeleri, ebeveyn anlatıları, ebeveynler tarafından doldurulan anketler ve kontrol listeleri aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; 42 ila 48 ay aralığındaki çocukların %59’unda öfke nöbeti görüldüğü ve bu yaş aralığında görülen öfke nöbetlerinin 42 aydan daha küçük çocuklarda görülen öfke nöbetlerinden daha uzun sürdüğü belirlenmiştir. Öfke nöbetleri sırasında görülen davranışların sıklıkları incelendiğinde; vurma, tekmeleme, çekme/itme, çılgık atma ve bağırmanın en yaygın görülen davranışlar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin öfke nöbetlerine müdahale davranışı açısından çocukların yaşının ve cinsiyetinin anlamlı

bir farklılık yaratmadığı; öfke nöbetlerinin yoğunluğu arttıkça ebeveynlerin müdahale davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Kanlıkılıçer (2005), yaşları üç ila altı arasında değişen 654 çocuğun ve çocukların okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu araştırmada çocukların davranış problemlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çocuklarda görülen en yaygın davranış probleminin kavgacılık/saldırganlık olduğu tespit edilmiştir. Endişeli/ ağlamaklı olmanın ise okul öncesi dönem çocuklarında en yaygın görülen ikinci davranış problemi olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, erkeklerin kızlara kıyasla daha saldırgan/kavgacı olduğu, endişeli/ağlamaklı olmak açısından ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmiştir.

Appleyard ve ark. (2005) tarafından erken çocukluk ve orta çocukluk döneminde risk faktörlerine sahip olmanın ergenlik dönemindeki sonuçlarının incelenmesi amacıyla 171 çocuk ile boylamsal bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; erken çocukluk döneminde kötü muameleyle maruz kalma, aile içi şiddete tanık olma, ebeveynlerin ayrılması, ebeveynlerin yoğun stres altında olması ya da sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olma gibi risk faktörlerine sahip olmanın ergenlik döneminde görülen dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemlerini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca erken çocukluk döneminde daha fazla risk faktörüne sahip çocukların daha az risk faktörüne sahip akranlarına kıyasla anlamlı derecede daha fazla dışa yönelimli davranış problemi sergiledikleri tespit edilmiştir.

Stacks ve Goff (2006) tarafından Head Start programına devam eden, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan, yaşları 40 ay ile 68 ay arasında farklılık gösteren, 22'si erkek ve 41'i kız toplam 63 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile bir çalışma yürütülmüştür. Analizler sonucunda; erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek oranda klinik düzeyde dışa yönelimli problem davranışlarına sahip olduğu ve kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla oranda klinik düzeyde içe yönelimli davranış problemlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, aileye ilişkin faktörlerden etkilenme açısından da cinsiyete bağlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, anne depresyonunun kız çocuklarında görülen dışa yönelimli davranış

problemlerini ve annenin sosyal destekten memnuniyetsizliğin kız çocuklarında görülen içe yönelimli problem davranış problemlerini yordadığı belirlenmiştir.

Seven (2007), tarafından aile ile ilgili faktörlere göre altı yaş grubu çocuklarda görülen davranış problemlerinin incelendiği araştırmada okul öncesi eğitimi süren 110 çocuk yer almıştır. Araştırma sonucunda; çocuklarda görülen genel davranış problemleri ile ailenin toplam çocuk sayısı, araştırmaya katılan çocuğun cinsiyeti, annelerin istihdamda olup olmaması ve ailenin ekonomik seviyesi arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, cinsiyeti kız olan, anneleri istihdamda olan, ebeveynleri yüksek ekonomik düzeye ve daha az sayıda çocuğa sahip çocukların daha az davranış problemi sergilediği tespit edilmiştir.

Ünsal (2010), anasınıflarında eğitimini sürdüren 432 çocuk ve çocukların anneleri ile ilişkisel tarama metodunda bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı, çocukların uyum seviyeleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal duygusal uyum seviyeleri ile sahip oldukları davranış problemleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre; çocukların sosyal duygusal uyum seviyeleri azaldıkça, sergiledikleri davranış problemlerinde artış meydana gelmektedir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından okul öncesi eğitimlerini sürdüren 119 çocuk ve çocukların öğretmenleri ile çocukların okul ortamında sergiledikleri davranış problemlerini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; kadrolu statüde bulunan öğretmenlerin usta öğretici statüsünde görev yapan öğretmenlere kıyasla sınıflarındaki çocuklar için daha fazla aşırı dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik ile ilgili davranış problemi bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocuklarda okul ortamında görülen genel davranış problemleri ile evdeki çocuk sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı bildirilmiştir.

Luby ve ark. (2014) tarafından okul öncesi dönem başlangıçlı depresyonun gelişimsel seyrini incelemek amacıyla yaşları üç ila altı aralığında değişen ve okul öncesi eğitim alan 246 çocuğun katılımıyla ABD’de boylamsal bir araştırma

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, annesinde depresyon tanısı bulunan çocukların annesinde depresyon tanısı bulunmayan çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha fazla depresyon tanısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte; okul öncesi dönemde iken depresyon tanısı alan çocukların, okul öncesi dönemde iken depresyon tanısı almayan çocuklara kıyasla okul çağına geldiklerinde 2,5 kat daha yüksek oranda depresyon tanısı aldıkları belirlenmiştir.

Akçınar ve Baydar (2018), Türkiye'nin 19 farklı ilinde ve 33 farklı mahallesinde ikamet eden 1052 çocuk ve bu çocukların aileleri ile boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın başlangıcında 36-47 ay aralığında olan çocuklar sekiz yaşına gelene kadar takip edilmiştir. Çocuklardan altı yaşında alınan veriler dışında tüm yaş gruplarında dışa yönelimli davranış problemlerinin yaş arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, üç yaşındayken anneleri tarafından cezaya dayalı disiplin yöntemleri uygulanmış çocukların dışa yönelimli davranış problemlerini tüm yaş gruplarında daha fazla sergileme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Buna karşın üç yaşında oldukları dönemde anneleri tarafından sıcak ve duyarlı davranışlar sergilenen çocukların bütün yaş dönemlerinde daha az dışa yönelimli davranış problemi sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Winiarski ve ark. (2018) tarafından saldırganlık, erken dönemli yaşam stresine maruz kalmak (istismar ya da ebeveyn kaybı), duygusuzluk ve stres tepkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ABD'de boylamsal bir desende bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın başlangıcında okul öncesi dönemde olan 219 çocuk ve bu çocukların anneleri örneklem grubunda yer almıştır. Çocuklar okul çağına geldikleri dönemde ise başlangıçta araştırmaya dahil olan anne-çocuk çiftlerinden 185'i örneklemde grubunda yer almaya devam etmiştir. Araştırma sonucunda; erken çocukluk döneminde yaşam stresine maruz kalan (istismar ya da ebeveyn kaybı) çocuklarda öfke, saldırganlık, duyarsızlık ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çocuklar okul çağına geldiklerinde ise erken dönemli yaşam stresine maruz kalmayan akranlarından anlamlı derecede daha yüksek saldırganlık davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir.

Alabay ve ark. (2019), davranış problemleri ile çeşitli değişkenler arasındaki

ilişkiyi incelemek amacıyla altı yaşındaki 234 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada; erkeklerin kızlara göre daha çok dışa yönelimli davranış problemleri gösterdiklerini, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocukların davranış problemlerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çocuklarda görülen içe yönelimli davranış probleminde cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını bildirmişlerdir.

Tamana ve ark. (2019), Kanada Sağlıklı Bebek Boylamsal Gelişimi projesinden elde edilen verileri kullanarak 3455 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada; beş yaş grubu çocuklarda klinik düzeyde içe yönelimli davranış problemi görülme sıklığının %2,5 ve klinik düzeyde dışa yönelim davranış sorunları görülme sıklığının %1,2 olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte, beş yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile ekrana maruz kaldıkları süre arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; günde iki saatten daha uzun zaman diliminde ekran maruziyeti yaşayan çocukların, günde 30 dakikadan daha kısa zaman diliminde ekran maruziyeti yaşayan çocuklara kıyasla klinik düzeyde dışa yönelimli davranış problemleri sergileme ihtimallerinin beş kat daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Arabacı ve Demircioğlu (2019), okul öncesi eğitim alan çocukların akran ilişkilerini ele aldıkları araştırmada, yaşları beş ila altı aralığında olan 504 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; çocukların saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlerine ve eğitim aldıkları okul türüne göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, erkek çocukların saldırganlık düzeylerin ve asosyal davranışlarının kız çocuklarına göre yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir. Ayrıca özel okullarda öncesi eğitim alan çocukların saldırganlık düzeylerinin ve asosyal davranışlarının, resmi okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alan çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Yu ve ark. (2020) tarafından Çin’de anaokuluna devam eden, davranış problemleri sergileyen çocuğu bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olan 1496 ebeveyn ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çocukların mevcut durumunun ve ebeveynlerin çocuklarına verdikleri eğitimin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma

sonucunda; hata yaptıklarında ebeveynleri tarafından azarlanan çocukların, gelecekte hatalardan kaçınmaları için nasıl davranmaları gerektiği ebeveynleri tarafından ifade edilen, keşfetme ve deneme yapma girişimleri ebeveynleri tarafından desteklenen çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde davranış problemleri sergilediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, ebeveynleri tarafından akranları ile etkileşim kurma girişimleri desteklenen ve grup aktivitelerine katılmaya motive edilen çocukların, ebeveynleri tarafından akranları ile etkileşim kurma girişimleri desteklenmeyen ve grup aktivitelerine takılmaya motive edilmeyen çocuklara kıyasla daha az davranış problemi sergiledikleri tespit edilmiştir.

Işık (2021), okul öncesi eğitim alan ve yaşları üç ila altı aralığında değişen 177 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada, çocuklardaki davranış problemleri bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; çocuklarda mevcut olan içe yönelimli ve dışa yönelimli davranış problemlerinin çocukların cinsiyetine, okul öncesi eğitime devam etme durumlarına ve yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Buna karşın ebeveynlerin öğrenim durumlarına ve çocuk sayılarına göre çocuklarda görülen dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemlerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Hoyniak ve ark. (2022), yaşları üç ila altı arasında değişen 299 okul öncesi dönem çocuğu ile 15 yıl süren boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. İlk gelişimsel değerlendirmede ebeveynleri tarafından en az bir kez öfke nöbeti geçirdiği bildirilen çocuklar dahil edilmiş ve bu çocuklar bir ila üç yıllık periyotlar ile sekiz defaya kadar gelişimsel ve tanısal değerlendirmeye alınmışlardır. Araştırmanın erken dönemli sonuçları okul öncesi dönemde geçirilen öfke nöbetleri ile depresyon, kaygı DEHB, davranım bozukluğu ve karşıt olma/karşı gelme bozukluğu arasında anlamlı ilişki bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın uzun dönemli sonuçları ise, öfke nöbetleri esnasında kendine vurma gibi kendine yönelik saldırgan davranışlar sergileyen çocuklarda, başkalarına ya da nesnelere vurma gibi dışa yönelik saldırgan davranışlar gösteren çocuklara kıyasla okul çağı ve ergenlik dönemi boyunca daha fazla depresyon görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme araştırmanın değişkenleri, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın etik boyutu ile verilerin değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amacın yanı sıra annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın Modeli

Annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaç edinen araştırmada, nicel araştırma metotlarından ilişkisel ve betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel araştırmalarda, evrende bulunan ve örnek olarak isimlendirilen bir alt kümeden, evrene ait özelliklere dair çıkarım yapmak amaçlanmaktadır (Tan, 2018). Diğer bir ifadeyle, bir örneklem grubuna ait önceden belirlenen bazı özelliklerin ortaya konulması hedeflenmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Betimsel tarama modelinde, durum ya da olgu var olduğu hali ile sistematik bir şekilde tanımlanmaktadır (Atmowardoyo, 2018). İlişkisel taramada ise en az iki değişkenin birlikte değişip değişmediğini belirlemek, birlikte değişim saptanırsa değişimin düzeyini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Karasar, 2019). Araştırmada, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocuklarının davranış problemleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş olup ilişki var ise ilişkinin derecesi belirlenmiştir. Ayrıca, annelerin duygusal istismar

potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: Araştırmaya katılan annelerin 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ), Çocuğa Yönelik Anne Baba İlgisi Ölçeği-Anne Formu'ndan (ÇYAIÖ-A) aldıkları puan ortalamaları ile araştırmaya katılan annelerin çocuklarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nden (PKBS-2) aldıkları puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri: Annelerin; yaşı, öğrenim ve çalışma durumu, algıladıkları gelir düzeyi, çocuk sayısı, ilk kez anne olma yaşı ve araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki araştırmanın annelere ilişkin bağımsız değişkenleridir. Çocukların; cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süreleri de araştırmanın çocuklara ilişkin bağımsız değişkenleridir.

2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Çubuk ilçesinde ikamet eden, okul öncesi eğitim alan dört ila altı yaş arasında çocuğu bulunan tüm anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni olarak Ankara ili Çubuk ilçesi seçilmesinin gerekçesi; İnsani Gelişme Vakfı (2020) verilerine göre, ilçenin Yönetişim ve Saydamlık, Sosyal Kapsama, Ekonomik Durum, Eğitim, Sağlık, Sosyal Yaşam, Çevresel Performans, Ulaşım ve Erişilebilirlik alt alanlarından oluşan toplam İnsanı Gelişmişlik İndeksi puan sıralaması açısından, 18,00 İnsani Gelişmişlik İndeks puanı ile kırmızı bölgede yer alan Düşük İnsani Gelişmenin belirlendiği Ankara ilçelerinden biri olmasıdır (Şeker ve ark., 2020). Bu nedenle bölgeye özgü eğitim, sağlık ve sosyal yaşam gibi faktörler göz önüne alınarak, ilçede ikamet eden annelerin çocuklarına yönelik duygusal yaklaşımlarının, çocuklarına yönelik ilgilerinin ve çocukların davranışlarının incelenmesi önemli görülmüştür.

Araştırmanın örneklem grubunu ise; Ankara ilinin Çubuk ilçesinde ikamet eden, okul öncesi eğitim alan dört ile altı yaş arasında çocuğu bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan anneler, bu annelerin çocukları ve çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) edinilen bilgi doğrultusunda, Çubuk ilçesinde 2021-2022 yılında resmi okul öncesi eğitim alan dört-altı yaş arası çocuk sayısının 1247 olduğu belirlenmiştir. Evren hakkında bilgi sahibi olunmasına rağmen evrenin heterojen yapıda olması nedeniyle örneklem, tahmini yöntem ile belirlenmiştir (Özdemir ve ark., 2015). Yapılan örneklem hesaplaması sonucunda, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği için %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile en az 220 örnekleme gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır. Örneklem grubuna yönelik ilgili hesaplama aşağıda yer almaktadır:

$$n = \frac{N * p * q * (Z_{\alpha/2})^2}{(N-1)d^2 + p * q * (Z_{\alpha/2})^2} = \frac{2048 * 0,8 * 0,2 * (1,96)^2}{2047 * (0,05)^2 + 0,8 * 0,2 * (1,96)^2} = \frac{1258,82}{5,7319} \cong 220$$

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan anneler rastgele örnekleme metotlarından küme örnekleme yöntemi ile saptanmıştır. Bu yöntemde evrende yer alan birimler rastlantısal bir biçimde küme adı verilen alt birimlere ayrılır, alt birimlere ayırma işlemi tamamlandıktan sonra her bir alt kümeyi temsilen örnekleme yer alacak birimler belirlenir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bu doğrultuda Ankara ili Çubuk ilçesinde yer alan ve resmi okul öncesi eğitim veren okullar birer küme kabul edilmiştir. Toplam 22 okul arasından okul idarecilerin görüşleri ve bölgenin sosyo-kültürel profili doğrultusunda alt, orta ve yüksek sosyo-kültürel düzeyi temsilen üçer okul olmak üzere toplamda dokuz okul belirlenmiştir. Bu okullara devam eden dört-altı yaş grubu çocuğu bulunan annelerden; evliliği devam eden, psikolojik bir tanısı olmayan, özel gereksinimi bulunmayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar örnekleme dâhil edilmiştir. Bu annelerin prematüre ya da düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmemiş olan ve özel gereksinimi bulunmayan çocukları da araştırmaya alınmıştır. Ayrıca bu çocukların öğretmenleri de gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya dâhil edilerek, kendilerinden çocukların okul ortamındaki davranış problemleri hakkında görüş alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan anne sayısı her bir sosyo-kültürel düzeyden 92 olmak üzere toplam 276, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen sayısı ise 30'dur.

Çizelge 2.1’de araştırmaya dâhil edilen annelere ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Çizelge 2.1. Annelere İlişkin Özelliklerin Dağılımı

ÖZELLİK	n	%
Annenin Yaşı	20-30 yaş arası	103
	31-40 yaş arası	150
	41-50 yaş arası	23
Annenin Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	34
	Ortaokul ya da Lise	162
	Ön Lisans	30
	Lisans	44
	Yüksek Lisans ya da Doktora	6
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyorum	59
	Çalışmıyorum	217
Annenin Algıladığı Gelir Düzeyi	Düşük	28
	Orta	239
	Yüksek	9
Annenin Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	36
	İki Çocuk	143
	Üç çocuk ya da üç çocuktan daha fazla çocuk	97
Annenin İlk Kez Anne Olduğu Yaş	18 yaşını doldurmadan önce	22
	18 yaşını doldurduktan sonra	254
Annenin Araştırmaya Dâhil Olan Çocuğuna Gebe Kaldığında Verdiği Tepki	Çok mutlu oldum	201
	Normal karşıladım/ beklediğim bir durumdu	64
	Üzüldüm/korktum/aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti	11
		4,0
Toplam		276
		100

Araştırmaya dâhil edilen annelerin %54,3’ünün 31-40 yaş arasında olduğu, %58,7’sinin ortaokul ya da lise düzeyinde öğrenime sahip olduğu, %78,6’sının şu an herhangi bir işte çalışmadığı ve %86,6’sının gelir düzeyini orta olarak algıladığı belirlenmiştir. Annelerin %51,8’inin iki çocuğunun bulunduğu, %92’sinin ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olduğu ve %72,8’inin araştırmaya dâhil olan çocuğuna gebe kaldığında çok mutlu olduğunu belirttiği tespit edilmiştir (Çizelge 2.1).

Çizelge 2.2’de araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ilişkin bazı özelliklere yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Çocuklara İlişkin Özelliklerin Dağılımı

ÖZELLİK		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	149	54,0
	Erkek	127	46,0
Çocuğun Yaşı	4 yaşında (37-47 ay arasında)	16	5,8
	5 yaşında (48-60 ay arasında)	153	55,4
	6 yaşında (61-72 ay arasında)	107	38,8
Çocuğun Doğum Sırası	İlk çocuk	95	34,4
	İkinci çocuk	118	42,8
	Üçüncü ya da daha sonraki sıradaki çocuk	63	22,8
Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 yıldan az	230	83,3
	1-2 yıl arasında	37	13,4
	2 yıldan daha uzun süredir	9	3,3
Toplam		276	100

Çizelge 2.2 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen annelerin çocuklarının %54’ünün cinsiyetinin kız olduğu, %54,4’ünün beş yaşında (48-60 ay arasında) olduğu, %42,8’inin doğum sırasının iki olduğu ve %83,3’ünün okul öncesi eğitime devam etme süresinin bir yıldan az olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, “DİPO”, “ÇYAIÖ-A” ve “PKBS-2” ile toplanmıştır.

2.4.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacının, annelere ve çocuklara ait sosyo-demografik özellikleri ortaya çıkarmak amacıyla oluşturduğu bu formda annelere ilişkin olarak; yaş, öğrenim ve çalışma durumu, algıladıkları gelir düzeyi, çocuk sayısı, ilk kez anne olma yaşı,

araştırmaya dahil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki ve psikolojik ya da fiziksel bir rahatsızlığının bulunup bulunmaması ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Çocuklara ilişkin olarak ise; cinsiyet, yaşı, doğum sırası, doğum şekli, özel gereksinimin bulunup bulunmaması ve okul öncesi eğitime devam etme süresi ile ilgili sorular bulunmaktadır (EK-1).

2.4.2. DİPO

Duygusal istismarın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alınarak, anne babaların duygusal istismarın farkında olmasına yardım etmek ve duygusal istismar potansiyellerini ölçmek amacıyla Pekdoğan ve Kanak (2018) tarafından geliştirilmiştir. Üç-altı yaş arasında çocuğa sahip olan anne babalara uygulanabilen ölçekte “Nedensel” ve “Önleyici” alt boyutlar ve toplam 50 madde bulunmaktadır. Annelerin ve babaların çocuklarına sergiledikleri duygusal istismar davranışlarını ölçmeyi amaçlayan ‘Nedensel’ alt boyut 29 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta ters puanlama gerektiren madde yer almamaktadır. Bu boyuttan alınabilecek puanlar 29 ve 145 arasındadır. Puan yükseldikçe anne ve babaların çocuklarına yönelik duygusal istismar potansiyeli artmaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutu “Önleyici” alt boyut olarak ifade edilmektedir. Annelerin ve babaların çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışlarını ölçmeyi amaçlayan bu alt boyut 21 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttaki tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en az puan 21, en fazla puan 105’tir. Puan yükseldikçe anne ve babaların çocuklarına sergiledikleri duygusal istismarı önleme davranışları artmaktadır. Ölçekte alt boyut puanları ayrı ayrı hesaplanmakta olup, ölçekte toplam puan ve kesme noktaları bulunmamaktadır. Ölçek beşli likert tipte olup, her iki alt boyutta da maddelerin tamamı bir (Hiçbir zaman)’den beş (Her zaman)’e kadar puanlanmaktadır. Ölçeğin “Nedensel” ve “Önleyici” alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları 0,96’dır (Pekdoğan ve Kanak, 2019).

Çizelge 2.3’te araştırmadan elde edilen DİPÖ alt boyutlarına ait iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen DİPÖ Alt Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Nedensel Alt Boyut	0,721
Önleyici Alt Boyut	0,736

Tutarlık (güvenirlilik) katılımcıların test maddelerine vermiş oldukları yanıtlar arasındaki uyum olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). İç tutarlık ise bir ölçekte yer alan maddelerinin kendi içlerinde uyumlu ve ölçülmesi hedeflenen olgu ile bağlantılı olmasıdır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan araştırmada DİPÖ iç tutarlılık katsayısı, Nedensel alt boyut için 0,721’dir. Önleyici alt boyut için ise 0,736 şeklinde belirlenmiştir (Çizelge 2.3). İç tutarlık katsayısının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir sınıflamaya göre; $\geq 0,9$ mükemmel, $0,7 \leq \alpha < 0,9$ iyi, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ kabul edilebilir, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ zayıf ve $\alpha < 0,5$ kabul edilemez düzeyi ifade etmektedir (George ve Mallery, 2012). Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, iç tutarlık katsayısının DİPÖ’nün Nedensel ve Önleyici alt boyutları için iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

2.4.3. ÇYAIÖ-A

Orijinal ölçek Campbell ve ark. (1986) tarafından geliştirilmiştir. İlkokul ve lise eğitimine devam eden çocukların anne ve babalarına yönelik olarak oluşturulan ölçekte 30’ar madde yer almaktadır. Sucuoğlu ve ark. (2015) tarafından okul öncesi eğitim alan dört-altı yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır. Anne Formu ve Baba Formu olmak üzere iki ayrı formdan oluşan ölçeğin Anne Formunda dört alt boyuttan oluşan toplam 34 madde bulunmaktadır. Anne Formunda Kontrole Yönelik İlgi alt boyutunda 13 madde, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutunda 11 madde, Okula Yönelik İlgi alt boyutunda yedi madde, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutunda ise üç madde mevcuttur. Ölçeğin Anne Formunda ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Bu formdan en az 34, en çok puan 170 puan elde edilebilmektedir. Elde edilen puan yükseldikçe çocuğa yönelik ilgi düzeyi artmaktadır. Davranış

Geliştirmeye, Kontrole ve Okula Yönelik İlgi boyutları Baba İlgi Formunun üç alt boyutudur. Ölçeğin Baba Formunda toplam 40 madde yer almakta olup ters puanlama gerektiren madde yoktur. Bu formdan en az 40 ve en çok 200 puan elde edilebilmekte olup, puan yükseldikçe çocuğa yönelik ilgi düzeyi artmaktadır. Anne Formu ve Baba Formu beşli likert tipte olup, formlarda yer alan maddelerin tümü beşten (çok sık) bire (hiç) kadar puanlanmaktadır. Ölçeğin Anne Formunda yer alan alt boyutların iç tutarlık katsayısı Kontrole Yönelik İlgi için 0,88; Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi için 0,87; Okula Yönelik İlgi için 0,76 ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi için 0,77 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin toplamı için 0,91 şeklinde belirlenmiştir (Georgiou, 1999; Sucuoğlu ve ark., 2015). Bu araştırmada sadece Anne Formu kullanılmıştır.

Çizelge 2.4'te araştırmadan elde edilen ÇYAIÖ-A alt boyutları ve toplam puanı için iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.4. Araştırmadan Elde Edilen ÇYAIÖ-A Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Kontrole Yönelik İlgi	0,765
Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	0,850
Okula Yönelik İlgi	0,772
İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi	0,830
Ölçek Toplam Puan	0,898

Yapılan araştırmada alt boyutların iç tutarlılık katsayısı, Kontrole Yönelik İlgi için 0,765; Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi için 0,850; Okula Yönelik İlgi için 0,772; İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi için 0,830 ve Ölçek Toplam Puanı için 0,898 olarak belirlenmiştir (Çizelge 2.4). Sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutları ve Toplam Puanı için iç tutarlık katsayısının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.4.4. PKBS-2

Ölçeğin orijinal formu PKBS-2 olarak adlandırılmaktadır. Merrell (1994) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, 2003 yılında gözden geçirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek, birbirinden bağımsız, Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ) olarak adlandırılan iki alt ölçeği kapsamaktadır. Bu çalışmada sadece PDÖ kullanılmıştır. Ülkemizde, ölçeğin geçerlilik ve güvenirliliğine ilişkin çalışma çok sayıda araştırmacı tarafından farklı yaşlar için gerçekleştirilmiştir. Son olarak Fazlıoğlu ve ark. (2011) tarafından üç-altı yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. PDÖ, Dışa Yönelimli Problem Davranışlar ve İçe Yönelimli Problem Davranışları içeren iki alt boyuttan ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Fazlıoğlu ve ark. (2011) yapmış oldukları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Dışa Yönelimli Problem Davranışlar alt boyutunu Sorunları İfade Etme Problemi (SP) olarak ve İçe Yönelimli Problem Davranışlar alt boyutunu Öğrenme Problemi (ÖP) olarak ifade etmişlerdir. Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutu orijinal ölçekte 27 maddeden oluşmaktadır. Fazlıoğlu ve ark. (2011) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında bu alt boyutun 26. maddesinin Türk kültürüne uygun olmadığı tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. Öğrenme Problemi alt boyutu ise 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan bir madde yoktur ve puan yükseldikçe problem davranış artmaktadır. Ölçek üçlü likert tiptedir. Ebeveynlerden, ölçekte yer alan soruları çocuklarının son ay içerisinde sergiledikleri davranışları göz önünde bulundurarak yanıtlamaları beklenmektedir. Tüm maddeler sıfırdan (asla) üçe (sık sık) kadar puanlanmaktadır. Problem Davranış Alt Ölçeği'nin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı Sorunları İfade Etme için 0,96; Öğrenme Problemi için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam Cronbach Alpha katsayısı ise 0,96 olarak belirlenmiştir (Fazlıoğlu ve ark., 2011).

Çizelge 2.5'te araştırmada annelerden elde edilen PKBS-2 alt boyutları ve ölçeğin toplamı için iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.5. Araştırmada Annelerden Elde Edilen PKBS-2 Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Sorunları İfade Etme Problemi	0,893
Öğrenme Problemi	0,724
Ölçek Toplam Puan	0,898

Yapılan araştırmada ölçeğin annelerden elde edilen analizlerine göre alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı, Sorunları İfade Etme Problemi için 0,893; Öğrenme Problemi için 0,724 ve Ölçek Toplam Puanı için 0,898 şeklinde belirlenmiştir (Çizelge 2.5) Sonuçlar incelendiğinde, çocukların davranış problemlerine yönelik annelerden elde edilen ölçeğin tüm alt boyutlarının ve toplamının iç tutarlık katsayısının iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.6'da araştırmada öğretmenlerden elde edilen PKBS-2 alt boyutları ve toplam puanı için iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.6. Araştırmada Öğretmenlerden Elde Edilen PKBS-2 Alt Boyutları ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Sorunları İfade Etme Problemi	0,960
Öğrenme Problemi	0,898
Ölçek Toplam Puan	0,964

Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarının öğretmenlerden elde edilen analizlerine göre alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı, Sorunları İfade Etme Problemi için 0,960; Öğrenme Problemi için 0,898 ve Ölçek Toplam Puanı için 0,964 şeklinde belirlenmiştir (Çizelge 2.6). Analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların davranış problemlerine yönelik öğretmenlerden elde edilen ölçeğin iç tutarlık katsayısının, Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutu ve Ölçek Toplam puanı için mükemmel; Öğrenme Problemi alt boyutu için iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın en başında örneklem grubunda yer alan annelere resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıfları aracılığıyla ulaşabilmek için Ankara İl MEM'den ve 29.11.2021 tarih ve 218 karar sayısı ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır. Yazılı izinlerin alınmasının ardından ilk olarak araştırmanın örnekleme yöntemi göz önünde bulundurularak düşük, orta ve üst sosyo-kültürel düzeyden üçer olmak üzere toplam dokuz okulun yöneticileri ile görüşülmüştür. Yöneticilere araştırmanın amacı anlatılmıştır. Görüşülen tüm yöneticiler araştırmanın okullarında yapılmasına onay vermiştir. Okul yöneticilerinin onay vermesinin ardından araştırmanın amacı, bu okullara devam eden dört-altı yaş grubu çocuğu olan annelere çocuklarını kuruma bırakma ve çocuklarını kurumdan alma vakitlerinde araştırmacı tarafından yüz yüze anlatılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden annelere Aydınlatılmış Onam Formu imzalatılmıştır (EK-2). Ayrıca bu annelerin çocuklarının öğretmenlerine araştırmanın amacı ve yöntemi yüz yüze açıklanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere Aydınlatılmış Onam Formu imzalatılmıştır (EK-3). Toplam 310 anne araştırmaya katılmıştır ancak eksik doldurulan ya da dâhil olma kriterlerini karşılamayan (evliliği devam etmeyen, psikolojik bir tanısı olan veya özel gereksinimi bulunan annelere ait formlar ya da özel gereksinimli olan, prematüre veya düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelen ya da psikolojik bir tanısı bulunan çocuklara ait formlar) 34 form elenmiştir. Nihai olarak araştırmanın verileri, araştırmaya dâhil olmayı kabul eden ve dâhil olma kriterlerini karşılayan 276 anneden çocuklarını kuruma bırakma ve çocuklarını kurumdan alma vakitlerinde, pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak yüz yüze toplanmıştır. Annelerin okur yazarlık durumuna göre formlarda yer alan maddeler anneler ya da araştırmacı tarafından okunmuştur. Bu esnada anlaşılmayan ifadeler olması durumunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil olan annelerin çocuklarının öğretmenlerinden de çocukların okul ortamındaki davranış problemlerine ilişkin görüş almak amacıyla, bir ölçek ile veri toplanmıştır. Araştırmaya dâhil olan 276 annenin çocuklarının öğretmenlerinin tamamı araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. 276 çocuk için 30 öğretmenden kurumda bulundukları zaman dilimlerinde yüz yüze veri toplanmıştır. Anneler tarafından doldurulan formlar öz değerlendirme yapmalarına ve çocuklarının davranışlarını değerlendirmelerine yönelik olup,

öğretmenler tarafından doldurulan formlar sadece çocukların davranışlarını değerlendirmeye yöneliktir. Annelerden veri toplama işlemi her bir anne için yaklaşık 25-30 dakika, öğretmenlerden veri toplama işlemi her bir çocuk için yaklaşık beş dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri yüz yüze iletişim yöntemi ile Ocak 2022-Mart 2022 arasında toplanmıştır.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Ankara ili Çubuk ilçesinde ikamet eden, resmi okul öncesi eğitim alan dört-altı yaş arasında çocuğu bulunan, evliliği devam eden, psikolojik bir tanısı olmayan, özel gereksinimi bulunmayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan anneler,
- Araştırmaya katılan annelerin dört-altı yaş arasında olan, resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, prematüre ya da düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmemiş olan, psikolojik bir tanısı ve özel gereksinimi bulunmayan çocukları,
- Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri,
- Annelerin “Genel Bilgi Formu”, “DİPO”, “ÇYAİÖ-A” ve “PKBS-2”ye verdikleri yanıtlar,
- Öğretmenlerin “PKBS-2”ye verdikleri yanıtlar,
- Ocak 2022-Mart 2022 tarihleri ile sınırlıdır.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan DİPÖ’yü geliştiren Prof. Dr. Serpil Pekdoğan’dan, ÇYAİÖ-A’yı Türkçeye uyarlayan Doç. Dr. Hale Sucuoğlu’ndan ve PKBS-2’nin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmayı tekrar eden Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu’ndan e-posta ile ölçek kullanım izni alınmıştır.

Araştırmanın resmi okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilebilmesi için Ankara İl MEM’den (EK-4), verilerin toplanmasının planlandığı resmi okul öncesi

eğitim kurumlarının yöneticilerinden ve 29.11.2021 tarih ve 218 karar sayısı ile Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır (EK-5).

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm annelere ve annelerin çocuklarının öğretmenlerine araştırma hakkında sözel bilgi verilmiştir. Ayrıca bu annelerden Aydınlatılmış Onam Formu aracılığıyla yazılı onam alınmıştır.

2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırma verileri tanımlanırken sayılardan, yüzdeliklerden, minimum-maksimum değerlerden, ortalama ve standart sapmalardan yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının ve analizler esnasında hangi parametrik/nonparametrik testlerin kullanılacağına belirlenebilmesi için gereken varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda, DİPÖ'nün, ÇYAIÖ-A'nın ve PKBS-2'nin alt boyutları ve toplam puanları için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık, bir ölçeğin verilerinin tepe noktasının normal dağılıma göre durumunu ifade ederken; "Simetri eksikliği" anlamına gelen çarpıklık, verilerin ortalamaya göre konumunu belirtmektedir (Kumar Sharma, 2020). Bir ölçeğe ait verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması durumunda normal dağılım sınırları içerisinde kabul edilebilmektedir (George ve Mallery, 2012).

Çizelge 2.7'de DİPÖ alt boyutlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.7. DİPÖ Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık (Skewness) Kat Sayısı		Basıklık (Kurtosis) Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Nedensel Alt Boyut	276	1,001	0,147	0,711	0,292
Önleyici Alt Boyut	276	1,044	0,147	1,324	0,292

Çizelge 2.7 incelendiğinde, DİPÖ'nün Nedensel ve Önleyici alt boyutları için basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olması nedeniyle ölçeğin Nedensel ve

Önleyici alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım özelliklerini karşıladığı görülmektedir.

Çizelge 2.8’de ÇYAIÖ-A ve alt boyutlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.8. ÇYAIÖ-A ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık (Skewness) Kat Sayısı		Basıklık (Kurtosis) Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Kontrolle Yönelik İlgi	276	-1,128	0,147	1,293	0,292
Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	276	-1,017	0,147	0,423	0,292
Okula Yönelik İlgi	276	-0,382	0,147	-0,537	0,292
İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi	276	-0,708	0,147	0,062	0,292
Ölçek Toplam Puanı	276	-0,914	0,147	1,176	0,292

Yapılan analiz sonucunda; ÇYAIÖ-A toplam puanının ve ölçekte yer alan tüm alt boyutların puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olması nedeniyle, ölçeğin toplam puanının ve tüm alt boyutların puanlarının normal dağılım özelliklerini karşıladığı belirlenmiştir (Çizelge 2.8).

Çizelge 2.9’da annelerin görüşlerine göre PKBS-2 ve alt boyutlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.9. Annelerin Görüşlerine Göre PKBS-2 ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık (Skewness) Kat Sayısı		Basıklık (Kurtosis) Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Sorunları İfade Etme Problemi	276	0,563	0,147	0,471	0,292
Öğrenme Problemi	276	0,387	0,147	0,061	0,292
Ölçek Toplam Puanı	276	0,340	0,147	-0,033	0,292

Yapılan analiz sonucunda; annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 toplam alt boyut puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olması nedeniyle, ölçeğin toplam puanının ve tüm alt boyutların puanlarının normal dağılım özelliklerini karşıladığı belirlenmiştir (Çizelge 2.9).

Çizelge 2.10’da öğretmenlerin görüşlerine göre PKBS-2 ve alt boyutlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.10. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre PKBS-2 ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
		Kat Sayısı		Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Sorunları İfade Etme Problemi	276	1,415	0,147	1,401	0,292
Öğrenme Problemi	276	1,025	0,147	0,390	0,292
Ölçek Toplam Puanı	276	1,317	0,147	1,241	0,292

Öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarının ve toplam puanının çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olması nedeniyle, ölçeğin toplam puanının ve tüm alt boyutların puanlarının normal dağılım özelliklerini karşıladığı görülmektedir (Çizelge 2.10).

Ölçeklerin tamamında alt boyutlar ve toplam puanlar için normallik varsayımları karşılandığı için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda annelerin çalışma durumu, annelerin ilk kez anne olduğu yaş ve çocukların cinsiyeti değişkenleri için grup sayısının iki olması nedeniyle bağımsız örneklem t testi; annelerin yaşı, annelerin öğrenim durumu, annelerin gelir düzeyi, annelerin çocuk sayısı, annelerin araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki, çocukların doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim süresi değişkenleri için ikiden fazla grubun bulunması nedeniyle Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Çoklu grupların karşılaştırılması esnasında Post Hoc analizlerine gereksinim duyulduğunda, varyanslar homojen ise Least Significant Difference (LSD) testinden yararlanılmıştır. Varyanslar homojen değil ise Dunnet C testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ve ilişkili olduğu belirlenen ölçekler için ilişkinin derecesinin ortaya koyulmasında Pearson Korelasyon Testi’nden yararlanılmış ve 0-0.29 arası korelasyon katsayısı düşük düzey ilişkiyi, 0.30-0.70 arası korelasyon katsayısı orta düzey ilişkiyi ve 0.71-1.00 arası korelasyon katsayısı yüksek düzey ilişkiyi ifade etmiştir (Büyüköztürk, 2020). İlişkili olduğu varsayılan değişkenler için yordayıcı değişken/değişkenler ile yordanan değişkenin

belirlenmesinde Çoklu Regresyon Testi'nden yararlanılmıştır. Veriler %95 güven aralığında değerlendirilmiş olup, $p<0,05$ anlamlılık düzeyi için sınır olarak belirlenmiştir.



3. BULGULAR

Bu bölümde; annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemlerini incelemek, aralarındaki ilişkiyi değerlendirmek ve bu değişkenlerin annelerin; yaşına, öğrenim ve çalışma durumuna, algıladıkları gelir düzeyine, çocuk sayısına, ilk kez anne olma yaşına ve araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye, çocukların; cinsiyetine, yaşına, doğum sırasına ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde yer almaktadır.

Çizelge 3.1’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı

Alt Boyut	n	Min.	Max.	Ortalama /Medyan	SS
Nedensel Alt Boyut	276	29,00	63,00	37,95/36,00	6,76
Önleyici Alt Boyut	276	21,00	56,00	31,66/30,00	6,77

Çizelge 3.1 incelendiğinde annelerin Nedensel alt boyuttan $37,95 \pm 6,76$ ve Önleyici alt boyuttan $31,66 \pm 6,77$ puan aldıkları görülmektedir. Puanlar incelendiğinde, annelerin Nedensel alt boyuttan ve Önleyici alt boyuttan aldıkları puanların medyanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2’de araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAİÖ-A ve alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı

Alt Boyut ve Ölçek Toplamı	n	Min.	Max.	Ortalama/ Medyan	SS
Kontrolle Yönelik İlgi	276	43,00	65,00	59,47/61,00	4,48
Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	276	35,00	55,00	50,05/51,00	4,67
Okula Yönelik İlgi	276	10,00	35,00	25,22/26,00	5,59
İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi	276	3,00	15,00	10,54/11,00	3,03
Ölçek Toplam Puanı	276	83,00	168,00	145,21/146,50	14,26

Çizelge 3.2 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen annelerin Kontrolle Yönelik İlgi alt boyutundan $59,47 \pm 4,48$, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan $50,05 \pm 4,67$, Okula Yönelik İlgi alt boyutundan $25,22 \pm 5,59$, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan $10,54 \pm 3,03$ ve ölçek toplamından $145,21 \pm 14,26$, puan aldıkları görülmektedir. Puanlar incelendiğinde, annelerin tüm alt boyutlardan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların medyanın altında olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3'te araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 ve alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı

Alt Boyut ve Ölçek Toplamı	n	Min.	Max.	Ortalama/ Medyan	SS
Sorunları İfade Etme Problemi	276	0	59,00	21,57/21,00	10,86
Öğrenme Problemi	276	0	30,00	12,47/12,00	5,71
Ölçek Toplam Puanı	276	1	80,00	34,04/33,00	14,82

Çizelge 3.3'te araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan $21,57 \pm 10,86$, Öğrenme Problemi alt boyutundan $12,47 \pm 5,71$ ve ölçek toplamından $34,04 \pm 14,82$ puan aldıkları görülmektedir. Puanlar incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan, Öğrenme Problemi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların medyanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.4'te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.4. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut ve Ölçek Toplamı	n	Min.	Max.	Ortalama/ Medyan	SS
Sorunları İfade Etme Problemi	276	0	52,00	12,34/7,50	13,02
Öğrenme Problemi	276	0	37,00	9,07/6,00	7,90
Ölçek Toplam Puanı	276	0	96,00	21,67/14,50	20,41

Çizelge 3.4 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan $12,34 \pm 13,02$, Öğrenme Problemi alt boyutundan $9,07 \pm 7,90$ ve ölçeğin toplamından $21,67 \pm 20,41$ puan aldıkları görülmektedir. Puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan, Öğrenme Problemi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların medyanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.5'te araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin yaşına göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

			Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
n			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Yaşı	20-30 yaş arası	103	38,09	6,81	31,78	6,63
	31-40 yaş arası	150	37,62	6,58	31,37	6,92
	41-50 yaş arası	23	39,48	7,69	33,04	6,53
	Test ve Önemlilik		F=0,786 p=0,547		F=0,628 p=0,535	

Çizelge 3.5 incelendiğinde, annelerin ölçeğin Nedensel [$F=0,786$; $p>0,05$] ve Önleyici [$F=0,628$; $p>0,05$] alt boyutlarından elde ettikleri puanların annelerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.6’da araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının annelerin yaşına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgisi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Okula Yönelik İlgisi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Yaşı	20-30 yaş arası	103	59,66	4,15	50,33	4,15	25,66	5,72	10,05	3,12	145,70	13,50
	31-40 yaş arası	150	59,44	4,67	49,99	5,01	25,20	5,32	10,97	2,82	145,48	14,57
	41-50 yaş arası	23	58,78	4,68	49,22	4,62	23,35	6,50	9,96	3,52	141,30	15,55
	Test ve Önemlilik		F=0,366 p=0,694		F=0,563 p=0,570		F=1,618 p=0,200		F=3384 p=0,035		F=950 p=0,388	

Yapılan analize göre, annelerin Kontrol Yönelik İlgisi [F=0,366; p>0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=0,563; p>0,05] ve Okula Yönelik İlgisi [F=1,618; p>0,05] alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=3384; p<0,05] alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile yaşları arasındaki puan ortalaması farkının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Annelerin yaşına göre farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için Least Significant Difference (LSD) testi sonuçlarına göre, 20-30 yaş grubundaki annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyut puanlarının, 31-40 yaş grubundaki annelerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Annelerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar [F=950; p>0,05] ile yaşları arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (Çizelge 3.6).

Çizelge 3.7’de araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin yaşına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Yaşı	20-30 yaş arası	103	23,23	11,08	12,83	5,56	36,06	15,26
	31-40 yaş arası	150	20,54	10,75	12,19	5,80	32,73	14,64
	41-50 yaş arası	23	20,78	10,02	12,74	6,02	33,52	13,61
	Test ve Önemlilik		F=1,958 p=0,143		F=0,407 p=0,666		F=1,564 p=0,211	

Çizelge 3.7 incelendiğinde, çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=1,958; $p>0,05$] ve Öğrenme Problemi [F=0,407; $p>0,05$] alt boyut puanlarının annelerin yaşına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların ölçek toplamından aldıkları puanlar ile annelerin yaşı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmaktadır [F=1,564; $p>0,05$].

Çizelge 3.8’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin öğrenim durumuna göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	34	38,82	6,23	33,65	7,96
	Ortaokul ya da lise	162	38,43	7,06	31,59	6,27
	Ön lisans	30	38,43	7,19	33,57	8,65
	Lisans	44	36,07	5,41	29,86	5,73
	Yüksek lisans ya da doktora	6	31,50	2,43	26,17	3,06
	Test ve Önemlilik		F=2,661 p=0,033		F=3,190 p=0,014	

Çizelge 3.8 incelendiğinde, annelerin Nedensel [F=2,661; $p<0,05$] alt boyuttan aldıkları puan ortalaması ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Annelerin öğrenim durumuna göre farkın kaynaklandığı grubu ortaya koymak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, yüksek lisans ya da doktora mezunu olan annelerin puanlarının, ilkokul altı, ortaokul ya da lise, ön lisans ve lisans mezunlarından düşüktür. Annelerin Önleyici [F=3,190; $p<0,05$] alt boyuttan aldıkları puan ortalaması ile öğrenim durumları arasındaki farkın da istatistiksel açıdan

anlamli olduğu ortaya çıkmıştır. ğrenim durumuna göre farkın kaynaklandı grubu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, yüksek lisans ya da doktora mezunu olan annelerin puanlarının, ilkokul altı, ortaokul ya da lise ve n lisans mezunu olan annelerin puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.9’da araştırmaya dâhil edilen annelerin YAI-A puanlarının annelerin öğrenim durumuna göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.9. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin YAI-A Puanlarının Annelerin ğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	n	Kontrolle Yönelik İlg		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlg		Okula Yönelik İlg		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlg		Ölçek Toplam Puan		
		$\bar{X}$	SS.	$\bar{X}$	SS.	$\bar{X}$	SS.	$\bar{X}$	SS.	$\bar{X}$	SS.	
Annelerin Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı Ortaokul ya da Lise	34	58,71	5,94	49,00	5,80	24,71	5,65	8,88	3,42	140,85	17,91
	Ön Lisans	162	59,38	4,31	49,96	4,46	25,71	5,54	10,20	2,94	145,23	13,86
	Lisans	30	59,43	4,61	49,50	4,91	23,53	5,60	10,90	2,63	143,37	13,45
	Yüksek Lisans	44	60,32	3,81	51,14	4,28	24,50	5,77	12,43	2,07	148,39	12,61
	ya da Doktora	6	60,17	3,43	53,33	2,66	28,50	2,59	13,50	2,26	155,50	10,19
	Test ve Önemlilik		F=0,694 p=0,597		F=1,912 p=0,109		F=1,785 p=0,132		F=10,071 p=0,000		F=2,287 p=0,060	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=10,071; p<0,05] alt boyut puan ortalaması ile annelerin öğrenim durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; Kontrolle Yönelik İlgisi [F=0,694; p>0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=1,912; p>0,05] ve Okula Yönelik İlgisi [F=2,287; p>0,05] alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile öğrenim durumları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Annelerin ölçeğin toplamından aldıkları puanların da öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [F=2,287; p>0,05]. İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutunda belirlenen anlamlı farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, lisans mezunu olan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyut puanlarının, ilkokul altı ve ortaokul ya da liseden mezun annelerden yüksek olduğu saptanmıştır (izelge 3.9).

Çizelge 3.10’da araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin öğrenim durumuna göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.10. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	34	25,56	9,98	13,00	5,73	4,72	12,86
	Ortaokul ya da Lise	162	22,16	11,06	13,16	5,61	35,32	14,87
	Ön Lisans	30	19,23	7,53	11,57	4,66	30,80	11,00
	Lisans	44	19,82	11,13	11,27	5,97	31,09	15,68
	Yüksek Lisans ya da Doktora	6	7,33	8,09	4,17	3,92	11,50	11,02
	Test ve Önemlilik		F=4,724 p=0,001		F=4,747 p=0,001		F=5,721 p=0,000	

Çizelge 3.10 incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=4,724; p<0,05] ve Öğrenme Problemi [F=4,747; p<0,05] alt boyut puan ortalamalarının annelerin öğrenim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puanlar ile annelerin öğrenim durumları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır [F=5,721; p<0,05]. Çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın annelerin öğrenim durumuna göre kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin çocuklarının puanlarının, ilkokul ve altı ve ortaokul ya da lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların Öğrenme Problemi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın annelerin öğrenim durumuna göre kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin çocuklarının puanlarının, ilkokul ve altı, ortaokul ya da lise mezunu, ön lisans ve lisans mezunu olan annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.11’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.11. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çalışma Durumu	Çalışıyor	59	37,42	6,58	32,10	6,59
	Çalışmıyor	217	38,09	6,82	31,54	6,83
	Test ve Önemlilik		t=-0,673 p=0,502		t=0,560 p=0,576	

Çizelge 3.11 incelendiğinde, annelerin Nedensel alt boyuttan [t=-0,673; p>0,05] ve Önleyici alt boyuttan [t=0,560; p>0,05] aldıkları puan ortalamaları ile çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.12’de araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının annelerin çalışma durumuna göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.12. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çalışma Durumu	Çalışıyor	59	59,56	3,94	49,83	4,72	23,78	6,22	10,78	3,05	143,95	13,87
	Çalışmıyor	217	59,44	4,62	50,11	4,67	25,61	5,35	10,48	3,02	145,56	14,38
	Test ve Önemlilik		t=0,178 p=0,859		t=-0,408 p=0,684		t=-2,245 p=0,026		t=0,676 p=0,500		t=-0,768 p=0,443	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin Kontrol Yönelik İlgi [t=0,178; p>0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi [t=-0,408; p>0,05] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi [t=0,676; p>0,05] alt boyut puanlarının çalışma durumlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermediği saptanmıştır. Annelerin Okula Yönelik İlgi [t=-2,245; p<0,05] alt boyut puan ortalaması ile çalışma durumları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Çalışmayan annelerin Okula Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =25,61) bakıldığında, çalışan annelerin

Okula Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,78$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları [$t=-0,768$; $p>0,05$] ile çalışma durumları arasındaki farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.12).

Çizelge 3.13'te araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.13. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çalışma Durumu	Çalışıyor	59	20,85	11,26	12,75	6,27	33,59	15,96
	Çalışmıyor	217	21,76	10,76	12,40	5,57	34,16	14,54
	Test ve Önemlilik		$t=-0,572$ $p=0,568$		$t=0,416$ $p=0,678$		$t=-0,258$ $p=0,796$	

Çizelge 3.13 incelendiğinde, anne görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [$t=-0,572$; $p>0,05$] ve Öğrenme Problemi [$t=0,416$; $p>0,05$] alt boyut puanlarının annelerin çalışma durumu açısından farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları ile annelerin çalışma durumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmaktadır [$t=-0,258$; $p>0,05$].

Çizelge 3.14'te araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin algıladıkları gelir düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.14. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyi	Düşük	28	39,54	5,95	34,21	7,78
	Orta	239	37,85	6,90	31,54	6,62
	Yüksek	9	35,67	4,47	27,00	4,64
Test ve Önemlilik			F=1,313 p=0,271		F=4,257 p= 0,015	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin Önleyici alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamaları [F=4,257; $p<0,05$] ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu; Nedensel alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamaları [F=1,313; $p>0,05$] ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Annelerin Önleyici alt boyuttan elde ettikleri puan farkının algıladıkları gelir düzeyine göre kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testine göre, tüm gelir düzeylerindeki annelerin puanlarının birbirinden farklı olduğu, düşük gelire sahip olduğunu düşünen annelerin Önleyici alt boyut puanlarının, orta ve yüksek gelire sahip olduğunu düşünen annelerin puanlarından daha fazla olduğu; orta gelire sahip olduğunu düşünen annelerin puanlarının da yüksek gelire sahip olduğunu düşünen annelerin puanlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.14).

Çizelge 3.15'te araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının annelerin algıladıkları gelir düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.15. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrolle Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyi	Düşük	28	59,25	4,35	50,29	4,02	25,93	5,06	9,07	3,33	144,54	11,17
	Orta	239	59,36	4,51	49,92	4,77	25,07	5,65	10,66	2,96	144,93	14,62
	Yüksek	9	62,89	2,26	52,78	2,99	27,00	5,74	12,11	2,20	154,78	10,10
	Test ve Önemlilik		F=2,762 p=0,065		F=1,672 p=0,190		F=0,770 p=0,464		F=4,822 p=0,009		F=2,119 p=0,122	

Çizelge 3.15 incelendiğinde, annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarının [F=4,822; p<0,05] algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılaştığı; Kontrolle Yönelik İlgi [F=2,762; p>0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi [F=1,672; p>0,05] ve Okula Yönelik İlgi [F=0,770; p>0,05] alt boyut puan ortalamalarının ise algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puanlarındaki farkın algıladıkları gelir düzeylerine göre kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testine göre, düşük gelire sahip olan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puanlarının, yüksek gelire sahip olan annelerden daha az olduğu belirlenmiştir. Annelerin ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalamalarının ise algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır [F=2,119; p>0,05].

Çizelge 3.16’da araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin algıladıkları gelir düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.16. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Algıladıkları Gelir Düzeyi	Düşük	28	25,39	10,20	12,75	5,21	38,14	13,69
	Orta	239	21,13	10,94	12,33	5,67	33,46	14,87
	Yüksek	9	21,11	9,12	15,44	7,88	36,56	16,30
	Test ve Önemlilik		F=1,950 p=0,144		F=1,331 p=0,266		F=1,389 p=0,251	

Analiz sonuçları incelendiğinde, anne görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [$F=1,950$; $p>0,05$] ve Öğrenme Problemi [$F=1,331$; $p>0,05$] alt boyutlarından elde ettikleri puanların annelerin algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde çocukların PKBS-2 toplamından aldıkları puanlar [$F=1,389$; $p>0,05$] ile annelerin algıladıkları gelir düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir (Çizelge 3.16).

Çizelge 3.17’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin ilk kez anne olma yaşına göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.17. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşı	18 yaşını doldurmadan önce	22	41,55	6,06	35,00	7,96
	18 yaşını doldurduktan sonra	254	37,64	6,74	31,37	6,60
	Test ve Önemlilik			t=2,629 p=0,009		t=2,430 p=0,016

Çizelge 17 incelendiğinde, annelerin Nedensel alt boyuttan [$t=-2,629$; $p<0,05$] ve Önleyici alt boyuttan [$t=0,2430$; $p<0,05$] aldıkları puan ortalamaları ile ilk kez anne olma yaşları arasında anlamlı bir farkın mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan analizler doğrultusunda, kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların Nedensel alt boyut puan ortalamalarının ($\bar{X}=41,55$), ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanların Nedensel alt boyut puan ortalamalarından ($\bar{X}=37,64$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların, ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanlara kıyasla çocuklarına karşı duygusal istismar davranışlarını daha yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Annelerin Önleyici alt boyuttan aldıkları puanlara bakıldığında ise, ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların Önleyici alt boyut puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,00$), ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanların Önleyici alt boyut puan ortalamalarından ($\bar{X}=31,37$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.18’de araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının annelerin ilk kez anne olduğu yaşa göre bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.18. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşı	18 yaşını doldurmadan önce	22	59,00	4,57	49,05	4,75	23,32	6,00	9,14	3,55	140,50	14,20
	18 yaşını doldurduktan sonra	254	59,51	4,47	50,14	4,66	25,38	5,53	10,67	2,95	145,62	14,22
	Test ve Önemlilik		t=-0,510 p=0,611		t=-1,053 p=0,293		t=-1,667 p=0,097		t=-2,292 p=0,023		t=-1,621 p=0,106	

Analiz sonuçlarına göre, annelerin Kontrol Yönelik İlgi [t=-0,510; p>0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi [t=-1,053; p>0,05] ve Okula Yönelik İlgi [t=-1,667; p>0,05] alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması ile ilk kez anne olma yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi [t=-2,292; p<0,05] alt boyutundan aldıkları puanlar ile ilk kez anne olma yaşları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Çizelge incelendiğinde, ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =9,14), ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanların İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =10,67) düşük olduğu görülmektedir. Annelerin Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği-Anne Formu’ndan [t=-1,621; p>0,05] aldıkları toplam puanların ortalaması ile ilk kez anne olma yaşları arasında ise anlamlı fark mevcut değildir (Çizelge 3.18).

Çizelge 3.19’da araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin ilk kez anne olma yaşına göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.19. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin İlk Kez Anne Olma Yaşı	18 yaşını doldurmadan önce	22	28,09	12,32	14,41	6,00	42,50	16,83
	18 yaşını doldurduktan sonra	254	21,00	10,56	12,30	5,67	33,30	14,44
Test ve Önemlilik			t=2,981 p=0,003		t=1,663 p=0,097		t=2,827 p=0,005	

Çizelge 3.19 incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [$t=2,981$; $p<0,05$] alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının annelerin ilk kez anne olma yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan annelerin ($\bar{X}=28,06$), ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelere göre ($\bar{X}=21,00$) çocuklarının daha fazla Sorunları İfade Etme Problemi yaşadığını belirttiği saptanmıştır. Annelerin görüşlerine göre çocukların Öğrenme Problemi [$t=1,663$; $p>0,05$] alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ise annelerin ilk kez anne olduğu yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 toplamından aldıkları puan ortalamalarının annelerin ilk kez anne olma yaşları açısından anlamlı derecede farklılık oluşturduğu görülmektedir [$t=2,827$; $p<0,005$]. Analiz sonuçları incelendiğinde, ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan annelerin ($\bar{X}=42,50$), ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelere göre ($\bar{X}=33,30$) çocuklarının daha fazla davranış problemi sergilediğini belirttiği tespit edilmiştir.

Çizelge 3.20’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının annelerin çocuk sayısına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.20. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çocuk Sayısı	Tek çocuk	36	37,31	7,02	28,11	5,05
	İki çocuk	143	37,74	7,31	31,45	6,82
	Üç çocuk ya da daha fazla	97	38,49	5,77	33,30	6,77
	Test ve Önemlilik		F=0,545 p=0,581		F=8,267 p=0,000	

Çizelge 20 incelendiğinde, annelerin Nedensel [F=0,545; p>0,05] alt boyuttan aldıkları puan ortalamaları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı; Önleyici [F=8,267; p<0,05] alt boyuttan aldıkları puan ortalamaları ile çocuk sayısı arasında ise anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. Önleyici alt boyuttaki farkın çocuk sayısına göre farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD analizine göre, tek çocuğa sahip olan annelerin Önleyici alt boyut puanlarının, iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin Önleyici alt boyut puanlarından daha düşük olduğu; iki çocuğa sahip olan annelerin Önleyici alt boyut puanlarının, üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin Önleyici alt boyut puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.21’de araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının annelerin çocuk sayısına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.21. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çocuk Sayısı	Tek çocuk	36	61,44	3,07	52,17	2,92	26,31	6,18	11,61	2,48	151,53	10,09
	İki çocuk	143	59,40	4,38	50,09	4,79	25,39	5,58	10,78	2,92	145,66	14,05
	Üç çocuk ya da daha fazla	97	58,84	4,87	49,21	4,79	24,56	5,35	9,79	3,21	142,21	15,14
	Test ve Önemlilik		F=4,616 p=0,011		F=5,460 p=0,005		F=1,434 p=0,240		F=5,871 p=0,003		F=5,964 p=0,003	

Çizelge 3.21 incelendiğinde, annelerin Kontrole Yönelik İlgi [$F=4,616$; $p<0,05$], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi [$F=5,460$; $p<0,05$] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi [$F=5,871$; $p<0,05$] alt boyut puan ortalamaları ile çocuk sayısı arasında anlamlı fark bulunduğu; Okula Yönelik İlgi [$F=1,434$; $p>0,05$] alt boyut puan ortalaması ile çocuk sayısı arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Annelerin ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalamaları ile çocuk sayısı arasındaki fark incelendiğinde ise, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır [$F=5,964$; $p<0,05$]. Çocuk sayısına göre Kontrole ve Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi boyutlarındaki farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, tek çocuğu bulunan annelerin puanlarının, iki ve üç ya da daha fazla çocuğu bulunan annelerden daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Çocuk sayısına göre İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundaki farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, üç ya da fazla çocuğa sahip olan annelerin puanlarının, bir ve iki çocuğa sahip olan annelerin puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısına göre ölçeğin toplamından elde edilen puanlar arasındaki farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre, tek çocuğu bulunan annelerin puanlarının, iki ve üç ya da daha fazla çocuğu bulunan annelerden fazla olduğu, iki çocuğa sahip olan annelerin puanlarının da üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin puanlarından fazla olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.22’de araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin çocuk sayısına göre göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.22. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Çocuk Sayısına göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Çocuk Sayısı	Tek çocuk	36	22,22	11,58	12,08	5,70	34,31	15,92
	İki çocuk	143	21,45	10,75	12,45	5,86	33,90	14,92
	Üç çocuk ya da daha fazla	97	21,49	10,84	12,64	5,54	34,13	14,41
	Test ve Önemlilik		F=0,076 p=0,927		F=0,125 p=0,883		F=0,014 p=0,986	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=0,076; p>0,05] ve Öğrenme Problemi [F=0,125; p>0,05] alt boyutlarından elde ettikleri puanların annelerin çocuk sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde çocukların PKBS-2 toplam puanlarının da [F=0,014; p>0,05] annelerin çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir (Çizelge 3.22).

Çizelge 3.23'te araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.23. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepki	Çok mutlu oldum	201	37,24	6,48	30,96	6,59
	Normal karşıladım/ beklediğim bir durumdu	64	39,69	7,21	33,59	7,03
	Üzüldüm/korktum/ aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti	11	40,82	7,14	33,36	6,62
	Test ve Önemlilik		F=4,317 p=0,014		F=4,137 p=0,017	

Çizelge 3.23 incelendiğinde, annelerin Nedensel alt boyuttan [F=4,317; p<0,05] ve Önleyici alt boyuttan [F=4,137; p<0,05] aldıkları puan ortalamaları ile araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, her iki alt boyut için de araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında “Çok mutlu oldum.” yanıtını

veren annelerin puanlarının, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” yanıtını veren annelerin puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.24’te araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.24. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgisi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Okula Yönelik İlgisi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepki	Çok mutlu oldum	201	60,11	4,11	50,61	4,39	25,92	5,23	10,84	3,03	147,40	13,41
	Normal karşıladım/ beklediğim bir durumdu	64	58,06	4,91	48,78	4,99	23,78	6,08	9,92	2,80	140,50	14,59
	Üzüldüm/ korktum/ aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti	11	55,82	5,06	47,27	5,66	20,82	5,93	8,82	3,43	132,73	15,67
	Test ve Önemlilik		F=9,458 p=0,000		F=5,945 p=0,003		F=7,418 p=0,001		F=4,173 p=0,016		F=10,786 p=0,000	

Çizelge 3.24 incelendiğinde, annelerin Kontrol Yönelik İlgisi [F=9,458; p<0,05], Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=5,945; p<0,05], Okula Yönelik İlgisi [F=7,418; p<0,05] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=4,173; p<0,05] alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından [F=10,786; p<0,05] elde ettikleri puanların ortalamaları ile araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Annelerin ölçeğe ilişkin alt boyutlardan ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamalarında görülen farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testinde, ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamı için; araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiyi “Çok mutlu oldum.” olarak belirten annelerin puanlarının, “normal karşıladım/beklediğim bir durumdu” ve “Üzüldüm/korktum/ Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” olarak belirten annelerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.25’te araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının annelerin araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.25. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Annelerin Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepkiye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Annelerin Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklarına Gebe Kaldıklarında Verdikleri Tepki	Çok mutlu oldum	201	20,62	10,57	12,04	5,74	32,66	14,70
	Normal karşıladım/ beklediğim bir durumdu	64	23,13	10,66	13,08	5,20	36,20	13,46
	Üzıldım/korktum/ aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti	11	29,82	13,45	16,73	6,57	46,55	18,48
	Test ve Önemlilik		F=4,731 p=0,010		F=4,060 p=0,018		F=5,649 p=0,004	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F= F=4,731; p<0,05] ve Öğrenme Problemi [F=4,060; p<0,05] alt boyut puanlarının annelerin çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre farklılaştığı görülmektedir. Çocukların Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği [F=5,649; p<0,05] toplamından aldıkları puan ortalamalarının da annelerin çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından elde ettikleri puan ortalamalarında görülen farkın kaynaklandığı anne grubunu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puanı için; araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiyi “Çok mutlu oldum.” olarak belirten annelerin çocuklarının puanlarının, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzıldım/korktum/ Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” olarak belirten annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.25).

Çizelge 3.26’da araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının çocukların cinsiyetine göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.26. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Cinsiyeti	Kız	149	37,70	6,82	31,83	7,25
	Erkek	127	38,24	6,71	31,47	6,19
Test ve Önemlilik			t=-0,668 p=0,505		t=0,431 p=0,667	

Çizelge 3.26 incelendiğinde, annelerin Nedensel [$t=-0,668$; $p>0,05$] ve Önleyici [$t=0,431$; $p>0,05$] alt boyut puan ortalamalarının çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.27’de araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının çocukların cinsiyetine göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.27. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Kontrol Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocuklarının Cinsiyeti	Kız	149	59,45	4,57	49,90	4,83	24,70	5,63	10,71	3,11	144,74	14,52
	Erkek	127	59,49	4,39	50,23	4,49	25,83	5,50	10,35	2,92	145,77	13,99
Test ve Önemlilik			t=-0,071 p=0,543		t=-0,583 p=0,561		t=-1,678 p=0,095		t=0,999 p=0,319		t=-0,599 p=0,549	

Çizelge 3.27 incelendiğinde, annelerin Kontrol Yönelik [$t=-0,071$; $p>0,05$], Davranış Geliştirmeye Yönelik [$t=-0,583$; $p>0,05$], Okula Yönelik [$t=-1,678$; $p>0,05$] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi [$t=0,999$; $p>0,05$] alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile çocukların cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde annelerin ÇYAIÖ-A toplamından elde ettikleri puanlar ile çocukların cinsiyetleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmaktadır [$t=-0,599$; $p>0,05$].

Çizelge 3.28’de araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının çocukların cinsiyetine göre bağımsız örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.28. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Cinsiyeti	Kız	149	20,64	10,60	12,79	5,85	33,43	14,62
	Erkek	127	22,65	11,09	12,10	5,56	34,75	15,09
	Test ve Önemlilik		t=-1,530 p=0,127		t=0,989 p=0,323		t=-0,736 p=0,462	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [t=-1,530; p>0,05] ve Öğrenme Problemi [t=0,989; p>0,05] alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, çocukların PKBS-2 toplamından aldıkları puanların da [t=-0,736; p>0,05] cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Çizelge 3.28).

Çizelge 3.29’da araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının çocukların doğum sırasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.29. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS.	$\bar{X}$	SS
Çocukların Doğum Sırası	İlk çocuk	95	37,44	6,46	30,09	6,52
	İkinci çocuk	118	37,72	7,43	31,47	6,72
	Üçüncü ya da daha sonraki sıradaki çocuk	63	39,14	5,78	34,40	6,50
	Test ve Önemlilik		F=1,320 p=0,269		F=8,129 p=0,000	

Analiz sonuçlarına göre, annelerin Nedensel [F=1,320; p>0,05] alt boyuttan aldıkları puanlar ve çocukların doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı; Önleyici [F=8,129; p<0,05] alt boyuttan aldıkları puanlar ve çocukların doğum sırası arasında ise anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların doğum sırasına göre annelerin Önleyici alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamalarında görülen farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, araştırmaya dâhil edilen çocukları üç ya da sonraki sırada doğan annelerin

puanlarının, araştırmaya dâhil edilen çocukları ilk sırada doğan annelerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 3.29).

Çizelge 3.30'da araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının çocukların doğum sırasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.30. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrolle Yönelik İlgi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi		Okula Yönelik İlgi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Doğum Sırası	İlk çocuk	95	60,45	4,10	51,03	4,60	25,57	5,75	10,89	2,99	147,95	13,57
	İkinci çocuk	118	59,48	4,13	50,22	4,25	25,61	5,38	10,84	2,85	146,15	12,79
	Üçüncü ya da daha sonraki sıradaki çocuk	63	57,95	5,22	48,25	5,07	23,95	5,63	9,46	3,19	139,33	16,30
	Test ve Önemlilik		F=6,132 p=0,002		F=7,144 p=0,001		F=2,109 p=0,123		F=5,410 p=0,005		F=7,715 p=0,001	

Çizelge 3.30 incelendiğinde, annelerin Kontrolle [F=6,132; p<0,05], Davranış Geliştirmeye [F=7,144; p<0,05] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi [F=5,410; p<0,05] alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile çocuklarının doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu; Okula Yönelik İlgi [F=2,109; p>0,05] alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile çocukların doğum sırası arasında ise anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Annelerin ÇYAIÖ-A'nın toplamından aldıkları puanların ortalamaları ile çocukların doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F=7,715; p<0,05]. Çocukların doğum sırasına göre annelerin Kontrolle, Davranış Geliştirmeye ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlarda görülen farkın kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testlerinde, üç alt boyut ve ölçeğin toplamı için de; araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin puanlarının, araştırmaya dâhil olan çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerin puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.31’de araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının çocukların doğum sırasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.31. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Doğum Sırası	İlk çocuk	95	22,56	10,67	12,44	5,43	35,00	14,67
	İkinci çocuk	118	20,64	11,25	12,38	6,24	33,02	15,74
	Üçüncü ya da daha sonraki sıradaki çocuk	63	21,81	10,40	12,68	5,14	34,49	13,31
	Test ve Önemlilik		F=0,845 p=0,431		F=0,058 p=0,943		F=0,508 p=0,602	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=0,845; p>0,05] ve Öğrenme Problemi [F=0,058; p>0,05] alt boyut puanlarının çocukların doğum sırasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puanların da [F=0,508; p>0,05] doğum sıralarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Çizelge 3.31).

Çizelge 3.32’de araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.32. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Nedensel Alt Boyut		Önleyici Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Yaşı	4 yaşında (37-47 ay arasında)	16	39,94	8,81	31,69	6,62
	5 yaşında (48-60 ay arasında)	153	37,72	6,43	31,69	7,20
	6 yaşında (61-72 ay arasında)	107	37,98	6,91	31,62	6,21
	Test ve Önemlilik		F=0,781 p=0,459		F=0,004 p=0,996	

Çizelge 3.32 incelendiğinde, annelerin Nedensel [F=0,781; p>0,05] ve Önleyici [F=0,004; p>0,05] alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.33'te araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAIÖ-A puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.33. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n		Kontrol Yönelik İlgisi		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Okula Yönelik İlgisi		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi		Ölçek Toplam Puan	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Yaşı	4 yaşında (37-47 ay arasında)	16	60,50	4,13	51,69	4,29	23,56	5,29	11,56	2,90	147,31	13,61	
	5 yaşında (48-60 ay arasında)	153	59,29	4,69	49,83	4,83	25,12	5,76	10,37	2,94	144,59	14,63	
	6 yaşında (61-72 ay arasında)	107	59,56	4,23	50,12	4,47	25,61	5,38	10,64	3,15	145,79	13,89	
Test ve Önemlilik		F=0,562 p=0,571		F=1,168 p=0,312		F=0,986 p=0,374		F=1,233 p=0,293		F=0,407 p=0,666			

Çizelge 3.33 incelendiğinde, annelerin Kontrolle [F=0,562; p>0,05], Davranış Geliştirmeye [F=1,168; p>0,05], Okula [F=0,986; p>0,05] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi [F=1,233; p>0,05] alt boyutlarının çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, annelerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar ile çocukların yaşı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmaktadır [F=0,407; p>0,05].

Çizelge 3.34'te araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.34. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Yaşı	4 yaşında (37-47 ay arasında)	16	21,50	12,62	13,38	7,16	34,88	18,11
	5 yaşında (48-60 ay arasında)	153	22,94	10,76	13,05	5,48	35,99	14,10
	6 yaşında (61-72 ay arasında)	107	19,61	10,52	11,50	5,73	31,11	14,97
	Test ve Önemlilik		F=3,013 p=0,051		F=2,550 p=0,080		F=3,503 p=0,031	

Analiz sonuçları incelendiğinde, anne görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=3,013; p>0,05] ve Öğrenme Problemi [F=2,550; p>0,05] alt

boyutlarından elde ettikleri puanların çocukların yaşına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Anne görüşlerine göre çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puanların ise çocukların yaşına göre farklılaştığı görülmektedir [$F=3,503$; $p>0,05$]. Çocuğun yaşına göre ölçeğin toplamından elde edilen puan farkının kaynaklandığı grubu ortaya çıkarmak için yapılan LSD testine göre, altı yaşında olan çocukların ölçek toplam puanlarının, beş yaşında olan çocukların ölçek toplam puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya dâhil olan çocukları altı yaşında olan anneler, araştırmaya dâhil olan çocukları beş yaşında olan annelere göre çocuklarının davranış problemine sahip olduğunu daha az ifade etmiştir (Çizelge 3.34).

Çizelge 3.35'te araştırmaya dâhil edilen annelerin DİPÖ puanlarının çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.35. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin DİPÖ Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

			Nedensel		Önleyici	
			Alt Boyut		Alt Boyut	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 yıldan az	230	38,08	6,92	31,57	6,48
	1-2 yıl arasında	37	36,59	5,51	32,51	8,56
	2 yıldan daha uzun süre	9	40,11	7,08	30,56	6,50
	Test ve Önemlilik		F=1,250 p=0,288		F=0,432 p=0,650	

Çizelge3. 35 incelendiğinde, annelerin Nedensel [$F=1,250$; $p>0,05$] ve Önleyici [$F=0,432$; $p>0,05$] alt boyut puanları ile çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.36'da araştırmaya dâhil edilen annelerin ÇYAİÖ-A puanlarının çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.36. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin ÇYAIÖ-A Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Kontrol e Yönelik İlg i		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlg i		Okula Yönelik İlg i		İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlg i		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 yıldan az	230	59,45	4,50	50,03	4,67	25,42	5,54	10,38	3,01	145,20	14,48
	1-2 yıl arasında	37	59,35	4,60	50,05	4,82	23,84	5,73	11,32	3,15	144,57	13,38
	2 yıldan daha uzun süredir	9	60,44	3,64	50,56	4,53	25,67	6,00	11,44	2,30	148,11	13,01
	Test ve Önemlilik		F=0,228 p=0,796		F=0,054 p=0,947		F=1,313 p=0,271		F=1,971 p=0,141		F=0,222 p=0,801	

Çizelge 3.36 incelendiğinde, annelerin Kontrol e [F=0,228; p>0,05], Davranış Geliştirmeye [F=0,054; p>0,05], Okula [F=1,313; p>0,05] ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlg i [F=1,971; p>0,05] alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde annelerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar ile çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır [F=0,222; p>0,05].

Çizelge 3.37’de araştırmaya dâhil edilen annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarının çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.37. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		n	Sorunları İfade Etme Problemi		Öğrenme Problemi		Ölçek Toplam Puan	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	1 yıldan az	230	21,94	10,94	12,75	5,86	34,69	14,96
	1-2 yıl arasında	37	21,11	10,07	11,59	4,55	32,70	13,17
	2 yıldan daha uzun süredir	9	13,89	9,96	9,00	5,15	22,89	14,43
	Test ve Önemlilik		F=2,445 p=0,089		F=2,389 p=0,094		F=2,957 p=0,054	

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi [F=2,445; p>0,05] ve Öğrenme Problemi [F=2,389; p>0,05] alt boyutlarından elde ettikleri puanların çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde annelerin görüşlerine göre

çocukların ölçeğin toplamından aldıkları puanların da [$F=2,957$; $p>0,05$] çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Çizelge 3.37).

Çizelge 3.38’de DİPÖ, ÇYAIÖ-A, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasındaki korelasyona ait Pearson testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.38. DİPÖ Nedensel Alt Boyutu, DİPÖ Önleyici Alt Boyutu, ÇYAIÖ-A, Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları Arasındaki Korelasyon

		Nedensel Alt boyut	Önleyici Alt boyut	ÇYAIÖ (Anne)	PKBS-2 (Anne)	PKBS-2 (Öğretmen)
DİPÖ Nedensel Alt Boyut	r			-0,423	0,365	0,135
	p	-	-	0,000*	0,000*	0,025*
	n			276	276	276
DİPÖ Önleyici Alt Boyut	r			-0,581	0,209	0,108
	p	-	-	0,000*	0,000*	0,072
	n			276	276	276
ÇYAIÖ-A	r	-0,423	-0,581		-0,243	-0,043
	p	0,000*	0,000*	-	0,000*	0,475
	n	276	276		276	276
PKBS-2-Anne	r	0,365	0,209	-0,243		0,257
	p	0,000*	0,000*	0,000*	-	0,000*
	n	276	276	276		276
PKBS-2-Öğretmen	r	0,135	0,108	-0,043	0,257	
	p	0,025*	0,072	0,475	0,000*	-
	n	276	276	276	276	

*0-0.29 arası korelasyon katsayısı düşük düzey ilişkiyi, 0.30-0.70 arası korelasyon katsayısı orta düzey ilişkiyi ve 0.71-1.00 arası korelasyon katsayısı yüksek düzey ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Çizelge 3.38 incelendiğinde, annelerin DİPÖ’nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile Kontrole, Davranış Geliştirmeye, Okula ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından oluşan ÇYAIÖ-A’dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($r=-0,423$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ’nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, ÇYAIÖ-A’dan aldıkları puanlar

düşmektedir. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,365$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar da artmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır (Çizelge 3.38).

Annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır ($r=0,135$; $p<0,05$). Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır (Çizelge 3.38).

Çizelge 3.38 incelendiğinde, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile Kontrole, Davranış Geliştirmeye, Okula ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından oluşan ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,581$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar düşmektedir. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışları arttıkça çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve

Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r=0,209$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre annelerin Önleyici alt boyuttan aldıkları puanlar arttıkça, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar da artmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır (Çizelge 3.38).

Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,108$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Çizelge 3.38).

Analiz sonuçlarına göre, annelerin Kontrole, Davranış Geliştirmeye, Okula ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından oluşan ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r=-0,243$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arttıkça, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arttıkça çocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri azalmaktadır.

Çizelge 3.38 incelendiğinde, annelerin Kontrole, Davranış Geliştirmeye, Okula ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından oluşan ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r=-0,043$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile öğretmenlerin

çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2’den aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2’den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r=0,257$; $p<0,05$). Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2’den aldıkları puanlar arttıkça, öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2’den aldıkları puanlar da artmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin de çocuklarda davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri artmaktadır (Çizelge 3.38).

Çizelge 3.39’da DİPÖ Nedensel Alt Boyutu, DİPÖ Önleyici Alt Boyutu, ÇYAIÖ-A ve anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasındaki regresyon analizi yer almaktadır.

Çizelge 3.39. DİPÖ Nedensel Alt Boyutu, DİPÖ Önleyici Alt Boyutu, ÇYAIÖ-A ve Annelerin Görüşlerine Göre Çocukların PKBS-2 Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	p	%95 Güven Aralığı	
Sabit katsayı	20,855	15,361	-	1,358	0,176	-9,387	51,097
DİPÖ-Nedensel Alt Boyut	0,690	0,139	0,315	4,948	0,000	0,416	0,965
DİPÖ-Önleyici Alt Boyut	0,049	0,155	0,023	0,318	0,751	-0,256	0,355
ÇYAIÖ-A	-0,100	0,074	-0,097	-1,358	0,176	-0,246	0,045

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2’den aldıkları puanlar üzerinde etkisi olduğu düşünülen; DİPÖ Nedensel Alt Boyutunun, DİPÖ Önleyici Alt Boyutunun ve ÇYAIÖ-A’nın anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanlarını ne derece yordadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır (Çizelge 3.39). Yapılan analiz sonucunda, DİPÖ’nün Nedensel alt boyut değişkeni ile anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($R=0,378$, $R^2_{\text{adjusted}}=0,134$, $F_{(3,272)}=15,134$; $p=0,000$). Elde edilen katsayı incelendiğinde, etkinin pozitif yönde olduğu görülmekte olup; yapılan

analiz sonucunda, DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeninin, anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlardaki değişimin %13'ünü açıkladığı ortaya çıkarılmıştır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama potansiyellerinin çocuklarında davranış problemleri algılama düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir.

Regresyon analizi sonucunda, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanları yordayan denklem ise şu şekildedir: Annelerin Çocuklarında Davranış Problemleri Algılama Düzeyleri-PKSB-Anne) = (0,690 x Çocuklarına Yönelik Duygusal İstismar Uygulama Potansiyelleri-DİPO Nedensel Alt Boyut) + (20,855).

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, DİPÖ'den ve ÇYAİÖ-A'dan ve PKBS-2'den elde edilen bulgular değerlendirilerek ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

İlk olarak araştırmanın betimsel analizlerinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan ortalama $37,95 \pm 6,76$ puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin Nedensel alt boyutundan elde edilebilecek en az puanın 29, en çok puanın 145 olduğu ve annelerin bu alt boyuttan aldıkları puanların medyanın altında olduğu göz önüne alınarak, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar düzeylerin düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerin önleyici alt boyuttan aldıkları puanlar incelendiğinde ise puan ortalamalarının $31,66 \pm 6,77$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin Önleyici alt boyutundan elde edilebilecek en az puanın 21, en çok puanın 105 olduğu ve annelerin bu alt boyuttan elde ettikleri puanların medyanın altında olduğu göz önünde bulundurularak, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İstismar, bir insan hakları suçu olup failer ya da çevredeki diğer kişiler tarafından genellikle saklanmaktadır. Dünya genelinde bildirilen çocuk istismarı oranlarının gerçek oranların çok daha üzerinde olduğu ve bildirilen oranların gerçek oranlardan en az beş kat daha az olduğu tahmin edilmektedir (Taner ve Gökler, 2014). Elde edilen bulgu bu kapsamda değerlendirildiğinde, annelerin duygusal istismar potansiyellerinin mevcut sonucun çok daha üzerinde olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan okul öncesi dönemde gelişimin çok hızlı olması, kişilik gelişiminin büyük bir kısmının bu dönemde şekillenmesi ve çocukların bu dönemde dış etmenlerin etkisine açık olması nedeniyle (Santrock, 2012) düşük düzeyde bile olsa duygusal istismara maruz kalmak çocuklar açısından son derece sakıncalıdır. Buna ek olarak araştırmamızda, ebeveynlerin duygusal istismarı önleyici davranışların da düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ünal (2017) çocukları okul öncesi eğitim alan 251 ebeveynin örneklem grubunu oluşturduğu araştırmasında, ebeveynlerin duygusal istismara ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu bildirmiştir. Araştırmamızdan elde edilen ve alan yazında yer alan bu bulgular, sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin tüm ebeveynler için çocuk istismarı genelinde ve duygusal

istismar özelinde ivedi olarak bilinçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılmasını, uzmanlar tarafından müdahale ve eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanlar incelendiğinde alt boyutlardan ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocukların bakımı, gelişimi, tutum ve davranış kazanması bakımından birincil olarak ilgili kişiler genellikle annelerdir. Günümüzde kadınların iş gücüne katılım oranları geçmiş yıllara göre artış gösterse de kadının birincil görevinin annelik olduğu, erkeklere ise çoğunlukla evin maddi yükünü üstlenme görevi verildiği bilinmektedir (Aktaş ve ark., 2012). Araştırmamızdan elde edilen sonuç da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Tuzcuoğlu ve ark. (2020) İstanbul'da yaşayan ve okul öncesi eğitim alan 218 çocuk ve ebeveynleri ile yürüttükleri araştırmada; annelerin ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanların ortalamasını $136,61 \pm 6,47$ olarak tespit etmiştir. Arslan Özkılıç (2021) ise okul öncesi dönemde çocuğu olan ve Van'da bir üniversite hastanesinin Çocuk Gelişimi Polikliniğine başvuran 305 anne ile gerçekleştirdiği araştırmada; annelerin ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanların ortalamasının $133,20 \pm 21,78$ olduğunu bildirmiştir. Araştırmamızdan elde edilen ÇYAİÖ-A puan ortalaması ve Tuzcuoğlu ve ark. (2020) ile Arslan Özkılıç (2021) tarafından yakın tarihli olarak yürütülen araştırmalardaki ÇYAİÖ-A puan ortalamasının nispeten yakın olması, anneliğin her ne koşulda olursa olsun içgüdüsel olduğu görüşü ile açıklanabilir (Şener ve Karacan, 1999). Buna karşın ortalama puanlarda farklılıkların meydana gelmesi, araştırmaların farklı şehirlerde ve farklı kültürel bölgelerde yürütülmesi; ebeveynlerin ve çocukların farklı bireysel özelliklere sahip olmaları, farklı ekosistemlerde bulunmaları ve bulundukları ekosistemlerde yer alan diğer bireyler ile etkileşim içerisinde olmaları ile açıklanabilir (Bronfenbrenner, 1977).

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, çocukların Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan $21,57 \pm 10,86$, Öğrenme Problemi alt boyutundan $12,47 \pm 5,71$ ve ölçek toplamından $34,04 \pm 14,82$ puan aldıkları görülmektedir. Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutu

dışa yönelimli davranış problemlerini ifade ederken; Öğrenme Problemi alt boyutu içe yönelimli davranış problemlerini ifade etmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin çocukları için bildirdikleri dışa yönelimli davranış problemleri puan ortalamasının, içe yönelimli davranış problemleri puan ortalamasından yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Kılınç ve Saltık (2018) tarafından üç ila altı yaş grubundaki çocuklar ile gerçekleştirilen deneysel bir araştırmada da çocukların ön test dışa yönelimli davranış problemleri puan ortalamalarının ($\bar{x}=28,66$) içe yönelimli davranış problemleri puan ortalamasından ($\bar{x}=20,00$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızdan ortaya çıkan bulgunun birkaç farklı nedeni olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak, araştırmaya dâhil olan çocuklar dışa yönelimli davranış problemlerini içe yönelimli davranış problemlerinden daha fazla sergiledikleri için anneleri tarafından dışa yönelimli davranış problemlerinin daha yüksek olarak bildirilebileceği varsayılmaktadır. Diğer bir açıklama ise, dışa yönelimli davranış problemlerinin bireyin kendisine ya da çevresine somut olarak zarar veren veya zarar vermeyi amaçlayan davranışları kapsaması nedeniyle anneler tarafından daha kolay fark edilebilmiş olabileceğidir. Nitekim Rose ve ark. (2018) da bu görüş ile paralel olarak; içe kapanma, depresyon ve kaygı gibi içe yönelimli davranış problemlerinin, bireylerin iç dünyasında yaşanması nedeniyle yetişkinler tarafından çoğunlukla gözden kaçırılabilirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda özellikle içselleştirilmiş davranış problemlerinin oranının tespit edilen orandan çok daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmamızdan elde edilen ve alan yazında yer alan bulgular neticesinde, davranış problemlerinin erken dönemli tespiti ve etkili müdahale programlarının uygulanmasının gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Denham ve ark. (1997), ebeveynler ve çocuk arasındaki ilişkinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik değerlendirmelerini etkilediğini, çocukları ile çatışmaya dayalı bir ilişkisi olan ebeveynlerin çocuklarını daha olumsuz ve daha zor olarak nitelendirme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Araştırmamızda ele alınan değişkenlerden bir tanesinin annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar potansiyeli olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklarını değerlendirme yanlılıklarının araştırma sonuçları üzerindeki

etkisini azaltmak ve çocuklarda görülen davranış problemlerini hem anne hem de öğretmen perspektifinden değerlendirerek çok boyutlu bir bakış açısı sunmak amacıyla anne görüşlerine ek olarak çocukların davranış problemlerinin, çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından da değerlendirilmesi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu uygulama ile araştırmamızın sonuçlarının oldukça nitelikli hale getirildiği düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları ortalama puanlara bakıldığında; çocukların ortalama olarak Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan $12,34 \pm 13,02$, Öğrenme Problemi alt boyutundan $9,07 \pm 7,90$ ve ölçeğin toplamından $21,67 \pm 20,41$ puan aldıkları görülmektedir. Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutu dışı yönelimli davranış problemlerini ifade ederken; Öğrenme Problemi alt boyutu içe yönelimli davranış problemlerini oluşturmaktadır.

Analiz sonuçları Çizelge 3.3'teki anne görüşlerine göre çocuklarda görülen davranış problemleri kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplamı için annelerden daha düşük düzeyde davranış problemi bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum annelerin düşük düzeyde de olsa duygusal istismar potansiyeline sahip olması nedeniyle çocuklarını daha olumsuz değerlendirme eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Öte yandan elde edilen bulgu, çocukların ev ortamında kendilerini daha rahat hissedebileceklerini ve bu nedenle problemli davranışları ev ortamında daha fazla sergileme eğiliminde olabileceklerini de akla getirmektedir. Nitekim Özbey (2012) araştırmasında, 60-72 ay aralığındaki çocukların problemli davranışları okul ortamına kıyasla ev ortamında daha fazla sergilediklerini tespit etmiştir. Söz konusu bulgu için diğer bir açıklama ise, öğretmenlerin annelere kıyasla çocuklar ile daha kısa süre zaman geçirdikleri için çocukların problemli davranışlarına karşı daha toleranslı olabilecekleridir. Bununla birlikte düşük düzeyde eğitime sahip olan annelerin değerlendirme ölçeklerinde yer alan ifadeleri özümsemekte öğretmenlere kıyasla daha fazla zorluk çekme olasılıkları olduğu ifade edilmektedir (Culp ve ark., 2001). Annelerin çoğunluğunun (%58,7) öğrenim düzeyinin ortaokul ya da lise olması nedeniyle bu olasılığın mevcut olma ihtimali bulunsa da bu durum araştırma öncesinde öngörülerek annelerin değerlendirme ölçeklerini doldurması esnasında anlaşılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı desteği sağlanmıştır. Bu nedenle son olasılığın meydana gelme ihtimalinin

düşük olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, analiz sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan annelerden elde edilen bulgularda olduğu gibi, öğretmenlerin de çocuklar için bildirdikleri dışa yönelimli davranış problemleri puan ortalamasının, içe yönelimli davranış problemleri puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun en muhtemel sebebinin saldırganlık ve öfke nöbeti gibi dışa yönelimli davranış problemlerinin depresyon ve içe kapanma gibi iç yönelimli davranış problemlerinden daha kolay fark edilebilmesi olduğu düşünülmektedir. Ancak yine de annelerin, çocukları için öğretmenlerden daha yüksek düzeyde dışa yönelimli davranış problemi bildirdiği göze çarpmaktadır.

Araştırmaya alınan annelerin DİPÖ Nedensel ve Önleyici alt boyut puanlarının annelerin yaşlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının kendi yaşlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, düşük anne yaşının duygusal istismar potansiyeli açısından risk faktörü olduğu, anne yaşı azaldıkça duygusal istismar potansiyelinin arttığı görülmektedir (Al Dosari ve ark., 2017; DSÖ, 2002; Kanak ve Pekdoğan, 2020; Şenol, 2021). Buna karşın Ertaş (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, tipik gelişim gösteren üç-altı yaş grubu çocuğa sahip annelerin DİPÖ puan ortalamalarının annelerin yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı; atipik gelişim gösteren çocukların annelerinin DİPÖ Nedensel ve Önleyici boyut puan ortalamalarının annelerin yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmamıza alınan tüm çocukların tipik gelişim göstermesinin, annelerin duygusal istismar potansiyellerinin kendi yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmamasında etkili bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Annelerin ÇYAIÖ-A'nın Kontrole, Davranış Geliştirmeye ve Okula Yönelik İlgi alt boyutları ile toplamından aldıkları puanların kendi yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ($p>0,05$); İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan elde ettikleri puanların ise kendi yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, 20-30 yaş aralığındaki annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş aralığındaki

annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu alt boyutta yer alan maddeler annelerin; çocuklarına düzenli bir şekilde kitap okuma, okudukları kitap ile ilgili sorular sorma ve okudukları kitapların eğitici özellikler taşımasına dikkat etme gibi davranışlarını ölçmektedir. Arıcı ve Tüfenkçi Akcan (2019) tarafından anasınıfına devam eden çocuğu olan 436 anne ile yürütülen ve araştırma sonucumuzu destekler nitelikteki bir araştırmada, anne yaşı ve çocukla birlikte kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bildirilmiştir. Öte yandan aynı araştırmada evde çocukla birlikte okunabilecek fazla sayıda kitap bulunması ve çocuğa ilk kez erken yaşlarda hikâye kitabı alınması değişkenleri ile çocukla birlikte kitap okuma davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, araştırmamızda daha genç yaşta olan annelerin çocuklarının ilgilerini geliştirmek için daha fazla motivasyona ve bilgiye sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü bazı araştırmalar (Curci ve ark., 2021; Özdemir, 2012; White ve Rogers, 1998) anne yaşı arttıkça ebeveynlikten elde edilen doyumun arttığını ve daha genç yaştaki annelerin ebeveyn olmaktan daha çok memnun olduklarını, ebeveynlik için daha fazla motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmamıza katılan 20-30 yaş yaş aralığındaki annelerin, 31-40 yaş aralığındaki annelere kıyasla ebeveynlik doyumlarının daha az olabileceği ve bunun sonucunda da İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi düzeylerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin görüşlerine çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan, Öğrenme Problemi alt boyutundan ve toplamından elde ettikleri puan ortalamalarının annelerin yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle annelerin çocuklarında davranış problemleri algılama düzeyleri kendi yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Eratay (2011) tarafından yaşları dört ila altı arasında değişen 638 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada da çocukların davranış problemlerinin annelerinin yaşına göre farklılaşmadığı bildirilmiştir. Yoldaş (2020) da üç ila altı yaş aralığında olan ve okul öncesi eğitim alan çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği araştırmada; ebeveynlerin çocuklarında davranış problemleri algılama düzeylerinin kendi yaşlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Lopez

Turley (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise, annelerin okul öncesi dönem çocuklarında davranış problemleri algılama düzeylerinde annelerin yaşlarının değil aile geçmişlerinin etkili olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda araştırmamızdan elde edilen sonucun alan yazın ile uyumlu olduğu görülmekte olup; annelerin ebeveynliğe yönelik algıları, aile geçmişleri ve çocuklarına yönelik tutumları gibi faktörlerin çocukların davranış problemleri üzerinde annenin yaşından daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, annelerin DİPÖ'nün Nedensel ve Önleyici alt boyut puanları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark olduğudur ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, yüksek lisans ya da doktora mezunu olan annelerin duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyici davranışlarının; ilköğretim altı, ortaokul ya da lise, ön lisans ve lisans mezunu annelerin duygusal istismara neden olan davranışlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Duygusal istismar farkındalığı, ebeveynlerin hangi tutum ve davranışların bir çocuğu duygusal açıdan istismar ettiğine yönelik inançları ve bilgi düzeyleri şeklinde; duygusal istismar potansiyeli ise ebeveynlerin duygusal istismar uygulama eğilimleri şeklinde tanımlanabilir. Alan yazın incelendiğinde (Aktaş, 2011; Kara Doruk, 2012; Kaya, 2020; Öztürk, 2017) yüksek düzeyde eğitilmiş anne babaların, düşük düzeyde eğitilmiş anne babalara kıyasla duygusal istismara ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda yer alan yüksek düzeyde eğitime sahip ebeveynler hangi davranışların duygusal istismar kapsamına girdiği ve duygusal istismarın çocuk üzerindeki olumsuz etkileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olabilirler. Aynı zamanda araştırmalar, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına karşı demokratik tutum sergileme, eşitlikçi ve paylaşımcı davranma düzeylerinin daha yüksek olduğunu; eğitim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin ise çocuk yetiştirirken kendi ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerini daha fazla benimsediklerini, daha yüksek düzeyde aşırı koruyucu ya da otoriter tutum sergilediklerini göstermektedir (Alabay, 2017; Durmuş, 2006; Uslu ve ark., 2010). Bu nedenle araştırmamıza katılan ve yüksek düzeyde eğitime sahip olan anneler, çocuklarını yetiştirirken doğrudan kendi ebeveynlerini rol model almak yerine doğru çocuk yetiştirme yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye ve araştırma yapma motivasyonuna sahip olabilirler.

Öte yandan Kanak ve Pekdoğan (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, lisans düzeyinde eğitime sahip annelerin duygusal istismar potansiyellerinin tüm anneler içinde fazla olduğu saptanmıştır. Chang ve ark. (2008) ise yaptıkları bir araştırmada; annelerin eğitim seviyelerindeki birer yıllık her bir artışın, doğumdan 17 yaşa kadar çocuklarının duygusal istismara uğrama olasılıklarını %36 oranında arttırdığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızda yüksek lisans ve doktora düzeyi eğitime sahip annelerin önleyici alt boyuttan aldıkları puanların daha düşük olması ile uyumlu olup; eğitim seviyesi arttıkça annelerin çocuklarından daha yüksek beklentilere sahip olabileceklerini ve bu nedenle önleyici tutumlarının daha az olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Alan yazında eğitim seviyesinin duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyici davranışlar üzerindeki etkisine yönelik bu tartışmalı sonuçlar, anne eğitim seviyesi değişkeni ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin, ÇYAIÖ-A'nın Kontrole, Davranış Geliştirmeye ve Okula Yönelik İlgi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Ancak, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda, lisans mezunu olan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puanlarının, ilkokul altı ve ortaokul ya da lise mezunu olan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki pek çok araştırma öğrenim düzeyi arttıkça çocuğa yönelik ilgi düzeyinin de arttığını göstermektedir. Suizzo ve Stapleton (2007) tarafından beş yaşındaki Amerikalı çocukların anneleri ile yapılan bir araştırmada, yüksek düzeyde eğitime sahip olan annelerin, çocuklarının yüksek düzeyde eğitime sahip olmasına yönelik daha yüksek düzeyde beklenti içerisinde oldukları, çocuk ile ev içinde-ev dışında yürütülen faaliyetlere daha fazla katıldıkları ve ev içinde daha fazla rutin oluşturdukları tespit edilmiştir. Diğer bir araştırmada İnce (2022), okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan annelerden en az ön lisans düzeyinde eğitime sahip olanların, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların ön lisans düzeyinden daha düşük öğrenime sahip annelerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Lareau (2003) ise düşük

düzeyde eğitime sahip olan annelerin daha güvenli mahallelerde yaşama ve daha nitelişiz işlerde çalışma ihtimalleri olduğunu saptamıştır. Alan yazındaki araştırmalarda da görülebileceğı üzere düşük düzeyde eğitime sahip olmak, çoğunlukla olumsuz yaşam koşullarını beraberinde getirebilmekte; ebeveynlerin çeşitli stres faktörleri ile mücadele etmek zorunda kalmalarına neden olabilmektedir.

Öte yandan daha yüksek düzeyde eğitime sahip olmak, çocuğun ilgilerini geliştirmek için daha fazla zamana, bilgiye, motivasyona ve kaynağına sahip olmak ile bağlantılı olabilmektedir. İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgil alt boyutundan elde edilen anlamlı ilişkinin diğel alt boyutlardan ve ölçeğın tamamından elde edilmemesi ise, örneklem grubundaki ebeveynlerin düşük düzeyde de olsa duygusal istismar potansiyeline sahip olmalarından ötürü ilgi düzeyleri düşük olsa bile saklama eğilimde olabileceklerini ya çocuğun okuluna, davranışlarına ya da kontrol edilmesine yönelik ilgi göstermeyi, ilgilerini geliştirmeye yönelik ilgi göstermekten daha önemli bulabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin görüşlerine çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile toplamından elde ettikleri puanlar, annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre; yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin çocuklarının sorunları ifade etme problemi puan ortalamalarının, ilkokul ve altı ve ortaokul ya da lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların Öğrenme Problemi alt boyutundan ve ölçeğın toplamından aldıkları puanlara bakıldığında ise; yüksek lisans ya da doktora mezunu olan annelerin çocuklarının Öğrenme Problemi alt boyut puanlarının ve genel davranış problemi puanlarının, yüksek lisans düzeyinden daha düşük eğitime sahip annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğel bir ifadeyle, eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler, çocukları için daha düşük düzeyde davranış problemi bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, düşük eğitim seviyesinin; okul terki, düşük gelir düzeyi, güvenli olmayan semtlerde ikamet etme, sağlık sigortasına sahip olmama, aile içi çatışma ve şiddet, sağlık hizmetlerine erişme zorlukları, yüksek düzeyde stres ve kaygı, ruh sağlığı sorunları, alkol ve madde kullanımı gibi çeşitli

problem durumlar ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Aydın ve Uyar, 2021; Kazzaz ve ark., 2019; Odgers ve ark., 2012; Popova ve ark., 2020; Yuan ve ark., 2021). Yeterli sosyal destek ve yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık gibi mekanizmalar bu tarz problemlerin ortaya çıkışını engelleyebilse ya da birey üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilse de (Machisa ve ark., 2018) uzun ve kısa vadede birey ve çevrelerindeki diğer kişiler açısından yıkıcı sorunların meydana gelebilme ihtimali oldukça yüksektir.

Bu kapsamda araştırmamıza katılan annelerin düşük düzeyde öğrenime sahip olması, bu tarz stres faktörlerine maruz kalma ihtimallerini ortaya çıkarabileceği; anneleri ile aynı evde yaşayan ve ortak bir çevreyi paylaşan çocukların da bu durumlardan olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir. Alan yazında, araştırmamızdan elde edilen bulgu ile uyumlu pek çok sonuç olduğu ortaya çıkmaktadır. Asmussen ve ark. (2022) tarafından Danimarka’da gerçekleştirilen bir araştırmada; düşük düzeyde öğrenime sahip olan annelerin, iki buçuk ila beş yaş aralığında bulunan çocuklarında kalıcı duygusal problemler ve davranış sorunları tespit edilmiştir. Jones ve ark. (2021) tarafından ABD’de düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup 314 ebeveyn ile yapılan boylamsal bir araştırmada; ebeveynlerin aile içi çatışma yaşamasının ebeveyn stresini arttırdığı ve bu yol aracılığıyla, altı yaşındaki çocuklarının anlamlı derecede daha yüksek düzeyde içe yönelimli ve dışa yönelimli davranış problemleri sergilediği tespit edilmiştir. Çorapçı ve ark. (2012) tarafından ise; öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin, öğrenim düzeyi daha yüksek olan annelere kıyasla çocukların olumsuz duyguları için, daha sık ve fazla aşağılayıcı veya cezalandırıcı tutum sergileme olasılıklarının bulunduğu bildirilmiştir. Dolayısıyla, ebeveynlerin düşük düzeyde öğrenime sahip olmaları ve çocuklarında görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin çift yönlü olabileceği, bu ebeveynlerin içerisinde bulundukları koşullar nedeniyle çocuklarını daha olumsuz değerlendirme eğiliminde olabilecekleri ve çocuklarının davranış problemlerini yönetme konusunda daha az bilgili olabilecekleri; öte yandan çocuklarının da daha yüksek düzeyde davranış problemi sergileyebilecekleri düşünülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Benzer şekilde Ercan (2018) tarafından dört ila altı yaşları arasında çocuğu bulunan 197 ebeveyn ile yürütülen bir araştırmada, ebeveynlerin çocuk istismarına ilişkin bir farklılık düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın alan yazında çalışma durumunun duygusal istismar potansiyeli üzerinde etkili olduğunu öne süren araştırmalar da bulunmaktadır. Ertaş (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, çalışmayan annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik duygusal istismar düzeylerinin, çocuklarının tipik ya da atipik gelişim göstermesi fark etmeksizin çalışan annelerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile uyumlu bir biçimde Şenol (2021) da beş ila altı yaşları arasında normal gelişim gösteren çocuğu bulunan anneler ile yaptığı araştırmasında çalışmayan annelerin duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının çalışan annelerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmamıza katılan annelerin çok büyük bir kısmının (%78,6) çalışmaması birimler arasında dengesiz bir dağılımın mevcut olmasına yol açmış ve bu durum da elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir. Öte yandan çalışma/çalışmama durumunun eğitim durumu gibi kalıcı değişkenlere kıyasla daha geçici bir durumu yansıtır olabileceği ve bu nedenle duygusal istismar ile ilgili davranış ve tutumları etkilememiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen diğer bir bulgu ise, annelerin ÇYAIÖ-A'nın Kontrolle Yönelik İlgi, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi, İlgileri Geliştirmeye Yönelik alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar ile çalışma durumları arasındaki farkın anlamlı olmadığıdır ($p>0,05$). Okula Yönelik İlgi alt boyut puanları ile çalışma durumları arasındaki fark ise anlamlıdır ($p<0,05$). Yapılan analizde, çalışmayan annelerin Okula Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarının, çalışan annelerin puan ortalamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. ABD'de yapılan bir araştırmada da araştırmamız ile uyumlu bir şekilde, annelerin okul öncesi dönemde olan çocuklarının eğitimine ev temelli katılımında çalışma durumlarının anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Lin ve ark., 2019). Bu noktada annelerin evde yürüteceği katılım faaliyetlerinde çalışma/çalışmama durumlarından ziyade katılım

için sahip oldukları motivasyon düzeylerinin, ev temelli faaliyetleri gerçekleştirmek konusundaki yeterliliklerine yönelik inançlarının ve çocuklarının öğretmenleri ile kurdukları etkileşimin kalitesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Araştırmamızda okula yönelik ilgi düzeyi ile çalışma durumu arasında ilişki olduğuna yönelik bulgunun da alan yazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Atakan, 2010; Orçan Kaçan ve ark., 2019; Williams ve Sanchez, 2013). Okula yönelik katılımı annelere ve çocuğa özgü değişkenlerin yanı sıra çeşitli sosyal koşulların da devreye girmesi muhtemeldir. Günümüzdeki toplumsal ve ekonomik dinamikler nedeniyle ebeveynlerin değişen çalışma şartlarının, okul temelli faaliyetlere katılımı etkili olması araştırma öncesinde öngörülen bir sonuçtur. Elde edilen bulgu ile uyumlu olarak Sağlam ve Çalışkan (2017), okul öncesi eğitime devam eden çocuğu bulunan 10 anne ve çocukların öğretmenleri ile yaptıkları nitel bir çalışmada, annelerin okula yönelik ilgi düzeylerinde çalışma durumlarının doğrudan bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ebeveynin çalışmasının ve çalışma temposunun yoğunluğunun okulda yürütülen faaliyetlere katılım sıklığını etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda annelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin artırılmasında ebeveynler ve okul yöneticileri/öğretmenler arasında kuvvetli bir iletişim olması önem arz etmektedir. Böylelikle okulda gerçekleştirilecek veli toplantılarının/etkinliklerin saatlerinin, ebeveynlerin mesai saatlerine uygun bir biçimde planlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada ele alınmayan ancak çocuğa yönelik ilgi düzeyi üzerinde etki oluşturabileceği görülen çalışma temposunun yoğunluğu değişkeninin de sonraki çalışmalarda ele alınması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Araştırmamızda, anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile toplamından elde ettikleri puanların, annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Alan yazında bu bulgu ile uyumlu olan ve uyumlu olmayan görüşler bulunmaktadır. Olcay (2008) ve Ünsal (2010) yaptıkları çalışmalarda araştırmamız ile benzer şekilde annenin çalışma durumunun ve okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemlerinin ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir. Buna karşın Yavuzer (2007), annesi çalışmayan öğrencilerin, annesi çalışan öğrencilere kıyasla daha

saldırgan olduğunu ifade etmiştir. Hadzic ve ark. (2013) ise, yaptıkları araştırmada annenin çalışma durumu ve çocuğun davranış problemlerinin doğrudan ilişkili olmadığını, annelerin çalışma durumu ve çocukların davranış problemleri arasında dolaylı bir ilişkinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çalışmayan ya da çok uzun saatler boyunca çalışan annelerin daha az sıcak ve daha fazla düşmanca ebeveynlik uygulamalarını benimsediklerini, makul çalışma saatlerine sahip annelerin ise daha sıcak ebeveynlik uygulamalarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada, dört yaşındayken anneleri tarafından daha az sıcak ebeveynlik uygulamaları sergilenen çocukların, üç yıl sonra diğer çocuklardan daha fazla dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunları yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yayla ve Özbek (2021) ise çalışma ve ev koşulları nedeniyle iş hayatında ve aile içi ilişkilerde çatışma yaşayan annelerin depresyon düzeyleri ile olumsuz ebeveynlik yaklaşımlarının yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca bu annelerin iki ila altı yaş aralığındaki çocuklarının da daha az olumlu sosyal ve davranışsal özelliklere sahip olduğunu bildirmişlerdir. Çalışan bir anne çocuğu ile çatışma durumlarında daha etkili problem çözme yöntemlerini kullanabilir, daha iyi maddi kaynaklara ve sosyal koşullara sahip olabilir. Öte yandan iş temposunun çok yoğun olduğu durumlarda yüksek düzeyde stres yaşayabilir ve sosyal destekten mahrum olabilir. Bu kapsamda alan yazında yer alan ve araştırmamızdan elde edilen bulgulardan yola çıkarak annenin çalışmasının ya da çalışmamasının doğrudan çocukta davranış problemlerine neden olmayabileceğini; çalışma durumu ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi değerlendirirken araştırmalarda ele alınan diğer değişkenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemek mümkündür.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile algıladıkları gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık mevcut olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna karşın Nedensel alt boyut puanları ile algıladıkları gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Annelerin Önleyici alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; tüm gelir düzeylerindeki annelerin puanlarının birbirinden farklı olduğu, düşük gelire sahip olduğunu düşünen annelerin duygusal istismarı önleyici davranış puanlarının orta ve yüksek gelire sahip olduğunu düşünen annelerin puanlarından daha fazla olduğu; orta

gelire sahip olduğunu düşünen annelerin duygusal istismarı önleyici davranış puanlarının da, yüksek gelire sahip olduğunu düşünen annelerin duygusal istismarı önleyici davranış puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin Nedensel alt boyut puanlarının algıladıkları gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaması duygusal istismarın tüm gelir düzeylerinde görülen evrensel bir sorun olması ile açıklanabilir (Gilbert ve ark., 2009). Araştırmamızdan elde edilen düşük gelire sahip olduğunu düşünen annelerin duygusal istismarı önleyici davranış puanlarının daha yüksek olması bulgusu ile benzer şekilde Şenol (2021), okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukları olan düşük düzeyde gelire sahip annelerin yüksek düzeyde gelire sahip olan annelere kıyasla duygusal istismarı önleyici davranışlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın alan yazındaki pek çok araştırma düşük gelire sahip olmanın istismar açısından bir risk olduğunu öne sürmektedir (Bae ve ark., 2007; Bywaters ve ark., 2016; Can ve Beyazıt, 2018; May Chahal ve Cawson, 2005; Nguyen ve ark., 2010; Sedlak ve ark., 2010). Araştırmamızın görece düşük sosyo-kültürel özelliklere sahip bir bölgede yürütülmüş olması ve katılımcıların büyük bir kısmının orta düzeyde gelir algılamaları nedeniyle birimler arasında dengeli bir dağılımın bulunmaması alan yazın ile büyük ölçüde tutarsız bir sonuç elde edilmesine yol açmış olabilir. Öte yandan araştırmamız gelir düzeyini değil algılanan gelir düzeyini ölçmektedir ve alan yazındaki çalışmaların büyük bir kısmı gelir düzeyini ölçmektedir. Buna karşın araştırmadan elde edilen bu farklı sonucun, düşük sosyo-ekonomik düzey kadar yüksek ekonomik düzeyin de duygusal istismar açısından risk faktörü olduğunu ortaya koyması açısından çarpıcı olduğu düşünülmekte olup, dikkatle incelemeye ve daha fazla araştırma yapmaya değer görülmektedir.

Annelerin ÇYAİÖ-A'nın Kontrole, Davranış Geliştirmeye ve Okula Yönelik İlgi alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0,05$); İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamaları ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Düşük düzeyde gelir algılayan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puanlarının, yüksek gelire sahip olan annelerden daha az olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın

incelendiğinde, düşük ekonomik düzeyin annelerin çocuklarına yönelik ev ve okul temelli ilgileri açısından bir risk faktörü olduğunu bildiren çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Brown ve ark., 2022; Caba Rodriguez ve ark., 2020). Bazı araştırmacılar ise gelir düzeyi yüksek olan annelerin çalışma tempolarının daha yüksek ve sosyal ağlarının daha kuvvetli olduğunu ve bu nedenle çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin daha düşük olduğunu bildirmektedir (Jafarov, 2015). ABD’de 1364 kadın ve bu kadınların yeni doğan dönemindeki çocukları ile gerçekleştirilen ve çocuklar 54 aylık olana kadar veri toplamaya devam edilen boylamsal bir araştırmada; çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmek açısından uyarıcı fiziksel ve psikososyal kaynaklar tedarik etmeyi başarabilen ebeveynler için, düşük düzeyde ekonomik gelire sahip olmanın olumsuz etkisinin çocuğa yönelik ev temelli ilgi açısından çok az düzeyde ortaya çıktığı ya da hiç ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir (Dearing ve Taylor, 2007). Bu kapsamda araştırmaya dâhil olan ebeveynler çocuklarının eğitimlerine katılım sağlamak için yüksek düzeyde motivasyona ve çabaya sahip olarak düşük ya da yüksek gelir durumu ile ilgili dezavantajların etkisini ortadan kaldırmış olabilirler.

Araştırmamızdan elde edilen bulgularda çocukların İlgilerini Geliştirmeye Yönelik İlgi düzeyi açısından düşük gelir düzeyi aleyhine bir farklılaşma olmasının ise; spesifik olarak İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi söz konusu olduğunda maddi kaynaklara duyulan gereksinimin daha yüksek olabilmesi nedeniyle ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikteki bir araştırmada; düşük düzeyde gelire sahip ailelerin çocuklarının eğitime katılım sağlarken, onları kütüphane tarzındaki sosyal ortamlara götürmek gibi yöntemleri daha az kullandıkları bildirilmektedir (Suizzo ve Stapleton, 2007). Bu noktadan hareketle düşük gelirli ailelerin, çocuklarının ilgilerini geliştirebilecek maddi kaynaklara ve fiziksel çevreye erişimlerinin daha zor olabilmesi nedeniyle araştırmamıza katılan düşük gelir algılayan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi düzeylerinin yüksek düzeyde gelir algılayan annelerden daha düşük olabileceği düşünülmektedir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2’nin Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan, Öğrenme Problemi alt boyutundan ve toplamından elde ettikleri puanlar ile annelerin algıladıkları gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Düşük düzeyde gelirin, ruh sağlığı problemleri açısından bir risk faktörü olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin gelir düzeyinin psikolojik iyi oluş, psikolojik dayanıklılık, stres düzeyi, ebeveynlik becerileri, sahip olunan maddi kaynaklar ve sosyal sermaye gibi pek çok değişken ile ilişkili olduğunun bildirildiği görülmektedir (Ağırkan 2017; Conger ve Donnellan, 2007). Düşük gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının da mevcut koşullar nedeniyle sağlık, gelişim ve davranış problemleri açısından risk grubunda olduğu ifade edilmektedir (Appleyard ve ark., 2005). Bununla birlikte bazı araştırmalarda, anlamlı ilişkinin çok düşük gelir düzeyine sahip olan ebeveyn grubundan kaynaklandığı belirtilmektedir (Simpson ve ark., 2005; Zhan, 2006). Buna karşın ebeveynleri tarafından sıcak ebeveynlik uygulamaları sergilenen çocukların kötü ekonomik koşullara sahip olsalar ve güvensiz mahallelerde yaşasalar bile davranış problemleri sergileme risklerinin düşük olduğu bildirilmektedir (Odgers ve ark., 2012). Dahası, yapılan bir araştırmada orta düzeyde gelir algılayan ailelerin, yüksek düzeyde gelir algılayan ailelere kıyasla aile uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kındıroğlu, 2018). Bu nedenle araştırmamıza dâhil olan ebeveynlerin çok büyük bir kısmının orta düzeyde gelir algılaması çocukları için bildirdikleri davranış problemlerinde anlamlı bir farklılık elde edilememesine sebep olmuş olabilir. Çünkü ülkedeki mevcut ekonomik göstergeler de bireylerin ekonomik durumlarını algılayışlarında farklılıklara neden olmaktadır. Bir başka ihtimalde ise ebeveynler hangi gelir düzeyine sahip olurlarsa olsunlar çocuklarına karşı benzer ebeveynlik uygulamalarını sergiliyor olabilirler ve bu nedenle çocuklarında görülen davranış problemlerinde gelir düzeyi açısından bir farklılaşma ortaya çıkmamış olabilir.

Öte yandan alan yazında, araştırmamızdan elde edilen bulguyu (Çizelge 3.16) doğrudan destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kanlıklılıçer (2005) üç ila altı yaş aralığında bulunan 654 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, çocukların davranış problemlerinin ailelerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde İkiz ve Samur (2016) da okul öncesi eğitim alan 36-72 ay aralığındaki 300 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada; çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri

ile ailelerinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olmadığını bildirmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen bulgunun alan yazın hem desteklediğini hem de desteklemediğini söylemek mümkündür. Bundan sonraki süreçte ise, gelir düzeyi açısından daha dengeli bir dağılıma sahip olan daha geniş örneklem gruplarıyla daha fazla sayıda araştırma yürütülmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin DİPÖ'nün Nedensel ve Önleyici alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının ilk kez anne olma yaşlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelerin çocuklarına karşı duygusal istismara neden olan davranışlarından daha fazla olduğu saptanmıştır. Annelik, bireyler tarafından yeni bir rolün üstlenilmesini, bir bebeğin bakımının sağlanmasını ve kişisel önceliklerin farklılaşmasını gerektirmesi; fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan pek çok değişimi içerisinde barındırması nedeniyle stres içeren bir deneyimdir. İlk kez anne olmak tüm anneler için uyum gerektiren bir süreçtir. Law ve ark. (2019) yaşları ortalama 31,5 olan, evliliği devam eden ve ilk kez annelik deneyimi yaşayan 68 anne ile yürüttükleri bir araştırmada, annelerin doğumdan üç hafta sonra en düşük düzeyde ebeveyn-öz yeterliliğine, en yüksek düzeyde strese ve depresif belirtilere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca doğumun üçüncü haftasından altıncı aya doğru ebeveyn öz-yeterliliğinin arttığını ve stres ile depresyon düzeyinin azaldığını tespit etmişlerdir. İlk kez doğum yapmak tüm anneler için uyum gerektiren bir süreç olsa da bedensel olgunlaşmanın 18 yaşına kadar tamamlanmamış olması, ergenin yerine getirmesi gereken ergenlik dönemi gelişimsel görevlerinin bulunması ve kişilik gelişiminin henüz tamamlanmamış olması nedeniyle ergenlik döneminde anne olmak daha büyük zorluklara yol açmaktadır (Erikson, 1994; Havighurst 1972). Alan yazın incelendiğinde, 18 yaşından önce ilk kez anne olmanın daha yüksek düzeyde stres ve depresif semptomlara, daha yüksek tütün, sigara ve alkol kullanımına, daha yüksek ekonomik zorluklara, daha otoriter ebeveyn tutumlarına, okul terkine, daha düşük eğitim seviyesine, daha düşük ebeveyn öz-yeterliliğine, daha düşük benlik saygısına, sosyal çevre tarafından dışlanmaya, güvensiz ebeveyn çocuk bağlanmasına ve

çocukta doğum anomalilerine yol açabileceği ortaya çıkmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009; Chen ve ark., 2007; Hanna, 2001; Vasconcelos ve ark., 2022; Wong ve ark., 2020). Annenin fiziksel ve psikolojik açıdan yaşadığı bu sorunlar ve çocuğunun bakımının sağlanması ile gelişiminin desteklenmesinde yaşadıkları problemler ise duygusal istismara neden olan davranışlarının artmasına yol açmaktadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin ÇYAIÖ-A'nın Kontrole, Davranış Geliştirmeye ve Okula Yönelik İlgi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar ile ilk kez anne olma yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Buna karşın annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan aldıkları puanların ilk kez anne olma yaşlarına göre farklılaştığı ($p<0,05$); ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarının, ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanların İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyut puan ortalamalarından düşük olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.18). Alan yazın incelendiğinde, erken yaşta anne olan kadınların ebeveynlik tutumlarının daha otoriter, disiplin yöntemlerinin daha sert olabildiği; daha yüksek düzeyde depresyon, yalnızlık, ebeveynlik stresi yaşayabildiklerini; işe ya da okula geri dönmek için çocukla geçirilen zamanı azaltmalarının gerekebildiği görülmektedir (Bornstein ve Putnick, 2007; Cronin ve McCarthy, 2003). Alan yazında açıkça görülebileceği üzere; özellikle anneliğin ilk zamanlarında, erken yaşta anne olan kadınlar tarafından deneyim ve tecrübe eksiklikleri nedeniyle çocuk bakımı ve gelişiminin desteklenmesinde problemler yaşanabilmektedir.

Bu kapsamda araştırmamızda annelerin ilk kez anne oldukları yaş ile Kontrole, Davranış Geliştirmeye ve Okula Yönelik İlgi alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına yönelik elde edilen bu bulgunun (Çizelge 3.18) iki sebebi olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle, annelerin ilk kez anne oldukları yaş ile Kontrole Yönelik İlgi, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi ve Okula Yönelik İlgi alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının, annelerin büyük bir kısmının (%92) 18 yaşından sonra ilk kez anne olmasından dolayı birimler arasında dengeli bir dağılımın oluşmamasından ve bu nedenle anlamlı bir

farkın ortaya çıkmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgu için diğer bir açıklama ise, araştırmamızın dört ila altı yaşları arasındaki çocuklar ile gerçekleştirilmesinden dolayı, annelerin doğumdan günümüze kadar geçen sürede bilgi ve tecrübe eksikliklerini kapatmış olma ihtimalleridir. Nitekim Belsky ve ark. (2012) bireyler yaş aldıkça, psikolojik açıdan daha fazla gelişebileceklerini, erken yaşta evlilik ve anneliğin olumsuz etkilerinden sıyrılmak için daha fazla fırsata sahip olabileceklerini varsaymaktadır. Anneler bilgi ve tecrübe eksiklerini birkaç açıdan kapatmış olsalar bile tam anlamıyla erken yaşta anneliğin etkilerinden sıyrılmış olmadıkları açıkça görülmektedir. Çünkü araştırmamıza katılan ve ilk kez 18 yaşından önce anne olan kadınların çocuklarının İlgilerini Geliştirmeye Yönelik İlgili düzeylerinin ilk kez 18 yaşından sonra anne olan annelerden düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgunun elde edilmesi, çocukların ilgilerinin fark edilebilmesi ve geliştirilebilmesi için çoğu durumda annenin maddi kaynaklara ve yüksek düzeyde farkındalığa sahip olmasının gerekmesi ile açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde, erken yaşta anne olan kadınların daha düşük düzeyde öğrenim ve gelir düzeyine sahip olma olasılıkları ile sosyal açıdan damgalanma ihtimallerinin yüksek; sosyal destekten ve sosyal hizmetlerden yararlanma oranlarının ise düşük olduğu görülmektedir (Campbell Grossman ve ark., 2016; Kumar ve ark., 2018; Lee ve ark., 2020).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, annelerin görüşlerine göre çocukların, PKBS-2'nin Öğrenme Problemi alt boyutundan aldıkları puanların annelerin ilk kez anne olduğu yaşa göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ($p>0,05$); Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların annelerin ilk kez anne olduğu yaşa göre anlamlı derecede farklılaştığıdır ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre; ilk kez 18 yaşından önce anne olan anneler, ilk kez 18 yaşından sonra anne olan annelere kıyasla çocuklarının daha fazla sorunları ifade etme problemi ve genel davranış problemi sergilediğini ifade etmişlerdir (Çizelge 3.19). Erken yaşta evlilik yapan kız çocuklarının, 18 yaşından sonra evlilik yapan kadınlara kıyasla daha fazla aile içi şiddete maruz kaldıkları, evlilik çatışması, ruh sağlığı problemi, stres, ekonomik zorluk ve sosyal destek eksikliği yaşadıkları bildirilmektedir (Aslan, 2019). Bununla birlikte bedensel ve ruhsal açıdan çocuk

sahibi olabilecek olgunluğa erişilmesi mümkün olmayan 18 yaş öncesi dönemde gebe kalınması sonucunda doğan çocukların daha düşük doğum ağırlığı ve erken doğum ile dünyaya gelme ihtimali artmakta; doğum sonrası süreçte ise annelerin besleme problemleri, yetersiz ebeveynlik uygulamaları ve bağlanma problemleri başta olmak üzere çocuk bakımı ve gelişiminin desteklenmesinde çeşitli problemler yaşaması mümkün olmaktadır (Twintoh ve ark., 2021). Annenin bu tür olumsuz fiziksel ve psikolojik koşullar içerisinde bulunması, anne ile doğrudan etkileşimde olan çocuk için de önemli bir sorun haline gelmektedir. Ev ortamında sık sık şiddete tanık olmak, ruh sağlığı sorunları bulunan ya da yetersiz ebeveynlik becerilerine sahip bir anne ile yaşamak gibi olumsuz deneyimler, çocukta çeşitli duygusal ve davranışsal problemlere yol açabilmektedir (Holt ve ark., 2008). Çin’de 107 ebeveyn-çocuk çifti ile yapılan boylamsal bir araştırmada; çocuklar yaklaşık olarak dokuz ila 39 ay aralığındayken, annenin eşi ile problemlerinin olması, çocuk bakımında zorluklar yaşaması, iş hayatında ve günlük yaşamda strese maruz kalması durumunda çocuklar açısından uzun vadede olumsuz etkilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; çocuklar beş yaşına geldiğinde bu annelerin çocuklarının akranlarına kıyasla anlamlı derecede daha fazla davranış problemi sergilediği tespit edilmiştir (Hao ve ark., 2019).

Öte yandan erken yaşta anne olan kadınlar da içerisinde bulundukları koşullar sebebiyle çocuklarını daha olumsuz değerlendirme eğiliminde olabilmekte ve çocuklarının davranış problemlerini, gerçekte olduğundan daha yüksek düzeyde değerlendirebilmektedirler. Nitekim Agnafors ve ark. (2019) tarafından İsveç’te 1452 anne-çocuk çifti ile yürütülen boylamsal bir çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada genç yaşta anne olan kadınların genç yaşta anne olmayan kadınlara kıyasla daha fazla depresif belirtilere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara yapılan klinik değerlendirme sonucunda sağlık ve gelişim açısından akranlarından anlamlı bir farklılık saptanmamasına karşın, genç yaşta anne olan kadınların, çocukları için daha fazla içe yönelimli ve dışa yönelimli davranış problemleri bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmamızda 18 yaşından önce ilk kez annelik deneyimi yaşayan kadınların, çocuklarının daha fazla sorunları ifade etme problemi ve genel davranış problemi yaşadıklarını bildirmeleri (Çizelge 3.19)

araştırma öncesinde öngörülen bir sonuçtur. Alan yazında yer alan ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular, erken yaşta evliliklerin ve erken yaşta anneliğin önlenmesinin, annelerin ve çocukların sağlığı için mutlak suretle gerekliliğini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyut puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Önleyici alt boyuttan aldıkları puanların ise çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, tek çocuğa sahip olan annelerin puanlarının tüm anneler içerisinde en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle daha fazla sayıda çocuğu olan annelerin daha fazla duygusal istismarı önleyici davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Çocuk sayısı arttıkça anneler çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli hale gelebilmektedir (Leahy Warren ve ark., 2011). Araştırmamızdan elde edilen bulgu bu çerçevede değerlendirildiğinde, daha fazla çocuğa sahip olan ebeveynlerin daha tecrübeli ve bilinçli hale gelmiş olabilecekleri ve bu nedenle duygusal istismarı önleyici daha fazla davranış sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Buna karşın Kanak ve Pekdoğan (2020) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 464 ebeveyn ile gerçekleştirilen bir araştırmada, duygusal istismarı önleyici davranışları en yüksek düzeyde sergileyen ebeveynlerin bir çocuğu bulunan ebeveynler olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde alan yazında çocuk sayısı arttıkça duygusal istismarı önleyici davranışlarının azaldığını (Ertaş, 2020; Şenol, 2021) ve çok fazla çocuğa sahip olmanın annelerin duygusal istismar uygulama riskini arttırdığını (Çetin ve Danacı, 2016; Güler ve ark., 2002; Özçevik, 2019; Topçu, 2009) öne süren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu tarz araştırmalarda; daha fazla çocuğa sahip olmanın daha fazla çocuğun bakımından sorumlu olmayı beraberinde getirdiği, bu durumun daha fazla maddi ve manevi fazla sorumluluk gerektirdiği, yüksek düzeyde stres oluşturabildiği, annelerin kendileri ve her bir çocuğu için daha az zaman ayırabilmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmaların büyük bir kısmında duygusal istismar açısından risk faktörü olduğu bilinen istenmeyen gebelik sonucu dünyayı gelme/gelmeme ve çocuğun doğum sırası gibi değişkenler kontrol altına alınmamaktadır. Bu konudaki bir başka görüş ise, ebeveynin çocuk sayısından ziyade evde yaşayan toplam kişi sayısının

yordayıcı olduğu ve büyük ebeveynler gibi farklı kuşaktan kişiler ile aynı evde yaşamının çocuğa yönelik istismar davranışlarını arttırabileceğidir (Al Qaisy, 2007). Bu nedenle konu ile ilgi olarak bu değişkenlerin kontrol edildiği ve ailedeki toplam kişi sayısı değişkeninin de dâhil edildiği daha fazla ilişkisel ve boylamsal araştırma gerçekleştirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin ÇYAIÖ-A Okula Yönelik İlgi alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmazken ($p>0,05$); diğer tüm alt boyutlardan ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların ortalamaları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Analiz sonuçları incelendiğinde, üç ya da fazla çocuğa sahip olan annelerin İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi puan ortalamalarının, bir ve iki çocuğa sahip olan annelerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.21). Bununla birlikte tek çocuğa sahip olan annelerin Kontrole ve Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutları ile ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamalarının iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki çocuğa sahip olan annelerin ölçek toplam puanlarının da üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin ölçek toplam puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, annelerin araştırmaya dâhil olan çocukları için Okula Yönelik İlgi düzeyleri çocuk sayılarına göre farklılaşmazken, diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplamı için daha az sayıda çocuğa sahip olan annelerin ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların davranışlarını ve ilgilerini geliştirmek ile çocukları kontrol etmek çok sayıda çocuğa sahip olan anneler için daha zor olabilmektedir. Çünkü evdeki çocuk sayısının artması annelerin sorumlulukları artırabilmekte ve her bir çocuk için ayırabildikleri zaman dilimini azaltabilmektedir. Nitekim Seçer ve ark. (2008) yaşları beş ila altı aralığında değişen ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu bulunan 304 anne ile gerçekleştirdikleri araştırmada; iki çocuğu bulunan annelerin ebeveynliğe yönelik ilgi düzeyinin üç ya da daha fazla çocuğa sahip annelerden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu daha fazla çocuğa sahip olan annelerin büyük ebeveynler ile yaşama olasılıklarının daha fazla olmasından, çalışan annelerin çocuk sayısının artması ile işi bırakma ihtimallerinin

kuvvetlenmesinden ve annelerin üstlendiği sorumlulukların artmasından kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Benzer şekilde Arslan Özkılıç (2021) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve dört ila altı yaş aralığında olan 305 çocuğun annesi ile yürütülen bir araştırmada da annelerin çocuk sayıları ile çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir.

Arslan Özkılıç (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamı için, beş çocukta daha fazla çocuğa sahip olan annelerin çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızdan elde edilen bulgu ile çok büyük ölçüde benzer olmasına karşın (Çizelge 3.21) araştırmamızda annelerin okula yönelik ilgi düzeylerinde çocuk sayısına göre anlamlı bir fark bulunmaması, araştırmaya dâhil olan annelerin kaç çocuğu olursa olsun tüm çocuklarının eğitimi aynı derecede önemli bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Buna ek olarak, araştırmaya dâhil olan tüm çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi, anneler için okul ile ilgili birtakım sorumlulukların yerine getirilmesini gerektirmiş olabilir ve bu nedenle annelerin Okula Yönelik İlgi düzeyleri farklılaşmamış olabilir. Elde edilen bu bulgu için diğer bir açıklama ise, araştırmaya dâhil olan annelerin çok büyük bir kısmının (%78,6) çalışmaması nedeniyle okula yönelik ilgi düzeylerinin farklılaşmamış olabileceğidir. Çünkü annelerin yoğun çalışma temposu içerisinde bulunmaları okula yönelik ilgi düzeylerini azaltabilmektedir. Bu görüş ile paralel olarak İnce (2022) araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocuğu bulunan ve çalışmayan annelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin, çalışan annelerin ilgi düzeyinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan sonucun alan yazın ile uyumlu olduğunu ve araştırma öncesinde öngörülen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte elde edilen sonucun; çocuk sayısı fazla olan annelerin her bir çocuğu için ayırabildiği zaman diliminin arttırılabilmesi için, annelerin sahip olduğu sosyal destek mekanizmalarının kuvvetlendirilmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile

toplamından elde ettikleri puanların annelerin çocuk sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Benzer şekilde Buluş ve Güngör (2010) annelerin çocuk sayısı ve beş ila altı yaş aralığındaki çocukların algıladıkları kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ise araştırmamız ile paralel olarak üç ila altı yaş aralığındaki çocukların kavgacı ve saldırgan, dikkatsiz/aşırı hareketli, endişeli/ağlamaklı davranışları ile annelerin çocuk sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Arabacı ve Demircioğlu (2019) da beş ila altı yaş aralığında bulunan çocukların aşırı hareketlilik düzeylerinin annelerin çocuk sayısına göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Buna karşın bazı araştırmalarda çocuk sayısının fazla olmasının çocuklarda görülen davranış problemlerini arttırdığı belirtilmektedir (Carbonneau ve ark., 2022; Şehirli, 2007). Kardeşler yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çoğunlukla aynı evi paylaşmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde aynı ev içerisinde çatışma, rekabet ve kıskançlık gibi olumsuz deneyimler yaşayabildikleri gibi paylaşma, iş birliği yapma ve birlikte oyun oynama gibi olumlu deneyimler yaşayabilmekte; birbirlerine destek, rol model ve oyun arkadaşı olabilmektedirler. Bu nedenle çocuklarda görülen davranış problemlerinin çocuk sayısından ziyade kardeşler arasında kurulan ilişkilerin niteliğine, ailelerin kardeşler arasındaki çatışma durumlarını yönetme becerilerine ve kardeşler arasında ayırım yapma/yapmama gibi ebeveynlik tutumlarına göre değişebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, annelerin DİPÖ'nün Nedensel ve Önleyici alt aldıkları puanlar ile araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı fark olduğudur ($p<0,05$). Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya alınan çocuklarına gebe kaldıklarında “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin alt boyutlardan elde ettikleri puanların, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” yanıtını veren annelerin alt boyutlardan elde ettikleri puanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. İstenmeyen gebeliklerin ortaya çıkmasında aile planlaması konusunda yeterli bilince sahip olunmaması, cinsel istismara maruz kalma, düşük ekonomik düzey, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel bakış açısı bağlamında kadına gebelik kararı ile ilgili söz hakkı tanınmaması, korunmasız cinsel ilişki ve aile içi huzursuzluk gibi faktörler önemli rol oynamaktadır

(Şenoğlu ve ark., 2019). Gebenin içerisinde bulunduğu bu tarz olumsuz durumlar ise doğum öncesinde ve doğum sonrası dönemde bebeği ile kuracağı bağlanmayı olumsuz etkileyebilmektedir (Camarneiro ve de Miranda Justo 2017; Çoban 2003; Yeşilçınar ve ark., 2021). Çünkü güvenli bir anne-çocuk bağlanması annenin çocuğu ile güvene dayalı etkileşimler kurmasını ve çocuğun işaretlerine duyarlı olmasını gerektirmektedir. Planlanmış ve istenen bir bebeğe sahip olmak, annelik rolünün üstlenilmesi konusunda daha istekli olunmasını sağlayabilmekte ve annenin güvenli bağlama ile ilgili olumlu davranışlarını arttırabilmektedir. Abasi ve ark. (2012) tarafından İran’da 386 gebe ile yapılan bir araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda, gebelik planlamasının doğum öncesi ve doğum sonrası dönemde anne-çocuk bağlanmasını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Badem ve Zeynalıoğlu (2021) tarafından ülkemizde 382 kadın ile yapılan bir araştırmada, gebe kaldıklarında mutlu olduklarını bildiren kadınların gebe kaldıklarını öğrendiklerinde üzüldüklerini bildiren kadınlara kıyasla doğum öncesinde bebeklerine bağlanma puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan araştırmalar plansız gebelikler sonucu dünyaya gelen çocukların anneler tarafından sorun olarak algılanabildiğini, günah keçisi ilan edilebildiklerini, daha otoriter ebeveyn tutumlarına ve duygusal istismara/ihmale maruz kalabildiklerini ortaya çıkarmaktadır (Güner ve ark., 2010; Kurt ve ark., 2017; Yavuzer, 2019). Bu kapsamda araştırmamızdan elde edilen bulgu, duygusal istismarın önlenmesine yönelik çalışmaların doğum öncesi süreçte başlamasının ve eşlere gebelik planlaması ile ilgili kapsamlı eğitimler verilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Annelerin ÇYAİÖ-A’nın alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar ile araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamı için; araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiyi “Çok mutlu oldum” olarak belirten annelerin puanlarının, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu” ve “Üzüldüm/Korktum/ Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti” olarak belirten annelerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annelerin gebeliğe verdikleri tepkiler, doğum öncesi ve doğum sonrası süreçteki davranışları ile büyük oranda

ilişkilidir. İstenmeyen ya da beklenmeyen gebeliklerde annelerin doğum öncesi süreçte daha fazla alkol ve kafein kullanma, çocuk bakımı ve gelişimi ile ilgili daha az eğitim alma, daha az vitamin desteği alma, daha yüksek düzeyde strese sahip olma ve daha fazla gebelik depresyonu yaşama olasılıkları bulunmaktadır (Arslan ve Mete, 2005). Öte yandan gebelik döneminde yaşanan bu problemler doğum sırasında komplikasyon yaşama riskin arttırmakta ve doğum sonrası dönemde bebek bakımı ve gelişimini desteklemeye yönelik ebeveyn davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalar istenmeyen gebelikler sonucu anne olan kadınların bebeklerini daha kısa süre emzirebildiklerini, bebekleri ile daha güvensiz bağlanabildiklerini, bebeklik ve çocukluk döneminde otoriter ve reddedici tutumlarının daha yüksek olabildiğini ve bu annelerin çocuklarının fiziksel ve bilişsel gelişim puanlarının daha düşük olabileceğini göstermektedir (Biaggi ve ark., 2016; Coussons-Read, 2013; Joyce ve ark., 2000; Kurt ve ark., 2017; Vliegen ve ark., 2014). Bununla birlikte istenmeyen/beklenmeyen gebelikler çoğunlukla çeşitli diğer riskler ile ilişkilidir. İstenmeyen gebelik yaşayan annelerin daha düşük eğitim düzeyine sahip olma, istismara/aile içi şiddete maruz kalma ve daha düşük ekonomik düzeye sahip olma oranlarının diğer kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Buldur Göcen, 2021). Yaşanan bu problemler ise annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir. Prendergast ve MacPhee (2021) tarafından ABD’de 757 anne ve çocuğu ile yürütülen boylamsal bir araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada çocuklar bir, üç, beş, dokuz ve 15 yaşlarındayken annelerden veri toplanmıştır ve belirli periyotlar ile ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; annelerin gebelik döneminde istenmeyen gebelik, aile içi şiddet, depresyon, aile içi şiddet/istismar ve kötü beslenme gibi birden çok riskli deneyimler yaşanmasının, çocukların beş yaşında harf ve kelime tanıma zorlukları yaşaması ile dikkat problemlerine sahip olmasını yordadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmamızdan elde edilen sonucun alan yazın ile uyumlu ve araştırma öncesinde beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, bu araştırma annelerin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ev ve okul temelli ilgi düzeylerinin gebelik tepkilerine göre farklılaşma durumunun ele alındığı sınırlı sayıdaki araştırmadan biridir. Bu nedenle ilgili iki değişkenin incelenmesi araştırmamızın özgün yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Elde edilen diğerk bir bulgu ise, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile toplamından elde ettikleri puanların, annelerin çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre farklılaştığıdır ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, çarpıcı bir biçimde ölçeğin tüm alt boyutları ve toplamı için, anneleri kendisine gebe kaldığında çok mutlu olduğunu ifade eden çocukların puanlarının, anneleri kendisine gebe kaldığında bu durumu normal karşıladığını ve bu durumun beklediği bir durum olduğunu ya da üzüldüğünü/korktuğunu/ aklından gebeliği sonlandırmak geçtiğini belirten annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğerk bir ifadeyle, söz konusu çocuğuna gebe kaldığında bu durumu normal karşıladığını/bu durumun beklediği bir durum olduğunu ifade eden ya da üzüldüğünü/korktuğunu/aklından gebeliği sonlandırmak geçtiğini belirten anneler, çok mutlu olduğunu ifade eden annelere kıyasla çocukları için daha fazla davranış problemi bildirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamız ile uyumlu pek çok sonuç bulunduğu görülmektedir. Jang ve ark. (2021) tarafından Brezilya'da yürütölen bir araştırmada, istenmeyen gebelikler sonucu dünyaya gelen okul öncesi çocuklarının diğerk çocuklara kıyasla sosyal duygusal gelişim gecikmesine sahip olma risklerinin daha yüksek olduğu ve daha yüksek düzeyde dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemine sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ABD'de yürütölen boylamsal bir araştırmada istenmeyen gebelikler sonucunda dünyaya gelen ve veri toplama dönemi itibariyle üç yaşında olan çocukların annelerinin, diğerk annelere kıyasla çocukları için daha yüksek dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemi bildirdiği tespit edilmiştir (Claridge ve ark., 2021). İstenmeyen gebelikler ve annenin esenliği ile çocukta görölen davranış problemi arasındaki ilişkinin ortaya çıkışındaki etmenleri saptamak amacıyla alan yazın incelendiğinde, istenmeyen bir gebeliğin ortaya çıkması durumunda doğum öncesi dönemde ve doğum sonrası dönemde annenin depresyon başta olmak üzere çeşitli ruh sağlığı problemleri yaşayabildiği, gebe ve anne olmaya karşı daha kalıcı olumsuz duygusal tepkiler gösterebildiği, bebekleri ile daha az dokunsal temas kurabildikleri, daha kötü beslenebildikleri, kişisel bakım ve hijyeni göz ardı edebildikleri, gebeliği sonlandırma girişimlerinde bulunabildikleri, daha fazla uyku problemine ve davranış problemine sahip

olabildikleri görülmektedir (Aziato ve ark., 2016; Ermiti ve ark., 2022; Kırca ve Özcan, 2022). İstenmeyen gebelikler sonucunda annenin kişisel olarak ve çocukla ilişkisinde yaşadığı bu tarz problemler ise çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkışına zemin hazırlayabilmektedir. Aynı zamanda anneler istenmeyen gebelikler sonucu dünyaya gelen çocuklarına karşı daha ön yargılı olmalı olabilmekte, çocuklarını daha olumsuz değerlendirebilmekte ve bu nedenle çocuklarında daha yüksek düzeyde davranış problemi saptanabilmektedir. Bununla birlikte araştırmamızdan elde edilen bulgular, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesinin ve gelişmesinin sağlanabilmesi ve sergiledikleri davranış problemlerinin azalabilmesi için istenmeyen gebeliklerin önlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İstenmeyen gebeliğin önlenmesinin mümkün olmadığı durumlarda ise doğum öncesi dönemden başlamak ve erken çocukluk dönemini de içine almak suretiyle annenin gebeliğe ve ebeveynliğe uyumunu kolaylaştıracak eğitim ve sosyal destek mekanizmalarının oluşturulmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılaşmadığıdır ($p>0,05$). Alan yazında bu bulguyu destekleyen (Dinleyici ve Dağlı, 2016; Douglas 2014; Ertaş, 2020; Miranda ve ark, 2013; Şahin ve Tezel, 2014) ve annelerin duygusal istismar potansiyellerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaştığını öne süren araştırmalar bulunmaktadır (Al-Qaisy, 2007; Black ve ark., 2001; Kim ve ark., 2017). Annelerin duygusal istismar potansiyellerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaştığını öne süren araştırmalarda hangi cinsiyetin risk faktörü olduğuna ilişkin bir fikir birliği bulunmamaktadır. Öncü ve ark. (2012) gerçekleştirdikleri bir çalışmada kız çocukların duygusal istismara uğrama risklerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Şimşek ve Cenksever Önder (2011) tarafından 464 çocuk ile yapılan bir araştırmada, kız çocukların annelerinden duygusal istismar algılama oranlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Charak ve Koot (2014) ise erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha fazla duygusal istismara maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Özellikle duygusal istismar söz konusu olduğunda çocuğun cinsiyetinden ziyade ebeveyn tarafından arzulanan cinsiyette olup olmadığı ve

ebeveynin çocuğu bir sorun olarak algılayıp algılamadığı önem teşkil etmektedir (Kara ve ark., 2004; Royse, 2016). Elde edilen bu sonuç araştırmamıza katılan ebeveynlerin bu etmenler açısından çocukları ile uyum içerisinde olabilecekleri ve bu nedenle çocukların cinsiyetlerinin ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri üzerinde doğrudan bir etki oluşturmayaabileceğı düşüncesini akla getirmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin ÇYAİÖ-A'nın tüm alt boyutlarından ve ölçeğın toplamından elde ettikleri puanların çocukların cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu alan yazında bu değişkeni ele alan sınırlı sayıdaki araştırma ile uyumludur. Arslan-Özkılıç (2021) da 305 anne ile gerçekleştirdiğı çalışmada, annelerin Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgi Ölçeğı-Anne Formu'nın alt boyutları ve ölçeğın toplamından aldıkları puanların çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığını bildirmiştir. Jeynes (2005) yaptığı literatür taramasında, ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile çocuklarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını bildirmiştir. Benzer şekilde Yeni Zelanda'da 421 bakım veren ile yürütölen bir araştırmada da ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı derecede farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (Garbacz ve ark., 2015). Bu kapsamda elde edilen bu bulgu ebeveynlerin çocuklarının okul başarısını arttırmak için cinsiyet fark etmeksizin aynı düzeyde maddi ve manevi kaynak ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan ebeveynlerin çocuğa bakış açısında ve farklı cinsiyetten çocukların eğitime yaptıkları yatırımlarda kültürel özelliklerin ve toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin algılarının önemli rolü olduğu düşünülmektedir (Kremer-Sadlik ve Fatigante, 2015). Araştırmamızın sadece bir bölgeyi kapsaması nedeniyle sonraki araştırmalarda farklı kültürel bölgelerden katılımcıların örneklem grubunda olduğu araştırmaların yürütölmesi önerilmektedir. Bununla birlikte Garbacz ve ark. (2015) araştırmalarında, çocuk cinsiyeti ile ebeveynin çocuğa yönelik ilgi düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiğı daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ele alınan bu demografik değişken araştırmamızın özgün yönlerinden birini oluşturmaktadır. Bundan sonraki süreçte ise, ilgili değişkenin boylamsal olarak ele alındığı araştırmaların yürütölmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile ölçeğin toplamından aldıkları puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır ($p>0,05$). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde görülen dışa yönelimli davranış problemlerinin ve genel davranış problemlerinin erkek çocuklarda daha sık görüldüğünün vurgulandığı göze çarpmaktadır. Işık (2021) ve Karaca ve ark. (2011) okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarında fiziksel saldırganlığın ve dışa yönelimli genel davranış problemlerinin kızlar çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. İçe yönelimli davranış problemleri açısından ise cinsiyet farklılıkları olmadığını belirten (Alabay ve ark., 2019; Seven, 2007) ve kız çocukları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilen (Ostrov ve Keating, 2004; Stacks ve Goff, 2006) araştırmalar bulunmaktadır. Buna karşın alan yazında araştırmamızla paralel sonuçlar da mevcuttur. Cai ve ark. (2004) 505 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada; çocuklarda görülen erken dönemli davranış problemleri ile çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığını bulgulamışlardır. Benzer şekilde Yoldaş (2019) da üç ila altı yaş aralığında olan 387 çocuk ve çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdiği araştırmada; ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların içe yönelimli, dışa yönelimli davranış problemleri ile genel davranış problemi sergileme düzeyleri açısından cinsiyete bağlı farklılıklar bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmamızdan elde edilen bulgu, araştırmaya katılan annelerin çocuklarında davranış problemleri açısından cinsiyete bağlı bir fark bulunmamasından kaynaklanmış olabilir. Öte yandan çocuklar arasında davranış problemleri açısından cinsiyete bağlı farklılıklar bulunsan bile annelerin objektif değerlendirme yapmamış olabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü davranış problemlerinin değerlendirilmesinde bireysel farklılıklar bulunmakta, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel özellikler ön plana çıkmaktadır (Motto ve Ellis, 2017). Örneğin, araştırmamıza katılan annelerin cinsiyete ilişkin kalıp yargıları mevcutsa, erkek çocukları gerçekten daha fazla dışa yönelimli davranış problemine sahip olsa bile bu durumu problemli bir davranış olarak nitelendirmemiş olabilecekleri; kız çocukları daha fazla içe yönelimli davranış problemine sahip olsa bile bu durumu kibarlık ve zarafet gibi özelliklere atfedebilecekleri düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları çocukların doğum sırasına göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Annelerin Önleyici alt boyuttan aldıkları puanlar ve çocukların doğum sırası arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, araştırmaya dâhil edilen çocukları üç ya da sonraki sırada doğan annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik puanlarının, araştırmaya dâhil edilen çocukları ilk sırada doğan annelerin puanlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Alan yazındaki bazı çalışmalarda ebeveynlerin ilk sırada doğan çocuklarından daha büyük akademik beklentiler içerisinde olabilecekleri, ilk çocuklarına diğer çocuklarının bakımına destek olma konusunda baskı yapabilecekleri ve ilk çocuklarını yetiştirme eğiliminde olabilecekleri belirtilmektedir (Bosede, 2011; Gibb ve ark., 2007). Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise araştırmamız ile benzer sonuçlara daha fazla ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Tagıyev ve Yalçın (2021) tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada iki ila altı yaş aralığında çocuğu olan annelerin duygusal istismar düzeylerinin çocuklarının doğum sırasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, annelerin uyguladıkları duygusal istismar davranışının yordayıcılarının zor mizaçlı ve yaşı daha büyük bir çocuğa sahip olmak ya da olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalmak olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Ertaş (2020) ve Şenol (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da doğum sırasının duygusal istismar potansiyeli üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bildirilmiştir. Bu sonuçlar toplumsal koşullarında yaşanan değişimlerin ebeveyn çocuk ilişkilerine olan yansımalarının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra çocuğun mizacının, istenen bir gebelik olma/olmama durumunun, annenin geçmiş yaşantılarının ve anne çocuk arasında kurulan etkileşimlerinin niteliği gibi değişkenlerin elde edilen sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarının doğum sırası üç ya da üçten sonrası olan annelerin duygusal istismarı önleyici davranışlarının diğer annelerden daha fazla olması bulgusunun ise alan yazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Dört ila altı yaş aralığında çocuğu bulunan anneler ile yapılan bir araştırmada; çocuklarının doğum sırası üç olan annelerin, çocuklarının doğum sırası bir ve iki olan annelere kıyasla istismara ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Can ve Beyazıt, 2018). Ek olarak ebeveynlerin daha sonraki sırada doğan çocuklarına karşı istismar kapsamında değerlendirilmeyen disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları

bildirilmektedir (Minde, 2002; Orhon ve ark., 2006). Qian ve ark. (2021) ise yaşları üç ila yedi yaş aralığında çocuğu bulunan 904 anne ile yaptıkları araştırmada; annelerin ilk sırada doğan çocuklarında yaşadıkları ebeveynlik stresinin ikinci sırada doğan çocuklarında yaşadıkları ebeveynlik stresinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alan yazındaki ilgili araştırmalardan ve araştırmamızdan yola çıkılarak annelerin çocuklarına karşı duygusal istismar uygulama düzeylerinde çocuğun mizacı, yaşı ve anne çocuk arasında kurulan bağlanmanın niteliği gibi faktörlerin doğum sırasından daha etkili olabileceği söylenebilir. Buna karşın annelerin daha sonraki çocuklarında çocuk bakımı ve gelişiminin desteklenmesinde daha tecrübeli hale gelebilecekleri, daha az ebeveynlik stresi yaşayabilecekleri ve bu nedenle istismarın önlenmesine yönelik farkındalıklarının daha yüksek, istismarı önleyici davranışlarının daha az olabileceği düşünülmektedir.

Annelerin ÇYAIÖ-A'nın Okula Yönelik İlgi alt boyutundan aldıkları puanların çocukların doğum sırasına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Benzer şekilde Çin'de yapılan bir araştırmada da annelerin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik okul temelli ilgilerinin çocukların doğum sırasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Lin ve ark., 2019). Bu bulgunun ortaya çıkmasında annelerin okula yönelik faaliyetlere katılımı tüm çocukları için eşit derecede önemli bulmaları etkili olabilir. Bununla birlikte annelerin ÇYAIÖ-A'nın diğer tüm alt boyutları ile ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların çocukların doğum sırasına göre farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin ölçek toplam puanlarının, araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerin puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu annelerin ilk ve ikinci sıralarda doğan çocukları için daha fazla zaman ve maddi ve manevi kaynak ayırabilmesi; daha sonraki çocuklarında ise çocuk sayısının artmasına da bağlı olarak her bir çocuk için ayırabildikleri zamanın ve ilginin azalabilmesi ile açıklanabilir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) tarafından 48-72 ay aralığında çocuğu bulunan ebeveynler ile yapılan bir araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada annelerin dördüncü sıradan daha sonraki sırada doğan çocukları ile daha az konuştukları, daha az sözsüz iletişim kurdukları ve onları daha az dinledikleri tespit

edilmiştir. Diğer bir çalışmada; annelerin doğum sırası bir ve iki olan çocuklarına, doğum sırası üç olan çocuklarına kıyasla daha az baskıcı ve otoriter oldukları bildirilmiştir (Demirdöven ve Özyürek, 2022). Ancak bu ilişkide ailenin ekonomik durumu büyük önem taşımaktadır. Düşük gelirli ailelerde ilk çocuklara yönelik ilginin düşük olabileceği; orta ve yüksek gelirli ailelerde ise ilk çocuklara daha fazla yatırım yapılabileceği bildirilmektedir (Esposito ve ark., 2020). Araştırmamıza katılan ailelerin düşük bir kısmının (% 86,6) orta düzey gelir algıladığı göz önüne alındığında, araştırmamızdan elde edilen sonucun alan yazın ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Yine de bu ilişki değerlendirilirken çocuğun istenmeyen gebelik sonucu dünyaya gelme/gelmeme durumu, kardeşler arasındaki yaş farkı ve toplam çocuk sayısı da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutları ile ölçeğin toplamından aldıkları puanlar doğum sıralarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Alan yazın incelendiğinde, araştırmamızdan elde edilen bulgu destekler nitelikte pek çok sonuç olduğu ortaya çıkmaktadır. Seven (2007) tarafından okul öncesi eğitim alan altı yaşındaki 110 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada, dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemlerinin görülme sıklığı üzerinde doğum sırasının bir etkisi olmadığını saptamıştır. Uysal ve Dinçer (2013) tarafından beş-altı yaş grubundan olan 121 çocuk ile yürütülen çalışmada da çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin doğum sıralarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Arabacı ve Demircioğlu (2019) tarafından beş ila altı yaş aralığında bulunan ve okul öncesi eğitim alan 504 çocuk ve öğretmenleri ile yürütülen diğer bir araştırmada; çocukların saldırganlık, asosyal davranış, dışlanma, aşırı hareketlilik ve kaygılı/korku puanlarında doğum sırasına göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmamızdan elde edilen bu sonucun çocukların davranış problemleri sergileme düzeyleri açısından doğum sırasına göre bir farklılık bulunmaması nedeniyle ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar ise doğum sırası ve gelişimle ilgili etkilerin ev ortamındaki etkileşimlere ek olarak, çocuklar ev dışında zaman geçirmeye başladıkça ve farklı sosyal ortamlarda bulundukça çok büyük oranda azalacağını belirtmektedirler (Hartshorne ve ark., 2009). Araştırmamıza dâhil olan tüm çocukların

okul öncesi eğitime devam ettiği ve ev dışında sosyal ortamlarda bulundukları bilinmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitime devam etme ya da farklı diğer değişkenlerin doğum sırasının etkisine aracılık etme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan farklı aile yapılarında ve farklı kültürlerde farklı sıralarda doğan çocuklara yönelik tutum ve davranışlarda farklılıklar bulunabilmektedir. Ebeveynlerin son sırada doğan çocuklarına karşı tolerans düzeyleri ile duygusal yakınlığının daha yüksek olduğunu ve son sırada doğan çocuklarına kıyasla ilk sırada doğan çocuklarının disiplinli olması için daha fazla efor harcadıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Suitor ve Pillemer, 2007; Volling ve Elins, 1998). Bu nedenle annelerin davranış problemlerini değerlendirme açısından ne derece objektif oldukları bilinmemektedir. Bununla birlikte sayıları sınırlı olsa da bazı araştırmalarda, annelerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarında doğum sırası ile davranış problemleri sergileme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir (Jusiene ve Kuzminskaite, 2017; Yılmaz Bağcı, 2021). Bundan sonraki süreçte ise, farklı aile yapılarını kapsayan ve kültürlerarası geniş örneklemeleri içeren araştırmalarda ilgili değişkenin ele alınmasının yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının çocukların yaşına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Benzer şekilde Kaytez ve Deleş (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ile yapılan araştırma sonucunda, çocukların yaşının annelerin duygusal istismar farkındalıkları üzerinde bir etkisinin mevcut olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Chang ve ark. (2008) sıfır-17 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynler ile yürüttükleri bir araştırmada, çocukların yaşının ebeveynlerin duygusal istismar uygulama olasılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, diğer değişkenler kontrol altına alındıktan sonra çocuğun yaşındaki birer yıllık her bir artışın çocuğun duygusal istismara uğrama ihtimalini %10'un üzerinde arttırdığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmamızın sadece dört ila altı yaş grubundaki çocukların anneleri ile yürütülmüş olmasının ve okul öncesi dönemin birbirine çok yakın yaşları kapsamasının anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, annelerin ÇYAIÖ-A'nın tüm alt boyutlarından ve toplamından elde ettikleri puanların çocukların yaşına göre anlamlı derecede farklılaşmadığıdır ($p>0,05$). Araştırmamız ile benzer şekilde İnce (2022) de, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin ÇYAIÖ-A'nın tüm alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların çocukların yaşına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Özcan ve Aydoğan (2014)'da okul dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik ev ve okul temelli ilgi düzeylerinin çocukların yaşına göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Ferreira ve ark. (2018) ise annelerin okul ve ev temelli ilgilerinin okul öncesi dönem boyunca istikrarlı bir şekilde devam ettiğini, ilgi düzeyinin okul çağından itibaren düşüş ivmesinde olduğunu bildirmişlerdir. Okul öncesi dönem kısa bir yaş aralığını kapsamakta olup bu yaş aralığındaki çocukların fiziksel ve motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve özbakım alanlarındaki gelişimsel özellikleri nedeniyle, eğitsel ve gelişimsel süreçlerinde annelerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmamızdan elde edilen sonucun alan yazın ile uyumlu olduğunu ve yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmamasının beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak sonraki araştırmalarda farklı gelişim dönemlerinden çocukların annelerinin örneklem grubunda olduğu ve ilgili değişkenin boylamsal bir süreç içerisinde inceleneceği araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından elde ettikleri puanlar çocukların yaşına göre farklılaşmazken ($p>0,05$); ölçeğin toplamından aldıkları puanlar çocukların yaşına göre farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre; altı yaşında olan çocukların ölçek toplam puanları, beş yaşında olan çocukların ölçek toplam puanlarından daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya dâhil olan çocukları altı yaşında olan anneler, araştırmaya dâhil olan çocukları beş yaşında olan annelere göre çocukları için daha az davranış problemi bildirmişlerdir. Elde edilen bulgu, araştırma öncesinde öngörülmekle birlikte alan yazın ile büyük ölçüde tutarlıdır (Balkaya, 1998; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013; Kurku ve Soran, 2017; Österman ve Björkqvist, 2010). Ayrıca, alan yazındaki pek çok araştırma davranış problemleri ile çocukların gelişimsel özellikleri arasında ilişki olduğuna

işaret etmektedir. Bu araştırmalarda davranış problemlerine sahip olmanın bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel-motor, dil ve öz-bakım becerilerin gelişiminde sorunlara neden olabileceği gibi gelişim alanlarında yaşanan problemlerin davranış problemlerinin ortaya çıkışına katkı sağlayabileceği bildirilmektedir (Bornstein ve ark., 2013; Kirolos ve ark., 2022; Petersen ve ark., 2013; Shevell ve ark., 2005). Bununla birlikte okul öncesi dönemde gelişimin oldukça hızlı olduğu, normal gelişim gösteren çocuklarda bir yılda bile gelişimsel açıdan önemli ilerlemelerin meydana geldiği bilinmektedir (Gülay, 2008; Kapıkıran ve ark., 2006). Bu görüş ile uyumlu olarak Karoğlu ve Ünüvar (2017) tarafından okul öncesi eğitim alan üç-altı yaş aralığındaki 151 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada; yaşı daha büyük olan okul öncesi dönem çocuklarının “dil-bilişsel”, “ince motor”, “kaba motor”, “sosyal-öz bakım” alt gelişim puanlarının ve toplam gelişim puanların, daha küçük yaştaki çocukların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmamızda doğrudan ölçülmemesine karşın alan yazında yer alan bilgiler doğrultusunda normal gelişim gösteren altı yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklardan daha iyi dil becerilerine, daha yüksek motor ve özbakım becerilerine, daha yüksek bilişsel performans düzeyine ve akranları ile daha kuvvetli sosyal ilişkilere sahip olabilecekleri tahmin edilmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmamızda altı yaş çocuklarında daha az davranış problemi saptanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılan ileri düzey analizde dört yaş grubu çocuklar açısından anlamlı bir farklılık saptanmamasının ise, dört yaş grubu çocukların örneklem grubunun görece daha az (%5,8) bir kısmını kapsamasından kaynaklanabileceği kanısına varılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarının çocukların okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Alan yazın incelendiğinde, doğrudan bu ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Alan yazında yer alan araştırmaların büyük bir kısmının annelerin istismar farkındalık düzeyleri ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu/süresi arasındaki ilişkiye (Kaytez ve Deleş, 2020) ya da duygusal istismar potansiyeli üzerinde etkisi olduğu bilinen ancak doğrudan duygusal istismar olarak nitelendirilmesi mümkün olmayan ebeveyn tutumları ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumu/süresi arasındaki

ilişkiye odaklandığı görülmektedir (Aktürk, 2015; Atabey, 2017; Uyanık Balat 2007). Bu araştırmalardan elde edilen ortak sonuç, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça ebeveynlerin duygusal istismara ilişkin farkındalık düzeylerinin ve çocuğa yönelik demokratik tutumlarının arttığı yönündedir. İlgili araştırmalarda bu ilişkinin ortaya çıkışı, çocukların okul öncesi eğitimde daha fazla zaman geçirdikçe ebeveynlerin okulda daha fazla eğitime katılabilecekleri ve bilinç düzeylerinin artabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmamızdan elde edilen bulgu bu çerçevede değerlendirilirse, istismara yönelik farkındalık düzeyinin duygusal istismar potansiyelinin önemli bir belirleyicisi olsa da (Aktu ve Dilekmen, 2021) tek belirleyicisi olmaması ve duygusal istismarın bilinçli eylemleri de kapsamaması nedeniyle (Asla ve ark., 2011; Polat, 2021) farkındalık düzeyi yüksek olan ailelerin de duygusal istismar uygulayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çocuk daha uzun süredir okul öncesi eğitime devam ediyor olsa bile her zaman ebeveynler tarafından okul ile ilgili faaliyetlere yüksek düzeyde ilgi gösterilmemektedir (Reparaz ve Sotes Elizalde, 2019). Bu nedenle annelerin duygusal istismar potansiyelleri üzerinde çocuğun eğitim süresinden ziyade okulda yürütülen faaliyetlerin niteliğinin ve ebeveynin bu faaliyetlere yönelik ilgi düzeyinin önemli etki oluşturabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgu için alternatif bir açıklama ise, örneklem grubunda yer alan çocukların çok büyük bir kısmının (%83,3) bir yıldan daha az süredir okul öncesi eğitime devam etmesi nedeniyle ilgili değişken açısından birimler arasında dengeli bir dağılımın elde edilememiş olmasıdır.

Annelerin ÇYAIÖ-A'nın tüm alt boyutları ile toplamından elde ettikleri puanların, çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim almak çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte daha uzun süre okul öncesi eğitim almak çocuğun gelişimindeki etkinin daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir. Alan yazındaki pek çok araştırmanın bu görüşü desteklediği görülmektedir. Dülger (2016), anaokuluna daha uzun süre devam eden okul öncesi dönem çocuklarının, anaokuluna daha kısa süre devam akranlarına göre sosyal becerilerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir. Özyurt ve Güzel (2018), iki yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluklarının bir yıldır okul öncesi eğitim alan çocuklardan yüksek

olduğunu bildirmişlerdir. Yaşar Ekici (2018), iki yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıldır okul öncesi eğitim alan akranlarına kıyasla aktif olarak iletişimde bulunma becerilerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir. Önem ve Çoşkun (2021) ise iki ya da üç yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıldır okul öncesi eğitim alan çocuklara göre bakış alma becerilerinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların gelişimine olumlu etki yaptığı pek çok araştırmada ortaya koyulmasına karşın, çocuğun okul öncesi eğitime devam süresinin annelerin çocuklarına ilgi düzeyini etkilediğine ve çocuklardaki olumlu kazanımların doğrudan annelerin ilgileri ile ilişkili olduğuna yönelik kanıtlar sınırlıdır (Reparaz ve Sotes Elizalde, 2019). Konakman ve Yokuş (2016) araştırmalarında annelerin çocuklarına yönelik ilgilerinin çocukları ile geçirdikleri toplam zamandan ziyade çocukları ile aktif olarak ilgilendikleri zamana göre farklılaştığını ve çocukları ile günde dört saat aktif zaman geçiren annelerin ilgi düzeylerinin, çocukları ile daha az aktif zaman geçiren annelerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte araştırmalar, çocuklarının öğretmenleri ile daha iyi iletişim kuran, öğretmenler tarafından kabul edildiğini ve çocuk ile ilgili görüşlerinin öğretmen için değerli olduğunu düşünen annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Magwa ve Mugari, 2017; Robinson ve Harris, 2014). Elde edilen bulgu alan yazın çerçevesinde değerlendirildiğinde, çocukların okul öncesi eğitimde geçirdikleri sürenin annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyi ile ilişkili olmaması beklenen bir sonuç olmakla birlikte oldukça çarpıcıdır. Çünkü araştırmamıza göre annelerin okul öncesi eğitime katılım için uzun süreli maddi yatırım yapması, çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olması için tek başına yeterli değildir. Bu sonuç tüm çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen kazanımları arttırmak amacıyla annelerin çocukları ile daha aktif zaman geçirmelerinin ve çocuklarının öğretmenleri ile kuvvetli bir ilişki kurmalarının gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme Problemi alt boyutundan, Öğrenme Problemi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Alan yazın incelendiğinde, araştırmamızdan elde edilen bulgu ile uyumlu olan ve uyumlu olmayan sonuçların mevcut olduğu

görülmektedir. Araştırmamız ile uyumlu olarak Ünsal (2010) tarafından okul öncesi eğitimi süren, beş-altı yaş aralığındaki 432 çocuk ile gerçekleştirilen bir araştırmada da çocukların sergiledikleri davranış problemleri ile okul öncesi eğitimde geçirdikleri süre arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde Göger (2018) tarafından yaşları dört ila altı aralığında değişen 315 çocuk ile yapılan bir çalışmada da çocukların okul öncesi eğitimde geçirdikleri süre ve sergiledikleri davranış problemleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Gültekin Akduman ve ark. (2015) araştırmalarında; okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların, okul öncesi eğitimde en az bir yıl geçiren çocuklardan daha fazla davranış problemi sergilediklerini tespit etmişlerdir. Araştırmamıza başlamadan önce de Gültekin Akduman ve ark. (2015)'ın araştırmasına benzer bir bulgunun elde edilmesi öngörülmekteydi. Çünkü okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların sosyal çevrelerinde, uyum sağlamaları gereken bir değişim yaşanacağı ve bu durumun çocukların davranış problemlerinde artışa neden olabileceği düşünülmekteydi. Ancak araştırmamızın sonucu, çocukların okul öncesi eğitime uzun süredir devam etmesinden ziyade devam ettikleri süre içerisinde öğretmenleri ve arkadaşları ile geliştirecekleri ilişkilerin niteliğinin davranış problemlerinin seyri açısından daha etkili olabileceğini akla getirmektedir. Elde edilen bulgu için diğer bir açıklama ise, örneklem grubunda yer alan çocukların büyük bir kısmının (%83,3) bir yıldan daha kısa süredir okul öncesi eğitime devam etmesi nedeniyle ilgili değişken açısından birimler arasında dengeli bir dağılımın mevcut olmamasıdır.

İkinci olarak araştırmanın Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli; Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri düşmektedir. Çocuğa yönelik ilgi, ebeveynlerin çocuğun okuldaki ve evdeki faaliyetlerine, davranışlarına ve ihtiyaçlarına gösterdikleri ilgiyi kapsamakta olup; çocuğun gelişimini ve okul

başarısını arttırmak için ebeveynin maddi ve manevi yatırım yapmasını gerektirmektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey ve ark., 2005). Çocuklarını duygusal açıdan istismar eden anneler ise en temelde, çocuklarına ihtiyaçları olan sevgiyi ve ilgiyi göstermemekte; çocuklarının varlığını, yeteneklerini, düşüncelerini yok saymakta ya da küçümsemektedirler (Koçtürk, 2020; Özer, 2014). Bu nedenle annelerin duygusal istismara neden olan davranışları ile çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunması araştırma öncesinde öngörülen bir sonuçtur. Duygusal istismara maruz kalan çocuklar, ebeveynlerinin ev ve okul temelli ilgi düzeylerinin daha az olması nedeniyle çeşitli sorunlar yaşama riskine sahip olabilmektedirler. Çünkü yapılan çok sayıda araştırmada, anneleri tarafından daha fazla ilgi gösterilen çocukların öz güvenlerinin, ruh sağlıklarının, ince ve kaba motor becerilerinin, bilişsel becerilerinin, dil yeteneklerinin ve akademik performanslarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (El Nokali ve ark., 2010; Rey-Guerra ve ark., 2022; Senechal ve Young, 2008). Çocuğa yönelik anne ilgisinin yüksek olmasının çocukları gelişimsel, davranışsal ve akademik açıdan desteklemesinin yanı sıra duygusal istismarın çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada da önemli bir rolü bulunmaktadır. Reynolds ve Robertson (2003) tarafından gerçekleştirilen ve bu görüşü destekler nitelikteki boylamsal bir araştırmada, kötü muameleye maruz kaldığı tespit edilen 1408 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışılmıştır. Araştırmada, ebeveyn ilgisinin ve okul temelli erken müdahale programının çocuk istismarı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklar 17 yaşına geldiklerinde okul temelli erken müdahale programları ve ebeveyn ilgisi ile desteklenen çocuklarda, farklı müdahale türleri ile desteklenen çocuklara kıyasla çocuk istismarının olumsuz etkilerinin daha az olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmamızdan elde edilen bulgu ile ilgili olarak, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini yükseltebilmek için duygusal istismarın önlenmesinin büyük önem taşıdığı ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa yönelik anne ilgisini arttırmaya yönelik girişimlerin hız kazanması gerektiği söylenebilir.

Annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutlarından aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır ($p<0,05$).

Analiz sonuçlarına göre, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır. Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda çeşitli dışa yönelimli ve içe yönelimli davranış problemleri ortaya çıkabilmektedir (Binensztok, 2021). Araştırmamızdan elde edilen sonucu destekler nitelikte olan bir araştırmada Bağçeli Kahraman ve Çubukçu (2019), eğitim kurumlarına devam eden 208 beş ila altı yaş çocuğu ve bu çocukların anneleri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin çocuklarına yönelik istismar seviyeleri ile çocukların davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Naughton ve ark. (2013) tarafından sıfır ila altı yaş aralığında olan, ebeveynleri tarafından duygusal istismara maruz bırakıldığı belgelenen çocuklar ile gerçekleştirilen araştırmaların yer aldığı 43 makalenin ele alındığı sistematik bir incelemede de araştırmamız ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan sistematik incelemede, duygusal istismara maruz bırakılan bebeklerde ve okul öncesi dönem çocuklarında davranış problemlerinin yaygın olarak ortaya çıktığı, bu çocukların yüksek oranda yıkıcı davranış sorunlarına ve karışık gelme bozukluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan 1496 ebeveyn ve çocukları ile yapılan başka bir araştırmada ise, ebeveynleri/bakım verenleriyle günde bir saatten daha az etkileşime giren çocukların davranış problemi puanlarının, ebeveynleri ile günde en az bir saat etkileşime giren çocukların davranış problemleri puanlarından daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Yu ve ark., 2020). Duygusal açıdan istismar edilmek çocukların çevreye duydukları temel güven duygusunu, benlik saygılarını, öz saygılarını ve ebeveynleri ile iletişimlerini olumsuz yönde etkileyerek çocukların davranış problemleri sergilemesine neden olabilmektedir (Yavuzer, 2019). Öte yandan istismar uygulama potansiyeline sahip olan ebeveynler de çocuklarının sahip oldukları özellikleri gerçekte olduğundan daha olumsuz değerlendirebilmektedir (Denham ve ark., 1997).

Araştırmamızda, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeylerinin de arttığı bulgusu elde edilmiştir (Çizelge 3.38). Ancak çocuklar tarafından ev ile okul ortamında sergilenen davranışlar arasında farklılıklar olabileceği ve örneklem grubunda yer alan annelerde düşük düzeyde de olsa istismar potansiyelinin bulunması nedeniyle ($37,95 \pm 6,76$), çocuklarını değerlendirme

yanlılıklarına sahip olabilecekleri ihtimalleri göz önüne alınarak; annelerden çocukların ev ortamındaki davranış problemlerine ilişkin alınan görüşlere ek olarak öğretmenlerden de çocukların okul ortamındaki davranış problemlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır ($r=0,135$; $p<0,05$). Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, öğretmenlerin de çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri artmaktadır. Elde edilen bu bulgu, anneleri tarafından duygusal istismara maruz kalan çocukların daha fazla davranış problemine sahip oldukları ve bu problemleri ev ortamının yanı sıra okul ortamında da sürdürmeye devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmalar, anneleri tarafından olumlu ebeveynlik uygulamaları ve demokratik ebeveynlik tutumları sergilenen çocukların duygu düzenleme becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek; davranış problemlerinin ise daha düşük olduğunu göstermektedir (Altan, 2006; Derman ve Başal, 2013; Sarı, 2007; Taşören, 2021). Buna karşın istismara maruz kalan çocukların başkalarının duygu ve düşüncesini yorumlarken olumsuz değerlendirme eğiliminde olma, zihinsel kodlama sorunları yaşama ve akranları tarafından sergilenen olumsuz davranışlara karşı diğer çocuklara kıyasla daha saldırgan tepkiler verme eğiliminde oldukları bildirilmektedir (Dodge ve ark., 1995). Bu nedenle duygusal istismara maruz kalan çocukların okul ortamında daha fazla davranış problemleri sergilemesinin alan yazın ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen diğer bulgu ise, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleme davranışları ve çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığıdır ($p>0,05$). Ortaya çıkan bu durum, annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışlarını ve çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini bildirme konusundaki objektifliklerini sorgulatmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar, annelerin çocuk istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri ile çocuk istismarı

potansiyelleri arasında negatif ilişki bulunduğunu ve çocuk istismarına ilişkin yüksek düzeyde ebeveyn farkındalığının çocuklarda davranışsal açıdan ve ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir (Kılıç, 2020; Thomas ve Zimmer Gembeck, 2011; Yalçın ve ark., 2014). Bu görüşü destekler nitelikteki bir araştırmada Sertbaş (2006), farkındalığı daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının daha az davranış problemlerine sahip olduğunu bildirmiştir. Öte yandan yaşamın erken dönemlerinde anne ve öğretmen arasındaki ilişkinin kuvvetli olması ve annenin çocuğa yönelik ilgisinin yüksek olmasının, çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engellediği/mevcut davranış problemlerini azalttığı bildirilmektedir (Rey-Guerra ve ark., 2022; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Tuzcuoğlu ve ark., 2020). Araştırmalar yaşamın erken dönemlerinde başlayan davranış problemlerinin olumsuz etkilerinin ilkökul, ortaokul ergenlik ve hatta yetişkinlik boyunca da devam edileceğini göstermekte; annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olması ise çocukları uzun vadede davranış problemleri sergileme riskinden koruyucu bir faktör olabilmektedir (Bub ve ark., 2007). Araştırmamızda ortaya çıkan durum için diğer bir açıklama ise; annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleme davranışlarının düşük ($31,66 \pm 6,77$) ve çocuklarına yönelik ilgilerinin ($133,20 \pm 21,78$) yüksek düzeyde olması nedeniyle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleme davranışları ve çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile çocukların okul ortamındaki davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamış olabileceğidir.

Annelerin Kontrole, Davranış Geliştirmeye, Okula ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutlarından oluşan ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların Sorunları İfade Etme Problemi ve Öğrenme Problemi alt boyutlarından oluşan PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r = -0,243$; $p < 0,05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanlar arttıkça, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arttıkça çocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri azalmaktadır. Alan yazın incelendiğinde ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların çoğunlukla kohort

araştırmaları olduğu ve istismar potansiyeli bulunmayan ebeveynler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine de bu araştırmalar, araştırmamızdan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Fantuzzo ve ark. (2004), düşük sosyo-ekonomik düzeyde mensup olan, erken çocukluk dönemindeki 144 ocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada; yıl boyunca ebeveynleri tarafından yüksek düzeyde ev ve okul temelli ilgi gösterilen çocukların yıl sonuna gelindiğinde daha düşük düzeyde davranış problemi sergilediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Puccioni ve ark. (2020) tarafından okul öncesi eğitimi süren 4100 ocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada; çocuklarına yönelik ev temelli ilgi düzeyleri daha yüksek olan ebeveynlerin, davranış problemi ve aşırı hareketlilik/dikkatsizlik puanları daha düşük olan çocuklara sahip oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonucunu destekleyen boylamsal nitelikteki bir araştırmada Powell ve ark. (2010), anaokuluna devam eden ve altı yaşında olan 140 ocuk, bu çocukların ebeveynleri/birincil bakım verenleri ve öğretmenleri ile çalışma çalışmışlardır. Başlangıçta benzer düzeyde gelişim gösteren çocuklardan, dönem boyunca ebeveynleri/birincil bakım verenleri daha fazla okul temelli katılım sağlayanların, diğer çocuklara kıyasla dönem sonunda daha az problem davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul temelli aile ilgisi ve çocukta davranış problemleri arasında negatif yönlü orta düzeyli bir ilişki belirlenmiş olup ebeveynin okul temelli 0,55 puanlık artışın, problemli davranışlarda 2,61 puanlık bir azalışa neden olduğu saptanmıştır. Alan yazında ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgilerinin yüksek olmasının çocukların özellikle saldırgan davranışlarını azaltmada kilit öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Latunde, 2016). Bununla birlikte çocuğa yönelik ev ve okul temelli ilgiyi ele alan araştırmaların pek çoğunun istismar potansiyeline sahip olmayan ebeveynlere odaklanmış olması nedeniyle daha sonraki araştırmalarda duygusal istismar potansiyeli olan ebeveynler örnekleminde, ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgisinin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Annelerin görüşlerine göre ocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre ocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Annelerin ocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri arttıca öğretmenlerin de çocuklarda davranış problemleri bulunduğunu

bildirme düzeyleri artmaktadır. Araştırmamız ile benzer şekilde Cai ve ark. (2004) tarafından düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup olan 504 ebeveyn, bu ebeveynlerin üç yaşlarındaki çocukları ve çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda; içe yönelimli, dışa yönelimli ve toplam davranış problemleri açısından anne ve öğretmen görüşleri arasında düşük ila orta düzeyde değişen ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin, öğretmenlere kıyasla çocuklar için daha fazla davranış problemi bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocuklar tarafından sıklıkla sergilenen davranışlara ilişkin tanımlamalarının, çocuklar tarafından daha az sıklıkla sergilenen davranışlara ilişkin tanımlamalarına kıyasla daha uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Elberling ve ark. (2010) tarafından Danimarka’da orta-üst sosyo-ekonomik düzeye mensup 6090 ebeveyn, bu ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocukları ve çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada da davranış problemleri açısından anne ve öğretmen görüşleri arasında düşük düzeyde ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın söz konusu araştırmada, araştırmamızdan ve Cai ve ark. (2004) tarafından yürütülen araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin çocuklar için annelere kıyasla daha fazla davranış problemi bildirdiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, araştırmacılar tarafından örneklem grubunda yer alan ebeveynlerin ruh sağlığı problemleri açısından nispeten daha düşük risk grubunda olmaları ile açıklanmıştır. Bu noktalardan hareketle araştırmamızdan elde edilen sonuç, düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip bir bölgede ikamet eden ve az da olsa duygusal istismar potansiyeline sahip olan ebeveynlerin çocuklarını daha fazla olumsuz değerlendirme eğiliminde olabileceklerini, aynı zamanda içerisinde bulunulan koşullar nedeniyle çocuklarının da daha fazla davranış problemi sergileyebileceğini; çocuklardaki davranış problemlerinin sayısı ve şiddeti arttıkça da öğretmenler tarafından daha kolay fark edilebileceğini akla getirmektedir. Bununla birlikte, araştırmamızda ilgili değişkenler arasında düşük düzeyde ilişki olması bulgusunun da Cai ve ark. (2004) ile Elberling ve ark. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun ise, annelerin ve öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki ve kültürlerindeki farklılıklardan, normal ve problemli davranışlara ilişkin algı farklılıklarından, annelerin istismar potansiyelleri nedeniyle çocuklarını olumsuz değerlendirme eğiliminde olma ihtimallerinden ya da öğretmenlerin mesleki

doym düzeylerindeki, yeterlilik seviyelerindeki ve meslekte olma sürelerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir (Austin ve Sciarra, 2015; Culp ve ark., 2001; Çağlayan, 2022; Motro ve Ellis, 2017; Yenen, 2022).

Yapılan çoklu regresyon analizinde, DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeni ile anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasında pozitif yönde etkili anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu belirlenmiştir ($R=0,378$, $R^2_{\text{adjusted}}=0,134$, $F_{(3,272)}=15,134$; $p=0,000$). Elde edilen bu bulgu araştırmamızın başında öngörülmekle birlikte oldukça çarpıcıdır. Çünkü araştırmamıza göre, ebeveynlerde duygusal istismar potansiyelinin bulunması, çocuklarını davranış problemlerine sahip olarak nitelendirmelerini yordamaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerde duygusal istismar potansiyelinin bulunması çocuklarda davranış problemlerinin mevcut olmasını yordamaktadır. Alan yazındaki pek çok araştırmanın da elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Akçınar ve Baydar, 2018; Bağçeli Kahraman ve Çubukçu, 2019; Cecil ve ark., 2017; Winiarski ve ark., 2018). Ebeveynleri tarafından duygusal açıdan istismar edilen çocuklar daha fazla davranış problemi sergileyebilmekte; çocuklar daha fazla davranış problemi sergiledikçe ebeveynlerin olumsuz yaklaşımları ve istismarcı tutumları artabilmektedir. Bununla birlikte, Sosyal Bilişsel Gelişim Kuramına göre; bireylerin bilişsel gelişimleri, davranışları ve içerisinde bulundukları çevre arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Bandura, 1977). Öyle ki birey çevresindeki bireyleri gözlemleyerek ve onları model alarak davranışlarına, düşüncelerine ve duygularına ilişkin bilişlerini yapılandırmaktadır (Santrock, 2012). Araştırmamızdan elde edilen bulgu bu çerçevede değerlendirildiğinde, ebeveynleri tarafından istismara maruz kalan çocukların bu tür uygulamaları model alma riski bulunmakta ve bu riske duygusal istismarın çift yönlü olumsuz etkisi de eklendiğinde, duygusal istismar kısır bir döngü içerisinde nesiller boyunca devam edebilmektedir. Dahası, yapılan araştırmalar çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalmanın davranışsal açıdan olumsuz etkilerinin sadece okul öncesi dönemde ortaya çıkmayabileceğini, yaşamın sonraki dönemlerinde de mevcut olabileceğini göstermektedir. Yapılan pek çok araştırmada, yaşamın erken dönemlerinde duygusal istismara maruz kalmanın uzun vadede çeşitli bağımlılıklara, intiharlara, kişilik ve davranış bozukluklarına neden olabileceği bildirilmektedir (Ercengiz, 2020; Ihme ve ark., 2022; Polat, 2021). Bu nedenle anneler tarafından

duygusal istismara maruz kalmak ve davranış problemleri sergilemek arasındaki zincirin yaşamın erken dönemlerinde kırılması son derece önemlidir. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgunun, ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi bir kez daha ortaya koyması açısından önemli olduğu görülmekte olup, bu bulgu ile çocukların duygusal istismardan mutlak suretle korunmasının gerekliliği bir kez daha gözler önüne serilmektedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, dört ila altı yaş aralığında okul öncesi eğitim alan çocuğu olan annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuğa yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuğa yönelik ilgi düzeyleri ve çocukların davranış problemleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları ile annelerin öğrenim durumları, ilk kez anne olma yaşı ve araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenim durumuna göre; yüksek lisans ya da doktora mezunu olan annelerin duygusal istismara neden olan davranışları ilkökul altı, ortaokul ya da lise, ön lisans ve lisans mezunu olan annelerden daha azdır. İlk kez anne olma yaşına göre; ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan annelerin duygusal istismara neden olan davranışları, ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelerin duygusal istismara neden olan davranışlarından daha fazladır. Gebelik tepkisine göre; araştırmaya dâhil olan çocuğuna gebe kaldığında “Çok mutlu oldum” diyen annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar davranışları, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” diyen annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar davranışlarından daha azdır.

Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları annelerin yaşına, çalışma durumuna ve algıladıkları gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Ayrıca annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları ile çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun doğum sırası ve çocuğun okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin dört-altı yaş aralığındaki çocuklarına yönelik duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ile annelerin öğrenim durumu, algıladıkları gelir düzeyi, ilk kez anne olma yaşı, araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki, çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenim durumuna göre; yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ilkökul altı, ortaokul ya da lise ve ön lisans mezunu olan annelerden daha azdır. Gelir düzeyine göre; düşük düzeyde gelir algılayan annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları orta ve yüksek gelir algılayan annelerden fazladır. Bununla birlikte orta düzeyde gelir algılayan annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları yüksek düzeyde gelir algılayan annelerden fazladır. Çocuk sayısına göre; tek çocuğa sahip olan annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları, iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerden daha azdır. İki çocuğa sahip olan annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerden daha azdır. Çocuğun doğum sırasına göre; üç ve sonraki sırada doğan çocukların annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ilk sırada doğan çocukların annelerinden daha fazladır. İlk kez anne olma yaşına göre; ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olanların duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları, ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanlardan daha fazladır. Araştırmaya dâhil olan çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” yanıtını veren annelerden daha azdır.

Annelerin çocukları için duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışlarının annelerin yaşına, çalışma durumuna, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına ve çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

ÇYAIÖ-A'nın Kontrole Yönelik İlgi alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin kontrole yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki, çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çocuk

sayısına göre; tek çocuğa sahip olan annelerin kontrole yönelik ilgi düzeyleri, iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerden daha yüksektir. Çocuğun doğum sırasına göre; araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin kontrole yönelik ilgi düzeyleri araştırmaya dâhil olan çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerden düşüktür. Gebelik tepkisine göre; araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında, “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin kontrole yönelik ilgi düzeyleri, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden yüksektir.

Annelerin kontrole yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, algıladıkları gelir düzeyi, ilk kez anne olma yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

ÇYAIÖ-A’nın Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin davranış geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki, çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çocuk sayısına göre; tek çocuğa sahip olan annelerin davranış geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerden daha yüksektir. Çocuk doğum sırasına göre; araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin davranış geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, araştırmaya dâhil olan çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerden düşüktür. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin davranış geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden yüksektir.

Annelerin davranış geliştirmeye yönelik ilgi düzeylerinin annelerin yaşına, öğrenim ve çalışma durumuna, algıladıkları gelir düzeyine, ilk kez anne olma yaşına,

çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına ve çocuğun okul öncesi eğitim süresine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

ÇYAIÖ-A'nın Okula Yönelik İlgi alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin okula yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin çalışma durumu ve araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çalışma durumuna göre; çalışmayan annelerin okula yönelik ilgi düzeyleri çalışan annelerden daha yüksektir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin okula yönelik ilgi düzeyleri “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden yüksektir.

Annelerin okula yönelik ilgi düzeylerinin annelerin yaşına, öğrenim durumuna, algıladıkları gelir düzeyine, ilk kez anne olma yaşına, çocuk sayısına, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına, çocuğun doğum sırasına ve çocuğun okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

ÇYAIÖ-A'nın İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin yaşı, öğrenim durumu, algıladıkları gelir düzeyi, ilk kez anne olma yaşı, çocuk sayısı, araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki ve çocuğun doğum sırası arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Annelerin yaşına göre; 20-30 yaş grubundaki annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, 31-40 yaş grubundaki annelerden daha yüksektir. Öğrenim durumuna göre; lisans mezunu olan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, ilköğretim altı ve ortaokul ya da lise mezunu olan annelerden yüksektir. Annelerin algıladıkları gelir düzeyine göre; düşük düzeyde gelir algılayan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyi, yüksek düzeyde gelir algılayan annelerden daha düşüktür. Annelerin çocuk sayısına göre; üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, bir ve iki çocuğa sahip olan annelerden daha düşüktür. Çocuğun doğum sırasına göre; Araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum

sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, araştırmaya dâhil olan çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerden daha düşüktür. İlk kez anne olma yaşına göre; ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, 18 yaşını doldurduktan sonra anne olanlardan daha düşüktür. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden yüksektir.

Annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeylerinin annelerin çalışma durumuna, çocuğun cinsiyetine ve çocuğun okul öncesi eğitim süresine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

ÇYAIÖ-A’nın toplamından elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası ve araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çocuk sayısına göre; tek çocuğa sahip olan annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri, iki ve üç ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerden daha yüksektir. İki çocuğa sahip olan annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ise üç ya da daha fazla sayıda çocuğu olan annelerden yüksektir. Çocuğun doğum sırasına göre; Araştırmaya dâhil edilen çocuklarının doğum sırası üç ya da sonraki sıra olan annelerin ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi düzeyleri, araştırmaya dâhil olan çocuklarının doğum sırası ilk ve ikinci sıra olan annelerden daha düşüktür. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden yüksektir.

Annelerin çocuğa yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin yaşı, çalışma durumu, algıladıkları gelir düzeyi, ilk kez anne olma yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve

çocuğun okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

PKBS-2'nin Sorunları İfade Etme (Dışa Yönelimli Davranış Problemleri) alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin görüşlerine göre çocukların sorunları ifade etme problemleri ile annelerin öğrenim durumu, ilk kez anne olma yaşı ve araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı farklılık mevcut olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenim durumuna göre; yüksek lisans veya doktora mezunu olan anneler, çocuklarında sorunları ifade etme problemi olduğunu ilkökul altı ve ortaokul ya da lise mezunu olan annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir. İlk kez anne olma yaşına göre; ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan anneler, çocuklarında sorunları ifade etme problemi olduğunu ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelerden daha yüksek düzeyde bildirmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren anneler, çocuklarında sorunları ifade etme problemi olduğunu, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların sorunları ifade etme problemlerinin annelerin yaşına, çalışma durumuna ve algıladıkları gelir düzeyine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Ayrıca çocukların sorunları ifade etme problemleri ile çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun doğum sırası ve çocuğun okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

PKBS-2'nin Öğrenme Problemi (İçe Yönelimli Davranış Problemleri) alt boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin görüşlerine göre çocukların öğrenme problemleri ile annelerin öğrenim durumu ve araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenim durumuna göre; yüksek lisans ya da doktora mezunu olan anneler, çocuklarında öğrenme problemi olduğunu ilkökul altı ve ortaokul ya da lise mezunu olan annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren anneler, çocuklarında öğrenme problemi olduğunu, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların öğrenme problemlerinin annelerin yaşına, çalışma durumuna, algıladıkları gelir düzeyine ve ilk kez anne olma yaşına farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Ayrıca annelerin görüşlerine göre çocukların öğrenme problemlerinin çocuk sayısına, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına, çocuğun doğum sırasına ve çocuğun okul öncesi eğitim süresine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

PKBS-2’nin toplamından elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin görüşlerine göre çocukların genel davranış problemleri ile annelerin öğrenim durumu, ilk kez anne olma yaşı, araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki ve çocuğun yaşı arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenim durumu açısından; yüksek lisans ya da doktora mezunu olan anneler, çocuğunda genel olarak davranış problemi olduğunu ilkökul altı ve ortaokul ya da lise mezunu olan annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir. İlk kez anne olma yaşına göre; ilk kez 18 yaşını doldurmadan önce anne olan anneler, çocuğunda genel olarak davranış problemi olduğunu ilk kez 18 yaşını doldurduktan sonra anne olan annelerden daha yüksek düzeyde bildirmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepkiye göre; “Çok mutlu oldum.” yanıtını veren anneler, çocuklarında genel olarak davranış problemi olduğunu, “Normal karşıladım/Beklediğim bir durumdu.” ve “Üzüldüm/Korktum/Aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti.” yanıtını veren annelerden daha düşük düzeyde bildirmiştir. Çocuğun yaşına göre; çocukları altı yaşında olan anneler, çocuklarında genel olarak davranış problemi olduğunu, çocuğu beş yaşında olan annelerden daha düşük düzeyde bildirmişlerdir.

Annelerin görüşlerine göre çocukların genel davranış problemleri ile annelerin yaşı, çalışma durumu, algıladıkları gelir düzeyi, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, doğum sırası ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p<0,05$).

Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon testlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli; Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışları arttıkça, çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,365$; $p<0,05$). Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır.

Annelerin DİPÖ'nün Nedensel alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,135$; $p<0,05$). Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları arttıkça, öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile ÇYAIÖ-A'dan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,581$; $p<0,05$).

Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışları arttıkça çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri düşmektedir.

Annelerin DİPÖ'nün Önleyici alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,209$; $p<0,05$). Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışları arttıkça, çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin ÇYAİÖ-A'dan aldıkları puanlar ile annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r=-0,243$; $p<0,05$). Annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri arttıkça çocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ($r=0,257$; $p<0,05$). Annelerin çocuklarında davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri bulunduğunu bildirme düzeyleri de artmaktadır.

DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeni ile anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=0,378$, $R^2_{\text{adjusted}}=0,134$, $F_{(3,272)}=15,134$; $p=0,000$). DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeni, anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlardaki değişimin %13'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeylerinin %13'ünün, çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama potansiyellerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerde duygusal istismar potansiyelinin bulunması, çocuklarını davranış problemlerine sahip olarak nitelendirmelerini yordamaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerinin duygusal

istismar potansiyellerinin bulunmasını da çocuklarda davranış problemlerinin mevcut olmasını yordamaktadır.

Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeni ile anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=0,378$, $R^2_{\text{adjusted}}=0,134$, $F_{(3,272)}=15,134$; $p=0,000$). DİPÖ'nün Nedensel alt boyut değişkeni, anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2'den aldıkları puanlardaki değişimin %13'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin çocuklarında davranış problemleri olduğunu bildirme düzeylerinin %13'ünün, çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama potansiyellerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerde duygusal istismar potansiyelinin bulunması, çocuklarını davranış problemlerine sahip olarak nitelendirmelerini yordamaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyellerinin bulunmasını da çocuklarda davranış problemlerinin mevcut olmasını yordamaktadır.

Annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önlemeye yönelik davranışları ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde, annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile öğretmenlerin çocuklarda davranış problemleri olduğunu bildirme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzmanlara ve ailelere yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmamızda da görüldüğü üzere erken yaşta yapılan evliliklerin annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocuklarda görülen

davranış problemleri açısından ortaya çıkardığı olumsuz etkiler göz önüne alınarak, erken yaşta evliliklerin engellenebilmesi için çeşitli projeler geliştirilerek bilinçlendirme/farkındalık çalışmaları sürdürülebilir.

- Araştırmamızda da görüldüğü üzere istenmeyen/plansız gebeliklerin annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri açısından ortaya çıkardığı olumsuz etkiler göz önüne alınarak, bu tarz gebeliklerin önlenmesi açısından aileleri bilinçlendirmek amacıyla yürütülen hizmetler yaygınlaştırılabilir. Aile planlaması ve üreme sağlığı gibi konular ile ilgili hizmetlerin sadece gebelik dönemindeki kadınlara değil ergenlik döneminden itibaren, ülkedeki tüm bireylere sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmamızda da görüldüğü üzere annelerin gebeliğe ilişkin olumsuz tepkilerinin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alınarak, doğum öncesi dönemden başlamak ve erken çocukluk dönemini de içine almak suretiyle annelerin gebeliğe ve ebeveynliğe uyumunu kolaylaştıracak eğitim ve sosyal destek mekanizmalarının oluşturulmasına yönelik projeler geliştirilebilir.
- Araştırmamızda annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar düzeylerinin düşük düzeyde tespit edilmesi ve dünya genelinde bildirilen duygusal istismar vakalarının gerçek duygusal istismar vakalarından çok daha düşük olması noktasından hareketle, çocuk duygusal istismarının tespit edilebilmesini kolaylaştıracak sistemler geliştirebilmek amacıyla çeşitli çalıştaylar düzenlenebilir.
- Çocuğa yönelik duygusal istismar uygulama potansiyeli açısından risk grubunda bulunan düşük ekonomik düzeye ve eğitim seviyesine sahip ailelere yönelik olarak ekonomik ve sosyal yardım sağlanabilir.

- Çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama potansiyeli bulunan ebeveynlerin ve davranış problemleri olan çocukların erken dönemde tespit edilebilmesi için Çocuk Gelişimciler başta olmak üzere alan uzmanları tarafından hastanelerde, birinci basamak sağlık kuruluşlarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında düzenli periyotlar ile taramaların yapılması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin, duygusal istismarın çocuktaki belirtilerini erken dönemlerde fark edebilmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Düşük gelirli ailelerin, çocuklarının ilgilerini geliştirebilecek maddi kaynaklara ve fiziksel çevreye erişimlerini sağlayabilmek amacıyla çeşitli sosyal sorumluluk projeleri geliştirilebilir ve uygulanabilir.
- Çalışan anneler için çocukları ile geçirecekleri zaman diliminin ve çocuklarına yönelik ilgilerinin artırılabilmesi amacıyla bu annelerin günlük mesai saatleri ve haftalık çalışma saatleri açısından iyileştirmeler yapılabilir.
- Çok sayıda çocuğu bulunan annelerin çocuğa yönelik ilgi düzeylerinin daha düşük tespit edilmesi noktasından hareketle, çok sayıda çocuğu bulunan, yeterli sosyal desteğe sahip olmayan ve çalışan ebeveynlerin çocuklarının okulunda gerçekleştirilen veli toplantılarına/etkinliklere yönelik ilgisini arttırabilmek amacıyla bu tarz kurumlarda gerçekleştirilen uygulamaların saatlerinin, ebeveynlerin mesai saatlerine/yoğunluk durumlarına göre planlanması sağlanabilir.
- Annelerin ilk çocuklarını büyütürken yaşadıkları ebeveynlik stresinin ve ebeveynlik uygulamalarını gerçekleştirirken yaşadıkları zorlukların çocuklarına duygusal istismar uygulama ve daha az ilgi gösterme riskini ortaya çıkarmaması için ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla sayıda aile eğitim programı oluşturulabilir ve uygulanabilir.

- Öğretmenlere ve ailelere çocuklarda görülen davranış problemlerinin yönetilmesi ile ilgili seminerler verilebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu araştırma sonucunda araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların bilişsel gelişimleri, dil gelişimleri, fiziksel/motor gelişimleri veya öz bakım becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Araştırmamızda düşük sosyo-ekonomik düzey kadar yüksek sosyo-ekonomik düzeyin de duygusal istismar açısından risk faktörü olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu noktadan hareketle, sonraki araştırmalarda yüksek ekonomik düzeydeki bölgelerde ikamet eden ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çocuk duygusal istismarının ve davranış problemlerinin uzun vadeli olumsuz etkileri göz önüne alınarak sonraki araştırmalar boylamsal bir süreç içerisinde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgileri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Sonraki araştırmalar çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olan babalar ile gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada çocukların öğretmenlerinden, çocukların davranış problemlerine ilişkin veriler nicel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Sonraki araştırmalarda, çocukların davranış problemlerine ilişkin veriler daha derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayacak şekilde nitel araştırma yöntemleri

kullanılarak toplanabilir. Bununla birlikte sonraki araştırmalarda öğretmenler tarafından annelerin çocuklarına yönelik okul temelli ilgilerinin değerlendirilmesi sağlanabilir. Böylelikle anneler tarafından bildirilen okul temelli ilgi düzeyleri ile öğretmenler tarafından anneler için bildirilen okul temelli ilgi düzeyleri karşılaştırılabilir.

- Bu araştırmada ele alınan değişkenler, daha sonraki araştırmalarda kültürlerarası ve daha geniş örneklem grupları ile ya da farklı gelişim dönemlerinden çocuklar ve ebeveynleri ile incelenebilir.
- Sonraki araştırmalarda, bu araştırmada ele alınmayan ancak annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri üzerinde etki oluşturabileceği düşünölen; ebeveynlerin ve çocukların duygu düzenleme becerileri, ailedeki toplam kişi sayısı, ebeveynlerin çalışma temposunun yoğunluğu ve algıladıkları sosyal destek düzeyi değişkenleri incelenebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarında görölen davranış problemlerinin inceleneceği daha sonraki araştırmalarda; bu araştırmada ve alan yazındaki pek çok araştırmada ele alınmayan kardeşler arası ilişkiler ve ailelerin kardeşler arasındaki çatışma durumlarını yönetme stratejileri de incelenebilir.

ÖZET

Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocuklarına yönelik ilgileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amacın yanı sıra; araştırmada annelerin duygusal istismar potansiyellerinin, çocuklarına yönelik ilgilerinin ve çocukların davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de amaç edinilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel ve betimsel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Ankara İli Çubuk İlçesinde resmi okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş arasında çocuğu bulunan, evliliği devam eden, psikolojik bir tanısı olmayan, özel gereksinimi bulunmayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 276 anne, bu annelerin prematüre ya da düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmemiş olan çocukları ve çocukların okul öncesi öğretmenleri (30) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; “Genel Bilgi Formu”, “DİPO”, “ÇYAIÖ-A” ve “PKBS-2” kullanılarak yüz yüze iletişim yöntemi ile Ocak 2022-Mart 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olan davranışları ile annelerin öğrenim durumları, ilk kez anne olma yaşı ve araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına yönelik ilgi düzeyleri ile annelerin çocuk sayısı, araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki ve çocuğun doğum sırası arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Annelerin görüşlerine göre çocukların sergiledikleri genel davranış problemleri ile annelerin öğrenim durumu, ilk kez anne olma yaşı, araştırmaya dâhil edilen çocuklarına gebe kaldıklarında verdikleri tepki ve çocuğun yaşı arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Annelerin DİPO Nedensel alt boyut puanları ile ÇYAIÖ-A puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu; annelerin DİPO Nedensel alt boyut puanları arttıkça, çocuklarına yönelik ilgi düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Annelerin DİPO Nedensel alt boyut puanları ile anne görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin DİPO Nedensel alt boyut puanları ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Annelerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların PKBS-2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu; annelerin çocuklarında davranış problemleri algılama düzeyleri arttıkça öğretmenlerin de çocuklarda davranış problemleri algılama düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Yapılan regresyon analizinin sonuçlarına göre; annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismar uygulama potansiyellerinin, çocuklarında davranış problemleri algılama düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir ($R^2=0,13$).

Anahtar Sözcükler: Çocuğa Yönelik İlgisi, Çocuk İstismarı, Duygusal İstismar, Ebeveyn Katılımı, Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri

SUMMARY

Examination of The Relationship Between Mothers' Potential for Emotional Abuse and Interests in Their Children and Children's Behavioral Problems

The aim of the research is to examine the relationship between mothers' emotional abuse potential and their involvement towards their children and children's behavioral problems. In addition to this main purpose; it is aimed to examine various variables related to the emotional abuse potential of mothers, their involvement towards their children and children's behavior problems. In the research, relational and descriptive screening models from quantitative research methods were used. Volunteer 276 mothers were recruited. Inclusion criteria were: having children being 4-6 years old who were students in kindergarten in Ankara Cubuk, married, not having diagnosis related to psychological problems. Exclusion criterion were: having special needs, having children who borned premature or with low birth weight. Also, 30 kindergarten teachers of recruited children examined these children's behavioral problems at school. "General Information Form", "Emotional Abuse Potential Scale for Parents with 3-6 Years-Old Children (EAPSP)", "Development of Parental Involvement Towards Children Scale and "Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2) were used to obtain the data. The data were collected between January 2022 and March 2022 by face-to-face communication method using. As a result of the research; it was found that there is a significant difference between the behaviors of the mothers causing emotional abuse towards their children and the educational status of the mothers, the age of being a mother for the first time, and the reaction given when the mothers become pregnant with their children included in the study. It was found that there was a significant difference between the level of mothers' involvement towards their children and the number of children of mothers, their reactions given when they became pregnant to their children included in the study, and the birth order of the child. According to the opinions of the mothers, it was determined that there was a significant difference between the general behavioral problems of the children and the education level of the mothers, the age of being a mother for the first time, the reaction they gave to their children included in the study when they became pregnant, and the age of the child. It was found that there was a statistically significant, negative, and moderately relationship between the EAPSP Causal sub-dimension scores of the mothers and their Development of Parental Involvement Towards Children Scale scores. For example, when; the EAPSP Causal sub-dimension scores of the mothers increased, their level of involvement towards their children decreased. It was found that there was a statistically significant, positive and moderately relationship between the EAPSP Causal sub-dimension scores of the mothers and the PKBS-2 scores of the children according to the opinions of the mothers. It was found that there was a statistically significant, positive and low-level relationship between mothers' EAPSP Causal sub-dimension scores and children's PKBS-2 scores according to teachers' opinions. According to the mothers' opinions, there is a statistically significant, positive and low-level relationship between the children's PKBS-2 scores and the teachers' opinions; It was found that as the level of perception of behavior problems in children of mothers increased, the level of perception of behavior problems in children increased, as did the level of teachers' perception of behavior problems in children. According to the results of the regression analysis; their potential for emotional abuse towards their children slightly predicted mothers' levels of perception of behavioral problems in their children ($R^2=0,13$).

Keywords: Behavioral Problems in Preschool Period, Child Abuse, Emotional Abuse, Interest in Child, Parental Involvement

KAYNAKLAR

- ABASI E, TAHMASEBI H, ZAFARI M, NASIRI TAKAMI G (2012). Assessment on effective factors of maternal-fetal attachment in pregnant women. *Life Science Journal*, **9**: 68-75.
- ACAR E (2012). Bağırıp Çağırmadan Çocuk Eğitimi. Yediveren Yayınları, İstanbul. 1. Baskı.
- ACEHAN S, BİLEN A, AY MO, GÜLEN M, AVCI A, İÇME F (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, **22**(4): 591-614.
- ADAIR SM, MILANO M, DUSHKU JC (1992). Evaluation of the effects of orthodontic pacifiers on the primary dentitions of 24-to 59-month-old children: Preliminary study. *International Journal of Paediatric Dentistry*, **14**(1): 13-18.
- AGNAFORS S, BLADH M, SVEDIN CG, SYDSJO G (2019). Mental health in young mothers, single mothers and their children. *BioMed Central Psychiatry*, **19**(1): 1-7.
- AĞIRKAN M (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan*.
- AKÇINAR B, BAYDAR N (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **17**(66): 454-470.
- AKSOY V, DİKEN İH (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **10**(01): 59-70.
- AKTAŞ E (2011). Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü, anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi. *Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara*.
- AKTAŞ E, TEKSÖZ E, OCAKÇI AF (2012). Ailede kadının değişen rolünün çocuk sağlığına etkisi ve aile merkezli bakımın önemi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, **28**(1): 73-80.
- AKTU Y, DİLEKMEN M (2021). Çocuk istismarına ilişkin bilişler ölçeği: ebeveyn formu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, **13**(1): 388-404.
- AKTÜRK FM (2015). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- AL DOSARI MN, FERWANAN M, ABDULMAJEED I, ALDOSSARI KK, AL-ZAHRANI JM (2017). Parents' perceptions about child abuse and their impact on physical and emotional child abuse: A study from primary health care centers in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Family and Community Medicine*, **24**(2): 79.
- AL QAISY LM (2007). Impacts of physical and psychological abuse of children on family demographic variables. *Journal of Social Science*, **3**(4): 232-236.
- ALABAY E (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, **1**(2): 156-174.
- ALABAY E, SEVEN ZD, AKÇAY ÇE, BAŞKURT A (2019). Okul öncesi 6 yaş çocuklarının bazı demografik özelliklerinin sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **6**(1): 35-50.

- ALBRECHT EC, KHETANI MA (2017). Environmental impact on young children's participation in home-based activities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **59**(4): 388-394.
- ALİSİNANOĞLU F, KESİCİOĞLU OS (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, **3**(1): 93-110.
- ALTAN Ö (2006). The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTIPARMAK S, YILDIRIM G, YARDIMCI F, ERGİN D (2013). Annelerden alınan bilgilerle çocuk istismarı ve etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **14**: 354-361.
- ALTUNDAĞ Y (2018). Çocuklarda parmak emme davranışı. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, **1**(1): 28-36.
- APA (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
- APPLEYARD K, EGELAND B, VAN DULMEN MH, ALAN SROUFE L (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **46**(3): 235-245.
- ARABACI MS, DEMİRCİOĞLU H (2019). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, **3**(6): 205-221.
- ARABACI N, ÖMEROĞLU E (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30): 41-53.
- ARAL N (2014). Bebek Refleksleri ve Ritmik Tekrarlanan Hareketler. İçinde: Motor Gelişimi Anlamak, Ed. Özer S, Aktop, A, Nobel Yayıncılık, Ankara. 7. Baskı s.: 120-136.
- ARDA E, CAKIROĞLU B, THOMAS DT (2016). Primary nocturnal enuresis: A review. *Nephro-Urology Monthly*. **8**(4): e35809. DOI: 10.5812/numonthly.35809
- ARICI M, TÜFEKÇİ AKCAN A (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, **33**(1): 100-120.
- ARSLAN İ, METE S (2005). Beklenmeyen gebelikler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **8**(1): 94-99.
- ARSLAN ÖZKILIÇ S (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ASLAN B (2019). Psikoloji penceresinden erken yaşta evlendirilen kız çocukları. *Türk Psikoloji Yazıları*, **22**(43): 43-55.
- ASMUSSEN J, SKOVGAARD AM, BILENBERG N (2022). Trajectories of dysregulation in preschool age. *European Child and Adolescent Psychiatry*, **31**(2): 313-324.
- ATABEY D (2017). Anasınıfına devam eden çocukların annelerinin anne tutumlarının incelenmesi (Çorum ili örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **10**(1): 145-167.

- ATAKAN H (2010). Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ATIŞ AKYOL N (2020). Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ATMOWARDOYO H (2018). Research methods in TEFL studies: Descriptive research, case study, error analysis, and R and D. *Journal of Language Teaching and Research*, **9**(1): 197-204.
- AUSTIN VL, SCIARRAN DT (2015). Giriş. İçinde: Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. Ed. Özekes, M, (SART G, Çev.). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- AY H (2017). Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- AYDIN A, AKGÜN S (2014) Ergenlikte reaktif-proaktif saldırganlık, öfke ve narsisizm ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, **29**(73): 44-56.
- AYDIN B (2021). Erken süt çocukluğu döneminde tamamlayıcı beslenmeye geçişte ve beslenme sorunlarında babanın rolü. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN GB, UYAR BS (2021). Mothers level of education and preoperative informative story book reading helps reduce preoperative anxiety in children in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, **60**: e19-e23. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.02.012>
- AZAK M, MUTLU B (2020). Çocuklarda tırnak yeme davranışı: Onikofaji. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, **9**(3): 227-232.
- AZIATO L, HINDIN MJ, MAYA ET, MANUA, AMUASI SA, LAWERH RM, ANKOMAH A (2016). Adolescents' responses to an unintended pregnancy in Ghana: a qualitative study. *Journal of Pediatric And Adolescent Gynecology*, **29**(6): 653-658.
- BABINEAU V, MCCORMACK CA, FENG T, LEE S, BERRY O, KNIGHT BT, NEWPORT J, STOWE ZN, MONK C (2022). Pregnant women with bipolar disorder who have a history of childhood maltreatment: Intergenerational effects of trauma on fetal neurodevelopment and birth outcomes, *Bipolar Disorders*. (00): 1-12. DOI: 10.1111/bdi.13207
- BADEM A, ZEYNELOĞLU S (2021). Gebelerin prenatal bağlanma düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, **1**(1): 37-47.
- BAE HO, SOLOMON PL, GELLES RJ. (2007). Abuse type and substantiation status varying by recurrence. *Children and Youth Services Review*, **29**(7): 856-869.
- BAĞÇELİ KAHRAMAN P, ÇUBUKCU A (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin istismar düzeyleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, **10**(17): 1304-1331.
- BAHRAMI N, TORK TORABI M, SOTOUDEH R, NAMNABATI M (2021). Perceived child abuse and neglect in hospitalized children with special health care needs in Iran. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, **26**(6): 526-530.
- BAKER ER (2022). Head start parents' vocational preparedness indirectly predicts preschoolers' physical and relational aggression. *Aggressive Behavior*, **48**: 418-430.

- BAKIR E, KAPUCU S (2017). Çocuk ihmali ve istismarının Türkiye’de yapılan araştırmalara yansması: Bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, **4**(2): 13-24.
- BAKIRCIOĞLU R (2015). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı. Anı Yayıncılık, Ankara. 6. Baskı.
- BALKAYA İ, TUĞRUL B (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, **2**: 145-150.
- BALTER AS, VAN RHIJN TM, DAVIES AW (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, **25**(1): 30-40.
- BANDURA A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, **84**: 191-215.
- BEAUCHAMP CHATEL A, COURCHESNE V, D’ARC BF, MOTTRON L (2019). Are tantrums in autism distinct from those of other childhood conditions? A comparative prevalence and naturalistic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **62**: 66-74.
- BELSKY J, HANCOX RJ, SLIGO J, POULTON R (2012). Does being an older parent attenuate the intergenerational transmission of parenting? *Developmental Psychology*, **48**(6): 1570-1574.
- BERK LE (2013). Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (IŞIKOĞLU ERDOĞAN N, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- BERLIN LJ, APPELYARD K, DODGE KA (2011). Intergenerational continuity in child maltreatment: Mediating mechanisms and implications for prevention. *Child Development*, **82**(1): 162-176.
- BIAGGI A, CONROY S, PAWLBY S, PARIANTE, CM (2016). Identifying the women at risk of antenatal anxiety and depression: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, **191**: 62-77.
- BINENSZTOK V (2021). Multicultural Child Maltreatment Risk Assessment: Effective Evaluation for Diverse Populations. 1st. Ed. Routledge, USA.
- BİLGE YD, TAŞAR MA, KILINÇOĞLU B, ÖZMEN S, TIRAŞ Ü (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **14**(1): 27-35.
- BLACK DA, SLEP AMS, HEYMAN RE (2001). Risk factors for child psychological abuse. *Aggression and Violent Behavior*, **6**(2-3): 189-201.
- BOL L, BERRY R (2005). Secondary mathematics teachers’ perceptions of the achievement gap. *High School Journal*, **88**: 32-45.
- BORNSTEIN MH, HAHN CS, SUWALSKY JT (2013). Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, **25**(3): 857-878.
- BORNSTEIN MH, PUTNICK DL (2007). Chronological age, cognitions, and practices in European American mothers: A multivariate study of parenting. *Developmental Psychology*, **43**(4): 850-864.
- BOSEDE AF (2011). Birth order as a possible correlate of child abuse. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, **2**(3): 450-455.

- BOSTAN BC (2018). Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ve öznel iyi oluş ilişkisinde, psikolojik sağlık ve sosyal bağlılığın rolü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- BOWLBY J (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory.*, Routledge, London.
- BOZGÜN K, PEKDOĞAN S (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 17(67): 982-996. www.esosder.org
- BOZKURT F (2014). Sözlüklerdeki temel duygu kavramlarının yeniden tanımlanması: Bir yöntem önerisi. *Türkoloji Dergisi*, 21(1): 25-34.
- BRACEWELL M (2012). Enuresis, Constipation and Soiling. In: Hooper C(Eds). *Child and Adolescent Mental Health*. CRC Press, pp.: 313-320.
- BRONFENBRENNER U (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7): 513-531.
- BROWN JC, GRAVES EM, BURKE MA (2022). Involvement, engagement, and community: Dimensions and correlates of parental participation in a majority-minority urban school district. *Urban Education*, 57(5): 899-934.
- BUB KL, MCCARTNEY K, WILLETT JB (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 653.
- BUĞAN B, ÇORAPÇI F, ADA FE (2022). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim: mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yordayıcı rolünün incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 209: 1-23.
- BULDUR AH, GÖCEN G (2021). Plansız gebelik sürecindeki kadınların dini, manevi ve psikolojik durumlarının incelenmesi. *Journal of Values Education*, 19(42): 337-374.
- BULUT S, KARAMAN HB (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2): 277-301.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 28. Baskı.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E AKGÜN, ÖA, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 29. Baskı.
- BYWATERS P, BRADY G, SPARKS T, BOS E (2016). Inequalities in child welfare intervention rates: The intersection of deprivation and identity. *Child and Family Social Work*, (21): 452-463.
- CAI X, KAISER AP, HANCOCK TB (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2): 303-312.
- CAMARNEIRO APF, DE MIRANDA JUSTO JMR (2017). Prenatal attachment and sociodemographic and clinical factors in Portuguese couples. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 35(3): 212-22.
- CAMPBELL GROSSMAN C, HUDSON DB, KUPZYK KA, BROWN SE, HANNA KM, YATES BC (2016). Low-income, African American, adolescent mothers' depressive symptoms, perceived stress, and social support. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7): 2306-2314.

- CAMPBELL SB (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **36**(1): 113-149.
- CAN G, BEYAZIT U (2018). Çocuk istismarı potansiyelini yordayan faktörlerin incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, **8**(1): 87-99.
- CARBONNEAU R, VITARO F, BRENDGEN M, BOIVIN M, TREMBLAY RE (2022). Early risk factors associated with preschool developmental patterns of single and co-occurrent disruptive behaviors in a population sample. *Developmental Psychology*, **58**(3): 438.
- CECIL CA, VIDING E, FEARON P, GLASER D, MCCRORY EJ (2017). Disentangling the mental health impact of childhood abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, **63**: 106-119.
- CHAFFIN M, BARD D (2006). Impact of intervention surveillance bias on analyses of child welfare report outcomes. *Child Maltreatment*, **11**: 301-312.
- CHANG JJ, THEODORE AD, MARTIN SL, RUNYAN DK (2008). Psychological abuse between parents: associations with child maltreatment from a population-based sample. *Child Abuse and Neglect*, **32**(8): 819-829.
- CHARAK R, KOOT HM (2014). Abuse and neglect in adolescents of Jammu, India: The role of gender, family structure, and parental education. *Journal of Anxiety Disorders*. **28**(6): 590-598.
- CHEN XK, WEN SW, FLEMING N, DEMISSIE, K, RHOADS GG, WALKER M (2007). Teenage pregnancy and adverse birth outcomes: A large population based retrospective cohort study. *International Journal of Epidemiology*, **36**(2): 368-373.
- CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY (2013). What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, Washington DC, USA.
- CHRIST C, DE WAAL MM, DEKKER JJ, VAN KUIK I, VAN SCHAIK DJ, KIKKERT MJ, GOUDRIAAN AE, BEEKMAN ATF, MESSMAN MOORE TL (2019). Linking childhood emotional abuse and depressive symptoms: The role of emotion dysregulation and interpersonal problems. *Public Library of Science*, **14**(2): e0211882. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211882>
- CHUNG EK, MATHEW L, ROTHKOPF AC, ELO IT, COYNE JC, CULHANE JF (2009). Parenting attitudes and infant spanking: the influence of childhood experiences. *Pediatrics*, **124**(2): 278-286.
- CICCHETTI D, ROGOSCH FA, TOTH SL (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Development and Psychopathology*, **18**(3): 623-649.
- CICCHETTI D, TOTH SL (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, **1**(1): 409-438.
- CLARIDGE AM (2021). Pregnancy intentions of first-time mothers and their children's outcomes: Unraveling reciprocal pathways. *Journal of Marriage and Family*, **83**(4): 942-960.
- CLARK RE, FREEMAN CLARK J, ADAMEC C (2007). The Encyclopedia of Child Abuse. Facts on File: New York.

- COBA RODRIGUEZ S, CAMBRAY ENGSTROM E, JARRETT RL (2020). The home-based involvement experiences of low-income Latino families with preschoolers transitioning to kindergarten: Qualitative findings. *Journal of Child and Family Studies*, **29**: 2678-2696.
- COLE, AB, ARMSTRONG CM, GIANO ZD, HUBACH RD (2022). An update on ACEs domain frequencies across race/ethnicity and sex in a nationally representative sample. *Child Abuse and Neglect*, (129): 105686. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105686>
- CONGER RD, DONNELLAN MB (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review Psychology*, **58**: 175-199.
- COOLEY DT, JACKSON Y (2022). Informant discrepancies in child maltreatment reporting: A systematic review. *Child Maltreatment*, **27**(1): 126-145.
- COOPER CE (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, **25**(4): 480-492.
- COOPER H, LINDSAY JJ, NYE B (2000). 'Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process'. *Contemporary Educational Psychology*, **25**: 464-487.
- COUSSONS READ, ME (2013). Effects of prenatal stress on pregnancy and human development: Mechanisms and pathways. *Obstetric Medicine*, **6**(2): 52-57.
- CRONIN C, MCCARTHYG (2003). First-time mothers-identifying their needs, perceptions and experiences. *Journal of Clinical Nursing*, **12**(2): 260-267.
- CULP RE, HOWELL CS, CULP AM, BLANKEMEYER M (2001). Maltreated children's emotional and behavioral problems: Do teachers and parents see the same things? *Journal of Child and Family Studies*, **10**(1): 39-50.
- CURCI SG, LUECKEN LJ, EDWARDS MC (2021). Psychometric properties of the parenting sense of competence scale among low-income Mexican American mothers. *Journal of Child and Family Studies*, **30**(12): 3121-3130.
- CÜCELOĞLU D (1999). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitapevi, İstanbul. 9. Baskı.
- ÇAĞLAYAN İ (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- ÇALIŞKAN Z, SAĞLAM M (2015). Cinsel istismar mağduru çocuklarla çalışan uzmanların gözünden mağdur çocukların özellikleri. *Annals of Health Sciences Research*, **4**(2): 6-11.
- ÇETİN Z, DANACI MO (2016). A multivariate examination of the child-abuse potential of parents with children aged 0-6. *Eurasian Journal of Educational Research*, **16**(66): 71-86.
- ÇOBAN A (2003). Doğum sonrası anne-yenidoğan etkileşimini etkileyen bazı etmenlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÇORAPÇI F, AKSAN N, YAĞMURLU B (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses? *Global Studies of Childhood*, **2**: 106-116.
- DEARING E, TAYLOR BA (2007). Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **28**(5-6): 427-444.

- DEMİRCİ İ (2020). Çocuk İstismarı ve İhmali. İçinde: Çocuğun Duygusal İstismarı, Ed. Ercengiz M, Savcı M, Uğur E., Nobel Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı. Bölüm 2.
- DEMİRDÖVEN B, ÖZYÜREK A (2022). Okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **21**(82): 495-510.
- DENHAM SA (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, **11**: 1-48.
- DENHAM SA, MITCHELL COPELAND J, STRANDBERG K, AUERBACH S, BLAIR K (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, **21**(1): 65-86.
- DENİZ Ü (2003). Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların davranış problemlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DERMAN M, BAŞAL H (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2**(1): 115-144.
- DESLANDES R, POTVIN P (1999). Autonomy, parenting, parental involvement in schooling and school achievement: Perception of Quebec adolescents. *Annual Conference of the American Educational Research*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430697.pdf>
- DIAZ A, EISENBERG N, VALIENTE C, VANSCHYNDEL S, SPINRAD TL, BERGER R, HERNANDEZ MM, SILVA KM, SOUTHWORTH J (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, **67**: 3-14.
- DİNLEYİCİ M, DAĞLI F (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, **38**(2): 18-27.
- DODGE KA, PETTIT GS, BATES JE, VALENTE E (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, **104**(4): 632-643.
- DOĞANCI T, ACUN C, YAŞAR Z, MISIRLIOĞLU E (2001). Kronik kabızlığı olan 71 vakanın değerlendirilmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, **44**(3): 226-230.
- DOMINA T (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, **78**: 233-249.
- DOUGLAS EM (2014) A comparison of child fatalities by physical abuse versus neglect: Child, family, service and worker characteristics. *Journal of Social Service Research*, **40**(3): 259-273.
- DOUKI ZE, ESMAEILI MR, VAEZZADEH N, MOHAMMADPOUR RA, AZIMI H, SABBAGHI R, ESMAEIL M, SHAHHOSSEINI Z (2013). Maternal child abuse and its association with maternal anxiety in the socio-cultural context of Iran. *Oman Medical Journal*, **28**(6): 404-409.
- DUMAN N (2019). Yetişkin psikolojik istismarını tanımak. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, **5**(1): 33-43.
- DURMUŞ R (2006). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- DÜLGER E (2016). Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi (Tekirdağ ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (DSÖ) (2002). Child Abuse and Neglect By Parents and Other Caregivers, World Report on Violence and Health. Genova. Erişim Adresi: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf]. Erişim Tarihi: 18/06/2022.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (DSÖ) (2010). Erişim Adresi: Child Abuse. [http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/index.html]. Erişim Tarihi: 20/06/2022.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (DSÖ) (2019). Child Maltreatment. Erişim Adresi: [https://www.who.int/multi-media/details/child-maltreatment-infographic---english]. Erişim Tarihi: 19/06/2022.
- EFİLTİ E (2016). Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar. İçinde: Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar, Ed. Sargın N, Avşaroğlu S, Ünal A, Çizgi Kitabevi, Konya. 1. Baskı. Bölüm 2.
- EGGER HL, ANGOLD A (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4): 313-337.
- EISENBERG N, FABES RA, GUTHRIE IK, REISER M (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78: 136-157.
- EKMAN P, FRIESEN WV, ELLSWORTH P (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In: Emotion in The Human Face. Ed.: Ekman P, Cambridge University Press, New York. pp.: 39-55.
- EL NOKALI NE, BACHMAN HJ, VOTRUBA DRZAL E (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3): 988-1005.
- ELBERLING H, LINNEBERG A, OLSEN EM, GOODMAN R, SKOVGAARD AM (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: The Copenhagen Child Cohort 2000. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(9): 725-735.
- ELKIND D (1999). Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler (Öngen D, Çev.). İmge Yayınları, Ankara.
- EPSTEIN JL (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 9(2): 119-137.
- EPSTEIN JL (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15(1-2): 99-126.
- EPSTEIN JL (1996). Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family and Community Partnerships. In: Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes! Eds.: Booth A, Dunn JF. Lawrence Erlbaum Associates: NJ.
- ERATAY E (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3): 2347-2362.
- ERCAN N (2018). 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin istismar farkındalıkları (Diyarbakır örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- ERCENGİZ M (2020). Çocuğun Duygusal İstismarının Risk Faktörleri. İçinde: Çocuğun Duygusal İstismarı, Ed. Ercengiz M, Savcı M, Uğur E., Nobel Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı. Bölüm 5.
- ERDEN Ş (2018). Duygusal Gelişim. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Ed. Deniz, EM, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 9. Baskı. s.: 172-210.
- ERIKSON EH (1968). Identity: Youth and Crisis. New York, WW, Norton Company.
- ERIKSON EH (1994). Identity and the Life Cycle. New York, WW, Norton Company.
- ERMIATI E, WIDIASIH R, MEDIANI HS (2022). The impact of unwanted pregnancy in adolescents toward pregnancy care: A systematic review. *Macedonian Journal of Medical Sciences*, **10(F)**: 7-14.
- ERSAN C (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology*, **147(1)**: 18-42.
- ERTAŞ İN (2020). Tipik ve atipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların duygusal istismar potansiyelinin ebeveyn stresi ve çocuk mizacı bağlamında incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- ESPOSITO L, KUMAR SM, VILLASENOR A (2020). The importance of being earliest: birth order and educational outcomes along the socioeconomic ladder in Mexico. *Journal of Population Economics*, **33(3)**: 1069-1099.
- EVİK ÖC (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **18(3)**: 887-906.
- FANTUZZO J, MCWAYNE C, PERRY MA, CHILDS S (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, **33(4)**: 467-480.
- FAZLIOĞLU Y, OKYAY L, ILGAZ G (2011). Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **13(1)**: 255-268.
- FERREIRA T, CADIMA J, MATIAS M, VIEIRA JM, LEAL T, VERSCHUEREN K, MATOS PM (2018). Trajectories of parental engagement in early childhood among dual-earner families: Effects on child self-control. *Developmental Psychology*, **54(4)**: 731-743.
- FORD DC, MERRICK MT, PARKS SE, BREIDING MJ, GILBERT LK, EDWARDS VJ, DHINGRA SS, BARILE JP, THOMPSON WW (2014). Examination of the factorial structure of adverse childhood experiences and recommendations for three subscale scores. *Psychology of Violence*, **4(4)**: 432-444.
- FREUD S (1963). The Sexual Enlightenment of Children. New York: Collier Books
- FREUD S (2018). Psikopatoloji Üzerine. Öteki Yayınevi, İstanbul. 4. Baskı.
- GARBACZ SA, MCDOWALL PS, SCHAUGHENCY E, SHERIDAN SM, WELCH GW (2015). A multidimensional examination of parent involvement across child and parent characteristics. *The Elementary School Journal*, **115(3)**: 384-406.
- GEORGE D, MALLERY P (2012). SPSS Statistics 21: Step by Step. Allynand Bacon, Boston.

- GEORGIOU SN (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, **69**: 409-429.
- GIBB EB, CHELMINSKI I, ZIMMERMAN M (2007). Childhood emotional, physical and sexual abuse and diagnosis of depressive and anxiety disorders in adult psychiatric outpatients. *Depression and Anxiety*, **24**: 256-263.
- GILBERT R, WIDOM CS, BROWNE K, FERGUSON D, WEBB E, JANSON S (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, **373**(9657): 68-81.
- GILLIOM S, SHAW DS (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, **16**: 313-333.
- GOGTAY N, THOMPSON PM (2010). Mapping gray matter development: implications for typical development and vulnerability to psychopathology. *Brain and Cognition*, **72**(1): 6-15.
- GOODYEAR BROWN P (2011). Handbook of Child Sexual Abuse: Identification, Assessment, and Treatment. John Wiley and Sons, NJ.
- GÖGER G (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- GÖZÜBÜYÜK N (2016). Okulöncesi çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ilişkilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın*.
- GREEN CL, WALKER JMT, HOOVER-DEMPSEY KV, SANDLER HM (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, **99**(3): 532-544.
- GRIFFIN D, GALASSI J (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle. *Professional School Counseling*, **14**(1): 87-100.
- GROLNICK WS, SLOWIACZEK ML (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, **65**(1): 237-252.
- GUNNAR M, QUEVEDO K (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, **58**: 145-173.
- GUTIERREZ DS, CARUGNO P (2020). Thumb Sucking. In: StatPearls Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. PMID: 32310572
- GÜÇLÜ DM, ACEMİOĞLU R (2020). Erken çocukluk döneminde yaşanan fiziksel istismar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, **4**(4): 97-111.
- GÜLAY H (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- GÜLAY OGELMAN H, ERTEN SARIKAYA H (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, **6**(7): 417-434.

- GÜLER N, UZUN S, BOZTAŞ Z, AYDOĞAN S (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, **24**(3): 128-134.
- GÜLTEKİN AKDUMAN G (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, **27**: 38-49.
- GÜLTEKİN AKDUMAN G, GÜNİNDİ Y, TÜRKÖĞLU D (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **8**(37): 673-683.
- GÜNALP A (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- GÜNER Şİ, GÜNER S, ŞAHAN MH (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem; istismar. *Van Tıp Dergisi*, **17**(3): 108-113.
- GÜNGÖR H, BULUŞ M (2010). 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeylerinin incelenmesi. Sempozyum: 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.
- GÜRBÜZ S, ŞAHİN F (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 5. Baskı.
- GÜRTEPE A (2022). Ergenlerde bağlanma sosyal dışlanma ve riskli davranışların incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- HADZIC R, MAGEE CA, ROBINSON L (2013). Parental employment and child behaviors: Do parenting practices underlie these relationships? *International Journal of Behavioral Development*, **37**(4): 332-339.
- HAMILTON M, GOODWAY J, HAUBENSTRICKER J (1999). Parent-assisted instruction in a motor skill program for at-risk preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **16**(4): 415-426.
- HANNA B (2001). Negotiating motherhood: The struggles of teenage mothers. *Journal of Advanced Nursing*, **34**(4): 456-464.
- HAO Y, WANG Z, DONG S, LIU S, WU M, LU S (2019). The predictive effects of maternal life event stress in early childhood on 5-year-old child behavioral problems: A chained mediation model. *Acta Psychologica Sinica*, **51**(1): 85.
- HART SN, BRASSARD MR, BINGELI NJ, DAVIDSON HA (2002). Psychological Maltreatment. In: The APSAC Handbook on Child Maltreatment, Eds.: Myers J, Berliner L, Briere J, Hendrix JC, Jenny C, Reid T, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp.: 79-104.
- HARTSHORNE JK, SALEM HARTSHORNE N, HARTSHORNE T (2009). Birth order effects in the formation of long-term relationships. *The Journal of Individual Psychology*, **65**(2): 156-175.
- HAVIGHURST RJ (1972). Developmental Tasks and Education. New York: David McKay Co.
- HAYIRLI HANAY B (2022). Çocukluk çağı travmaları, algılanan sosyal destek ve evlilik doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- HIBBARD R, BARLOW J, MACMILLAN H, CHRISTIAN CW, CRAWFORD-JAKUBIAK JE, FLAHERTY EG, SEGE RD (2012). *Psychological Maltreatment, Pediatrics*, **130**(2): 372-378.
- HO SC, WILLMS JD (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, **96**(2): 126-141.
- HOLT S, BUCKLEY H, WHELAN S (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect*, **32**: 797-810.
- HOOVER-DEMPSEY KV, BASSLER OC, BRISSIE JS (1992). Explorations in parentschoolrelations. *Journal of Educational Research*, **85**(5): 287-294.
- HOOVER-DEMPSEY KV, SANDLER HM (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, **67**(1): 3-42.
- HOOVER-DEMPSEY KV, WALKER JMT, SANDLER HM (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. In: School-Family Partnerships for Children's Success. Eds.: Patrikakou EN., Weisberg RP, Redding S, Walberg HJ, Teachers College Press. pp.: 40-56.
- HORNBY G (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. Vol. 307. New York: Springer.
- HORNBY G, LAFABE R (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, **63**(1): 37-52.
- HORTON CB, CRUISE TK (2001). Child Abuse And Neglect. The School's Responce. New York: The Guilford Press.
- HOYNIAC CP, DONOHUE MR, QUINONES-CAMACHO LE, VOGEL AC, PERINO MT, HENNEFIELD L, TILLMAN R, BARCH DM, LUBY JL (2022). Developmental pathways from preschool temper tantrums to later psychopathology. *Development and Psychopathology*, 1-13.
- HUESMANN LR (2017). An integrative theoretical understanding of aggression. In: Aggression And Violence: A Social Psychological Perspective. Ed.: Bushman BJ, New York, NY: Routledge, pp.: 3-21.
- HUGHES M, COSSAR J (2016). The relationship between maternal childhood emotional abuse/neglect and parenting outcomes: A systematic review. *Child Abuse Review*, **25**(1): 31-45.
- İKİZ (2020). Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Psikopatolojisi. İçinde: Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Davranış Bozukluklarında Tanılama ve Tedavi Yaklaşımları, Ed. Çakar FS, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 1.
- İKİZ S, SAMUR AÖ (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **13**(35): 159-75.
- İNAL K (1999). Paternalist politikanın ideal Türk çocuğu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **32**:195-212.
- İNCE E (2022). Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne-babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale.
- İNSAN HAKLARI DERNEĞİ (2008). Çocuk İhmali ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu. Berkay Ofset Yayınları, Ankara, 1. Baskı. Bölüm 1.

- IHME H, OLIE E, COURTET P, EL-HAGE W, ZENDJIDJIAN X, MAZZOLA-POMIETTO P, CONSOLONI C, DERUELLE C, BELZEAUX R (2022). Childhood trauma increases vulnerability to attempt suicide in adulthood through avoidant attachment. *Comprehensive Psychiatry*, 152333. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152333>
- IŞIK E (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40): 183-226.
- JAFAROV J (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4): 35-44.
- JAIN AM (1999). Emergency department evaluation of child abuse. *Emergency Medicine Clinics of North America*, 17(3): 575-593.
- JANG M, MOLINO AR, RIBEIRO MV, MARIANO M, MARTINS SS, CAETANO SC, SURKAN PJ (2021). Maternal pregnancy intention and developmental outcomes in Brazilian preschool-aged children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 42(9): e15-e23. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000951>
- JEYNES WH (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40: 237-269.
- JONES HARDEN B, SIMONS C, JOHNSON-MOTOYAMA M, BARTH R (2020). The child maltreatment prevention landscape: Where are we now, and where should we go. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 692(1): 97-118.
- JONES JH, CALL TA, WOLFORD SN, MCWEY LM (2021). Parental stress and child outcomes: The mediating role of family conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3): 746-756.
- JOYCE TJ, KAESTNER R, KORENMAN S (2000). The effect of pregnancy intention on child development. *Demography*, 37(1): 83-94.
- JUSIENE R, KUZMINSKAITE M (2017). Preschoolers' mother-reported and caregiver-teacher-reported behavioral and emotional problems according with a child's birth order. *Psichologija*, 55: 88-97.
- KANAK M, PEKDOĞAN S (2020). 3-6 Yaş çocuğa sahip ebeveynlerin duygusal istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4): 1029-1046.
- KANLIKILIÇER P (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KAPIKIRAN NA, İVRENDİ AB, ADAK A (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19): 19-27.
- KAR H, DOKGÖZ H (2017). Çocukta fiziksel istismar. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics Journal Identity*, 3(3): 175-180.
- KARA B, BİÇER Ü, GÖKALP AS (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2): 140-151.
- KARA DORUK S (2012). 0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal durumu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- KARAASLAN NB, BİLGİN (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların yeme davranışları ile anne-baba ilgi düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **1**(1): 28-39.
- KARACA NH, GÜNDÜZ A, ARAL N (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, **4**(2): 65-76.
- KARAKAŞ B, ÇEVİK ÖC (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **18**(3): 887-906.
- KARASAR N (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 31.Baskı.
- KARASU F, BİLGİN F (2017). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **7**(13): 22-34.
- KAROĞLU H, ÜNÜVAR P (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **43**: 231-254.
- KAYA A (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin duygusal istismar farkındalığı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- KAYTEZ N, DELEŞ B (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin istismar farkındalık düzeylerinin örselenmiş çocukluk yaşantıları açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, **8**(2): 321-335.
- KAYTEZ N, YÜCELYİĞİT S, KADAN G (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, **1**(1): 18-24.
- KAZAZ YM, ALAMEER KM, ALAHMARI RA, HOUSEH M, EL-METWALLY A (2019). The epidemiology of domestic violence in Saudi Arabia: A systematic review. *International Journal of Public Health*, **64**(8): 1223-1232.
- KESER N, ODABAŞ E, ELİBÜYÜK S (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, **4**(3): 150-157.
- KESSEL EM, ALLMANN AE, GOLDSTEIN BL, FINSAS M, DOUGHERTY LR, BUFFERD SJ, CARLSON GA, KLEIN DN (2017). Predictors and outcomes of childhood primary enuresis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **56**(3): 250-257.
- KILIÇ M (2020). Ebeveynlerin çocuk istismarına yönelik farkındalık düzeyinin ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- KILINÇ FE, SALTİK N (2020). Kadın konukevlerinde kalan çocukların problem davranışları üzerinde oyun terapisinin etkisinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, **11**: 27-34.
- KIM H, WILDEMAN C, JONSON-REID M, DRAKE B (2017). Lifetime prevalence of investigating child maltreatment among US children. *American Journal of Public Health*, **107**(2): 274-280.
- KINDIROĞLU Z (2018). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KIRCA N, ÖZCAN Ş (2022). Sağlık profesyonellerinin doğumdan sonra ten tene temas uygulamasındaki engelleri: nitel bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, **14**(2): 354-363.

- KIROLOS A, GOYHENEIX M, ELIASZ MK, CHISALA M, LISSAUER S, GLADSTONE M, KERAC M (2022). Neurodevelopmental, cognitive, behavioural and mental health impairments following childhood malnutrition: A systematic review. *British Medical Journal Global Health*, 7(7): e009330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2022-009330>.
- KOÇTÜRK N (2020). Çocuk İstismarı ve İhmali. İçinde: Kriz Danışmanlığı, Ed. Baker E, Doğan T, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 4. Baskı, Bölüm 2.
- KONOKMAN GY, YOKUŞ G (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35): 176-193.
- KOYAŞ S (2021). Okul öncesi döneminde görülen saldırgan davranışların ebeveyn öz-yeterlik algısına ve çocuğun mizaç özelliklerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- KRAHE B (2013). The Social Psychology of Aggression. 2nd Edition. New York, USA: Psychology Press.
- KREMER-SADLIK T, FATIGANTE M (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1): 67-84.
- KUBİN METE B (2015). Çocuk istismarı: Stres, aile işlevselliği, sosyal yalıtım, kabul/red. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KUMAR M, HUANG KY, OTHIENO C, WAMALWA D, MADEGHE B, OSOK J, KAHONGE SN, NATO J, MCKAY MM (2018). Adolescent pregnancy and challenges in Kenyan context: Perspectives from multiple community stakeholders. *Global Social Welfare*, 5(1): 11-27.
- KUMAR SHARMA S (2020). Statistical Methods in Scientific Research. In: Scientific Methods Used in Research and Writing, Eds.: Ram M, Nautiyal OP, Pant D. CRC Press, pp.:9-37.
- KURKU H, SORAN M (2017). Enürezisde serum ve idrar oksidatif stres düzeyleri. *Van Tıp Dergisi*, 24(4): 267-271.
- KURT G, DÖNMEZ S, EREN Ö, BALCI E, GÜNAY O (2017). Üç farklı disiplinde okuyan üniversite son sınıf öğrencilerinin istismar, ihmal ve aile içi şiddet algıları. *Journal of International Social Research*, 10(50): 405-414.
- LANG AJ, GARTSTEIN MA, RODGERS CS, LEBECK MM (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2): 100-110.
- LANG K, LIEL C, LUX U, KINDLER H, VIERHAUS M, EICKHORST A (2022). Child abuse potential in young German parents: Predictors, associations with self-reported maltreatment and intervention use. *Child Psychiatry and Human Development*, 53(3): 569-581.
- LAREAU A (2003). Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.
- LAROCQUE M, KLEIMAN I, DARLING SM (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3): 115-122.
- LATUNDE YC (2016). Research in Parental Involvement: Methods and Strategies for Education and Psychology. Springer.
- LAW KH, DIMMOCK J, GUELFİ KJ, NGUYEN T, GUCCIARDI D, JACKSON B (2019). Stress, depressive symptoms, and maternal self-efficacy in first-time mothers: Modelling and

- predicting change across the first six months of motherhood. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, **11**(1): 126-147.
- LEAHY WARREN P, MCCARTHY G (2011). Maternal parental self-efficacy in the postpartum period. *Midwifery*, **27**(6): 802-810.
- LEE HY, EDWARDS RC, HANS SL (2020). Young first-time mothers' parenting of infants: the role of depression and social support. *Maternal and Child Health Journal*, **24**(5): 575-586.
- LEE J, BOWEN NK (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, **43**(2): 193-218.
- LIN J, LITKOWSKI E, SCHMEROLD K, ELICKER J, SCHMITT SA, PURPURA DJ (2019). Parent-educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child and Youth Care Forum*, **48**(5): 757-772.
- LOH CC, VOSTANIS P (2004). Perceived mother-infant relationship difficulties in postnatal depression. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, **13**(2): 159-171.
- LOPEZ TURLEY NR (2003). Are children of young mothers disadvantaged because of their mother's age or family background? *Child Development*, **74**(2): 465-474.
- LUBY JL, GAFFREY MS, TILLMAN R, APRIL LM, BELDEN AC (2014). Trajectories of preschool disorders to full DSM depression at school age and early adolescence: Continuity of preschool depression. *American Journal of Psychiatry*, **171**(7): 768-776.
- MACHISA M T, CHRISTOFIDES N, JEWKES R (2018). Social support factors associated with psychological resilience among women survivors of intimate partner violence in Gauteng, South Africa. *Global Health Action*, **11**(3): 1491114. DOI: <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1491114>
- MACMILLAN HL, WATHEN CN, BARLOW J, FERGUSON DM, LEVENTHAL JM, TAUSSIG HN (2009). Interventions to prevent child maltreatment and associated impairment. *The Lancet*, **373**(9659): 250-266.
- MAGWA S, MUGARI S (2017). Factors affecting parental involvement in the schooling of children. *International Journal of Academic Research and Reflection*, **5**(1): 74-81.
- MAPP KL (2002). Having Their Say: Parents Describe How and Why They are Involved in Their Children's Education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- MAREE JG (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, **191**(7-8): 1107-1121.
- MARTINS CMS, BAES CVW, DE CARVALHO TOFOLI SM, JURUENA MF (2014). Emotional abuse in childhood is a differential factor for the development of depression in adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, **202**(11): 774-782.
- MASTURI SZB, KOSNIN ABM (2022). Measuring the construct validity of a survey on parental involvement to enhance children's reading skills: A rasch model analysis. *Journal of Positive School Psychology*, **6**(5): 1711-1721.
- MAY CHAHAL C, CAWSON P (2005). Measuring child maltreatment in the United Kingdom: A study of the prevalence of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, **29**(9): 969-984.

- MCLOYD VC (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, **53**(2): 185-204.
- MERAKİ S, VAR EÇ (2019). Alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, **1**(3): 1-12.
- MERRELL KW (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, 2nd. Edition. Austin, TX: Pro-Ed.
- MINDE K (2002). Effect Of Disordered Parenting on The Development Of Children. In: *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook*. Ed: Lewis M, 3rd Edition. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams, and Wilkinscin. pp.: 398–410.
- MIRANDA JK, DE LA OSA, N, GRANERO R, EZPELETA L (2013). Maternal childhood abuse, intimate partner violence, and child psychopathology: The mediator role of mothers' mental health. *Violence Against Women*, **19**(1): 50-68.
- MORINA A, CARNERERO F (2022). Conceptions of disability at education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, **69**(3): 1032-1046.
- MOTRO D, ELLIS APJ (2017). Boys, don't cry: Gender and reactions to negative performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, **102**(2): 227-235.
- MURAT D, UÇAR HN, ERAY Ş (2022). Childhood masturbation: Sleep habits of children, maternal psychopathology, and other risk factors a controlled study. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, **60**(1): 38-47.
- MURRAY E, MCFARLAND-PIAZZA L, HARRISON LJ (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, **185**(7): 1031-1052.
- NAUGHTON AM, MAGUIRE SA, MANN MK, LUMB RC, TEMPEST V, GRACIAS S, KEMP AM (2013). Emotional, behavioral, and developmental features indicative of neglect or emotional abuse in preschool children: A systematic review. *Journal of the American Medical Association*, **167**(8): 769-775.
- NGUYEN HT, DUNNE PM, LE AV (2010). Multiple types of child maltreatment and adolescent mental health in Vietnam. *Bulletin of the World Health Organization*, **88**: 22-30.
- NOBLE KG, TOTTENHAM N, CASEY BJ (2005). Neuroscience perspectives on disparities in school readiness and cognitive achievement. *The Future of Children*, **15**(1): 71-89.
- NORMAN RE, BYAMBAA M, DE R, BUTCHART A, SCOTT J, VOS T (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *Public Library of Science Medicine*, **9**(11): e1001349. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- O'HAGAN KP (1995). Emotional and psychological abuse: Problems of definition. *Child Abuse and Neglect*, **19**(4): 449-461.
- ODGERS CL, CASPI A, RUSSELL MA, SAMPSON RJ, ARSENEAULT L, MOFFITT TE (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology*, **24**(3): 705-721.

- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2020). Child abuse in England and Wales: March 2020. Erişim Adresi: [https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/bulletins/childabuseinenglandandwales/march2020]. Erişim Tarihi: 24/06/2022.
- OLCAY O (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ORÇAN KAÇAN M, KİMİZAN İ, GÜLER YILDIZ T, ÇAĞDAŞ A (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3): 370-381.
- ORÇAN M (2018). Duygusal Gelişim. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Ed. Engin Deniz M., Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 9.Baskı, Bölüm 5.
- ORHON FS, ULUKOL B, BİNGÖLER B, GÜLNAR SB (2006). Attitudes of Turkish parents, pediatric residents, and medical students toward child disciplinary practices. *Child Abuse and Neglect*, 30(10): 1081-1092.
- ORTNER G (2016). Masallarla Çocuk Eğitimi. (OGAN S, Çev.). Agora Kitaplık, İstanbul. 2. Baskı.
- OSTROV JM, KEATING CF (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2): 255-277.
- ÖNAL SÇ, CELBİŞ O, ÖZDEMİR B, YÖNDEM-ÖZDEMİR M (2013). Çocuk İstismarı. *Türk Nöroşirurji Dergisi*, 23(2): 124-127.
- ÖNCÜ E, KURT A, ESENAY F, ÖZER F (2012). Çalışan çocukların ailede istismarı. *Turkish Journal of Public Health*, 10(3): 128-140.
- ÖNEM A, COŞKUN Y (2021). Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3): 714-735.
- ÖSTERMAN K, BJÖRKQVIST K (2010). A cross-sectional study of onset, cessation, frequency, and duration of children's temper tantrums in a nonclinical sample. *Psychological Reports*, 106(2): 448-454.
- ÖZBEY S (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2): 21-32.
- ÖZCAN Ç, AYDOĞAN Y (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202): 19-36.
- ÖZÇEVİK D (2019). Down sendromlu çocuk annelerinin bazı özelliklerinin istismar farkındalığına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Koç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEMİR AD (2012). Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZDEMİR FD, İŞERİ E, GÖKÇE E, DEMİROĞULLARI B, KOÇKAR Aİ, BAĞBANCİ B, DALGIÇ B (2005). Enkoprezisi olan çocukların tedavisinde davranışçı terapi ve ilaç tedavisinin etkinliklerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(3): 121-129.

- ÖZDEMİR YA, ŞAHİN TEKİN T, ESİN A (2015). Çözümlü Örneklerle Örneklem Yöntemlerine Giriş. Ankara, Seçkin Kitabevi. 1.Baskı.
- ÖZER G (2014). Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair bilinçleri, endişeleri ve aldıkları önlemler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZGENTÜRK İ (2014). Çocuk istismarı ve ihmal. *International Journal of Human Sciences*, **11**(2): 265-278.
- ÖZGÜ B, YILMAZ M (2017). Anne-Baba ve Öğretmenler için Çocuklarda Davranış Problemleri ve Çözüm Yolları. Ed. Kitap E., Eğiten Kitap Yayınları, Ankara.
- ÖZKAN Y, KILIÇ E (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, **7**(30): 25-44.
- ÖZKUL E (2017). Tuvalet eğitimi tamamlanmış çocukların, dışkı-idrar kontrolü ve tuvalet becerisi kazanmalarını etkileyen faktörlerin ve etkilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZSARI E, ÖĞRETİR ÖZÇELİK AD (2021). Ahlak ve Cinsellik. İçinde: Çocuk Psikolojisi, Ed. Öğretir Özçelik AD, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 8.
- ÖZTÜRK C (2017). Anne babanın duygusal istismar farkındalığı ile çocuğun algıladığı sosyal destek arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirmenin aracı rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZTÜRK HB, ILGAR MZ, ÖZTÜK EE (2015). Aile içi şiddetin akademik başarı ve saldırganlıkla ilişkisi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **3**(5): 115-168.
- ÖZYURT M, GÜZEL N (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **14**(3): 1250-1267.
- PECHTEL P, PIZZAGALLI DA (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, **214**(1): 55-70.
- PEKDOĞAN S, KAHRAMAN ÖG (2021). 4-6 yaş çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyellerinin yordayıcısı olarak ebeveyn tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **36**(3): 610-621.
- PEKDOĞAN S, KANAK M (2019). Validity and reliability study of the scale for emotional abuse potential of parents with children aged 3 to 6. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, **10**(35): 354-366.
- PETERSEN IT, BATES JE, D'ONOFRIO BM, COYNE CA, LANSFORD JE, DODGE KA, PETTIT GS, VAN HULLE CA (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, **122**(2): 542-557.
- PINGAULT JB, COTE SM, LACOURSE E, GALERA C, VITARO F, TREMBLAY RE (2013). Childhood hyperactivity, physical aggression and criminality: A 19-year prospective population-based study. *Public Library of Science*, **8**(5): e62594. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062594>
- POLANCZYK GV, SALUM GA, SUGAYA LS, CAYE A, ROHDE LA (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **56**(3): 345-365.

- POLAT O (2021). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı-1. Seçkin Yayıncılık, Ankara. 4. Baskı.
- POLLAK SD, NELSON CA, SCHLAACK MF, ROEBER BJ, WEWERKA SS, WIIK KL, FRENN KA, LOMAN MM, GUNNAR MR (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child Development*, **81**(1): 224-236.
- PONG SL, HAO L, GARDNER E (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, **86**(4): 928-950.
- POPOVA S, LANGE S, TEMPLE V, POZNYAK V, CHUDLEY AE, BURD L, MURRAY M, REHM, J (2020). Profile of mothers of children with fetal alcohol spectrum disorder: A population-based study in Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **17**(21): 7986. DOI:10.3390/ijerph17217986
- PORTWOOD SG, LAWLER MJ, ROBERTS MC (2021). Science, practice, and policy related to adverse childhood experiences: Framing the conversation. *American Psychologist*, **76**(2): 181-187. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000809>
- POTEGAL M, DAVIDSON RJ (2003). Temper tantrums in young children: 1. behavioral composition. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, **24**(3): 140-147.
- POWELL DR, SON SH, FILE N, SAN JUAN RR (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, **48**(4): 269-292.
- PRENDERGAST S, MACPHEE D (2021). Risk assessments at birth predict kindergarten achievement and involvement with child protective services. *Prevention Science*, **22**(4): 432-442.
- PUCCIONI J, FROILAND JM, MOEYAERT M (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, **109**: 104742. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>.
- QIAN G, MEI J, TIAN L, DOU G (2021). Assessing mothers' parenting stress: Differences between one-and two-child families in China. *Frontiers in Psychology*, **11**: 609715. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1949561>.
- REPARAZ C, SOTES ELIZALDE MA (2019). Parental involvement in schools in Spain and Germany: Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Research*, **93**: 33-52.
- REY-GUERRA C, MALDONADO-CARRENO C, PONGUTA LA, NIETO AM, YOSHIKAWA H (2022). Family engagement in early learning opportunities at home and in early childhood education centers in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, **58**: 35-46.
- REYNOLDS AJ, MATHIESON LC, TOPITZES JW (2009). Do early childhood interventions prevent child maltreatment? A review of research. *Child Maltreatment*, **14**(2): 182-206.
- REYNOLDS AJ, ROBERTSON DL (2003). School-based early children intervention and later maltreatment in the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, **74**(1): 3-26.
- RIETHMULLER AM, JONES RA, OKELY AD (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: A systematic review. *Pediatrics*, **124**(4): e782-e792. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0333>
- RIGHTHAND S, KERR BB, DRACH K (2003). Child Maltreatment Risk Assessments: An Evaluation Guide. New York: The Haworth Maltreatment and Trauma Press.

- ROBINSON K, HARRIS AL (2014). The Broken Compass: Parental Involvement in Children's Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RODRIGUEZ CM (2016). Parental discipline reactions to child noncompliance and compliance: Association with parent-child aggression indicators. *Journal of Child and Family Studies* **25**: 1363–1374.
- ROSE J, ROMAN N, MWABA K, ISMAIL K (2018). The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, **188**(10): 1468-1486.
- ROYSE D (2016). Emotional abuse of children: Essential information. Routledge.
- SAĞLAM M, ÇALIŞKAN Z (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, **2**(2): 39-49.
- SAN BAYHAN P, ARTAN İ (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- SANDERS MR, KIRBY JN, TELLEGEN CL, DAY JJ (2014). The triple p-positive parenting program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, **34**(4): 337-357.
- SANGHVI P (2020). Piaget's theory of cognitive development: A review. *Indian Journal of Mental Health*, **7**(2): 90-96.
- SANTROCK JW (2012). Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi (YÜKSEL G, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 13.Baskıdan Çeviri.
- SARI BA (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics Journal Identity*, **4**(1): 5-9.
- SARI E (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SCHECHTER JC, BRENNAN PA, SMITH AK, STOWE ZN, NEWPORT DJ, JOHNSON KC (2017). Maternal prenatal psychological distress and preschool cognitive functioning: The protective role of positive parental engagement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **45**(2): 249-260.
- SCHNEIDER C (2017). Teachers' perceptions of disabilities on the island of Roatán, Honduras. *Disability, Community-Based Rehabilitation and Inclusive Development*, **28**(2): 5-22.
- SCHUETZE P, EIDEN RD (2005). The relationship between sexual abuse during childhood and parenting outcomes: Modeling direct and indirect pathways. *Child Abuse and Neglect*, **29**(6): 645-659.
- SEÇER Z, ÇELİKÖZ N, YAŞA S (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19): 413-428.
- SEDLACK AJ, BROADHURST DD (1996). Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect. United States Department of Health and Human Services.

- SEDLAK AJ, METTENBURG J, BASENA M, PETTA I, MCPHERSON K, GREENE A, LI S (2010). Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4): Report to congress. Department of health and human services, Administration for children and families. Washington DC: USA.
- SENECHAL M, YOUNG L (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, **78**(4): 880-907.
- SERTBAŞ N (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- SEVEN D (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, **51**(51): 477-499.
- SHEVELL M, MAJNEMER A, PLATT RW, WEBSTER R, BIRNBAUM R (2005). Developmental and functional outcomes at school age of preschool children with global developmental delay. *Journal of Child Neurology*, **20**(8): 648-654.
- SHINYOUNG K, MISEON C, DONGSUN Y (2022). The effect of home literacy environment on receptive and expressive vocabulary skills in preschool children. *Communication Sciences and Disorders*, **27**(1): 14-26.
- SHONKOFF JP (2016). Capitalizing on advances in science to reduce the health consequences of early childhood adversity. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, **170**(10): 1003-1007.
- SICHER P, LEWIS O, SARGENT J (2000). Developing child abuse prevention, identification and treatment systems in Eastern Europe. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **39**: 660-667.
- SIDDIQUI JA, QURESHI SF (2020). Onychophagia (Nail Biting): An overview. *Indian Journal of Mental Health*, **7**(2): 97-104.
- SIDEBOTHAM P, HERON J, ALSPAC STUDY TEAM (2006). Child maltreatment in the "children of the nineties": A cohort study of risk factors. *Child Abuse and Neglect*, **30**(5): 497-522.
- SIMPSON L, OWENS PL, ZODET MW, CHEVARLEY FM, DOUGHERTY D, ELIXHAUSER A, MCCORMICK MC (2005). Health care for children and youth in the United States: Annual report on patterns of coverage, utilization, quality, and expenditures by income. *Ambulatory Pediatrics*, **5**(1): 6-e20. DOI: <https://doi.org/10.1367/A04-119R.1>
- SLOPEN N, FITZMAURICE G, WILLIAMS DR, GILMAN SE (2010). Poverty, food insecurity, and the behavior for childhood internalizing and externalizing disorders, *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **49**(5): 444-452.
- SMITH AL, CROSS D, WINKLER J, JOVANOVIĆ T, BRADLEY B (2014). Emotional dysregulation and negative affect mediate the relationship between maternal history of child maltreatment and maternal child abuse potential. *Journal of Family Violence*, **29**(5): 483-494.
- SNYDER H (2001). Epidemiology of Official Offending. In: *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs*. Eds: Loeber R, Farrington DP, Thousand Oaks: Sage, pp.: 25-46

- SORBO MF, GRIMSTAD H, BJORNGAARD JH, SCHEI B, LUKASSE M (2013). Prevalence of sexual, physical and emotional abuse in the Norwegian mother and child cohort study. *BioMed Central Public Health*, **13**(1): 1-11.
- SOYSAL AŞ, BODUR Ş, İŞERİ E, ŞENOL S (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, **8**(2): 88-99.
- SPRAGUE J, WALKER H (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, **66**(3): 367-379.
- STACKS AM, GOFF J (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, **176**(1): 67-85.
- STONE N, INGHAM R, GIBBINS K (2013). ‘Where do babies come from?’ Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, **13**(2): 228-240.
- STRAYER, J, ROBERTS W (2004). Empathy and observed anger and aggression in 5-year-olds. *Social Development*, **13**: 1-13.
- SUCUOĞLU H, ÖZKAL N, DEMİRTAŞ VY, GÜZELLER CO (2015). Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeğinin geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **15**(1): 242-263.
- SUDA M, NAGAMITSU S, OBARA H, SHIMOMURA G, ISHII R, YUGE K, SHIMOMURA K, KUROKAWA M, MATSUISHI T, YAMAGATA Z, KAKUMA T, YAMASHITA Y (2020). Association between children's sleep patterns and problematic behaviors at age 5. *Pediatrics International*, **62**(10): 1189-1196.
- SUITOR JJ, PILLEMER K (2007). Mothers’ favoritism in later life: The role of children’s birth order. *Research on Aging*, **29**: 32-55.
- SUIZZO MA, STAPLETON LM (2007). Home-based parental involvement in young children’s education: Examining the effects of maternal education across US ethnic groups. *Educational Psychology*, **27**(4): 533-556.
- ŞAHİN H (2005). Öfke ve öfke denetiminin kuramsal temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, **6**(10): 1-22.
- ŞAHİN H, TEZEL Z (2014). Determination of the university students’ perception of emotional abuse. *International Journal of Humanities and Social Science*. **4**(11): 61-68.
- ŞEHİRLİ N (2007). Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞEKER M, OZAN C, YAMAN B (2020). Yerelleşen İnsani Gelişme. İnsani Gelişme Vakfı. Enva Medya Yapım ve Yayıncılık.
- ŞENER S, KARACAN E (1999). Anne-bebek-çocuk etkileşiminde olumlu ve olumsuz özellikler. İçinde: Ben Hasta Değilim-Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal yönü, Ed Ekşi A., Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul. s.: 35-44.
- ŞENOĞLU A, ÇOBAN A, KARAÇAM Z (2019). İstenmeyen gebelikler ve isteyerek yapılan düşüklerin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, **28**(4): 300-305.

- ŞENOL HS (2021). Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- ŞİMŞEK S, CENKSEVEN-ÖNDER F (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, **10**(3): 1123-1137.
- ŞTEFAN CA (2018) Social-Emotional Prevention Programs for Preschool Children's Behavior Problems: A Multi-level Efficacy Assessment of Classroom, Risk Group, and Individual Level; Palgrave MacMillan: London, UK.
- TAGIYEV A, YALÇIN S (2021). Protective role of breastfeeding status, chronic health problems, and temperament of children in maltreatment by mothers. *Turkish Archives of Pediatrics*, **56**(2): 152.
- TAMAKLOE D (2018). A case study of preschool teachers' pedagogical behaviors and attitudes toward children with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, **14**(2): 83-103.
- TAMANA SK, EZEUGWU V, CHIKUMA J, LEFEBVRE DL, AZAD MB, MORAES TJ, SUBBARAO P, BECKER AB, TURVEY SE, SEARS MR, DICK BD, CARSON V, RASMUSSEN C, PEI J, MANDHANE PJ (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the child birth cohort study. *Public Library of Science*, **14**(4): e0213995. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>.
- TAN WCK (2018). Research Methods: A Practical Guide For Students and Researchers. World Scientific Publishing Company.
- TANER Y, GÖKLER B (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica Mediterranea*, **35**(2): 82-86.
- TAŞÖREN D (2021). Fiziksel şiddete maruz kalan annelerin ebeveynlik tutumları ile çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEMPLE JA, REYNOLDS AJ (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, **26**: 126-144.
- TETZNER J, BONDUD R, KRAHE B (2022). Family risk factors and buffering factors for child internalizing and externalizing problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **80**: 1-12.
- THOMAS A, CHESS S, BIRCH H (1968). Temperament and Behavior Disorders in Children. New York: New York University Press.
- THOMAS R, ZIMMER-GEMBECK MJ (2011). Accumulating evidence for parent-child interaction therapy in the prevention of child maltreatment. *Child Development*, **82**(1): 177-192.
- TOPÇU S (2009). Silinmeyen İzler Çocuk, Genç ve Engellilerin İstismar ve İhmali. Phoenix Yayınevi, Ankara. 1.Baskı.
- TORAN M (2012). Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri. İçinde: Okul Öncesi Eğitime Giriş, Ed. Avcı A, Toran M., Eğiten Kitap, Ankara. 1 Baskı. Bölüm 1.
- TREMBLAY RE (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, **24**(2): 129-141.

- TUNA S (2010). Aile içi çocuk istismarı: Annelerin bazı risk faktörleri açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TUZCUOĞLU N, CENGİZ Ö, KÜSMÜŞ Gİ (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, **4**(1): 3-28.
- TÜRK DİL KURUMU (TDK) (2022). İstismar. Erişim Adresi: [<https://sozluk.gov.tr/>]. Erişim Tarihi: 04/06/2022.
- TÜRKİYE'DE ÇOCUK İSTİSMARI VE AİLE İÇİ ŞİDDET ARAŞTIRMASI-ÇİAİŞA (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Erişim Adresi: [<http://atud.org.tr/kutuphane/unisefrapor.pdf>]. Erişim Tarihi: 15/10/2021.
- TWINTOH RF, ANKU PJ, AMU H, DARTEH EKM, KORSAH KK (2021). Childcare practices among teenage mothers in Ghana: A qualitative study using the ecological systems theory. *BioMed Central Public Health*, **21**(1): 1-12.
- ULU Y (2018). Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemleri ve anne-baba tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF) (2021). On My Mind The State Of The World 's Children 2021. Promoting, protecting and caring for children's mental health. Erişim Adresi: [<https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>]. Erişim Tarihi: 19/06/2022.
- USLU Rİ, KAPÇI E, YILDIRIM R, ÖNEY E (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, **34**: 345-353.
- UYANIK BALAT G (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, **32**(143): 89-99.
- UYSAL H, DİNÇER Ç (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, **38**(169): 328-345.
- ÜNAL HB (2017). Çocuk ihmal ve istismarı farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÜNSAL FÖ (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VAN DER KOOIJ IW, NIEUWENDAM J, BIPAT S, BOER F, LINDAUER RJ, GRAAFSMA TL (2015). A national study on the prevalence of child abuse and neglect in Suriname. *Child Abuse and Neglect*, **47**: 153-161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.019>
- VAN DER WAL, MF, BENNINGA MA, HIRASING RA (2005). The prevalence of encopresis in a multicultural population. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, **40**(3): 345-348.
- VAN HOECKE E, DE FRUYT F, DE CLERCQ B, HOEBEKE P, VANDE WALLE J (2005). Internalizing and externalizing problem behavior in children with nocturnal and diurnal enuresis: A five-factor model perspective. *Journal of Pediatric Psychology*. **31**(5): 460-468.

- VASCONCELOS A, BANDEIRA N, SOUSA S, MACHADO MC, PEREIRA F (2022). Adolescent pregnancy in Sao Tome and Principe: Are there different obstetric and perinatal outcomes? *BioMed Central Pregnancy and Childbirth*, **22**(1): 1-11.
- VLIEGEN N, CASALIN S, LUYTEN P (2014). The course of postpartum depression: A review of longitudinal studies. *Harvard Review of Psychiatry*, **22**(1): 1-22.
- VOLLING BL, ELINS J (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, **69**(6): 1640-1656.
- VOROBYEVA IV, KRUSHKOVA OV, KRIVOSHCHKOVA MS (2015). The genesis of vandalism: From childhood to adolescence. *Psychology in Russia*, **8**(1): 139-156.
- WALKER RA (2019). Nocturnal enuresis. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, **46**(2): 243-248.
- WEBSTER STRATTON C (1996). Early-onset conduct problems: Does gender make a difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **64**: 540-551.
- WEBSTER STRATTON C, TAYLOR T (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, **2**: 165-192.
- WHITE SJ, ROGERS LK (1998). Satisfaction with parenting: The role of marital happiness, family structure, and parents' gender. *Journal of Marriage and the Family*, **60**(2): 293-308.
- WILLIAMS TT, SANCHEZ B (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth and Society*, **45**(1): 54-74.
- WINIARSKI DA, ENGEL ML, KARNIK NS, BRENNAN PA (2018). Early life stress and childhood aggression: Mediating and moderating effects of child callousness and stress reactivity. *Child Psychiatry and Human Development*, **49**(5): 730-739.
- WONG SP, TWYNSTRA J, GILLILAND JA, COOK JL, SEABROOK JA (2020). Risk factors and birth outcomes associated with teenage pregnancy: A Canadian sample. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, **33**(2): 153-159.
- YALÇIN H, KOÇAK N, DUMAN G (2014). Anne babaların çocuk istismarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, **3**: 137-143.
- YALÇIN S (2007). Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YAM FC (2020). Çocuk cinsel istismarına yönelik müdahale basamakları ve işlevlerinin kuramsal olarak incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, **3**(5): 61-77.
- YAŞAR (2013). Çocuklarda Davranış Problemleri ve Çözüm Yolları. Hayat Yayıncılık, İstanbul. 1. Baskı.
- YAŞAR EKİCİ F (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, **5**(20): 290-305.
- YAŞAR ZF, AKDUMAN GG (2007). Çocuk ihmal-i istismarı ve adli dış hekimliği. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, **6**(5): 389-394.
- YAVUZER H (2007). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. Remzi Kitabevi, İstanbul. 6. Baskı.

- YAVUZER H (2008). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul. 31. Baskı.
- YAVUZER H (2019). Anne Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi, İstanbul. 29. Baskı.
- YAYLA BA, ÖZBEK E (2021). İş-aile çatışmasının depresyon, ebeveynlik davranışları ve çocukların sosyal-davranışsal gelişimi ile ilişkisi. *Nesne Dergisi*, **9(22)**: 838-862.
- YENEN ET (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **11(1)**: 27-45.
- YEŞİLÇINAR İ, ŞAHİN E, ÖZÇAM N (2021). Ülkemizin güneydoğusunda yaşayan gebelerde prenatal bağlanma ve algılanan sosyal desteğin değerlendirilmesi: Kesitsel Çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, **13(3)**: 516-525.
- YILDIZ B (2020). Çocuğun Duygusal İstismarının Risk Faktörleri. İçinde: Çocuğun Duygusal İstismarı, Ed. Ercengiz M, Savcı M, Uğur E., Nobel Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı. Bölüm 4.
- YILMAZ BAĞCI İE (2021). 3-6 yaş çocuğa sahip sağlık çalışanı ebeveynlerin gelişim basamaklarını bilme durumları ile çocuklardaki problem davranışların farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ SD, BEJİ NK (2010). Gebelerin stresle başa çıkma ve depresyon düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, **20(3)**: 99-108.
- YOLDAŞ C (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖNEL (2021). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Alan Ebeveynlerin; Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. İçinde: Eğitim Bilimleri, Ed. Eraslan M., Döngel A., Iype, Cetinje. 1.Baskı. Bölüm 3.
- YU Y, WANG T, LIANG J, YANG C, WANG H, ZHAO X, ZHANG J, LIU W (2020). Behavioural problems amongst pre-school children in chongqing, China: Current situation and influencing factors. *Risk Management and Healthcare Policy*, **13**: 1149. DOI: 10.2147/RMHP.S263155
- YUAN S, XIONG Y, MICHAELSSON M, MICHAELSSON K, LARSSON SC (2021). Genetically predicted education attainment in relation to somatic and mental health. *Scientific Reports*, **11(1)**: 1-11.
- YUMUŞ M (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜKSEL H, YÜKSEL M (2014). Çocuk ihmali ve istismarı bağlamında Türkiye’de çocuk gelinler gerçeği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **5(2)**: 1-24.
- ZALEWSKI M, CYRANOWSKI JM, CHENG Y, SWARTZ HA (2013). Role of maternal childhood trauma on parenting among depressed mothers of psychiatrically ill children. *Depression and Anxiety* **30(9)**: 792-799.
- ZHAN M (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, **28(8)**: 961-975.

ZHOU X, ZHEN R (2022). How do physical and emotional abuse affect depression and problematic behaviors in adolescents? The roles of emotional regulation and anger. *Child Abuse and Neglect*, **129**: 105641. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105641>



EKLER

Ek-1: Genel Bilgi Formu

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her soru için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları cevaplayınız.	
1. Kaç Yaşındasınız? ☐ 19 yaş ya da 19 yaştan daha küçük ☐ 20-30 yaş arası ☐ 31-40 yaş arası ☐ 41-50 yaş arası ☐ 51 yaş ya da üzeri	2. Öğrenim Durumunuz Nedir? ☐ İlkokul ve altı ☐ Ortaokul ya da Lise ☐ Üniversite (Ön Lisans) Mezunu ☐ Üniversite (Lisans) Mezunu ☐ Üniversite (Yüksek Lisans ya da Doktora) Mezunu
3. Medeni Durumunuz Nedir? ☐ Evliyim ☐ Bekarım, eşimden boşandım ☐ Bekarım, eşim vefat etti	4. Çalışma Durumunuz Nedir? ☐ Çalışıyorum ☐ Çalışmıyorum
5. Gelir Düzeyiniz Nedir? ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	6. Kaç çocuğunuz var? ☐ Tek Çocuk ☐ İki Çocuk ☐ Üç çocuk ya da üç çocuktan daha fazla çocuk
7. Şu an 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmadaki soruları cevaplayacağınız çocuğunuzun cinsiyeti nedir? ☐ Kız ☐ Erkek	8. 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmadaki soruları cevaplayacağınız çocuğunuzun yaşı kaçtır? ☐ 4 yaşında (37-47 ay arasında) ☐ 5 yaşında (48-60 ay arasında) ☐ 6 yaşında (61-72 ay arasında)
9. 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmada yer alan soruları cevaplayacağınız çocuğunuz ailedeki kaçınıcı çocuk? ☐ İlk çocuk ☐ İkinci çocuk ☐ Üçüncü ya da daha sonraki sıradaki çocuk	10. İlk kez kaç yaşınızda anne oldunuz? ☐ 18 yaşını doldurmadan önce ☐ 18 yaşını doldurduktan sonra

11. Daha önceden tanılanmış ruhsal bir rahatsızlığınız var mı? ☐ Evet var ☐ Hayır yok	12. Şu an 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmadaki soruları cevaplayacağınız çocuğunuzun en az 6 aydır süren bedensel ya da ruhsal bir rahatsızlığı var mı? ☐ Evet var ☐ Hayır yok
13. Daha önceden tanılanmış özel gereksiniminiz var mı? ☐ Evet var ☐ Hayır yok	14. 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmada yer alan soruları cevaplayacağınız çocuğunuza hamile kaldığınızı öğrendiğiniz zaman ile ilgili aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı seçiniz. (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.) ☐ Çok mutlu oldum ☐ Normal karşıladım/ beklediğim bir durumdu ☐ Üzüldüm/korktum/ aklımdan gebeliği sonlandırmak geçti
15. Şu an 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmadaki soruları cevaplayacağınız çocuğunuzla ilgili aşağıdaki ifadelerden uygun olanı seçiniz. Doğum anında; ☐ 38. haftadan daha önce doğdu/ 2.500 kilodan daha az bir kilo ile doğdu ☐ Doğum anında farklı bir sorun yaşandı ☐ Doğum anında herhangi bir sorun yaşanmadı ☐ Doğum anında bir sorun yaşanıp yaşanmadığını bilmiyorum	16. 4-6 yaş grubunda yer alan ve bu çalışmada yer alan soruları cevaplayacağınız çocuğunuz ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ediyor? ☐ 1 yıldan az ☐ 1-2 yıl arasında ☐ 2 yıldan daha uzun süredir

Ek-2: Aydınlatılmış Onam Formu (Anneler İçin)

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Ender DURUALP danışmanlığında, yüksek lisans tez çalışması kapsamında annelerin çocuklarına yönelik duygusal yaklaşımlarını, ilgilerini ve çocukların davranışlarını incelemek amacıyla şahsım tarafından bir araştırma yürütülmektedir. Bu araştırmaya katılmaya davet edilmektesiniz. Aşağıdaki metinde size araştırma ile ilgili bilgi verilecektir. Aşağıdaki metni okumanız ve eğer var ise araştırma hakkında sormak istediğiniz soruları açıkça sormanız istenmektedir. Araştırma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra özgürce karar vermeniz istenmektedir. Araştırmaya katılmaya karar vererseniz formu imzalamanız beklenmektedir.

Bu araştırmada, çocuklarınıza yönelik duygusal yaklaşımınız, çocuklarınız ile ev içi etkinliklere yönelik etkileşimleriniz ve çocuklarınızın davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların çocukların davranışlarına etki eden faktörlere ışık tutacağı, aynı zamanda çocukların ev ve okul yaşantısı ile ilgili anne çocuk etkileşimlerinin ortaya konularak geliştirilmesine destek olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, Ankara İli Çubuk İlçesinde ikamet eden, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş arasında çocuğu bulunan gönüllü anneler ile gerçekleştirilecektir. Araştırma 220 gönüllü anne ile yürütülecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda size yazılı halde yöneltilecek ve yaklaşık 20 dakika sürecek olan soruların tamamını içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıtlamanız beklenmektedir.

Bu araştırma gönüllülük esasına dayalı olup, bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı kabul etmeyebilirsiniz ya da kabul ettikten ve soruları yanıtlamaya başladıktan sonra araştırmadan çekilmeye karar verebilirsiniz. Araştırmada size rahatsızlık veren soruların yer aldığını düşünecek olsanız bile size yöneltilen tüm soruların uzmanlar tarafından daha önceden incelendiğinden, size ve çocuğunuzun sağlığına zarar vermeyeceğinden emin olabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da araştırmadan çekilmeniz durumunda, sizinle ilgili veriler araştırmaya dâhil edilmeyecektir. Ayrıca hiçbir olumsuz tutumla veya sonuçla karşılaşmayacaksınız. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Araştırma boyunca sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılacak, başkaları ile paylaşılmayacak ve araştırma yayınlandığında da varsa tüm kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm tüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve araştırmacı tarafından doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları, ücret ödenmeyeceğini ve ücret talep edilmeyeceğini ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocuğumun annesi olarak şahsımın bu araştırmaya katılmasında bir sakınca görmüyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:
Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:
Tarih

Araştırmacının Adı Soyadı:
İletişim:



Ek-3: Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmenler İçin)

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Ender DURUALP danışmanlığında, yüksek lisans tez çalışması kapsamında annelerin çocuklarına yönelik duygusal yaklaşımlarını, ilgilerini ve çocukların davranışlarını incelemek amacıyla şahsım tarafından bir araştırma yürütülmektedir. Bu araştırmaya katılmaya davet edilmektesiniz. Aşağıdaki metinde size araştırma ile ilgili bilgi verilecektir. Aşağıdaki metni okumanız ve eğer var ise araştırma hakkında sormak istediğiniz soruları açıkça sormanız istenmektedir. Araştırma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra özgürce karar vermeniz istenmektedir. Araştırmaya katılmaya karar vererseniz formu imzalamanız beklenmektedir.

Bu araştırmada annelerin çocuklarına yönelik duygusal yaklaşımının, çocukları ile ev ve okul içi etkinliklere yönelik etkileşimlerinin ve çocukların davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocuklar ile okulda sıklıkla zaman geçiren siz öğretmenlerden çocukların okul içerisindeki davranışlarını içtenlikle ve objektif bir biçimde değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, çocukların davranışlarına etki eden faktörlere ve çocukların ev-okul yaşantısı ile ilgili anne çocuk etkileşimlerine ışık tutacağı ve aynı zamanda çocukların evdeki-okuldaki davranışlarının ortaya konularak geliştirilmesine destek olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, Ankara İli Çubuk İlçesinde ikamet eden, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş arasında çocuğu bulunan gönüllü anneler ve bu annelerin çocuklarının çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenleri ile gerçekleştirilecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sınıfınızda bulunan ve annesi araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencileriniz için ayrı ayrı olmak üzere, size yazılı halde yöneltilecek ve yaklaşık 10 dakika sürecek olan soruları içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıtlamanız beklenmektedir.

Bu araştırma gönüllülük esasına dayalı olup, bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı kabul etmeyebilirsiniz ya da kabul ettikten ve soruları yanıtlamaya başladıktan sonra başladıktan araştırmadan çekilmeye karar verebilirsiniz. Araştırmada size rahatsızlık veren soruların yer aldığını düşünecek olsanız bile bu araştırmada size yöneltilen tüm soruların uzmanlar tarafından daha önceden incelendiğinden, sizin ve sınıfınızda olan, davranışlarınızı değerlendirmeniz istenen hiçbir çocuğun sağlığına herhangi bir zarar vermeyeceğinden emin olmalısınız. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da araştırmadan çekilmeniz durumunda, sizinle ilgili veriler araştırmaya dâhil edilmeyecektir. Ayrıca hiçbir olumsuz tutumla veya sonuçla karşılaşmayacaksınız. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Araştırma boyunca sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılacak, başkaları ile paylaşılmayacak ve araştırma yayınlandığında da varsa tüm kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm tüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve araştırmacı tarafından doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları, ücret ödenmeyeceğini ve ücret talep edilmeyeceğini ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocuğun öğretmeni olarak şahsımın bu araştırmaya katılmasında bir sakınca görmüyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait

bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:
Tarih:

İmza:
Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

Araştırmacının Adı Soyadı:
İletişim:



Ek-4: Ankara İl MEM Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-40008910
Konu : Araştırma İzni

28.12.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)19.11.2021 tarihli ve 319168 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğrencisi Rüveyda KURNAZ'ın "**Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile Çocukları Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çubuk ilçesindeki Okul ve Kurumlarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Çubuk İlçe MEM

Ek-5: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 29/11/2021
Toplantı Sayısı : 19
Karar Sayısı : 218

218-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğretim üyesi **Doç. Dr. Ender Durualp**'in danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Rüveyda Kurnaz**'ın "Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 19/11/2021 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda **Doç. Dr. Ender Durualp**'in danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Rüveyda Kurnaz**'ın "Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik İlgileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dâhil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ÖZGEÇMİŞ



