



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OYUN KURMA BECERİLERİ İLE ANNELERİNİN
DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ruveyda Betül ERGEL

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OYUN KURMA BECERİLERİ İLE ANNELERİNİN
DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ruveyda Betül ERGEL

Danışman: Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Malatya-2025

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OYUN KURMA BECERİLERİ İLE ANNELERİNİN
DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

HAZIRLAYAN

Ruveyda Betül ERGEL

Jürimiz tarafından .../.../2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Anabilim Dalı, Bilim Dalında **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.

.....

2. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.

.....

3. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**5-6 Yaş Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Annelerinin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ruveyda Betül ERGEL

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince benden desteğini esirgemeyen, değerli bilgi birikimini içtenlikle benimle paylaşan, deneyimleriyle beni yönlendiren ve motivasyonumun düştüğü zamanlarda tezimi tamamlayabilmem için motivasyon kaynağı olan değerli ve saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde karşılaştığım her türlü akademik zorlukta rehberliğiyle bana yol göstermiş, eleştirel bakış açısı kazanmamı sağlamıştır. Değerli zamanını ve bilgisini benimle paylaşarak sürecimi kolaylaştırdığı için kendisine minnettarım. Değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan, Prof. Dr. Mehmet KANAK ve Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Bu tez çalışmam sürecinde bana her daim destek olan, sabır ve anlayışla yanımda duran, akademik ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşime ve üç kıymetli kızıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Zorlu ve yoğun geçen bu süreçte gösterdiği sonsuz sabır, motivasyon ve sevgisi sayesinde karşılaştığım zorlukları aşmam daha kolay oldu. Bana olan inancı ile cesaret veren, yorulduğumda destek olan ve her an yanımda hissettiğim eşim olmasaydı, bu çalışmayı tamamlamak daha güç olurdu. Hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan eşim Abdalbaki ERGEL'e teşekkür ederim.

ÖZET

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OYUN KURMA BECERİLERİ İLE ANNELERİNİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ruveyda Betül ERGEL

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş arası çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyeli ile çocuklarının oyun kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ve çocukların oyun kurma becerilerinin; çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin yaşı ve eğitim düzeyi, çocuğun okula devam süresi ve annenin mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezi ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarda öğrenim gören 5-6 yaş arası 310 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği" ve "Oyun Kurma Becerileri Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, t-Testi, ANOVA, Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların oyun kurma becerileri ile annenin yaşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, annenin eğitim düzeyi, çocuğun okula devam süresi ve annenin çalışma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Annelerin duygusal istismar potansiyeli açısından ise, annenin yaşı, mesleği ve çocuğun cinsiyeti ile anlamlı bir farklılık bulunmazken; annenin eğitim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin "nedensel" ve "önleyici" alt boyutları ile çocukların oyun kurma becerileri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Nedensel alt boyut ile çocukların oyun kurma becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmuş, bu da annelerin duygusal istismara neden olabilecek davranışlarının artması durumunda çocukların oyun

kurma becerilerinin azaldığını göstermiştir. Öte yandan, önleyici alt boyut ile oyun kurma becerileri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Annelerin çocuklarını duygusal istismardan koruma davranışlarının artması, çocukların oyun kurma becerilerinin de artmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, oyun kurma becerileri, duygusal istismar, ebeveyn davranışları



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PLAYING SKILLS OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN AND THEIR MOTHERS' EMOTIONAL ABUSE POTENTIAL

Ruveyda Betül ERGEL

Master's Thesis, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Preschool Education Department

Advisor: Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

The aim of this study is to examine the relationship between emotional behavioural approaches of mothers with children aged 5-6 years and their children's play-making skills. In this context, it was investigated whether mothers' emotional abuse potentials and children's play-making skills differed according to variables such as child's gender, age, mother's age and education level, child's school attendance period and mother's occupation. The study was conducted with the relational screening model, which is one of the quantitative methods. The sample of the study consisted of 310 children aged 5-6 years and their mothers studying in preschool institutions affiliated to the Ministry of National Education in Mardin provincial centre and districts in the 2024-2025 academic year. The data were collected through 'Personal Information Form', 'Emotional Abuse Potential Scale for Parents of 3-6 Year Old Children' and 'Play Establishment Skills Assessment Scale'. The data obtained were analysed by t-test, ANOVA, Correlation and Multiple Regression analyses. According to the results of the study, no significant difference was found between children's play-making skills and mother's age. However, significant differences were observed in terms of the mother's level of education, the duration of the child's school attendance and the mother's employment status. In terms of emotional abuse potential of mothers, no significant difference was found with the age of the mother, occupation and gender of the child; however, significant differences were found with the level of education of the mother and the number of children. Significant relationships were found between the 'causal' and 'preventive' sub-dimensions of the emotional abuse potential scale and children's play-making skills. A negative relationship was found between the causal sub-dimension and children's play-making skills, which indicated that children's play-making skills decreased in

case of an increase in mothers' behaviours that may cause emotional abuse. On the other hand, a positive relationship was found between the preventive sub-dimension and play-making skills. The increase in mothers' behaviours to protect their children from emotional abuse contributes to the increase in children's play-making skills.

Keywords: Child, play-making skills, emotional abuse, parental behaviour



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1.1. Araştırmanın alt problemleri.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
BÖLÜM II	9
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Çocuk İstismarı ve İhmali.....	9
2.2 Çocuk İstismarının Türleri.....	11
2.2.1. Fiziksel İstismar	11
2.2.2. Cinsel İstismar	12
2.2.3. Duygusal İstismar	13
2.2.3.1. Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar	14
2.2.3.2. Duygusal İstismarın Nedenleri	17
2.2.3.3. Duygusal İstismarın Sonuçları.....	18
2.3. Oyun.....	20
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Gelişim Evreleri	22
2.4.1. Midred Parten’e Göre Oyun Evreleri.....	22
2.4.2. Piaget’e Göre Oyun Evreleri.....	23

2.4.3. Smilansky’ e Göre Oyun Evreleri	24
2.4.4. Charlotte Bühler Oyun Evreleri	25
2.4.5. Erik Erikson Oyun Evreleri	26
2.5. Oyun Kuramları	27
2.5.1. Klasik Oyun Kuramları.....	28
2.5.2. Modern Oyun Kuramları	30
2.6. Oyun Becerileri.....	33
2.7. Oyunun ocuk Gelişimi zerine Etkisi	35
2.7.1. Oyunun Bilişsel Gelişime Etkisi.....	36
2.7.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi	37
2.7.3. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi	38
2.7.4. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi	39
2.7.5. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi.....	39
2.8. Duygusal İstismarın Oyun Davranışlarına Etkisi	40
2.9. Duygusal İstismar ile İlgili Araştırmalar	42
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış alışmalar.....	45
2.10. Oyun ile İlgili Yapılmış alışmalar.....	49
BÖLÜM III	53
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve rneklem	53
3.3 Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. 3-6 Yaş ocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli leği (DİPO).....	56
3.3.2. Oyun Becerileri Değerlendirme leği	57
3.3.3. Kisisel Bilgi Formu.....	58
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.5. Verilerin Analizi	59
BÖLÜM IV	60

4. BULGULAR VE YORUM	60
BÖLÜM V	74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuçlar	74
5.2. Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	103
EK-1: Etik Kurul İzni	103
EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	104
EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu	105
EK-4: Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6 Yaş) Kullanım İzni	106
EK-5: 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ) Kullanım İzni	107
EK-6: Veri Toplama Araçları Örnek Maddeler	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Araştırmaya Katılan Annelerin Demografik Bilgileri	54
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	55
Tablo 3.Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Açısından Karşılaştırılması.....	60
Tablo 5.Çocukların Oyun Kurma Beceri Düzeylerinin Annenin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	61
Tablo 6.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Yaş Değişkeni Açısından Karşılatırılması.....	61
Tablo 7.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyel Ölçeği Önleme Alt Boyutu Düzeylerinin Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Karşılatırılması.....	62
Tablo 8.Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılatırılması.....	62
Tablo 9.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	63
Tablo 10.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleyici Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	64
Tablo 11.Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	64
Tablo 12.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	65
Tablo 13.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleme Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	65
Tablo 14.Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Çocuk Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	66
Tablo 15.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	66

Tablo 16.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleyici Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	66
Tablo 17.Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	67
Tablo 18.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	68
Tablo 19.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleme Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	68
Tablo 20.Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	68
Tablo 21.Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları	69
Tablo 22.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Alt Boyutları, Çocukların Oyun Kurma Becerileri ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi	70
Tablo 23.Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyellerinin Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	72

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çocuğun içine doğduğu toplum ve ailenin değer yargılarına göre çocuğun yaşamı şekil almakta ve çocuk ihtiyaç duyduğu bakım ve desteği, duygusal ihtiyaçlarını bu ilk ortam olan aile kurumundan almaktadır (Kır, 2006). Çocukların kişilik gelişimlerinde en kritik dönem olarak kabul edilen bu dönemde hem fizyolojik hem de duygusal anlamda en önemli unsuru olarak görülen anneler birincil öneme sahiptirler ve bu dönemde çocuğu destekleyen, ihtiyaçlarını zamanında karşılayan, pozitif bir iletişim kuran ebeveynler sayesinde çocuk sağlıklı bir gelişim gösterir (Allen & Kelly, 2015; Orcan, 2018).

Çocuğun güvenli ve rahat hareket edebileceği, zengin uyarıcıların bulunduğu bir ortam hazırlamak; çocuğun uyum sağlamasına, sağlıklı bir iletişim kurmasına ve çocuğun gelişimine katkısından dolayı oldukça önemli görülmektedir (Gül, 2006). Çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla oyun ortamını hazırlamak gerekir ve bu süreçte ebeveynlere önemli roller düşer. Oyun ortamları oluşturulurken çocuğun gelişim düzeylerinin farkında olmalı ve çocuğun gelişimi en üst seviye taşıyacak ortamlar oluşturulmalıdır (Gül, 2006; Ecirli, 2016). Maalesef ki çocuklar dünyaya gelişleri ile sağlıklı bir gelişim ortamıyla karşılaşacakları gibi çocukların gelişimini ve sağlığını olumsuz yönde etkileyen pek çok davranışa da maruz kalabilmektedirler. Çocuk ihtiyaçlarının karşılanmadığı, önemsenmediği, şiddete maruz kaldığı ve çocuğa karşı reddedici tutumların sergilendiği pek çok olumsuz davranışın yaşandığı bir aile ortamında var olabilmektedir (Ünal, 2008). Çocuğun maruz kaldığı ve gelişimini olumsuz yönde etkileyen bu davranışlar Dünya Sağlık Örgütü tarafından çocuk istismarı olarak kabul edilir ve çocuğun bunu idrak edebilmesinin veya ebeveyn tarafından davranışın kasıtlı olarak yapılıp yapılmamasının şart olmadığını belirtir (DSÖ, 2002).

Duygusal istismar çocukların gelişim süreçleri üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakan bir travma türü olarak kabul edilir. Fiziksel ve cinsel istismardan farklı olarak duygusal

istismar daha az belirgin biçimde kendini göstermekte fakat sonuçları genellikle daha yıkıcı olmaktadır (Cicchetti & Toth, 2005). İstismar, çocukların kimlik gelişimlerini olumsuz etkileyen, özsaygılarını zedeleyen, sosyal ilişkilerini zorlaştıran ve bireylerin hayatının ileriki dönemlerinde pek çok sorunla karşılaşmasına neden olan önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Maughan & Cicchetti, 2002). Duygusal istismar bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini derinden etkileyen bir istismar türüdür. Bu tür bir istismar çocuğun gelişimine ve sağlığına sürekli olarak zarar veren davranış şekilleri olarak tanımlanır. (Brassard, 2011).

Çocukluk döneminde yaşanan olumsuz deneyimler, bireyin duygusal ve sosyal gelişimini kalıcı biçimde etkileyebilir. Bu deneyimlerden biri olan duygusal istismar; aşağılanma, tehdit, ilgisizlik ya da reddedilme gibi davranışlarla çocuğun benlik saygısını zedeleyerek, ilişkiler kurma biçimini dönüştürebilir. Özellikle ebeveyn ya da bakım verenle kurulan bağın zedelenmesi, çocuğun duygusal tepkilerini düzenlemesini ve başkalarıyla sağlıklı bağlar kurmasını zorlaştırabilir (Glaser, 2002). Oyun ise çocukların duygularını ifade edebildikleri, sosyal rollerle deneyim kazandıkları ve gerçek yaşamı semboller aracılığıyla anlamlandırdıkları önemli bir gelişimsel alandır. Çocukların oyun sırasında sergiledikleri temalar ve roller, içsel dünyalarının yansımalarını taşıma potansiyeline sahiptir (Pellegrini & Smith, 2007). Bu açıdan bakıldığında, duygusal istismara maruz kalan çocukların oyunlarında, yaşadıkları travmatik deneyimlerin izlerini görmek mümkündür. Oyunlarındaki yapı, karakter ilişkileri ya da senaryolar, onların duygusal çatışmalarını, kaygılarını ya da baş etme yollarını dışa vurabilir (Stagnitti & Lewis, 2015). Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarının önemli bir parçası olarak görülür. Çocukların hayatının en temel aracı olan oyun, onların sosyal beceriler kazanmalarına dünyayı keşfetmelerine ve pek çok duygusal deneyimler yaşamalarına fırsat tanımaktadır (Berk & Havin, 2008). Oyun çocukların hem bireysel hem de sosyal gelişimde merkezi bir rolde bulunur. Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre oyun çocuğun iç dünyasındakileri dışa vurmasında ve kimlik gelişiminde bir araç olarak görülür (Erikson, 1963). Çocukların sağlıklı bir şekilde oyun oynamaları sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemli görülür, oyun oynayarak çocuklar kimliklerini inşa eder, duygusal durumlarını ifade eder ve sosyal kuralları öğrenirler. Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme teorisine göre oyun, çocukların sosyal ve

bilişsel becerilerini geliştirmesine olanak sağlar, aynı zamanda çocukların yaşadığı travmatik deneyimlerin sembolik bir şekilde işlenmesine ortam hazırlar.

Çocuğun duygusal deneyimlerini işleme koyma ve stresle başa çıkma yollarından biri olan oyun, istismara uğramış çocuklar da diğer çocuklarla etkileşimde bulunma ve kendini ifade etme gibi konularda zorluklar yaşamalarıyla fark edilebilir. Bu çocukların uğradığı istismar onların öz saygısını ve güven duygusunu zedeler. Duygusal istismara maruz kalan çocukların oyun davranışları, duygusal sıkıntılarının ve yaşadıkları travmanın bir yansıması olabilir. Yapılan araştırmalar da bu çocukların oyunlarında saldırganlık, sembolik travma ve sosyal izolasyon gibi ifadelerin sıkça yer aldığı görülmektedir (Spinazzola, vd., 2014).

Çocuklar için oyun, kendini ifade etme, travmaları işleme ve duygusal düzenleme açısından kritik bir süreçtir. Bu nedenle duygusal istismarın oyun davranışları üzerindeki etkisini anlamak, çocukların yaşadığı istismarın boyutunu keşfetmek ve onları uygun destek mekanizmaları geliştirmek açısından oldukça önem taşır (Gill, 2017)

Dünya Sağlık Örgütü duygusal istismarı, çocuğun duygusal gelişime ve ruh sağlığına zarar veren sürekli davranışlar olarak tanımlamaktadır (WHO., 2006). Duygusal istismarın yaygın türleri arasına aşağılama, sürekli eleştirme, sevgiden mahrum bırakma ve duygusal ihmal gibi davranışlar sıklıkla yer alır. Bu tür travmalar çocuğun sosyal ilişkilerinde soruna yol açar, kendini ifade etme yollarını kısıtlar ve duygusal düzenleme becerilerini zayıflatır. Çocukların sürekli olarak bu tür istismar davranışlarına maruz kalmaları sonucunda çocuklar güven eksikliği, düşük özsaygı, sosyal geri çekilme ve yoğun kaygı gibi semptomlar sergiler. Ayrıca duygusal istismar yalnızca bireyin duygusal dünyasını etkilemez, aynı zamanda onun oyun davranışlarını ve sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkiler (Brassard vd., 2011; Perry & Szalavitz, 2006). Araştırmalar duygusal istismar davranışlarına maruz kalan çocukların, sağlıklı bir duygusal gelişim ortamında büyüyen diğer çocuklara kıyasla daha tekrarlayıcı, sınırlı ve agresif olabileceğini göstermektedir (Tarren-Sweeney, 2013).

Bu araştırma annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların oyun kurma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve çocukların oyun becerileri ile annelerin duygusal istismar potansiyeli arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece duygusal istismarın çocukların oyun davranışlarına nasıl yansıdığını incelemeyi ve hem duygusal istismarın görünmeyen etkilerine dair farkındalık

artırılacak hem de oyun ortamının çocukların duygusal dünyalarını anlamak için nasıl bir araç olabileceği ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bölümde; araştırma problemi, alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Duygusal istismar, çocukluk çağının en sinsi ancak en yaygın istismar türlerinden biridir. Çoğu zaman fiziksel iz bırakmayan ve bu nedenle kolayca fark edilemeyen bu tür istismar, çocuğun benlik algısını, güven duygusunu ve sosyal etkileşim biçimlerini derinden etkileyebilir (Glaser, 2002). Duygusal istismara maruz kalan çocuklar sıklıkla düşük benlik saygısı, duygusal kopukluk ve güvensizlik gibi sorunlar yaşamaktadır (Brassard et al., 2019). Ancak bu durum, çoğu zaman çocuğun sözel ifadeleriyle fark edilemez. Oyun ise çocukların sözcüklere dökemediği duygularını dışa vurduğu bir araç olarak önem kazanır. Özellikle sembolik oyunlar, çocukların deneyimlerini yeniden yapılandırdığı ve bastırıldığı duygularını ifade edebildiği bir alan sunar (Russ, 2004). Bu nedenle, oyun davranışlarının gözlemlenmesi, çocuğun maruz kaldığı olumsuz deneyimleri anlamak açısından kritik bir değerlendirme yöntemi olabilir. Çocukluk döneminde karşılaşılan travmalar, bireyin hem psikolojik gelişimini hem de sosyal ilişkilerini şekillendiren önemli etkenlerdendir. Özellikle duygusal istismar, çocukların uzun vadeli ruhsal sağlıklarını tehdit eden, çoğu zaman tanı konulamayan bir travma türüdür (Spinazzola et al., 2014). Araştırmalar, duygusal istismarın çocukların benlik algısı, başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (Brassard et al., 2019). Oyun ise çocuklar için yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda duygularını ifade etme, deneyimlerini anlamlandırma ve sosyal beceriler geliştirme alanıdır. Özellikle erken yaş gruplarındaki çocukların duygusal durumları ve yaşadıkları deneyimler, oyun sırasında kendiliğinden açığa çıkabilir (Pellegrini & Smith, 2007). Çocuğun oynadığı roller, kurduğu senaryolar ve oyundaki etkileşimleri içsel çatışmaların bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Stagnitti & Lewis, 2015). Araştırmalar, travmatik deneyim yaşamış çocukların oyunlarında kontrol, tehdit, güç kaybı gibi temaların daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır (Terr, 1991).

Bu araştırmanın temel problemi, çocuklukta maruz kalınan duygusal istismarın çocukların oyun davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. Ancak duygusal istismara özel olarak yapılan oyun temelli analiz çalışmaları oldukça sınırlıdır. Var olan çalışmalar daha çok fiziksel veya cinsel istismar vakalarına odaklanırken (De Young & Zigler, 1994), duygusal istismar gibi görünmeyen şiddet biçimlerinin çocuk oyunlarına nasıl yansıdığı yeterince araştırılmamıştır. Mevcut literatürde, duygusal istismar ile çocuk oyunları arasındaki ilişkiye dair araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmak ve erken çocukluk dönemindeki istismar izlerinin oyun aracılığıyla nasıl ortaya çıktığını anlamak adına önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocukların oyun kurma becerileri; yaşlarına, cinsiyetlerine, annelerinin yaşlarına, mesleklerine ve eğitim durumlarına, sahip olunan kardeş sayısına, çocuğun aldığı eğitim süresine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Araştırma kapsamında yer alan annelerin duygusal istismar potansiyel düzeyleri; eğitim durumlarına, yaşlarına, mesleklerine, çocukların sayısına, çocuklarının yaşlarına, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların oyun kurma becerileri ile annelerin duygusal istismara neden olan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların oyun kurma becerileri ile annelerin duygusal istismarı önlemeye yönelik olan davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların oyun kurma becerileri ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 4-6 yaş grubu çocuklara sahip olan annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların oyun kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda; çocukların oyun kurma becerileri ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, annenin yaşı, çocuk sayısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 4-6 yaş aralığında bulunan çocukların oyun kurma becerileri ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların oyun davranışları değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır sorusuna yanıt aranacaktır. Araştırma sürecinde bu etmenlerin birbirleri ile ilişkisi incelenmiş ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.3 Araştırmanın Önemi

Çocuğun en kritik zamanlarını içine alan ilk çocukluk yılları, çocuğun ileride yaşayacağı hayatına etki eden en önemli unsur olarak görülür. Çocuğun yetişkin birey olma yolunda adım attığı ilk zamanlarda, hayatını şekillendirdiği ve çevreyi tanıdığı bu kritik dönemde ebeveynlerin veya bakım veren kişilerin çocuğa yönelik olumlu bir kimlik oluşturması ve rehberlik etmesi beklenir. Bu kritik dönemde ebeveynlerin veya bakım verenlerin çocuğa yönelik herhangi bir ihmal veya istismar davranışı sergilemesi, çocuğun gelişim sürecini engeller, çocuğun hayatı boyunca oluşabilecek olumsuzluklarla mücadele etmesine sebep olur. Duygusal istismara maruz kalmış çocuklar, çevresi ile sağlıklı ilişki kuramaz ve bunun sonucunda sosyal gelişim süreci sekteye uğramış olur. Sosyal gelişim yönünden yetersizlik yaşayan çocuklarda, akranlarla sağlıklı iletişim kuramamak, kendini ifade edememek, akademik başarısızlık, öfke nöbetleri ve çevresindeki kişilere karşı saldırgan davranışlar görülme olasılığı daha yüksektir. Çocuğun gösterdiği bu problem davranışlar neticesinde çocuk akranları tarafından dışlanır, oyun gruplarına alınmaz ve kendini toplumun bir ferdi olarak görmekte problem yaşar.

Duygusal istismar, diğer istismar türlerinden farklı olarak somut belirtiler içermez ancak bireyin psikolojisi üzerinde yarattığı etki diğer istismar türlerine kıyasla uzun yıllar devam eder. İstismarın pek çok türü olmasına rağmen duygusal istismar fiziksel, cinsel ve ekonomik istismarla beraber görülmesinden dolayı en yaygın istismar türü olarak kabul edilir (UNICEF, 2010). Çocuğun duygusal istismara maruz kalması onun davranışlarını, iletişimini, çevresi ile olan ilişkilerini ve kendini en rahat ifade ettiği oyun sürecini de etkilemektedir. Oyun, çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak gelişimini destekleyen ve çocuğun eğitimine önemli katkılar sunan aktiviteler bütünü olarak değerlendirilir. Çocuk oyun sürecinde içinde yaşadığı toplumun kurallarını benimser, çevresindeki insanlarla iletişim

becerisi kazanır, yetişkin rollerine hazırlık yapar, kendi haklarını ve çevresindeki insanların haklarını korumayı öğrenir ve bu sayede toplumun bir ferdi olarak yetişir (Güneş, 2011).

Oyun, anne ve çocuk arasındaki ilişkinin kuvvetlenmesine en büyük etki olarak bilinmekte ve anne ile çocuğun oyun oynamaları aralarındaki bağın güçlenmesini sağlar birbirlerine hem duygusal hem fiziksel yakınlaşmaları için uygun ortam yaratır. Çocuğun ebeveynleri ile oynadığı oyunlar hem aile içi ilişkileri hem de ikili ilişkileri için oldukça önemli görülmektedir. Psikososyal gelişimi açısından çocuğun ebeveynleri ile kurduğu oyun odaklı ilişki daha sonraki gelişim dönemleri için oldukça değerli görülmektedir. Çocuklar oyun ortamlarında kendini en iyi şekilde ifade eder, ebeveynlerinden gördükleri davranışları sosyal çevrelerine ve akranlarına yansıtırlar. Çocuk ebeveynlerini rol model olarak sosyal ilişki kurar bu da ebeveynin çocuğun gelişimini göz önüne alarak uygun davranışlar sergilemesinin çocuğun daha sonraki hayatında kuracağı ilişkiler için oldukça önem arz ettiğini göstermektedir. Çocuğun oyun sırasında sergilediği davranışlar çocuk aile iletişimi hakkında önemli bilgiler verir ve çocuk dünyaya algılayış biçimini, düşüncelerini, duygularını oyun ortamında aktarır (Aksoy, 2022).

Çocukların oyun gelişimi aileleri ile kurdukları iletişim, etkileşim, oyunlara katılımları sonucunda gelişir ve şekillenir. Aile-çocuk etkileşimi, ailenin yapısı, çocuk ile kurdukları iletişim gibi değişkenler çocukları pek çok alanda etkilemektedir. Ebeveynler ile çocuk arasındaki kurulan ilişkinin niteliği, çocukların akademik başarısını, sosyal duygusal gelişimini, sosyal beceri gelişimini, sosyal ve duygusal yetkinliklerini, benlik gelişimi, davranış problemlerini, duygu düzenleme becerilerini ve akranlarıyla olan ilişkilerini etkilemektedir (Driscoll & Pianta, 2011; Chea & Lee, 2011; MacDowel & Parke, 2009; Romanchych, 2014; Pasiak, 2011).

Duygusal istismar, toplumda çok sık görülmekte, çocuklar üzerinde kısa ve uzun vadede pek çok olumsuz etki oluşturmaktadır. Bu nedenle istismarın sebepleri ve sonuçları üzerine farklı bakış açılarının geliştirilmesi ve sonuçlarının araştırılması gerekmektedir. Literatürde yapılan taramalar, annelerin duygusal istismar eğilimleri ile çocukların oyun kurma becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışmanın, ilgili alandaki boşluğu doldurarak

hem literatüre önemli bir katkı sunacağı hem de gelecekte yapılacak araştırmalar ve ebeveynler için rehberlik edici bir kaynak olacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve anneleri ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPO), Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile ölçülebilen niteliklerle sınırlıdır.
- Araştırma bulgularının geçerliliği katılımcıların araştırma kapsamında verilen ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma sürecinde katılımcı olan annelerin veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarını doğru cevapladıkları ve cevapların gerçeği olduğu gibi yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yeterli olduğu ve araştırma amacına uygun veri sağladığı varsayılmıştır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ihmal ve istismar kavramları ile istismar türlerine, özellikle duygusal istismarın tanımı, nedenleri ve sonuçları, oyun, oyunun gelişim evreleri, oyun kuramları, oyunun çocuğun gelişimi üzerine etkileri ayrıca duygusal istismarın çocuk oyunu üzerindeki etkileri ele alınmış ve hem yurt içinde hem de yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara kronolojik bir sıralamayla değinilmiştir.

2.1 Çocuk İstismarı ve İhmali

İstismar; bireyin iyi niyetinin kötü bir amaçla sömürülmesi, maddi ve manevi açıdan kullanılması, kişinin aleyhine olacak şekilde başka kişiler tarafından kullanılması, kişilik haklarına uygun olmayan ve toplumda kabul görmeyen hareketlere maruz kalması şeklinde açıklanır (Topçu, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), çocuk ihmali ve istismarını; çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığını tehdit eden, yaşam kalitesini düşüren, ticari çıkarlar için kullanılmasına yol açan veya gelişimsel süreçlerini engelleyen her türlü eylemi kapsayan zarar verici davranışlar olarak ele alır. Bu tanım, çocuğa yönelik fiziksel şiddet, duygusal baskı, cinsel sömürü, ihmal gibi durumları içine alarak, bireyin bütüncül gelişimini sekteye uğratan ve fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkiler yaratan davranışlar bütünü olarak tanımlar. DSÖ bu kapsamda çocuk haklarının korunmasını evrensel bir öncelik olarak vurgular (DSÖ, 2002). Yapılan araştırmalarda dünya genelinde çocuk koruma hizmetlerine yıl içerisinde yaklaşık olarak 6,6 milyon çocuğun başvuru yaptığı ve her 10 saniyede bir çocuğun istismara maruz kaldığı istatistik olarak ortaya konulmuştur. Çocuğa uygulanan ihmal ve istismarın %98'inin çocuğun yakın çevresi tarafından ve %2'sinin ise yabancı kişiler tarafından uygulandığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Kuzu,2018). Çocuk istismarı kapsamında değerlendirilen davranışlar bölgelerin ve ülkelerin kültürlerine göre değişmektedir. Bir ülkede çocuk istismarı olarak kabul edilen bir uygulama farklı bir ülkede çocuk yetiştirme stili olarak ele alınır (Topçu, 2009).

İhmal, genel olarak bir çocuğun en temel ihtiyacı olan beslenme, barınma, giyinme, sosyal ve duygusal destek gibi ihtiyaçlarının çocuğun bakımı ile ilgilenen kişiler tarafından yeterince karşılanmaması durumu olarak ifade edilir (Kınay, 2020). Çocuk ihmali içerisinde en fazla görülen ihmal türü fiziksel ihmaldir. Fiziksel ihmal içerisinde çocuğu aç bırakma, dengeli beslenmeme, mevsimine uygun kıyafet giydirmeme, çocuğu tehlikeye atacak durumlardan korumama gibi davranışlar yer alır (Depanfilis, 2006). Çocuğa gerekli olan sevgi ve ilgiyi göstermeme şeklinde ortaya çıkan ihmal türü ise duygusal ihmal olarak tanımlanır. Duygusal ihmal türünde çocuğa bakım veren kişiler çocuğu duygusal olarak reddeder ve çocuğun yaşadığı sorunlar ile ilgilenmezler (Hergüner, 2011). Çocuğu ihtiyacı olduğu halde sağlık hizmetlerine ulaşmasını geciktirme, reddetme gibi davranışlar tıbbi ihmal kategorisinde değerlendirilir. Çocuğun hayatını etkileyecek hastalıklar için sağlık kuruluşuna götürmemek veya verilen tedaviyi uygulamamak bu kavram içerisinde bulunmaktadır. Ayrıca bu durum devletin sağladığı koruyucu ve önleyici sağlık hizmetlerinden çocuğu mahrum bırakmayı da içine alır (Child Welfare Information Gateway, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verilerine göre, çocukluk döneminde yaşanan istismarın küresel boyutu oldukça çarpıcıdır. Her dört yetişkinde birinin çocukken fiziksel şiddete maruz kaldığı tahmin edilirken, cinsel istismar oranları cinsiyetler arasında farklılıklar göstermektedir. Açıklanan raporlarda, erkeklerin %8'inin ve kadınların %20'sinin çocukluk döneminde cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir. Öte yandan istismarın en trajik sonuçlarından biri olarak, dünya genelinde her yıl 15 yaşın altındaki yaklaşık 31.000 çocuğun, istismar kaynaklı nedenlerle yaşamını yitirdiği kaydediliyor. Bu veriler, çocuk hakları ve koruma politikalarının acilen güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (WHO., 2006). UNICEF tarafından 7-18 yaş aralığı dikkate alınarak yapılmış olan aile içi şiddet ve çocuk istismarı konulu incelemesinde ülkemizde çocukların önemli bir bölümünün farklı istismar türleriyle karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır. Verilere göre çocukların yaklaşık yarısı (%51') duygusal şiddet deneyimlerken, %43'ü fiziksel kötü muamele ile karşılaşmaktadır. Cinse istismar oranları ise %3 seviyesinde tespit edilmiştir. Bu istatistikler, toplumda çocukların korunmasına yönelik sistemlerin gözden geçirilmesi ve duygusal, fiziksel, cinsel her türlü şiddetle mücadele için kapsamlı politikaların geliştirilmesi

gerektiğini vurgulamaktadır. Dünya sağlık örgütünün “Çocuklara Yönelik Kötü Muamele” adlı 2017 yılında yayınladığı bildirgesinde, dünya genelinde çocukların %23’ünün fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtmişlerdir ve ayrıca çocukların %36’sının küçük düşürme, baskı görme, aşağılama gibi duygusal şiddete maruz kaldıkları ve özel gereksinimi olan çocukların bu tarz istismar ve ihmale uğramasının diğer çocuklara göre 4 kat daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. (WHO.,2006).

2.2 Çocuk İstismarının Türleri

İstismar, genellikle dört ana kategoriye ayrılarak ele alınan bir şiddet türüdür. Bu kategoriler arasında fiziksel istismar (bedensel zarar verme veya yaralama), duygusal istismar (aşağılama, tehdit veya psikolojik baskı), cinsel istismar (rıza dışı cinsel eylemler) ve ekonomik istismar (maddi kaynakların sömürülmesi veya kontrol edilmesi) yer alır. Her bir tür, bireyin hem fiziksel hem de ruhsal bütünlüğünü zedeleyen, bağımsızlığını ve güvenliğini tehdit eden davranışları kapsar. Bu sınıflandırma, istismarın çok boyutlu etkilerini anlamak ve önleyici stratejiler geliştirmek açısından kritik öneme sahiptir (DSÖ., 2019).

2.2.1. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, bir yetişkin tarafından çocuğa kasıtlı olarak uygulanan ve çocuğun bedensel bütünlüğünü zedeleyerek gelişimsel sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu tür istismar biçimi, çocuğun fiziksel sağlığında kalıcı ya da geçici zararlar meydana getirebilmekte ve yaşam kalitesini ciddi ölçüde düşürebilmektedir (WHO., 2006). İstismar türleri içerisinde somut bulgular sunmasından dolayı diğer istismar türlerinden daha kolay tanılanır (Kars, 1996). Çocuğa yönelik olarak uygulanan fiziksel istismar genellikle çocuğun en yakınında bulunan kişiler tarafından gösterilmektedir. İstismarı gerçekleştirenler ebeveynler, bakım vericiler, aile üyeleri, arkadaşlar ve yabancılar olarak görülmektedir (Erol, 2007). Fiziksel istismar sonrası çocukta ortaya çıkan morarma, ısırık izleri, yanıklar, göz hasarları, iç organ yaralanmaları ve kafa travmaları uygulanan istismarı ortaya koymaktadır (Şahin, 2014)

Fiziksel istismarın olumsuz etkileri istismarın sıklığına, süresine ve yoğunluğuna bağlı olarak yaralanmadan ölüme kadar giden sonuçlar doğurmaktadır. Uygulanan istismar

neticesinde; çocuğun vücut dokusunda bozulmalar, morarmalar, yanıklar, şekil bozuklukları, kanamalar ve kemik kırıkları gibi olumsuz durumlar yaşanabilmektedir. Ayrıca fiziksel istismar sonucunda çocukta duygusal ve davranışsal problemler ortaya çıkmaktadır (Clark, vd., 2007). Fiziksel istismara maruz kalan çocuklarda kişilik bozuklukları, umutsuzluk, suç işleme eğilimi ve iletişimsel sorunlar ortaya çıkar. (Ayan, 2007).

2.2.2. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişim düzeyine uygun olmayan, anlamlandırmakta güçlük çektiği ve rızasının geçerli kabul edilemeyeceği cinsel içerikli davranışlara maruz bırakılması, yasalar ve toplum normlarında kabul görmeyen tüm cinsel eylemler olarak tanımlanır (WHO., 2006). Bu tür eylemler, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimini derinden etkileyebilecek nitelikte ciddi ihlaller olarak değerlendirilmektedir.

Cinsel istismar; çocuğun yapılan eylemi anlamlandıramadığı, çocuğun rızasının mümkün olmadığı, gelişim düzeyine uygun olmayan eylemlerde bulunulması, Cinsel istismarın tespitinin ve tanımlanmasının diğer istismar türlerine göre daha zor olduğu ifade edilmektedir (Polat, 2007). Çocuğun maruz kaldığı cinsel istismar genellikle aile içi istismarcılar tarafından uygulanmaktadır. Cinsel istismar vakalarının çok büyük oranında istismarın kurbanı tanıyan kişiler tarafından uygulandığı görülmektedir (Polat, 2007). Yapılan araştırmalarda cinsel istismarın dünyanın hemen her ülkesinde yaygın bir şekilde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar içerisinde enstest vakalar daha düşük görülmektedir. Enstest vakalarının ortaya çıkmasının daha zor olduğu ve aile içinde gizlendiği bu nedenle sayının tam olarak bilinmediği ifade edilmektedir (Akdoğan, 2005). Cinsel istismar vakalarında mağdurun istismarcıyı genellikle tanıdığı ve bu nedenden ötürü yaşadığı durumu paylaşmaktan korktuğu ve daha çok saklama eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu durumdan dolayı kayıtlara geçen cinsel istismar vakaları oldukça sınırlıdır (Ayrıl, 2010).

Yapılan araştırmalarda yaşanan cinsel istismarın genellikle saklandığı ve tespit edilen istismar oranlarının gerçekte yaşanan istismarların sadece %20'sini oluşturduğu görülmektedir. Her iki cinsiyetteki çocukların da istismar nesnesi olması söz konusu olsa da

dünya geneline bakıldığında cinsel istismara uğrayan kız çocukların oranları erkek çocuklara oranla 3-4 kat daha yüksek olduğu düşünülmektedir (DSÖ., 2010; Taner & Gökler, 2024).

2.2.3. Duygusal İstismar

Duygusal istismar; çocuğun ebeveynleri veya çocuğa bakmakla sorumlu olan yetişkinler tarafından gerçekleştirilen, çocuğun ruhsal bütünlüğünü bozan, özgüvenini zedeleyen ve sağlıklı duygusal gelişimini engelleyen her türlü sözlü, davranışsal veya tutumsal eylemi ifade eder. Bu tür davranışlar, kişinin iç dünyasında derin izler bırakarak iletişim becerilerinden benlik algısına kadar birçok alanda kalıcı zararlara yol açabilir. Sınır tanımayan bu eylemler, genellikle sessizce ilerlediği için tanımlanması ve müdahale edilmesi en zor istismar biçimlerinden biri olarak kabul edilir. Çocuğun duygusal istismara maruz kalmasından dolayı ileriki yaşamında çocuk duygusal, zihinsel ve bedensel olarak normal gelişimini sekteye uğratabilecek şekilde zarar görmüş olabilir (Polat, 2001). Toplumda oldukça yaygın olarak görülen duygusal istismar, fiziksel veya cinsel bir istismar ile fark edilebilmektedir. Fiziksel ve cinsel istismarın bulunduğu yerlerde duygusal istismarda bulunmaktadır. Diğer istismar türlerine göre ortaya çıkması oldukça güçtür (Polat, 2017).

Duygusal istismar potansiyeli; çocuğa bakmakla yükümlü olan kişinin, çocuğa karşı duygusal istismar olarak nitelendirilen eylemlerin en üst seviye ulaşma ihtimali olarak tanımlanmaktadır (Rodriguez, 2016). Duygusal ihmal ve istismar çocuk ile ona bakan kişi arasında fiziksel temas gerektirmeyecek şekilde çocuğun bedensel ve duygusal bütünlüğüne zarar veren her türlü ilişki biçimi olarak da ifade edilmektedir. (Glaser, 2002). Psikolojik ve duygusal istismar, ekonomik sömürü, cinsel taciz veya fiziksel şiddet gibi diğer tüm istismar biçimlerini kapsamlı bir şemsiye kavram olarak ele alır. Bu türler, bireyin hem maddi hem manevi varlığına yönelik zarar verici eylemleri sistematik bir bütünlük içinde tanımlar. Özellikle duygusal ve psikolojik istismar, diğer şiddet türlerinin temelini oluşturabilen, ilişkisel dinamikleri derinden etkileyen ve çok boyutlu zararlara yol açan davranış kalıplarını içerir. Bu kapsayıcı yaklaşım, farklı istismar biçimlerinin birbiriyle nasıl iç içe geçtiğini ve bütüncül bir mücadele stratejisi gerektirdiğini akademik literatürde vurgulamaktadır (Durmuşoğlu-Saltalı, 2015).

Duygusal istismar çocuğa anne, baba, arkadaş gibi yakın çevresindeki kişiler tarafından uygulanmaktadır. Duygusal istismar çocuk üzerinde somut bir iz bırakmaz fakat psikolojik olarak derin izler bırakır. Maruz kaldığı duygusal istismar çocuk üzerinde yaşamı boyunca etkilerini hissedecek şekilde hasar bırakır. Bazen duygusal istismar diğer istismar türlerindeki gibi somut bulgular olmamasından dolayı yıllarca gizli kalabilmektedir (Taner & Gökler, 2004).

2.2.3.1. Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar

Duygusal istismar kapsamında değerlendirilen tutum ve eylemler, kültürel normlar, toplumsal değerler ve sosyal dinamikler doğrultusunda farklılaşabilmektedir. Bu davranışların sınırları ve algılanış biçimleri, toplumların iletişim kodları, aile yapıları ve geleneksel yaklaşımlar ışığında çeşitlilik gösterebilmekte; bazı kültürlerde yaygın kabul gören pratiklerin, evrensel insan hakları perspektifinden ele alındığında istismar olarak tanımlanabildiği görülmektedir. Bu bağlamda, duygusal istismarın evrensel bir çerçevede tanımlanması çabalarında, kültürel görecelik ve etik öznellik unsurlarının dikkate alınması akademik tartışmalarda öne çıkan bir gerekliliktir. Literatür taramasında duygusal istismar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Polat,2019)

Reddetme; çocuğa bakmakla yükümlü olan kişiler tarafından, çocuğa uygulanan reddedici ve düşmanca tavırlar olarak ortaya çıkan sözel veya sözel olmayan davranışların tümünü kapsar. Ebeveynin çocuğun bir birey olduğunu kabul etmemesi, çocuğa istenmeyen biriymiş gibi davranılması, çocuğun ihtiyacı olan duygusal desteği karşılamaması gibi davranışlar çocuğa karşı yapılmış duygusal reddetme olarak tanımlanmaktadır (Hamarman & Bernet, 2000). Reddedilmiş çocuklar öfke problemi yaşayan, sabırsız, yardımlaşma duygusunda zayıflık ve diğer çocuklara karşı olumsuz duygular besleyen bireyler olabilirler. Bu çocuklar yaşadıkları istismardan dolayı istenmedikleri algısıyla büyürler ve yaşadıkları çevreye karşı hissettikleri algıyla davranışlarını şekillendirirler (Yavuzer, 1996).

İzolasyon; ebeveynlerin çocuğu sosyal yaşamdan soyutlaması, çocuğun sosyalleşmesi için gerekli olan ortamı kısıtlaması, çocuğun hayatta yalnız olduğuna inandırılması, arkadaşları ile ilişki kurmasının engellenmesi şeklinde tanımlanır (Erkman, 1991). İzolasyon istismarı uygulayan ebeveynler çocukların sosyalleşmesini istemez, arkadaşlarıyla

görüşmesini kısıtlar, çocuğu dış dünyadan bağımsız bir şekilde büyütme ve yetiştirme davranışlarını sergiler. Çocuk bu sürecin sonunda kendini yalnız hisseder ve gittikçe içine kapanabilir (Polat, 2001).

Yıldırma; Ebeveynler tarafından gerçekleştirilen duygusal ve fiziksel istismar, çocuğa yönelik sözlü tehditler, psikolojik manipölasyon, kronik korku ortamı yaratma ve bedensel şiddet uygulama gibi davranışları kapsayan bir şiddet spektrumu olarak tanımlamaktadır. Bu tür eylemler, çocuğun güvenlik algısını zedeleyerek duygusal regölasyon becerilerini bozma, özgüven kaybına yol açma ve sosyal ilişkilerde kalıcı travmalar oluşturma potansiyeli taşır (Kars, 1996).

Suça yöneltme; ebeveynlerin çocuğun toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlara yönlendirilmesi, şiddet içeren davranışlar göstermesine müsaade etmesi veya bu davranışları teşvik etmesi olarak açıklanabilir (Polat, 2019). Ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı hoşgörölü tutum sergilemesi, olumsuz davranışlarını görmezden gelinmesi çocuklardaki suç niteliğindeki davranışların yerleşmesine neden olur (Savi, 1999).

Ebeveynlerin çocuğun madde ve alkol kullanmasına, şiddet içerikli davranışlar sergilemesine ve bu tür eylemlere katılmasına izin vermesi, toplum tarafından kabul edilmeyen fuhuş, dilencilik, hırsızlık gibi davranışlar sergileyerek para kazanmasını istemesi, çocuğun gelişimine uygun olmayan davranışların ebeveynler tarafından teşvik edilmesi ve buna izin verilmesi gibi uygulamalar çocuğun suça yöneltme duygusal istismar boyutunu gösteren davranışların bütünüdür (Bostan, 2018; Glasser, 2002; Kanak, 2015; Polat, 2019; Uzun, 2002).

Aşağılama; çocuğun sürekli eleştirilmesi, gereken değerin verilmemesi, çocuğa lakap takılması ve çocuğun toplum içerisinde kötü laflarla utandırılmasıdır. Bu istismar türünde eleştiri oldukça sık görölür, çocuk duygusal zedelenme yaşar ve kendini olan güvenini ve öz saygısını kaybeder (Cüceloğlu, 1999). Çocukların eleştirilip yargılanması ve suçlayıcı tarzda yetiştirilmesi “zehirli terbiye” olarak bazı psikologlar tarafından tanımlanmıştır. Bu yaklaşımda hükmeden ile hükmedilen vardır ve ilişkiler eşitsizlik üzerine kurulmuştur. Süreç içerisinde çocuğa karşı suçlama, aşağılama, kötöleme ve yargılama gibi kurallar baskındır. Bu zehirli terbiye olarak tanımlanan yaklaşım sonucunda çocuğun iç dünyası zehirlenir,

kendini olan saygısı azalır, başkalarını memnun etmek için çalışırlar ve kendilerine güvenleri oldukça düşük olur (Cüceloğlu, 1993).

Vaktinden önce yetişkin rol verme; Çocuklarda gelişimsel uyumsuzluk yaratan bu tür tutumlar, bireyin yaş dönemine özgü psikolojik ve bilişsel kapasitelerini göz ardı ederek, işlevsel sınırlarını aşan sorumluluklar yüklemeyi içerir. Bu durum, çocuğun duygusal dengede kalma becerisini zorlayarak kronik stres kaynaklarına dönüşebilmekte ve gelişimsel süreçlerde aksamalara yol açabilmektedir. (Vardar, 1994). Çocuktan bir yetişkin gibi davranmasını beklemek, akademik başarısı ile ilgili gerçekçi olamayacak beklentilerin olması, ergenlikte yetişkin rolü verme gibi davranışlar bu istismar türüne örnek gösterilebilir (Göğayaz, 2001).

Büyük olan çocukların küçük çocuklarla ilgilenilmeye zorlanması, anne babaya ait olan koruma ve bakım görevinin büyük kardeşe devredilmesi, çocuğun aileye maddi destek vermesi amacıyla sağlıklı koşullarda çalıştırılması gibi davranışlar çocuğun kapasitesinin çok üstünde sorumluluk yüklenmelerine ve bunun sonucunda sağlıklı gelişiminin engellenmesini neden olur (Kars, 1996).

Duygusal tepkiyi göstermeme; ebeveynin çocuğun duygusal gelişimi için gerekli olan sevgi, ilgi ve duyarlılığı göstermemesi, çocuğun ihtiyacı olduğu zamanda beraber olunmaması, çocukla yeterli düzeyde iletişim kuramama ve çocukla herhangi bir paylaşım yapmamayı ifade etmektedir. Bu tür aileler sadece gerektiği zaman çocukla iletişim kurarlar ve çocuğun iletişim kurma girişimlerini önemsemezler (Bayraktar, 1990).

Kendi çıkarına kullanma; Anne veya babanın çocuklardan yararlanmaları veya kendi çıkarları için kullanmaları olarak değerlendirilen bu duygusal istismarın alt boyutunda, ebeveynler çocuklara istediklerini yaptırabilmek için pazarlık yoluna gider veya herhangi bir kavgada, tartışmada çocuğun kendi tarafında yer almasını isteyebilir. Bu durum en sık anne ve baba arasında çıkan tartışma ve kavgalarda çocuğun tartışmaya dahil edilmesi ve çocuğun taraf tutulmaya zorlandığı ortamlarda yaşanır. Evliliklerinde sorun yaşayan çiftlerin kullandıkları ve birbirlerine karşı istedikleri şeyleri yaptırdıkları veya evliliklerini kaybetmemek için çocukları kullandıkları durumlarda genellikle ortaya çıkmaktadır (Uzun, 2002).

2.2.3.2. Duygusal İstismarın Nedenleri

Duygusal istismara maruz kalan çocukların ebeveynlerin ortak özellikleri incelendiğinde bu ailelerin kendilik algılarında, dürtü kontrolünde ve çevresinde bulunan kişilerle olan sosyal ilişkilerinde bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Annelerin geçmiş yaşantıları incelendiğinde istismara maruz kaldıkları, problem çözme becerilerinin zayıf olduğu, düşük özgüvene sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu annelerin sosyal paylaşımlarının az olduğunu, sosyal bir desteğe sahip olmadıkları gözlenmiştir. Araştırmalar, ebeveynlerde görülen madde bağımlılığının aile içi iletişim dinamiklerini derinden sarstığını ve bu durumun çocuklara yönelik duygusal istismar pratiklerini tetikleyen bir risk faktörü oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Madde kullanımına bağlı olarak ebeveyn-çocuk etkileşiminde yaşanan tutarsızlıklar, duygusal ihmal, öngörülemeyen tepkiler ve istikrarsız disiplin yöntemleri, çocuğun psikolojik güvenliğini tehdit eden bir ortam yaratmaktadır. Bu süreçte, ebeveynlerin bağımlılık kaynaklı davranışsal bozulmaları, çocuğun benlik saygısını zedeleyen, aidiyet duygusunu aşındıran ve duygusal regülasyon becerilerini engelleyen kronik bir stres kaynağına dönüşebilmektedir. Ayrıca yapılan incelemede bu ailelerde, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu, aile içi şiddetin ise yüksek olduğu gözlenmiştir (Lovejoy, ve diğerleri., 2000; Wilson ve diğerleri., 2005).

Çocuğun içerisinde yer aldığı aile yapısı da yaşayacağı istismarın en önemli risk etmenlerinden biridir. Aile içerisinde yer alan geçimsizlik, maddi sıkıntılar, hastalık, işsizlik, ayrılık ve ölüm gibi stresli olabilecek yaşantılar çocuğun yaşayacağı istismar riskini arttırmaktadır. Ayrıca çocuğun geniş aile veya çekirdek ailede yer alması da yaşayacağı istismarı etkilemektedir. Geniş ailede yer alan birey sayısının fazla olması, ekonomik sıkıntılar, yetersiz ilgi ve sevgi gibi pek çok durum sebebiyle geniş aileler de istismara maruz kalma ihtimali daha fazla olmaktadır (Kars,1996; Polat, 2001).

Annenin doğum yaptıktan sonra post- patron sendromu yaşaması, anne ve bebek arasında gerekli olan güvenli bağlanmanın sağlıklı bir şekilde kurulmamış olması, bebeğin istenen bir cinsiyette doğmaması, özel bakım gerektiren bir çocuğun olması, toplum tarafından oluşturulan idealleşmiş çocuk rolüne uymama gibi pek çok faktör de çocuğun duygusal istismara maruz kalma potansiyelini arttırmaktadır. Annenin ebeveynlik rolünü üstlenebilecek yeterli olgunluğa ulaşmaması, çocuğun ihtiyaç duyduğu bakım ve gelişim

desteğini karşılayamaması gibi durumlardan ötürü çocuğun istismara uğrama olasılığı yükselmektedir. Ayrıca anne veya babanın herhangi bir kişilik bozukluğunun olması ve geçmişte istismara maruz kalmalarından dolayı bu ailelerde duygusal istismar daha yüksek olabilmektedir (Cansız, 2021).

2.2.3.3. Duygusal İstismarın Sonuçları

Çocuğun yaşamı üzerinde önemli etkisi olan ve çocuğu psikolojik, davranışsal ve fiziksel olarak geniş bir yelpazede etkileyen olgu olarak karşımıza çıkan duygusal istismar çocuk üzerinde önemli etkilere ve değişikliklere neden olur. Çocuğun uğradığı istismarın sonuçlarını etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. İstismarın sıklığı, şiddeti, türü, uğradığı süre, çocuğun yaşı, çocuk ve istismarcı arasındaki ilişki gibi pek çok değişken istismarın çocuk üzerindeki etkisini belirlemektedir (Iwaniec, ve diğerleri, 2006). Duygusal istismara maruz kalmak en az diğer istismar türleri olan fiziksel veya cinsel istismar kadar zedeleyici olmasına rağmen, bu istismar türü diğer istismar türleri gibi somut bir bulgu ortaya koymadığından ötürü daha gizli olmaktadır fakat sonuçları çocuğun psikolojisi ve gelişimi üzerinde hayat boyu süren olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Dinleyici & Dağlı, 2016)

Duygusal istismar diğer istismar türleri gibi çocuk üzerinde sosyal, duygusal, davranışsal ve gelişimsel pek çok sorunu ortaya çıkarmaktadır. Duygusal istismar diğer istismar türlerine göre psikolojik olarak daha uzun süre etkili olmaktadır. İstismarın bireyler üzerindeki etkisinde duygusal bozukluklar, yetişkinlik sürecinde suça yönelme, çevresindekilere yönelik istismar davranışları sergileme gibi pek çok olumsuz örnek oluşmaktadır. Çocukluk çağında ise alt ıslatma, parmak gibi davranışlar görülebilir (Kulaksızoğlu, 2000; Yalçın, 2007).

Çocuğun yaşamının ilk yıllarında ve en kritik döneminde anne ve babasına muhtaç bir birey olarak yeterli desteği ve ilgiyi görmediğinde duygusal yoksunluk yaşamakta ve bunun sonucunda da ileriki yaşamında kendi kişiliğini ortaya koymada zorluklar ile karşılaşır. Bu dönemde duygusal olarak istismar veya ihmal edilmiş çocuklarda uyku bozuklukları, yalan söyleme, konuşma bozuklukları, okul başarısızlığı, sosyal ilişkilerde yetersizlik, suça eğilim gibi pek çok olumsuz davranış problemleri görülebilmektedir. Ayrıca bu çocuklarda beslenme bozukluğu, parmak emme, öğrenme güçlüğü dikkat dağınıklığı,

kişilik problemleri, ipotekli kimlik geliştirme ve depresyon gibi sorunlar da ortaya çıkar (Bayraktar, 2015; Durmuşoğlu-Saltalı, 2015; Güneş, 2016).

İstismara uğramış çocuklarda düşük bilişsel işlevler, sözel becerilerde sınırlı dil gelişimi, zihinsel gelişimde ve motor gelişiminde gerilik gibi sorunlar görülmektedir. Ayrıca bu çocuklarda matematik becerilerinde başarısızlık ve okul kurallarına uyumsuzluk, disiplin sorunları gibi pek çok davranış problemleri de ortaya çıkmaktadır (Briere & Elliott, 2003).

Duygusal istismara ve ihmale uğramış çocuklarda davranışsal, gelişimsel ve duygusal bozukluklar görülmektedir. İstismar çocuk üzerinde olumsuz yönde bilişsel etkiler gösterir ve çocukta kendini suçlama, ümitsizlik, düşük benlik saygısı, terk edilme duygusu, reddedilme korkusu ve umutsuzluk gibi pek çok olumsuz bilişsel durum ortaya çıkar (Glaser, 2002).

İstismar yaşantısı olan çocuklar ile yapılan araştırmalarda, bu çocukların öğrenme becerilerinin ve hafızalarının zarar gördüğü, problem çözme sürecinde ve uygulama becerilerinde akranlarına göre zayıf oldukları, bilgiyi örgütleme, planlama, geri bildirim kullanma ve yanlışları düzeltme de problem yaşadıkları ayrıca soyut düşünce sürecinde sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Naude, vd., 2004).

İstismar, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen önemli bir konudur. Duygusal olarak istismar edilen çocuklar da kendilerini ifade etmede zorluk ve güven duygularında zayıflık görülmektedir. Çocukların duygusal durumlarını ortaya koydukları bir alan olan oyun, bu yaşanan istismar deneyimlerinden olumsuz şekilde etkilenir. Bu istismarın sonucu olarak çocuklar oyun sırasında duygusal deneyimlerini paylaşımlarında ve işleme koymada zorluklar yaşarlar. Duygusal olarak istismar edilen çocuklarda öz saygının zedelendiği görülmüş ve bu çocuklar kendilerini yetersiz, sevilmeyen ve değersiz bireyler olarak algılamışlardır (Cicchetti & Toth, 2005) Bu yanlış algılama sonucunda çocuklarda düşük özsaygı ve sosyal etkileşimde de çekingenlik görülür ve bu da onların sosyal gelişimlerini oldukça olumsuz biçimde etkiler.

Duygusal düzenleme, bireyin duygularını anlama, tanıma ve yönetme becerisini içerir. İstismar çocukların bu becerilerinin gelişimini engeller ve onların duygusal deneyimlerini işleme koyma ve stresle başa çıkma yeteneklerini azaltır. Duygusal istismara maruz kalan çocuklar duygusal düzenleme becerilerinde problem yaşarlar ve sonuç olarak

bu çocuklar aşırı geri çekilme ve duygusal patlamalar sergileyebilirler. (Maughan & Cicchetti, 2002). Yapılan pek çok araştırmada istismara uğrayan çocukların akranlarına kıyasla daha yüksek oranda depresyon ve anksiyete semptomları sergiledikleri görülmektedir. Fiziksel veya duygusal istismara uğrayan çocuklar oyun esnasında oldukça saldırgan davranışlar sergiler ve akranlarına kıyasla daha fazla fiziksel çatışma ve agresif tutumlar ortaya koymaktadırlar. Yaşanan bu olumsuz durum çocukların akranları ile ilişki kurmada zorluk yaşamasına, sosyal izolasyona ve akademik başarısızlığa yol açmakta ve çocukların günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. İstismar çocukların akranlarıyla etkileşim kurma becerilerini ve isteklerini azaltır. Bu durum, çocukların oyun dinamiklerine katılma ve oyun sırasında akranlarıyla ilişki kurma yeteneklerini olumsuz yönde etkiler (Dodge, Pettit & Bates, 1997; Hibbard & Walton, 2016).

2.3. Oyun

Oyun çocuğun kendi deneyimleriyle elde ettiği bilgiler bütünü olarak değerlendirilebilir. Çocuk oyun oynayarak çevresindeki insanlarla iletişime ve etkileşime girer ve bu sayede bütün gelişim alanlarında sağlıklı bir ilerleme gösterir (Yavuzer, 2007). Oyun dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan ortaya çıkan, tüm gelişim alanlarını destekleyen ve çocuğun süreçten mutluluk duyduğu etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Maden-Ellialtıoğlu, 2011). En geniş tanımıyla oyun; çocuğun her zaman severek ve isteyerek katılım gösterdiği, kurallı veya kuralsız olabilen, belli bir amaç çerçevesinde olan veya olmayan, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi, dil, bilişsel ve fiziksel gelişiminin tüm basamaklarını destekleyen, kendini rahat bir şekilde ifade edebildiği ve gerçek deneyimler elde ettiği doğal öğrenme ortamı olarak kabul edilmektedir (Dönmez, 1992). Çocuğun, dışarıdan herhangi bir zorlama olmadan kendi isteğiyle aktif olarak katıldığı oyunların, bütünsel gelişimine önemli katkılar sağladığı ve bu süreçte yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenmenin çocuğunun en önemli yaşam hakkı olduğu belirtilmiştir (Elkind, 2007).

Oyun tanımı yaparken bazı araştırmacılar oyunu; farklı ortamlarda tekrar edilebilen, gözlemlenebilen, kendiliğinden ortaya çıkan ve çocuğun aktif olarak katıldığı birtakım davranış eğilimleri olarak tanımlamıştır (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983).

Vygotsky'e göre oyun; çocuğun gelişim ve öğrenme aracı olmakta, sosyal beceriler geliştirmesine ve yaşadığı dünyayı tanımasına yardımcı olmaktadır. Vygotsky ortaya koyduğu “yakınsal gelişim alanı” kavramı ile çocuk oyununun en önemli özelliğini ortaya koymaktadır. Bu kavram çocuğun bir yetişkin gözetiminde yapabileceği üst beceriler olarak tanımlanabilir. Oyun, çocuğun kendi gelişim düzeyinin üstüne çıkarak öğrenmesini sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

Piaget oyunu; çocuğun bilişsel gelişiminin önemli bir parçası ve gelişim sürecinin bir yansıması olarak kabul etmiştir. Oyun çocuğun yeni deneyimler yaşamasına, çevresini anlamasına ve keşfetmesine olanak sağlayan etkinlikler bütünü olarak görülmüştür (Piaget, 1962).

Oyun tarih boyunca pek çok farklı bakış açısı ile ele alınmış ve incelenmiştir. Oyun sürecinde çocukların problem çözme becerilerinin geliştiği ve yaratıcılıklarının güçlendiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda oyunun çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimde önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Çocuklar oyun oynarken sosyal roller öğrenir, çevresindeki dünyayı tanır ve kendi yeteneklerini keşfeder (Aksoy & Çiftçi, 2014).

Oyunu çocukların duygusal ifadelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmekte araç olarak gören Hoffmann ve Russ (2012), çocukların duygularını ifade etme ve içsel dünyalarını keşfetmede oyunun önemli bir etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre oyun sırasında çocuk farklı rollere girer ve bu roller sayesinde gerçek dünyada yaşadığı duyguları, sorunları yeniden kurgulayarak çözüm yolları arar. Oyun aslında çocuğun kendini ifade etme biçimidir.

Oyunun her kültürde ve medeniyette farklı şekillerde görünmesi sebebiyle oyun hakkında çeşitli tanımlar yapılmış ve evrensel bir aktivite olarak kabul edilmiştir. Oyun çocuğun başkalarıyla etkileşim kurmasına ve kendini tanımasına olanak sağlayan önemli bir süreçtir. Bu süreçte çocuk sosyal, fiziksel, dil gelişiminde önemli gelişmeler kaydeder, farklı sosyal roller edinir ve problem çözme becerisi kazanır (Camgöz, 2010)

Coplan ve Arbeau (2008), çocukların duygu düzenleme becerilerini öğrenmelerinde ve sosyal beceriler geliştirmelerinde oyunu önemli bir araç olarak görmektedirler. Onlara göre çocuklar oyun sürecinde, başkalarının duygularını anlayarak empati duygusu gelişir, oluşan durumlara göre duygularını kontrol eder ve sosyal kuralları anlar. Oyun çocukların

gerçek dünyadaki rolleri anlamalarına ve diğer insanlarla iletişim becerisi geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunun en önemli özelliği olarak çocukların, dışlanma deneyimlerini ve sosyal kabulleri yaşayarak, gerçek dünyaya uyum sağlama sürecinde önemli bir deneyim kazandıkları kabul edilmiştir.

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Gelişim Evreleri

Erken çocukluk döneminde oyun davranışları çocukların gelişim özelliklerine ve yaşlarına bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Birçok araştırmacı çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak farklı oyun evreleri tanımlamış ve bu konuda pek çok incelemeler yapmışlardır. Çocukların oyun esnasında gösterdikleri tutum ve davranışlar, çevreleri ile kurdukları etkileşim ve iletişim onların, dış dünyaya karşı olan davranışlarının ve tutumlarının ne yönde olduğunu gösterir (Duman & Temel, 2011). Oyun ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çocukların oyun davranışlarının belli oyun aşamaları ile ele alındığı görülmektedir.

2.4.1. Midred Parten'e Göre Oyun Evreleri

Parten, oyun teorisini çocukların oyun sürecindeki sosyal katılımlarını göz önüne alarak kategorize eden bir oyun teorisi geliştirmiştir. Çocuklar oyun sürecinde birbirinden farklı sosyal etkileşim rolleri sergiler ve bu sergiledikleri oyun davranışları onların sosyal gelişimine önemli katkılar sunar. Parten'in kategorize ettiği oyun teorisi sosyal katılım düzeyi göz önüne alınarak 6 ana başlık altında açıklanmıştır:

Katılımsız Davranış: Çocuk bu evrede oyuna aktif olarak katılmaz ve bir amaca yönelik faaliyet göstermez. Bu süreçte çocuk etrafındaki kişilere ve nesnelere odaklanır, akranlarıyla iletişime geçmez ve katılımsız davranışlar sergiler. Parten bu evreyi çocukların dünyayı ve çevreyi anlama ve buna uyum sağlama sürecinde önemli bir basamak olarak görür (Erden, 2016)

Tek Başına Oyun: Çocuk bu evrede genellikle tek başına oynar ve akranlarıyla etkileşim kurmaz. Bu dönem daha çok bireysel keşiflerin yapıldığı küçük yaşlarda görülmektedir.

Gözlemci Oyun: Çocuk oyuna aktif olarak katılmaz, daha çok oyun oynayan çocukları gözlemler ve onlara oyun hakkında sorular sorar. Bu süreç çocukların sosyal becerilerine önemli katkılar sunar.

Paralel Oyun: Bu evrede çocuklar akranlarıyla aynı materyalleri ve aynı ortamı paylaşımlarına rağmen birbirinden bağımsız olarak oyun kurarlar. Çocuklar etrafındaki kişilerin farkında olmasına rağmen, arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmazlar.

Birlikte (İlişkili) Oyun: Çocuk bu süreçte etrafıyla iletişim ve etkileşim sağlar. Akranlarıyla oyuncak paylaşımında bulunur, aynı oyun içerisinde yer alır fakat organize bir oyun yapısı oluşturmazlar. Çocuk akranlarıyla sohbet eder, oyun oynar fakat oyundaki amaçları farklı olabilir. Bu oyun aşaması sosyal etkileşimin başladığı önemli bir aşamadır.

Kooperatif (Organize) Oyun: Çocuk bu aşamada akranlarıyla iletişim kurar, grup oyunlarına katılır ve oyun sürecinde iş birliği yapar. Oyunda belli roller vardır ve çocuklar oyunun amacına yönelik rol dağılımı yaparlar, organize bir şekilde oyun sürecini yönetirler. Bu aşamada iş birliğine dayalı bir yapı oluşur, oyun içerisindeki roller ve kurallar bellidir. Çocuklar birlikte oyun kurabildikleri gibi gruplar halinde de oyun kurabilir ve bu oyun aşamasında çocuklar ortak bir amaca ulaşabilmek için iş bölümü ve iş birliği yapabilmektedirler. Parten kooperatif oyunu en yüksek oyun düzeyi olarak kabul etmektedir (Parten, 1932; aktaran Eliason & Jenkins, 2003; Erden, 2016).

2.4.2. Piaget'e Göre Oyun Evreleri

Piaget oyun evrelerini, bilişsel gelişim aşamasında çocuğun farklı türde oyunları ne amaçla kullandığını açıklamak üzerine geliştirmiştir. Bilişsel gelişim kuramında Piaget, çocuğun zekâ gelişiminin en önemli parçası olarak oyun evrelerini göz önünde bulundurmıştır. Piaget oyun evrelerini; duyuşal-motor oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun şeklinde 3 sınıfa ayırmıştır.

Duyuşal-Motor Oyun (0-2 yaş); bu evre doğumdan itibaren 2 yaşına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde bebekler motor becerilerini ve duyularını kullanarak çevreyi algılamaya çalışırlar. Bu süreçte etrafı keşfetmek için nesneleri ağızına alır, sallar, atar ve tekrar bu süreci denemek ister. Bu dönemde daha çok fiziksel aktiviteye bağlı olan duyuşal- motor oyunları bulunur. Çocuk bu öğrendiklerini oyuna dönüştürür, hareketleri

tekrarlar ve bundan mutluluk duyar. Bu yaş grubunda oyun daha çok tekrar hareketlerden ve basit keşiflerden oluşmaktadır.

Sembolik Oyun; Sembolik oyun dönemi, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, 2 ila 7 yaş arasındaki çocukların bulunduğu işlem öncesi evreyi kapsamaktadır. Erken çocukluk dönemin temel oyun şekli olan bu evrede çocuk dış dünyada karşılaştığı olayları taklit davranışıyla oyunlarına taşımaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla yaratıcılığını sergiler, çevresindeki kişileri, nesneleri, hayvanları taklit eder ve kendini başka kişilerin yerine koyar. Oyun sırasında nesnelere farklı bir anlam yükleyebilir. Örneğin; süpürge sapını kullanarak at üzerindeymiş gibi koşabilir veya tencere kapağını kullanarak arabanın direksiyonu olduğunu hayal edebilir. Ayrıca bu dönemde çocuk elindeki malzemeleri kullanarak farklı şeyler üretmeye çalışır.

Kurallı Oyun: 7 yaştan itibaren görülen, oyun oynayanların belirlenmiş kurallara uymak zorunda olduğu oyun evresidir. Çocuk bu dönemde mantıksal düşünme becerisi edilmiştir. Çocuğun bu süreçte oyuna uyum sağlayabilmesi için ben merkezci düşünce yapısından ayrılmış olmalı, sıra bekleme, paylaşma, iş birliği yapma gibi bazı sosyal becerileri kazanmış olması gerekir. Bu dönemde daha çok rekabeti dayalı oyun türleri tercih edilir ve bu oyunların daha ileriki dönemlerde de oynandığı görülmektedir (San-Bayhan & Artan, 2005).

2.4.3. Smilansky'e Göre Oyun Evreleri

Smilansky oyunu, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olan en önemli araç olarak savunur. Oyun teorisini Piaget'in oyun evrelerine dayandırarak ve genişleterek oluşturan Smilansky, oyunun daha çok sosyal yönünü vurgulamıştır. Smilansky'e göre oyun çocuğun hem sosyal becerilerinin hem de bilişsel becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunar. Oyun evrelerini 4 ana başlık altında toplamıştır.

İşlevsel/Fonksiyonel Oyun; bebeklerin doğumdan itibaren ilk yılından iki yaşa kadar baskın bir şekilde görülen dönem olarak kabul edilir. Çocukların yoğun olarak motor becerilerini çalıştırdıkları bir oyun evresidir. Bu oyun evresinde çocuk dil ve fiziki beceriler alıştırması yapmaktadır. Çocuk çevresini araştırır ve nesnelerin kullanım amaçlarını öğrenir.

Bu sürecin en önemli kazanımı olarak çocuk yeteneklerinin farkına varır ve kendi bedenine güven duyar (Morrison, 1998).

Yapı İnşa Oyunu; çocukların çeşitli nesneleri kullanarak yapı inşa etmeye çalıştıkları bu dönem 2-3 yaş arasını kapsamaktadır. Bu oyun sürecinde legolar, bloklar ve diğer yapı inşa malzemelerini kullanarak farklı tasarımlar oluştururlar. Bu oyunlar çocukların yaratıcılıklarının ve el becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sunar. Yapı işi oyunu çocukların hem bilişsel gelişimini hem de kas gelişimini desteklemektedir (Schaffer, 2004).

Dramatik Oyun; çocukların 3-7 yaş civarını kapsayan bu oyun evresi, sembolik oyun evresinin geliştiği ve oyunlara yansıdığı bir süreci ifade eder. Çocuklar bu süreçte farklı karakterlere bürünür, rol yapar, nesneleri amaçları dışında kullanır ve yaratıcılıklarını geliştirecek oyunlar oluştururlar. Bu oyun türünde genellikle çocuk dış dünyada yaşadıklarını taklit eder ve canlandırma yoluyla oyunlarına yansıtır. Bu tür oyunlar çocukların sosyal becerilerini güçlendirir, kendilerini rahat ifade edebilmelerini ve empati yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Aksoy & Çiftçi, 2014; Kök, 2017).

Kurallı Oyun; Çocukların 5-6 yaş civarına denk gelen bu oyun evresinde çocuklar kurallı oyunlara geçmiştir, oyun sürecinde yenen ve yenilen vardır, çocuk oyun içerisinde oluşturulan kuralları kabul etmelidir. Çocuklar kurallı oyun evresinde sorumluluk almayı ve oluşturulan kurallara uygun davranmayı öğrenirler. Kurallı oyunlar çocuklar arasında takım çalışması ve iş birliği yapılmasını sağlar, rekabeti teşvik eder, problem çözme, takım çalışması içerisinde yer alma ve bir topluluğa ait olma, uyum sağlama gibi sosyal becerileri destekler. Bu tür oyunlarda çocuk kendi sınırlarını kontrol edebilmeyi, adil olmayı, başkalarını anlayabilmek gibi bazı sosyal olgunluk kazanımları elde eder. Smilansky bu son evreyi çocukların ulaşabileceği en üst evre olarak kabul eder. (Frost, Wortham & Reifel, 2008).

2.4.4. Charlotte Bühler Oyun Evreleri

Bühler oyun evrelerini, çocuğun gelişim dönemlerini göz önünde bulundurarak aşamalara ayırmıştır. Ona göre çocuklar bilişsel kapasitelerine ve yaşlarına bağlı olarak oyun aşamaları sergilerler. Bühler oyunun temelinde mutluluk ve haz olduğunu ve bir

çocuğun oyun sürecinde bilişsel becerilerini geliştirdiğinin ve oyun oynayarak mutlu olduğunu belirtmiştir. Oyun evrelerini 5 başlık altında değerlendirmiştir (Bühler,1930).

İşlevsel oyunlar; bu evre çocukların doğumdan iki yaş civarına kadar geçirdikleri süreci ifade eder. Bu süreçte çocuk duysal yeteneklerini keşfeder, motor beceriler gerektiren hareketler yapar ve tekrarlayan hareketler görülür. Çocuklar nesnelere dokunarak ve ağızlarına götürerek dış dünyayı tanımaya çalışırlar (Özdoğan,2014)

Kurgusal (Yapılandırıcı)Oyun; Çocuk gelişimi çalışmalarında 2-4 yaş dönemini kapsayan oyun evresinde çocukların, yaratma ve yapı inşa etme gibi oyun faaliyetlerine yöneldikleri bir dönemdir. Çocuklar bu süreçte çevresini taklit eder ve nesneleri organize eder. Belirli bir amaca yönelik hareket ederler ve hayal güçlerini kullanarak şekiller ve yapılar oluştururlar. Bühler bu oyun evresinin çocukların bilişsel, yaratıcı düşünce becerisi ve fiziksel gelişimine önemli katkılar sunduğunu savunur (Özdoğan,2014)

Rol Oyunları; Çocukların bulundukları çevredeki sosyal etkileşimi ve kişileri taklit ettikleri bir oyun evresini ifade eder. Bühlere göre çocuklar bu süreçte gerçek hayatta gözlemledikleri ve hayal güçlerini kullanarak üstlendikleri rolleri oyun davranışlarına yansıtırlar (Özdoğan, 2014)

Sembolik Oyun; 2-7 yaş dönemini kapsayan sembolik oyun evresinde çocuk deneyimlerini ve dış dünyada yaşadıklarını semboller kullanarak yeniden yapılandırır. Bu süreçte nesneleri farklı amaçlar için kullanırlar. Bu evrede hayali senaryolar kurarlar ve farklı roller üstlenirler. Dış dünyada edindikleri deneyimleri taklit ederler (Özdoğan, 2014).

Kurallı Oyun; Çocukların 7 yaşından sonraki oyun dönemini kapsayan kurallı oyunlar evresinde çocuk, kuralların açık olduğu ve kurallara uyma zorunluluğu olduğu oyun türlerine yönelir. Bu evrede çocuk toplumsal kuralları öğrenir, sosyal ilişkileri güçlenir ve topluma uyum sağlayan davranışlar sergiler. (Özdoğan, 2014).

2.4.5. Erik Erikson Oyun Evreleri

Erikson oyunun en önemli rolünün kişilik gelişimine olan katkısı olduğunu vurgular. Erikson'a göre çocuklar oyun sırasında gerçek hayatta yaşadıklarını ve deneyimlerini birinin yerine geçip taklit ederek davranabilir. Oyun sürecinde çocuk yaşadığı olaylarla başa çıkmak için gerçek duygu ve düşüncelerine uygun durumlar yaratır ve bu süreçte kaygısıyla başa

çıkmayı ve isteklerini ifade etmeyi öğrenir. Ericson kuramında çocuğun yaşadığı kültürün onun oyunlarını yönettiğini ve çocuğun oyunları değerlendirilirken bunun dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ericsson oyun evrelerini 3 ana başlık altında açıklamıştır (Bacanlı, 2004).

Otokozmik oyun (kişisel): Bebeğin kendi bedenini merkeze aldığı bu dönemde daha çok tekrar eden davranışlar göstermekte, dünyayı ve bedenlerini tanımaya çalışmaktadır. Çocukların ileriki yaşamında duygularını ve bedenini anlamak için oyun yolunu tercih ettiğini düşünen Erikson, öz saygını önemli bir öncüsü olarak çocuğunun bedeninin farkında olması gerektiğini ifade etmiştir (Erden,2016).

Mikro-Küresel Oyun: Çocuklar bu evrede nesnelerin ve oyuncakların dünyasını keşfeder ve yönetir. Dış dünya üzerinde etkisi olduğunu fark eder, nesneler ve oyuncaklar ile oyunlar kurar. Kişisel travmalarını başarılı bir şekilde yönetmeyi öğrenir (Levis,2024).

Makro-Küresel Oyun: Bu evre yaklaşık olarak 7 yaşına kadar süren dönemi kapsar. Çocuklar bu evrede akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaya ve oyun oynamaya başlar. Bu dönemde cinsiyetlerin oyun seçimi üzerinde farklılıkları olduğunu belirtir. Erkek çocukların genellikle aktif oyunları seçtiği ve kız çocuklarının ise pasif oyunlar oynadıkları görülür. Ericsson bu dönemde çocukların yaşadığı olayların sadece kendisini değil etrafındaki bireyleri de etkilediğini anlayabildiklerini söylemiştir (Parlak Rakap & Rakap, 2014; Erden, 2016).

2.5. Oyun Kuramları

Oyun alanında çalışan tüm araştırmacılar, çocuk oyunları üzerine yaptıkları araştırmalarda oyunun çocuğun en önemli uğraşı olduğu ve bu oyun sürecinin çocukların gelişim sürecine katkı sağlayacak pek çok fayda sağladığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Oyun sürecini açıklamaya çalışan pek çok kuram ve kuramcı oluşturdukları oyun kuramları arasında farklılıklar olsa bile oyunun farklı bir yönünü vurgulamış ve oyunun çocuk için en önemli ve gerekli süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk oyun sürecinde kendini ifade etmeye ve sosyal ilişkiler kurmaya çalışır ve yetişkinler oyun aracılığıyla çocuğun gelişimi hakkında fikir sahibi olabilirler.

Oyun kuramlarının iki ana başlık altında toplandığı görülür. Bunlar çıktıkları dönem baz alınarak “klasik oyun kuramları” ve “modern oyun kuralları” olarak ele alınmıştır. Klasik oyun kuramı 19. yüzyılda ortaya çıkan kuramları kapsarken, modern oyun kuramları ise 1920'den sonra ele alınan oyun kuramlarını kapsar. Klasik oyun kuramları oyunun ortaya çıkış nedenini ve amacını açıklamaya çalışmakta, modern oyun kuramı ise oyunun çocuğun gelişimi üzerine etkisini açıklamaya çalıştığı söylenebilir (Isenberg & Jalongo, 2006).

2.5.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında geliştirilen ve bu dönemde oyun olgusunu açıklamaya yönelik ortaya konulan yaklaşımları kapsamaktadır. Bu kuramların en önemli özelliği deneysel araştırmalar neticesinde ortaya çıkan kuramlar değildir, daha çok felsefi yorum şeklinde ele alınmış kuramlardır. Klasik oyun kuramları çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini anlamak için oluşturulan ilk kuramlardır (Ellis, 2011).

Fazla enerji kuramı: Friedreich Schiller ve Herbert Spencer temsil ettiği bu oyun teorisinde insanların hayatta kalabilmek için enerji ürettiklerini ve ürettikleri bu enerjinin hepsini tüketemediğinden ötürü, bireyin üzerinde fazla enerjinin bir baskı yarattığını ve bundan dolayı oyunun ortaya çıktığını savunmuşlardır. Onlara göre oyun fazla enerjinin dışa aktarımı olarak görülmekte ve bu dönem kontrol edilemez bir istek olarak ele alınır. Oyun oynayarak bu enerji atılmazsa çocuk üzerinde bir gerginlik oluşur. Bu kurama göre oyunun belli bir amacı yoktur, bireyin üzerindeki enerjiden kurtulmak için seçtiği bir yol olarak düşünülmektedir (Erden, 2016).

Rahatlama ve Eğlenme Kuramı: Moritz Lazarus tarafından oluşturulan bu teori oyunu harcanan enerjinin tekrar yenilenmesi olarak ele almıştır. Lazarus yoğun fiziksel ve zihinsel aktiviteden sonra çocukların, enerji kazanmak ve yenilenmek için oyun oynadığını savunur. Çalışmanın insanın enerjisini tükettiğini ve ortaya enerji açığı çıktığını düşünen Lazarus, başka etkinlikler ile enerjinin kazanabileceğini düşünür. Oyunun en önemli işlevi olarak zihinsel yorgunluğu gidermesi ve yenilenmenin gerçekleşmesi olarak belirtmiştir (Erden, 2016).

Yetişkinlik Hayatına Hazırlık Kuramı: Karl Gross tarafından oluşturulan hazırlık kuramı, oyunu bireyin içinde var olan içgüdüleri ortaya çıkardığını ve oyunun eğlenmek için değil hayatta kalmak amacıyla oynandığını ifade eder. Oyun çocuğu yetişkin rollerine hazırlamakta ve toplumsal sorumluluklar yüklemektedir. Gross çocukların sadece fiziksel oyunları oynamadıklarını, taklit oyunları, evcilik oyunları, yapı inşa oyunları gibi pek çok farklı oyunları oynadıklarını ve böylece oyunu çocukları geleceğe hazırlayan bir araç olarak gördüğünü açıklar (Erden, 2016).

Tekrarlama Kuramı: Kuramı oluşturan Stanley Hall, Darwin'in evrim teorisini baz alarak kuramını şekillendirmiştir. Bu kurama göre çocuklar atalarından getirdikleri ruhsal ve devinimsel aşamaları yeniden canlandırırlar. Hall çocuğun gelişimi ile insanlığın tarihsel gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu savunur. Çocuğun oyun yoluyla atalarının geçirmiş olduğu evrimi yeniden yaşadığını düşünür. Çocukların doğa aktiviteleri ve hayal güçlerini kullandıkları oyunların ataların yaşamına dair bir tekrarlama olduğunu ifade etmiştir. Oyunun asıl amacı bireyi, ilkel dürtülerden kurtarmak ve modern dünyaya hazırlamaktır (Saracho & Spodek, 2003).

Klasik oyun kuramları çocukların gelişim sürecinde oyunun nasıl bir role sahip olduğunu anlamak için farklı çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar çoğunlukla felsefi görüşlere bağlı olarak geliştiği için oyunu açıklamada yeterli olamamıştır. Lazarus ve Spencer oyunu açıklarken yenilenme ve enerji tüketimi üzerine bir kuram oluşturmuşlardır. Bu kuramların bazı eksik yönleri olmasından dolayı yetersiz kalmıştır. Fazla enerji kuramı, yorgun olmalarına rağmen çocukların neden hala oyun oynadıklarını ve rahatlama kuramı ise çocukların yetişkinler kadar enerji harcamamasına rağmen nasıl onlardan daha fazla oyun oynadıklarını kısmını açıklamada yetersiz kalmıştır. Tekrarlama kuramı çocukların oyunlarını genetik miras ve bilinçdışı olarak ele almıştır. Bu kuram çocukların teknoloji içeren malzemelerle neden oynadığı konusunda gerekli açıklamayı yapamamıştır. Hazırlık kuramı çocukların oyunlarının temel amacının yetişkinliğe hazırlık olduğunu ifade etmiştir. Klasik oyun kuramları eksikliklerine rağmen çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinde oyunun rolünü anlatan teorik bir çerçeve oluşturmuştur ve sonraki kuramlar için önemli bir temel oluşturmuştur (Johnson, Christie & Yawkey, 1987).

2.5.2. Modern Oyun Kuramları

1920'lerden sonra ortaya konan kuramları tek çatı altında toplayan modern oyun kuramı, bilimsel ve deneysel çalışmalarla ön plana çıkmıştır. Bu kuramlar oyunun çocuğun gelişimi ile öğrenmesi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve daha çok çocuk oyunlarının içeriği ile ilgilenmişlerdir. Geleneksel oyun kuramlarına karşı eleştirel bir yaklaşım sergileyen modern oyun kuramları, oyunu çocuğun gelişimi açısından değil yetişkinlerinde içinde bulunduğu oldukça geniş bir perspektiften ele alıp değerlendirmişler. Modern oyun kuramları sosyoloji, antropoloji, eğitim bilimleri, psikoloji gibi farklı disiplinlerden faydalanarak oyun kavramını inceler. Bu kuramlar oyunu, çocukluk dönemine özgü bir etkinlik olarak değerlendirmezler, yetişkinlerinde oyun aracılığıyla sosyal bağlar geliştirdiklerini ve yeni beceriler edindiklerini savunurlar (Erden, 2016).

Psikodinamik Kuram: Sigmund Freud tarafından oluşturulan psikodinamik kuram 20. yüzyılda en dikkat çeken kuramlardan biri olmuştur. Freud'a göre insanların davranışlarının temelinde bilinçdışı güçler yatmaktadır. Freud oyunu çocukların en çok ilgilendikleri ve sevdikleri uğraş olarak görmekte ve bu süreçte çocukların duygusal gelişiminde oyunun önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Çocuk oyun sırasında ifade edemediği kaygılarını ve korkularını dışarı çıkarır ve böylece onlardan kurtulmaya çalışır. Oyun sırasında çocuk günlük yaşamı içerisinde karşılaştığı olumsuz duygularla başa çıkmaya çalışır ve bu duygularını bir nesneye veya bir insana yansıtarak sorunlarla başa çıkmayı öğrenir. Çocuğun oyun sırasında kendine ait bir dünya oluşturduğunu ve bu dünya içerisinde mutlu olacak şekilde düzenlemeler yaptığını ifade eden Freud, oyun kuran çocuğu yaratıcı bir yazara benzetir. Freud çocukların oyun sırasında sergiledikleri her davranışın bir nedeni olduğunu düşünür ve oyun esnasında duygularını açık olarak göstermelerinde dolayı oyunu, çocukların kişiliklerinin bir yansıması olduğunu ifade eder (Tüfekçioğlu, 2008).

Psikososyal Kuram: Erik Erikson tarafından geliştirilmiş olan bu kuram da, oyunun çocuğun gelişiminde önemine vurgu yapılmış ve çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Çocukların oyun esnasında dış dünyadaki kişilerden etkilenecek karakterler oluşturur ve yaşadığı deneyimleri oyun sürecini aktarır. Oyun sürecinde çocuk rol ve taklit yeteneklerini geliştirir, bunun sonucunda ise çocuğun kimlik gelişimi önemli ilerleme sağlar (Aral, vd., 2001).

Bilişsel Gelişim Kuramı: Piaget'in oluşturduğu bu kuramda oyun, çocuğun edindiği bilgileri gerçek hayatta geçirme ve hayata uyum sağlama yoludur. Çocuk oyun yoluyla çevresinde elde ettiği bilgileri oyun esnasında özümser ve bu da çocuğun toplumsal kuralları ve normları anlamasını sağlar (Aksoy & Çiftçi, 2014). Piaget oyunları ciddiye alan, çocukların gelişimini vurgu yapan önemli bir kuramcıdır. Piaget çalışmalarında bilişsel gelişimi ile oyun arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Ona göre oyun çocuğun bilişsel gelişimini destekler ve gelişim süreci hakkında bilgiler verir. Piaget geliştirdiği bilişsel gelişim kuramında zihnin gelişimini uyumsama ve özümseme işlemleri ile ilişkili olarak değerlendirir. Özümseme aşamasında çocuk, çevresinden edindiği yeni bilgileri mevcut olan zihinsel yapısına uygun hale getirir, yani elde ettiği yeni bir bilgiyi zihinde var olan bir şema ile bütünleştirir. Uyumsama aşaması ise çocuğun elde ettiği yeni bilgilerini mevcut olan zihinsel yapılardan birine yerleştirilmesi ve bunun için zihninde bulunan şemaları değiştirmesi veya yeni bir şema oluşturması olarak görülür (Lillermeyr, 2009).

Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı: Vygotsky tarafından geliştirilmiş olan bu kuramda oyun, çocuğun gelişiminden daha ileri bir seviyede düşünmesini sağlayan etkinlikler bütünü olarak görülmüştür. Vygotsky çocuğun bilişsel gelişim sürecinde içinde yer aldığı sosyal çevrenin önemli bir rol oynadığını, bu sosyal çevrenin gelişim üzerinde etkili olduğunu etkisinin savunmuştur ve çocuğun oyun sırasında kendi gelişiminin üstünde başarı ve davranış gösterdiğini düşünür. Çocuğun oyun oynarken sosyal bir etkileşimde bulunduğunu ve bu sayede çocuğun öğrenmesinin gerçekleştiğini savunur. Oyun esnasında çocuk bilinçli olarak yaptığı davranışları algılar ve çevresinde bulunan nesnelerin belirli bir anlama sahip olduğunu fark eder. Çocuk oyun oynarken hayali bir durum var eder ve bu durumu canlandırır. Canlandırma esnasında oynadığı rolün kurallarına uyar ve bu sayede çevresi ile yaşadığı sorunlarla baş edebilmeyi öğrenir (Cherry, 2024).

Vygotsky oyunu kapsamlı bir bakış açısıyla ele alır ve oyunun yalnızca zihinsel gelişime katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin sosyal becerilerinin ve duygusal olgunluklarının şekillenmesinde de temel bir işlev üstlendiğini düşünür. Özellikle sosyal etkileşimler ve duygu düzenleme süreçleri üzerindeki belirleyici rolü, onu çocukluktan yetişkinliğe kadar evrensel bir öğrenme aracına dönüştürür. Oyun esnasında çocuk karşılaştığı güçlükler ve hayal kırıklıkları ile baş edebilmeyi ve problemi çözüme

ulaştırabilmeyi öğrenir. Çocuk oyunlarının kendi içinde belli kuralları olduğunu ve içerdiği hayal ürünlerinde bile bu kuralların sürdürüldüğünü düşünür. Çocukların oynadığı hayali oyunların onların soyut düşünceye ulaşabilmesin de önemli bir basamak olarak görür (akt. Cherry, 2024).

Jerome Bruner Bilişsel Gelişim Kuramı: Bilişsel gelişim kuramının bir diğer temsilcisi olan Bruner oyun hakkındaki görüşlerinde özellikle oyunun esnekliği üzerinde durmuştur. Bruner'e göre her ne kadar oyun önemli bir etkinlik olarak düşünülse bile sonuçları hakkında gereken önem gösterilmemektedir. Çocuklar oyunun sonuçları ile ilgilenmezler ve bu konuda kaygı duymazlar. Bundan dolayı çocuklar oyun esnasında davranış çeşitliliği gösterir ve çocuklar belli kalıpların içerisinde sıkışmazlar. Çocuklar sonuçları düşünmeden oyun sürecinde var olurlar ve kalıpların dışına çıktıklarından dolayı oyunda esneklik kazanabilirler. Bruner oyunun kullanılabilirlik ve uyarlanabilirlik özelliklerini ön plana çıkarır, bu sayede çocukların esnek davranma ve problem çözme becerileri gelişir. Çocuk için oyun ciddi bir etkinliktir ve oyun sırasında çocuk araştırma yapar, dış dünyaya uyum sağlar, problem çözer ve yeni öğrendiği bilgilerle dünyayı keşfeder, yetişkin rollerine hazırlanır. Çocuğun oyun sırasında sonuçlarla değil süreçle ilgilendiğini savunur (Erden, 2016).

Brian Sutton-Smith Bilişsel Gelişim Kuramı: Sutton-Smith kurallı oyunlar üzerinde yaptığı araştırmada kültürün etkisini inceleyen ilk kuramcılar arasındadır. Çalışmalarında oyun üzerindeki tarihsel etkiyi vurgulamış ve oyuncakların kültürel bir ürün olduğunu ifade etmiştir. Oyun esnasında çocuğun dil, problem çözme ve yaratıcılık gibi pek çok öğrenme becerisinin gerçekleştiğini ve bu sayede çocuğun başkalarıyla iletişim kurmayı ve soyut düşünmeyi öğrendiğini savunur. Çocuk oyunlarında “mış gibi” oynanan oyunlara dikkat çekmiş ve çocuğun kendini başkasının yerine koyduğunu, nesnelerin de farklı nesnelermiş gibi düşündüğünü ifade etmiştir ve bunun çocuğun farklı ve yaratıcı fikirlerini arttırdığını savunmuştur. Sutton-Smith zaman içerisinde oyunun gelişimini başkalarıyla oynamaktan çıkıp nesnelerle oynamaya dönüştüğünü ve çocukların artık bir oyun tüketicisi rolünde olduğunu belirtmiştir. Çocuk oyunlarının tarihsel süreç içerisinde açık alanda oynamaktan çıkıp kapalı mekanlarda tek başına oynandığı bir yere evrildiğine dikkat çekmiştir. Bu

değişim sürecini “oyunun evcilleşmesi” olarak açıklayan Sutton-Smith çocuk oyunlarının artık serbest olmadığını ifade etmiştir (Sutton-Smith, 2001).

Sosyal Oyun Kuramı: Mildred Parten tarafından oluşturulan bu kuramda, oyun ortamında iki yaşından beş yaşına kadar olan çocuklar gözlemlenmiş ve sosyal oyun gelişimi incelenmiştir. Yaptığı gözlemler sonucunda sosyal oyun gelişiminde altı oyun türü olduğu ifade etmiştir. Çocukların yaşları ve gelişimsel becerileri ilerledikçe bireysel oyunlardan çıkıp birlikte ve iş birliği oyunlarına doğru kaydıkları ve sosyalleştikleri sonucuna ulaşmıştır. Parten oluşturduğu bu kuramla oyun esnasında çocukların sosyal etkileşim ile gösterdikleri gelişimsel özelliklerini anlamamız için önemli bir çerçeve oluşturmuştur (Erden, 2016).

2.6. Oyun Becerileri

Oyun becerileri, çocuğun gelişimi ile şekillenen ve uygun oyun ortamlarında sergilediği sosyal, duygusal, bilişsel ve motor yeteneklerini kapsayan çok yönlü davranış örüntüleri olarak tanımlanır. Bu oyun becerileri, çocuğun yer aldığı oyun sürecinde rol almasını, akranlarıyla iş birliği içerisinde oynamasını, oyun kurallarına uymasını ve çeşitli oyun türlerini aktif katılım göstermesini sağlar. Bu beceriler, sadece eğlenceye odaklı değil; aynı zamanda çocuğun gelişimsel kazanımlarını destekleyen işlevsel davranışların bütünüdür. (Ginsburg, 2007). Oyun becerileri, farklı gelişim alanlarında yetkinlik göstermesi gereken ve çeşitli yönleriyle ele alınması gereken çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Oyun sürecinde çocuklar problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma, plan yapma, düşünme ve hayal gücünü kullanma gibi pek çok zihinsel süreci etkin biçimde devreye sokarlar. Kurgusal ve sembolik senaryolar üretme, strateji geliştirme ve kuralları hatırlatma gibi üst düzey bilişsel işlevleri oyun esnasında kullanırlar (Bodrova & Leong, 2007).

Sosyal- duygusal oyun becerileri: Çocuğun oyun ortamlarında akranlarıyla anlamlı etkileşim kurması, sosyal kurallara uyması, ortak bir amaca yönelik iş birliği yapması ve duygusal tepkilerini karşılıklı ilişkiler çerçevesinde düzenleme becerileri sosyal duygusal oyun becerilerini ifade eder. Sosyal beceriler çocuğun dış dünya ile kurduğu ilişkilerin temelini oluşturur ve ileri yaşlarda geliştirilebilecek sosyal yeterliliklerin temel taşlarını meydana getirir (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Oyun yalnızca bir etkinlik değil çocuğun sosyal bağ kurmasını toplumun kurallarını deneyimlemesini ve paylaşmasını

sağlayan önemli bir araçtır. Sosyal oyun becerileri özellikle yönlendirilmemiş serbest oyunlarda gelişir. Serbest oyun sırasında çocuklar akranlarıyla çatışmaları çözme, empati ve sosyal yeterliliklerle ilgili davranış kalıplarını öğrenme ve uygulama fırsatı edinirler (Denham & Burton, 2003). Sosyal oyun becerilerinin temelini oluşturan davranışlardan olan rol paylaşımı, sıra bekleme, akranlarıyla etkileşim kurarak iş birliği yapma ve sosyal kurallara uyma gibi davranışlar yetişkinlikte edinmeleri gereken davranışların temelini oluşturur. Özellikle akranlarıyla oluşturduğu grup oyunları, çocukların aidiyet duygusunun gelişimi ve sosyal kabul açısından oldukça önemlidir. Sosyal oyun becerileri paralel oyun aşamasından başlayarak iş birliğine dayalı grup oyunlarına geçişle birlikte gelişmektedir. Parten'in oyun gelişim evrelerine göre çocuklar bireysel oyunlar oynayarak başlar ve ardından paralel oyun, ilişkili oyun ve iş birliğine dayalı oyun evreleri şeklinde ilerlerler ve bu süreç çocukların sosyal oyun becerilerini geliştirir (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011).

Çocuklar oyun aracılığıyla duygularını anlama, ifade etme ve duygusal tepkilerini düzenleme fırsatı bulurlar. Akranlarla olan anlaşmazlık, oyun dışı bırakılma, başarı ve başarısızlık gibi pek çok duygusal durumla başa çıkma stratejisini oyun yoluyla kazanır ve bu sayede duygusal becerilerinde ilerleme görülür (Denham, 2006). Sosyal oyun becerileri yalnızca oyun ortamında değil aile, okul ve toplumsal ilişkilerde de çocuğun sosyal yaşamını etkiler. Sosyal beceri yönünden eksiklik yaşayan çocukların akranları ile ilişkilerinde problem yaşadıkları ve uyum sürecinde zorlandıkları bildirilmektedir (Ladd, 1999).

Bilişsel oyun becerileri: oyun esnasında çocuğun zihinsel süreçlerini aktif bir biçimde kullanması ve geliştirmesi olarak ifade edilir. Bu beceriler problem çözme, sembolik düşünme, dikkat, hafıza, planlama ve akıl yürütme gibi pek çok bilişsel işlevin oyun ortamında etkin bir şekilde ortaya konması ile oluşur. Oyun esnasında çocuklar gerçek yaşımı deneyimlerken zihinsel kapasitesini etkin bir biçimde kullanır ve bu yönüyle oyun hem bilişsel gelişimin aracı hem de bir ürünü olarak ortaya çıkar (Bodrova & Leong, 2007). Bilişsel oyun becerileri, hayal gücüne dayalı oyunlarda daha belirgin şekilde gözlemlenir ve bu tür oyunlarda çocuklar senaryolar üretme, kuralları oluşturma, soyut düşünme gibi pek çok zihinsel etkinlikleri gerçekleştirirler. Ayrıca karar verme, planlama, kurallara uygun hareket etme gibi yürütücü işlevlerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu tür toplumsal

beceriler de bireyin çevresi ile kurduğu ilişkileri düzenlemesi ve yönlendirmesi açısından da önemlidir (Diamond & Lee, 2011).

Motor beceriler: çocukların oyun kurarak çevreleriyle iletişime ve etkileşime geçmesini sağlayan temel hareket yetkinlikleri olarak tanımlanır. Bu beceriler büyük kas gruplarını ve el-göz koordinasyonunu içeren işlevlerine göre genellikle kaba motor ve ince motor olmak üzere iki temel grupta sınıflandırılmaktadır. (Payne & Isaacs, 2017). Motor beceriler çocukların yalnızca fiziksel gelişimlerini değil aynı zamanda çocuğun özgüvenini, problem çözme becerilerini ve sosyal katılımında pekiştirir (Barnett et al., 2013). Çocuğun motor becerilerinin oyun yolu ile değerlendirmesi, çocuk hakkında gelişimsel düzeye dair ipuçları verir ve çocuğun doğal oyun ortamında sergilendiği hareketler gözlemlenerek performans düzeyi ölçülür (Cools et al., 2009).

Oyun becerilerinin gelişimi çocuğun içinde var olduğu çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Eğitim ortamları, aile tutumları, ebeveynlerin destekleyici fakat müdahale edici bir tutum sergilememesi, sunulan materyal çeşitliliği, akran ilişkileri gibi pek çok faktör çocuğun oyun içerisinde sergilediği davranışları belirleyen unsurlar arasındadır. Güvenli ve esnek oyun ortamları, teşvik edici konuşmalar çocukların oyun esnasında kendilerini daha iyi ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır ve bu da oyun becerilerini doğrudan etkilemektedir (Curtis & Ohagan, 2004)

2.7. Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi

Oyun çocuğun hayatının her kademesinde olan, doğumu ile başlayan ve sağlıklı gelişiminin önemli bir parçası olan bütün etkinlikleri içine alan geniş bir kavramdır. Oyun oynamak çocuğa sosyal, duygusal, zihinsel, psikomotor ve dil gelişimine ait bütün kazanımları elde edebileceği geniş bir öğrenme alanı sunar. Oyun oynamak çocuğun gelişimini etkilediği gibi çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi de kurduğu oyunları ve sosyal ilişkileri etkilemektedir. Yani oyun çocuğun gelişimini etkilediği gibi çocuğun gelişimi de kurduğu oyunu etkiler.

Çocuklar oyun oynayarak dış dünyayı tanır, yaparak yaşayarak deneme fırsatı bulur ve toplumsal rolleri öğrenir. Oyun oynayan çocukların ruhsal, bedensel ve zihinsel olarak sağlıklı bir gelişim gösterdikleri düşünülmektedir. Oyun çocukların yaratıcılıklarının

gelişmesini, yaşadığı olayları farklı açılardan değerlendirmesini, toplumsal kurallara uygun davranışlar geliştirmesini, duygularıyla baş edebilmesini sağlar (Erdem, 2003).

2.7.1. Oyunun Bilişsel Gelişime Etkisi

Oyun, çocuğun içinde bulunduğu dünyayı algılamasına ve yaşadığı çevreyi keşfetmesine, yaşam için gerekli olan bilgileri edinmesine olanak sağlar. Oyun sürecinde farklı problemlerle karşılaşan çocuk bu problemlerin çözümü için farklı yollar deneyecek ve çözüm için yeni fikirler üretecektir. Oyun yolu ile seçim yapmayı, mantık yürütmeyi, dikkatini toplamayı, neden sonuç ilişkisi kurmayı ve bir amaca yönelik olarak çabalamayı öğrenir. Oyun sırasında çocuğun duyuları aktif bir şekilde çalıştığı için mantık yürütme, merak, anlama becerisi gibi pek çok becerisi gelişir.

Çocuklar dış dünyada gözlemlediklerini, öğrendiklerini kurdukları oyunlara yansıtır. Böylece çocuk gözlemlediği ve elde ettiği bilgileri oyun esnasında tekrarlar. Farklı problem durumlarıyla karşılaşan çocuklar oyun içerisinde bu problem durumlarını çözmeye yönelik davranışlar geliştirirler ve bunun sonucunda da çocuklarda düşünce gelişimi desteklenir. Problem çözme becerisinin önemli bir basamağı olan problem çatışmalarına çözüm üretmeye yönelik olan davranışlar çocuğun zihinsel gelişiminin önemli bir basamağıdır. Oyun yolu ile çocuk nesnelerin renk, şekil, ağırlık, boyut, zaman, uzaklık, mekân gibi kavramlarını ve buharlaşma, erime, soğuma gibi doğa olaylarını keşfetmekte ve bunlarla ilgili gözlemler yapabilmektedir (Aral vd. 2001; Kıldan, 2001; Pehlivan, 2005).

Çocuklar oyun oynarken oyunun kurallarını, kendi yeteneklerini ve rakip oyuncuların durumlarını karşılaştırarak oyun sürecini yönetirler. Bu esnada çocuk kendi yeteneklerini keşfeder, oyunda avantaj elde etmek için yeni taktikler geliştirmeye çalışır. Grup oyunlarında çocuklar bir araya gelerek oyunun uygulanış biçimini ve stratejileri hakkında fikir alışverişini yaparlar. Bu sayede çocuklar grup ile çalışabilmeyi, yeni fikirler üzerine tartışmayı ve strateji geliştirmeyi öğrenirler. Çocuk oyun esnasında bilişsel gelişimin önemli aşamalarından olan olayları algılama, yorumlama, karar verme ve değerlendirme gibi pek çok zihinsel faaliyetin gelişmesini sağlar. Bilişsel gelişim diğer gelişim alanlarından olan fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarından ayrı olarak düşünülemez. Tüm gelişim alanları birbirinin etkiler ve tamamlar (Hazar, 1996).

Çocuk oyun oynayarak çevresini tanır ve yaşam için gerekli olan nesnelerin ve araçların amaçlarına yönelik bilgi sahibi olabilir. Çevresi hakkında yaptığı bu bilgi birikimi çocuk için öğrenme olarak kabul edilir. Oyun içerisinde çocuk yeni kavramlar ve farklı nesneler tanıyabilme fırsatı yakalar, nesneleri sınıflandırır, sıralar ve karşılaştırır. Çocuğun yaptığı bu aktiviteler zihinsel egzersiz olarak kabul edilir, ayrıca çocuk oyun esnasında akıl yürütme becerileri de geliştirir (Poyraz, 2003).

Oyun esnasında çocuk, nesneleri tanır ve onları isimlendirip işlevleri hakkında bilgi sahibi olur, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurar, mantık yürütür, bir olaya yönelik dikkatini toplar, ağırlık, şekil, hacim, boyut, renk, mekân, zaman gibi farklı kavramlar kazanır, problem çözme becerisi elde eder ve oyun yoluyla edindiği bu bilgiler ve deneyimler arasında ilişki kurar, öğrendiği bilgileri karşılaştığı problemleri çözmede kullanır gibi pek çok bilişsel kazanım elde eder (MEB., 2007).

2.7.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

İnsanın doğumuyla başlayan ve yaşam süreci boyunca devam eden sosyal gelişim, kişinin etrafındaki diğer insanlarla iletişim kurması ve yaşadığı çevreye uyum sağlaması ile ilişkilidir. Çocuklar oyun oynayarak içinde bulunduğu toplumun kurduğu iletişim dilini ve kuralları öğrenir. Oyun esnasında çocuklar paylaşmak, kurallara uymak, kendini ifade edebilmek ve başkalarının haklarına saygı göstermek gibi pek çok sosyal kuralı öğrenmektedir. İlk çocukluk döneminde başlayan sosyalleşme sürecinde edindiği toplumsal dil ve davranışlar bundan sonraki yaşamı boyunca belirgin bir hale gelir. Anne- baba- çocuk, çocuk -akranları, çocuk ve kardeş arası etkileşimler çocuğun ilk sosyalleştiği alanlardır (Onur, 1998).

Çocuğun sosyal gelişimde oyunun oldukça önemli bir yeri vardır. Oyun esnasında çocuklar etkileşim içinde olur, yardımlaşmayı, iş birliği, birlikte problem durumlara uygun çözüm üretmeyi ve toplumsal rolleri öğrenir (Saracho, 1998, Akt. Güney, 2002). Akranlarıyla oyun oynayan çocuklar çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurar, sosyal yaşamla ilgili davranışlar ve beceriler edinir (Biçer, 2000).

Toplumsal hayatta var olduğu gibi oyun içerisinde de belli kurallar vardır. Çocuklar oyun içerisinde istedikleri gibi davranamayacağını ve belirlenen kurallara uymaları

gerektiğini öğrenirler. Kurallara uymayan çocuklara kınama, ayıplama, oyundan dışlama gibi farklı yaptırımlar uygulanır. Böylece çocuk oyun oynarken oluşturulan kurallara uyması gerektiğini kavrar. Oyun sırasında öğrendiği bu beceriyi ileriki dönemlerde toplumsal yaşam içerisinde sergiler (Yavuzer, 2003; Aydın, 2005).

Çocuk çevresi ile oyuna ilk önce paralel oyun ile başlar ve çocukların yan yana oynadığı bu yalancı gruplar oluşur. Bunu takiben 2-4 kişilik gruplar ve daha sonra 6-7 kişilik takım oyunları oluşur. Takım oyunlarında genellikle belirli bir hiyerarşi vardır. Çocuklar oluşturulan bu oyun hiyerarşisindeki yerini bilir ve oyundaki sorumluluklarının farkındadır. Bu oyun sayesinde çocuk bir gruba ait olmayı, takım çalışmasını, oyun esnasında kendisinden beklenen davranışı sergilemeyi öğrenir (Aydın, 2003; Özdoğan, 2014).

Çocuklar oyun sırasında; toplumsallaşmayı, toplumsal yaşam içerisinde cinsel rolünü, ben ve diğerleri kavramlarını, kendi haklarını ve başkalarının haklarını, kendisinin ve başkalarının özgürlüklerini kavramayı ve korumayı, grup içerisinde paylaşmayı, yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı ve iş birliğini, çevresindeki kişilerle iletişim kurmayı düşüncelerini ve duygularını ifade edebilmeyi öğrenir. Ayrıca çocuklar oyun esnasında insan sevgisi, ülkeye bağlılık, yurttaşlık gibi kavramları da öğrenir (Maden-Ellialtıoğlu, 2005). Oyunun çocuğa kazandırdığı bu nitelikler çocuğun yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve toplumun kurallarını daha hızlı öğrenmesini etkiler.

2.7.3. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Hareketli oyunlar oynamak çocuğun yaşadığı dünyayı algılamasını sağlar. Çocuk doğadaki canlı ve cansız varlıkları ve doğayı keşfeder. Hareketli oyunlar genellikle çocuğun algısal gelişimi ile ilgili olup tırmanma, koşma, atlama gibi pek çok hareket çocuğun konum, mekân boyut, uzaklık gibi algılarının gelişmesini sağlar. Ayrıca oyun sırasında bazı hareketleri tekrarlaması çocuğun kasket gelişimini destekler. Koşma, tırmanma, sıçrama, sürünme, atlama gibi fiziksel güce ihtiyaç duyan oyunlar sayesinde çocuğun dolaşım, sindirim, boşaltım ve solunum sistemleri düzenli olarak çalışır. Bu oyunlar sayesinde çocuğun oksijen alımı artar ve böylece bu kullara besin taşınması ve kan dolaşımı hızlanır. Oyun fiziksel gelişim için en önemli destekleyici kaynaktır. Oyun esnasında çocuklar problem çözme becerisi edinir, başkalarıyla koordinasyonlu olarak çalışır, hız, mesafe algısı

gelişir. Çocuk oynadığı hareketli oyunlar sayesinde vücudundaki enerjiyi boşaltır, kendi (Gül, 2006; Kaya, 2007). Potansiyelinin farkına varır. Küçük kas becerilerinin gelişmesini sağlayan kil, kum, hamur, kesme, yapıştırma ve boyama gibi etkinlikler sayesinde çocuk dikkatini toplar ve konsantrasyon becerileri edinir (Poyraz, 2003).

2.7.4. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Duygu bir olay karşısında bireyin iç dünyasında hissettiği değişiklikler olarak ifade edilir. Duygusal gelişim ise bireyin duygularını tanıması, fark edebilmesi ve bu duygularını ifade edebilmesi olarak tanımlanır. Duygusal gelişim ile oyun arasındaki ilişki psikoanalitik kuramcılar tarafından üzerinde durulmuş ve bu kuramcılara göre çocukların oyun oynaması onların kendilerini ifade edebileceği en iyi ortam olarak görülmüştür (Bozan, 2014). Sigmund Freud (1920) yaptığı çalışmalarda oyun ile fantezi davranışlar arasında ilişki olduğunu ve çocukların oyun esnasında bağımsız olarak hareket ettiklerini ve duygusal olarak rahatladıklarını ifade etmiştir (Aral, vd. 2001).

Oyun sürecinde çocuk, mutluluk ve korku gibi temel duyguların yanı sıra dostluk kurma, Sevgi besleme, güven duyma ve bağımsız hareket edebilme gibi sosyal becerileri deneyimleme fırsatı bulur. Aynı zamanda ölüm, acı gibi karmaşık duygusal kavramlarla da yüzleşerek duygusal zekalarını da geliştirirler. Bu süreç, çocukların hem kendi iç dünyalarını hem de çevreleriyle olan ilişkilerini anlamlandırmalarına yardımcı olarak sosyal ve duygusal gelişimlerinin temelini oluşturur. Çevresinde gözlemlediği yetişkinlerin rollerini üstlenir, kişilerin birbirleriyle kurduğu duygusal ilişkileri oyun esnasında yaşar ve anne baba rolüne girerek gözlemlediği ebeveyn-çocuk ilişkisini tekrardan canlandırır (Çoban & Nacar, 2006).

Oyun çocuğun duygularını fark edebilmesini ve başkalarının da duygularını anlayarak saygı duyması gerektiğini öğretir. Oyun sürecinde çocuk duygularını denetlemeyi, ben merkezilikten uzaklaşmayı, kendine güvenmeyi ve duygusal olarak yaşadığı sorunlara çözüm yolu bulmayı öğrenir (MEB., 2007).

2.7.5. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Dil gelişimi; kelimelerin, sayıların, seslerin, sembollerin öğrenilmesi ve dilin gerektirdiği kurallara uyarak ifade edilmesini içeren süreçtir. İletişimin önemli bir basamağı olan dil çocuğun doğumuyla başlar ve önce alıcı daha sonra ifade edici dil basamakları

şeklinde gelişir. Dil, düşünce, istek ve duyguların belli kurallar çerçevesinde başkalarına aktarılmasını sağlayan simgesel dizgeler olarak tanımlanır.

Oyun çocuğun düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmesini, sözcük dağarcığının gelişmesini ve soru sormasını, araç gereçlerin isimlerini öğrenmesini ve yeni bilgiler edinmesini sağlar. Oyun esnasında çocuk dili; yeni sözcükler kazanmak, sözlü olarak ifade edilenleri anlamak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgi aktarmak ve kendini ifade edebilmek için kullanmaktadır. Oyun esnasında çocuk yeni kelimeler öğrenir ve kelimenin anlamlarına uygun olarak roller ve anlamlar geliştirir (Ağyar, 2014; Pehlivan, 2005).

Oyunun büyük bir kısmı çocuğun dil gelişiminde önemli etkiler sağlar. Oyun esnasında çocuk kelime hazinesini genişletir, kendini ifade etmeyi öğrenir ve çevresini rahat bir şekilde anlar. Çocuğun oynadığı evcilik oyunları, dramatik oyunlar ve sembolik oyunlar çocuğun sesleri ve tonlamaları doğru kullanmasına, düzgün cümleler oluşturmaya yardım eder (MEB., 2007).

Oyun esnasında çocuk nesneleri ve kavramları tanıır bunların görevlerini ve kullanım özelliklerini deneyerek öğrenir. Bu öğrenme neticesinde çocuğun zihninde bilgi birikimi oluşur. Çocuk ayrıca öğrendiği nesneleri ve kavramları ifade edebilmek için kelime dağarcığı gelişir ve böylece oyun dil gelişiminde de önemli etkiler sağlar (Sun & Seyrek, 1997).

2.8. Duygusal İstismarın Oyun Davranışlarına Etkisi

Oyun, çocuğun yaratıcılıklarını geliştirdikleri ve duygusal deneyimlerini ifade etmeye fırsat buldukları bir alan olmaktadır. Duygusal istismara maruz kalan çocuklar oyun esnasında hayal güçlerini kullanmakta zorluk yaşayabilirler. Çocuğun maruz kaldığı istismardan dolayı yaratıcı düşünme becerileri zayıflar ve oyun yoluyla kendilerini ifade etmeleri kısıtlanır. Bu durum çocuğun hayal gücünü kullanma yeteneğini ve oyun içerisinde rol alma becerisini olumsuz yönde etkiler (Singer & Singer, 1990).

Duygusal istismara maruz kalmış çocuklarda, ebeveynler tarafından reddedilme şeklinde gösterilen istismar çocuk üzerinde bağlanma sorunu yaratır ve bu da çocukta güvensiz bağlanmaya yol açmaktadır. Sağlıksız bir bağlanma biçimi olan güvensiz bağlanma çocuğun yaşamı boyunca diğer kişilerle kuracağı ilişkilerde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu durum, çocukların oyunları sırasında diğerleri ile bağlantı kurma ve sosyal becerilerini

geliştirme yeteneklerini engellemektedir (Kashani & Allan,1998; Ruscio, ve diğerleri, 2002).).

Duygusal istismar çocukların benlik saygısını, güven duygusunu ve psikolojik sağlamlığını olumsuz yönde etkiler. Oyunlar, çocukların duygusal ve zihinsel gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynar ancak istismara maruz kalan çocuklar, oyunlar sırasında kendilerini ifade etme yeteneklerinde ve duygusal denge kapasitelerinde sorunlar yaşayabilirler. Bu çocukların oyunlarını bir kaçış yerinden ziyade bir tehlike alanı olarak görmelerini neden olmaktadır (Kendall-Tackett ve diğerleri, 1993).

Mann ve McDermott (1983), ihmal ve istismara uğramış çocukların nasıl oyun oynanacağını hiç öğrenmemiş olabileceği için, daha erken bir gelişim düzeyinde donmuş, tekrarlayan veya kalıplaşmış oyunlara katılma olasılıkların daha yüksek olduğunu ve akranlarına kıyasla daha fazla oyun dışı davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Bu çocukların oyun malzemelerini tam olarak kullanamadıkları veya planlanmış bir oyun etkinliğini başlatıp organize edemedikleri, istismara uğramayan akranlarıyla karşılaştırıldığında istismara uğrayan okul öncesi çocukların daha az oynadıkları ve sembolik oyundan ziyade daha fazla sensorimotor aktivite (nesneli veya nesnesiz fiziksel hareketler) yaptıkları ve oyuncaklara çok fazla tekrarlı dokunmanın ve vurmanın söz konusu olduğu bulunmuştur. Yeterli bir oyun becerileri repertuarının olmaması, istismara uğrayan çocuğun yeni oyuncakları veya potansiyel oyun deneyimlerini tam olarak keşfetmesini engeller, bu da oyun yeterliliği ve çevreyi etkileme yeteneği ile ilgili beklentilerinin azalmasına neden olur. İstismara maruz kalmış çocuklarda bozulmuş benlik algısı oluşmakta ve bunun sonucu olarak bu çocuklarda oyuncakları kasten tahrip etmek veya diğer çocukların oyunlarını bozmak gibi yıkıcı davranışlar görülmektedir (Caughey, 1991; Alessandri, 1991)

Duygusal istismara uğramış çocuklarda sıklıkla gözlemlenen hipervijilans (aşırı uyarılmış hal) veya yüksek farkındalık sadece oyun dikkatlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda yakın çevresindeki diğer kişilerin sözlü ve sözsüz ipuçlarını sürekli olarak izledikleri için meraklarını da azalttığı bildirilmiştir (Carrey, vd., 1995). Okul öncesi dönem temelli bir çalışmada fiziksel istismara uğrayan ve ihmal edilen çocukların oyunlarının yıkıcı, antisosyal ve saldırgan olduğu, cinsel istismara uğramış olan çocukların oyunlardaki davranışlarının daha pasif ve içe kapanık olduğu bulunmuştur (Fagot ve diğerleri, 1989).

Oyun alanı çalışmalarında ihmale uğramış çocukların akranları tarafından reddedilme ve görmezden gelme ihtimalinin daha yüksek olduğu ve daha az olumlu oyun etkileşimi sergiledikleri ortaya konulmuştur (Segal, ve diğerleri, 1991).

Ebeveyn ve çocuk arasında kurulan yakın ilişkilerin çocukların oyun becerilerini arttırdığı, ebeveyn ve çocuk arasındaki çatışmanın yaşandığı durumlarda ise oyun becerilerinde azalma olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Filiz, 2022).

2.9. Duygusal İstismar ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal istismar üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar ve araştırmalar yer almaktadır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demir (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına sahip annelerin duygusal istismar eğilimleri ile çocuklarının ayrılık kaygısı düzeyleri arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun İl merkezi ile ilçelerinde bulunan okul öncesi kurumlarda eğitimi alan 3-6 yaş arası 410 çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Araştırma bulguları, annelerin duygusal istismar eğilimlerinin; çocuğun cinsiyeti, yaş grubu ve annenin mesleki statüsü gibi değişkenlerle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak annenin eğitim durumu ve yaşı değişkenlerinin ise ‘önleyici’ alt boyutta bir farklılık yarattığı görülmüştür. Araştırma kapsamında yapılan analizler, çocuklarda gözlemlenen ayrılık kaygı düzeyleri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin yaşı, mesleki durumu ve eğitim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma bulguları, annelerin duygusal istismar eğilimleri ile çocukların ayrılık kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, annelerin duygusal istismar potansiyelleri (örn., reddetme, küçümseme veya duygusal ihmal) ile çocuklarda gözlemlenen terk edilme korkusu ve yalnız kalma kaygıları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kurnaz (2022) yapmış olduğu annelerin duygusal istismar potansiyelleri, çocuklarına yönelik ilgi ve yakınlık düzeyleri ile çocukların davranışsal uyum sorunları arasındaki

karşılıklı ilişkileri sistematik olarak incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma kapsamında, ebeveyn-çocuk etkileşiminde ortaya çıkan duygusal şiddet pratiklerinin, annenin çocuğa yönelik duygusal erişilebilirliği ve çocuğun davranışsal tepkileri üzerindeki nedensel etkileri nicel ve nitel veri analizleriyle ele alınmıştır. 4-6 yaş arasında çocuğa sahip olan 276 anne ve bu çocukların öğretmenleri (30) ile örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarına yönelik uyguladıkları duygusal istismara neden olabilecek davranışlar ile annelerin eğitim düzeyi, ilk kez anne olma yaşı arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Araştırma bulguları, annelerin çocuklarına yönelik duygusal bağlılık düzeyleri ile çocuk sayısı ve doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Nicel veri analizleri, çocuk sayısındaki artışın ve doğum sırasına bağlı konumun (ilk, ortanca, son çocuk), annenin çocukla kurduğu duygusal etkileşimin niteliğini ve sıklığını ölçülebilir düzeyde etkilediğini göstermektedir. Annelerin davranış problemleri algılama düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin de çocuklardaki davranış problemlerine algılama düzeylerinin de arttığı bulunmuştur.

Cansız (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarına sahip annelerin duygusal istismar eğilimleri ile ebeveynlik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki nicel veri analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma, Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde, orta ölçekli bir il merkezinde yaşayan 553 anne ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, annelerin duygusal istismar eğilimlerinin yaş ve çocuk cinsiyeti değişkenleriyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak, çocuk sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin bu potansiyel üzerinde belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir. İki veya daha fazla çocuğa sahip annelerin duygusal istismar riskinin, tek çocuklu annelere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, ilk çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelinin, ortanca veya son çocuğu olan annelere göre daha belirgin düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Şenol (2021) yapmış olduğu çalışmada çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişki incelemiştir. 370 okul öncesi döneminde bulunan çocuk ve anneleri ile yaptığı çalışmada erkek çocukları ile kız çocukları arasında sosyal yetkinlik anlamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma

sonucunda annelerin doğum sayıları ile duygusal istismar arasında ilişki olduğu ve dörtten fazla çocuğa sahip olan annelerin diğer annelere oranla duygusal istismar potansiyellerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Annelerin çocuklara uyguladığı duygusal istismar davranışları arttıkça, çocuklarda içe kapanıklık ve stres düzeyinde artış olduğu ortaya konulmuştur.

Kanak ve Pekdoğan (2020) yaptıkları çalışmada, 3-6 yaş çocuğa sahip olan 464 ebeveynin duygusal istismar potansiyellerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Veri toplama amacıyla “Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği” kullanılmış ve verilerin analizinde Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarına babalardan daha fazla duygusal istismar davranışlarında bulundukları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklara yönelik tutumları arasında dikkat çekici bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Lisans derecesine sahip ebeveynlerin, istismar eğilimli davranışları daha yüksek oranda sergilediği gözlemlenirken; lisansüstü eğitim almış bireylerin ise koruyucu ve önleyici yaklaşımları benimseme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısı bağlamında yapılan analizler, tek çocuğa sahip ebeveynlerin istismarı tetikleyen veya engelleyen davranışlar konusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sergilediğini işaret etmektedir. Ayrıca, ebeveyn yaşı arttıkça duygusal istismarı önleme kapasitesinin yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Keser ve diğerleri (2010) yaptığı araştırma da ebeveynlerin çocuk ihmali ve istismarına ilişkin deneyim ve bilgi düzeyleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, eğitim araştırma hastanesine başvuran orta veya düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan 100 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ailelerin %10'unun çocukları tenkit edip küçümsemenin istismar olmadığını düşündüğü ve %11'in çocuğun ihtiyacı olan sevgiden mahrum bırakılmasını istismar kapsamında görmediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yalnızca %36'sı çocuklarının istismara maruz kalması sonucunda yetkili mercilere başvuracaklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuk ihmali ve istismarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu bilgi düzeylerine artırılmasına yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması vurgulanmıştır.

Güler ve diğerleri (2002) tarafından yürütülen bilimsel çalışmada, annelerin çocuklarına yönelik sergilediği duygusal ve fiziksel istismar potansiyeli ile bu davranışları tetikleyen sosyodemografik ve psikolojik değişkenler sistematik olarak analiz edilmiştir.

Çalışma örneklemini sağlık ocağı bölgesinde bulunan hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin görüştüğü 143 aile oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla soru formu oluşturmuş ve anneleri ile yüzünde görüşülerek soru formları uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, annelerin %87,4'ünün çocuklarına fiziksel ihmal veya istismar davranışı gösterdiği, %93'ünün ise duygusal istismar veya ihmal eğilimi sergilediği tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, annelerin eş şiddetine maruz kalma durumunun ve sahip oldukları çocuk sayısının, fiziksel ve duygusal istismar ile ihmal davranışlarıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, aile içi şiddet deneyiminin ve çocuk sayısındaki artışın, ebeveynlik pratiklerini olumsuz yönde şekillendiren kritik değişkenler olduğunu göstermektedir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Zhao ve arkadaşları (2023) çocuklukta yaşanan istismar deneyimleriyle sosyal anksiyete arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Yapılan çalışmanın temel amacı bu iki farklı psikososyal faktör arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve istismar türlerinin sosyal anksiyeteye etkisini ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda çocuklukta istismara uğramış bireylerin sosyal anksiyete gelişiminde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuklukta maruz kalınan duygusal, cinsel veya fiziksel istismar türlerinin, bireyin sosyal kaygı düzeyini arttırdığı bulunmuştur. Ayrıca istismar türlerinin sosyal anksiyete üzerinde farklı etkileri sahip olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal istismarın sosyal anksiyete ile diğer istismar türlerinden daha güçlü bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir.

Li, Wang ve Ye (2021) tarafından yayınlanmış olan çalışmaları, çocukluk çağında yaşanan psikolojik istismarın çocukların sosyal becerileri üzerine etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırma farklı yaş grubundaki çocukların sosyal gelişimine dair nitel ve nicel verileri detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yaşadığı psikolojik istismarın sosyal becerilerinde bozulma ile sonuçlandığı vurgulanmıştır. Çocukların benlik saygısının düşük olduğu, içe kapanık ve pasif davranışlar sergiledikleri, problem çözme becerilerinin zayıf olduğu ve empati geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın dikkat çeken en önemli yönü ise duygusal istismarın doğrudan fiziksel şiddet içermemesine rağmen bireyler üzerindeki etkisinin fiziksel istismardan bile

daha yıkıcı olabileceğini ortaya koymuştur. Çocukların güvenli bir bağlanma gerçekleştiremediklerinden ötürü sosyal öğrenme süreçlerinin zarar gördüğü ve bundan dolayı oyunu sağlıklı bir iletişim aracı olarak kullanamadıkları görülmektedir. Bunun sonucunda çocuklarda oyun kurma becerilerinde zayıflık olduğu, akranları ile eşgüdümlü oyunlar geliştiremedikleri ve hayal güçlerini ifade edemedikleri araştırma sonucunda dikkat çekmektedir.

Moreno-Manso ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, çocukluk döneminde istismara uğrayan bireylerin duygusal yeterlilik düzeyleri ve sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, çocuklukta maruz kalınan duygusal, fiziksel ve cinsel istismar deneyimlerinin bireylerin duygusal işleyişlerinde ciddi bozulmalara yol açtığını ve bu durumun sosyal ilişkilerde çeşitli güçlükler doğurduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada, istismara uğrayan çocukların duyguları tanıma, düzenleme ve ifade etme becerilerinde ciddi eksiklikler yaşadığı bulunmuştur. Bu eksiklikler, özellikle oyun gibi doğal sosyal etkileşim ortamlarında belirginleşmektedir. Araştırmaya göre, duygusal yeterlilikteki gerilik, çocukların hem akranlarıyla oyun kurma hem de sürdürülebilir sosyal ilişkiler geliştirme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Oyunlar sırasında kendini ifade etmede, duygusal sınırları korumada ve karşılıklı etkileşimi sürdürebilmede güçlük yaşayan çocukların, çoğu zaman ya içine kapanık davranışlar geliştirdiği ya da saldırgan tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir.

Stoltenborg ve diğerleri (2015) yapmış olduğu çalışma çocuk ihmal ve istismarı üzerine yapılmış çalışmaların meta-analizlerin derlemesi olarak sunulmuştur. Çalışma dünya genelindeki çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığına ışık tutmuş ve bireyler üzerinde uzun vadeli etkisini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda çocuk istismarının dünya genelinde oldukça yaygın olduğu ve duygusal ihmal ve istismarın diğer istismar türlerindeki gibi somut bulgular ortaya koymamasından ötürü daha az fark edildiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda gelişmekte olan ülkelerde çocuk ihmalinin daha fazla olduğu, gelişmiş ülkelere ise cinsel istismarın daha fazla raporlandığı sunulmuştur. Ayrıca çalışmada çocuk istismarının tespitinde raporlaştırma ve kültürel farkların olduğunu, özellikle duygusal istismarın diğer istismar türleri arasında ‘görünmez’ olduğu ve tespit edilmesinin oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada duygusal ihmal ve istismarın yeterince araştırma

kapsamına alınmadığı ve buna yönelik politika ve araştırma çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Spinazzola ve diğerleri (2014) yapmış oldukları çalışmada, psikolojik kötü muamelenin çocuklar ve ergenler üzerinde uzun vadeli etkilerini incelemek ve bu kötü muamelenin çocuğun gelişimi üzerine etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma duygusal istismarın çocukların risk davranışları ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda duygusal istismarın çocuklar arasında en yaygın istismar türü olduğu, ama rapor edilmediği ve fark edilmesinin zor olduğu ifade edilmiştir. İstismarın çocukların erken yaşta duygu düzenleme güçlükleri yaşadığı ve uzun vadede sosyal ilişkilerinde problemlere neden olduğu görülmüştür. Psikolojik kötü muameleye maruz kalan çocuklarda madde bağımlılığı, antisosyal davranışlar, okul ayrılıkları gibi riskli davranışlar geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Bu çalışma çocukların travmalarını anlamak ve onlara uygun destek sağlamak için temel oluşturmaktadır.

Koizumi ve Takagishi (2014) yapılmış olan çalışma, istismarın çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerine etkilerini incelemektedir. Araştırmada çocukların yüz ifadelerini ve duyguları tanıma becerilerinde bozulmaların araştırması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda istismara uğramış çocuklarda duyguları doğru tanıma oranlarının anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Özellikle olumlu duyguları tanımada dikkat çekici bir düşüş gözlenmiştir. Ulaşılan bulgular neticesinde istismarın sosyal-duygusal gelişimde olumsuz ve kalıcı etkiler bıraktığı bulunmuştur. Sosyal duygusal gelişimde yaşanan olumsuzluklar neticesinde bu çocukların psikolojik problemlere ve sosyal izolasyona daha açık hale geldiği ifade edilmiştir.

Douki ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada annelerin kaygı düzeyleri ile çocuklara yönelik olan istismar davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. 562 anne ve babanın katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada betimsel model kullanılmış ve araştırma sonucunda; ebeveynlerin %91'ini çocuklarını son bir yılda en az bir kez duygusal olarak istismar ettiği, %92'sinin ise çocuklara yönelik bir istismar davranışı sergilediği görülmüştür. Annelerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının duygusal istismar üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Cooper (2000), çocukluk döneminde maruz kalınan istismar türlerinin özellikle oyun davranışları üzerindeki etkilerini kavramsal bir model çerçevesinde ele almıştır. Çalışmada, oyun etkinliklerinin çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi için kritik bir alan olduğu vurgulanmaktadır. İstismar deneyimi yaşayan çocukların, bu doğal gelişim sürecinde çeşitli aksaklıklar yaşadığı ifade edilmektedir. Araştırmaya göre, duygusal, fiziksel veya cinsel istismara maruz kalan çocukların oyun davranışları, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin farklılıklar göstermektedir. Özellikle duygusal istismar, çocukların sembolik oyun kurma becerilerini ve sosyal oyunlara katılım düzeylerini önemli ölçüde zayıflatmaktadır. İstismar gören çocukların oyunlarında sıklıkla daha düşük hayal gücü kullanımı, sınırlı sosyal etkileşim ve tekrarlayıcı (rutin) davranışlar gözlemlenmektedir. Bu durum, çocukların duygu düzenleme becerilerindeki bozulmalarla ilişkilendirilmektedir. Pellegrini, çocukluk döneminde yaşanan istismarın, çocuğun güvenlik algısında ve çevreyle kurduğu ilişkilerde temel bir sarsıntıya neden olduğunu ileri sürmektedir. Oyun, çocuğun psikolojik iyilik hali için bir araç olmakla birlikte, aynı zamanda travmatik deneyimlerin etkilerini yansıtmaya ve yeniden işleme sürecinin bir parçasıdır. Ancak duygusal istismara uğrayan çocukların, bu yansıtmaya sürecini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmekte zorlandıkları ifade edilmektedir.

Levendosky (1997), yaptığı çalışmada şiddete uğramış olan kadınların çocuklarından seçilmiş olan 21 çocuğun ve şiddet içermeyen ailelerden gelen aynı yaşta bulunan 25 çocuğun duygusal uyumları ve sosyal etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde anneler yıllar içerisindeki duygusal ve fiziksel istismarın sıklığını, ebeveynlik niteliklerini, ruh sağlıklarını ve çocuğun çevreyle uyumunu derecelendirildi. Çocukların iki gözlemci tarafından küçük gruplardaki serbest oyun davranışları üç ayrı durumda değerlendirildi. Gözlemcilerin çocuğa ilişkin derecelendirmeleri, çocukların akranları ve bakıcılarıyla iletişimi, duygu ifadesi ve düzenleme becerileri göz önüne alınarak değerlendirme yapıldı. Araştırma sonucunda ebeveyn şiddetine maruz kalan çocukların diğer çocuklara göre davranışsal sorunlarının daha fazla olduğu, daha fazla olumsuz etki gösterdikleri, oluşan durumlara daha az uygun bir şekilde yanıt verdikleri, bakıcılarına diğer ailelerden gelen çocuklara göre daha fazla ikircikli ilişkiler kurduğu ve akranlarına karşı daha saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Ayrıca analizler sonucunda annenin öz saygısının ve duygusal istismarının, çocuğun sosyal davranışlarında ve uyumunda en önemli yordayıcı olduğu bulunmuştur.

2.10. Oyun ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Richard, Clerc-Georgy ve Gentaz (2023) tarafından erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişimi destekleme amacıyla tasarlanmış olan “predend play” yani “rol yapma” temelli eğitim programının etkinliği incelenmiştir. Araştırmanın temelinde, çocukların duygu düzenleme, anlama, prososyal davranışlar ve oyun becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 5-6 yaş arasında bulunan 180 çocuk çalışmaya katılmış, deney grubunda 101 kontrol grubunda 79 çocuk çalışmada yer almıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara 11 hafta boyunca haftada bir saat olmak üzere küçük gruplar halinde pretend play temelli eğitim uygulanmıştır. Eğitim sürecinde çocukların rol yapma becerileri ve hayal güçleri desteklenmiş; çocukların duygularını tanımasını ve uygun şekilde ifade edebilmesine odaklanılmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklar ise normal okul rutinlerine devam etmişlerdir. Araştırma öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde deney grubunda bulunan çocukların, duygu anlama becerilerinin pozitif yönde bir gelişme gösterdiği ve çocukların farklı duyguları tanıma, bu duygulara uygun tepkiler vermeyi ayırt etme konusunda ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu çocukların agresif davranışlarında da azalma meydana geldiği ve duygu düzenleme yeteneklerinin de gelişim gösterdiği görülmüştür. Uygulanan aktivitelerinin düzenli ve planlı bir şekilde desteklenmesinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme adına önemli bir eğitim stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2022) çalışmasında çocukların oyun becerileri ile ebeveyn çocuk ilişkileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocukların ebeveynleri ile yakın ilişkilerinin artmasının oyun becerilerini geliştirdiği, ebeveyn ile yaşanan çatışmaların ise oyun becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Oyun becerilerindeki değişkenliğin %19,2'sinin ebeveyn çocuk ilişkisi ve ebeveyn tutumlarıyla açıklanabileceği bulunmuştur. Demokratik evreyi tutumu ve ebeveyn çocuk arasındaki yakınlık, çocukların oyun becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının ve ebeveyn-çocuk arasındaki yakınlığın, çocukların oyun becerilerini

pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bu çalışma ebeveyn çocuk ilişkileri ve ebeveyn tutumlarının çocukların oyun becerileri üzerindeki etkisini vurgulayarak, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin ve sergiledikleri tutumların çocukların gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Johnson (2021) ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim tarzlarının oyun davranışlarına etkilerini incelediği çalışmasında, ebeveynlerin oyun sürecinde kullandıkları iletişim biçiminin (eleştirel, nötr veya destekleyici) çocukların oyun davranışları üzerindeki etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 3-6 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma da ebeveyn-çocuk oyun etkileşimleri video kaydına alınarak, ebeveyn iletişim tarzları analiz edilmiştir. Ebeveynlerin oyun esnasına çocukları aktif şekilde dinlemeleri ve yaratıcı fikirlerini teşvik etmeleri, çocukların oyun becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Eleştirel iletişim tarzı sergileyen ebeveynler, oyun esnasında çocuklarını daha fazla denetlemiş ve engellemişlerdir. Çocuklar bu olumsuz geri bildirim sonucunda daha az sosyal iletişimde bulunmuştur. Ebeveynlerin nötr iletişim tarzını benimsedikleri durumda, oyun esnasında çocuklar daha az yönlendirilmiş bu da onların oyun davranışlarında belirgin bir değişikliğe neden olmamıştır. Yapılan çalışma sonucunda, ebeveynlerin oyun sırasında sergiledikleri iletişim tarzlarının çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Keleş'in (2019) yapmış olduğu çalışmada çocukların oyuncak tercihleri ve oyun becerileri ile annenin depresyon düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel amacı çocukların oyun becerilerini ve oyuncak tercihlerini değerlendirme ve bu faktörlerin, annenin depresyon düzeyi ile ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, çocukların oyun davranışlarının ve oyuncak seçimlerinin çevresel ve psikolojik faktörlerden nasıl etkilendiğini incelemek için kapsamlı bir model sunmuştur. Araştırmada Türkiye genelinde farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiş olan 4-6 yaş arasındaki çocuklar ve onların anneleri örnekleme oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annelerin depresyon düzeylerinin çocukların oyun becerileri ve oyuncak tercihleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermiş ve özellikle annesi yüksek düzeyde depresif belirtiler gösteren çocukların daha az sosyal oyun becerisi geliştirdiği ve genellikle yalnız oyun oynamayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çocukların oyuncak tercihleri genellikle pasif ve bireysel

oyunları destekleyen oyuncaklardan oluştuğu görülmüştür. Araştırma çocukların oyun becerilerinin ve oyuncak tercihlerinin annelerin ruh sağlığı tarafından şekillenebileceğini vurgulamış ve özellikle depresyon belirtileri yüksek olan annelerin çocuklarında, sosyal etkileşim gerektiren oyun becerilerinin gelişiminin olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Araştırma anne sağlığının desteklenmesinin çocukların sağlıklı gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğunu ve çocukların oyuncak seçimlerinde sosyal etkileşim teşvik eden materyallerin sağlanması gerektiğini ve ailelere yönelik psikososyal destek programlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aksoy ve Tozduman-Yaralı (2017) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma 60- 72 aylık 52 çocukla yürütülmüştür. 28 kız ve 24 erkek çocuktan oluşan çalışma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin (duygusal regülasyon, dürtü kontrolü, planlama vb.) erkek çocuklarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Oyun becerileri açısından yapılan kıyaslamada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları, çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerileri (yaratıcılık, sosyal etkileşim, kurallı oyun stratejileri gibi) arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların oyun becerilerinde de başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde oyun etkinliklerinin önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur.

Koçyiğit Yılmaz ve Sezer (2015)'in yapmış oldukları çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme süreçleri ile oyun sırasında sergiledikleri becerilerin birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunu ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 4-6 yaş arasındaki çocuklar oluşturmuş ve araştırma nicel bir yöntemle tasarlanmıştır. Veriler, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçen standart bir ölçek ile oyun becerilerini değerlendiren formlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin oyun becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermiş ve özellikle duygularını daha iyi ifade

edebilen, düzenleyebilen çocukların oyun sırasında daha işbirlikçi, yaratıcı ve problem çözme odaklı davrandıkları ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme becerilerinin yetersiz olduğu çocuklarda ise oyun sırasında daha agresif davranışlar sergilediği ve grup oyunlarına katılımda zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda duygu düzenleme becerilerinin oyun yoluyla desteklenebileceğini ve bu becerilerinin geliştirilmesinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Veloz (2005) tarafından yapılan, kötü muameleye maruz kalmış koruyucu aile çocuklarında oyun davranışları ve sosyal beceriler adlı çalışmada; istismara maruz kalmış çocukların oyun davranışları ve sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırmada 5-12 yaş arasında yer alan 44 çocuk yer almıştır. Örneklem grubu istismara uğramış, koruyucu aile yanında bulunan ve istismara uğramamış çocuklardan oluşmuştur. Veri toplama amacıyla sosyal beceri değerlendirme ölçeği kullanılmış, çocukların oyun davranışları gözlemlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma türü olarak karşılaştırmalı bir desen oluşturulmuş, istismara uğramış ve istismara uğramamış çocukların oyun davranışları ve sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda istismara uğramış çocukların daha az sosyal katılım gösterdikleri, oyunlarında daha fazla problem davranış sergiledikleri, akranları ile ilişki başlatma ve sürdürme de sıkıntı yaşadıkları ve kendini kontrol etme becerilerinde problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca istismara uğramış çocukların davranış problemlerinin sayısının diğer çocuklarla oranla daha fazla olduğu bulunmuştur.

Cooper ve diğerleri (1999) çocuk istismarının okul öncesi çocukların oyunu üzerine etkileri incelemek için yaptıkları çalışmada, istismarın çocukların oyun içeriklerine, sosyal etkileşimlerine ve oyun tercihlerine nasıl yansıdığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 5-6 yaş grubunda bulunan 60 çocuk katılmıştır. Katılımcılar istismara uğramamış (kontrol grubu) ve istismara uğramış çocuklardan oluşmaktadır. Veri toplama amacıyla gözlemler yapılmış, çocuk terapistlerinden destek alınmış, öğretmen ve ebeveynlerinden ek bilgiler alınmıştır. Araştırma sonucunda istismara uğramış çocukların oyunlarında tekrarlayan davranışlar, düşük katılım ve yalnız oyun tercihi görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan çocukların iş birliğine dayalı oyunlarda ve sosyal oyunlarda daha aktif olduğu bulunmuştur. Ayrıca istismara uğramış çocukların oyuna ilgilerinin daha az olduğu ve oyun sürelerinin daha kısa olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi, katılımcılar ve kullanılan yöntemler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 4-6 yaş arası çocukların oyun kurma becerileri ve ebeveynlerin duygusal istismar potansiyel düzeyleri arasında çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisine değil, değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını, düzeyini ve yönünü inceler. Betimsel araştırma modeli, bir durumun, olayın veya olgunun mevcut haliyle incelenmesi ve olduğu gibi tanımlanması amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020)

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 5-6 yaş arası çocuğa sahip olan anneler ve çocuklarıdır. Örneklem 4-6 yaş grubu aralığındaki 153 kız, 157 erkek çocuk ve anneleri olmak üzere toplam 310 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan kolay örneklem tekniği kullanılmıştır. Kolay örneklem yöntemi, araştırmacının ulaşımı en basit ve pratik olan bireyleri seçtiği yaygın bir örneklem alma biçimidir. Bu yöntemde, zaman ya da kaynak kısıtlamaları nedeniyle daha karmaşık örneklem teknikleri tercih edilmez; bunun yerine en kolay erişilebilen katılımcılar örnekleme dahil edilir (Etikan, Musa & Alkassim,

2016). Araştırmaya katılan annelere araştırma hakkında bilgiler verilmiş ve annelere ölçekler uygulanmıştır. Araştırma grubuna dahil olan annelere ve çocuklara ait demografik bilgiler tablo 1 ve tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Annelerin Demografik Bilgileri

Anne Yaşı	f	%
21-25 yaş	8	2,6
26-30 yaş	64	20,6
31-35 yaş	133	42,9
36-40 yaş	83	26,8
41-45 yaş	22	7,1
Toplam	310	100,0
Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	23	7,4
Ortaokul	27	8,7
Lise	83	26,8
Lisans	161	51,9
Lisans üstü	16	5,2
Toplam	310	100,0
Anne Çalışma Durumu	f	%
Çalışmayan	194	62,6
Çalışan	116	37,4
Toplam	310	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan annelerin demografik özelliklerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre annelerin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, katılımcıların 8’inin (%2.6) 21-25 yaş aralığında, 64’inin (%20.6) 26-30 aralığında, 133’inin (42.9) 31-35 aralığında, 83’ünün (%26.8) 36-40 aralığında ve 22’sinin (%7.1) 41-45 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğu (f=283) 26-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşı göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerinin 26-40 yaş aralığında olması beklenen bir bulgudur. Araştırmaya katılan annelerin 23’ünün (%7.4) ilkokul, 27’sinin (%8.7) ortaokul, 83’ünün (%26.8) lise, 161’ninin (%51.9) lisans ve 16’sının (%5.2) lisans üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu lise ve lisans seviyesindedir (f=244) bu da araştırmanın, genel olarak orta ve yüksek eğitim seviyelerine sahip annelerden

oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin çoğunluğunun lise, lisans ve lisans üstü düzeyde olması oldukça önemli bir bulgudur. Araştırmaya katılan annelerin 194'ünün (%62.6) çalışmadığı ve 116'sının (%37,4) herhangi bir işte çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası çalışmamaktadır. (f=194). Bu dağılım, araştırmaya katılan annelerin büyük bir kısmının herhangi bir işte çalışmadığını ve evdeki sorumluluklarına odaklandıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan annelerin 61'inin (%19,7) bir, 158'inin (%51.0) iki, 62'sinin (%20.0) üç ve 29'unun (%9.4) dört çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının iki çocuğu bulunmaktadır (f=158). Çalışmaya katılan annelerin çocuk sayısı açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. İki çocuklu anneler çoğunluğu oluşturuyor olsa da bir, üç, dört çocuk sahibi anneler de araştırma örnekleminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Çocuk Cinsiyeti	f	%
Kız	153	49,4
Erkek	157	50,6
Toplam	310	100,0
Çocuk Yaşı	f	%
Beş	261	84,2
Altı	49	15,8
Toplam	310	100,0
Çocuk Doğum Sırası	f	%
Bir	161	51,9
İki	87	28,1
Üç	42	13,5
Dört	20	6,5
Toplam	310	100,0
Çocuk Okula Devam Süresi	f	%
Bir	227	73,2
İki	68	21,9
Üç	15	4,8
Toplam	310	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan çocukların 153'ünün (%49,4) kız, 157'sinin (%50,6) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısının kız yarısının erkek olduğu, erkek sayısı kız sayısından dört fazla olduğu görülmektedir ($f=157$). Çalışmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımı birbirine oldukça yakındır. Kız çocukları ve erkek çocukları neredeyse eşit sayıda olup, bu durum çalışmanın cinsiyet açısından temsiline dengeli olduğunu göstermektedir. Çocukların 261'inin (%84,2) beş, 49'unun (%15,8) altı yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun beş yaşında olduğu, görülmektedir ($f=261$). Çalışmanın çocukların yaş dağılımında beş yaş grubunun baskın olduğunu ve araştırma bulgularının büyük ölçüde bu yaş grubunun özelliklerini yansıtacağını ortaya koymaktadır. Çocukların 161'inin (%51,9) birinci, 87'sinin (%28,1) ikinci, 42'sinin (%13,5) üçüncü ve 20'sinin (%13,5) dördüncü sırada doğduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun birinci ve ikinci sırada doğduğu görülmektedir ($f=248$). Çocukların 227'sinin (%73,2) bir, 68'inin (%21,9) iki ve 15'inin (%4,8) üç yıl okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitime devam sürelerinin bir yıl olduğu bulunmaktadır ($f=227$). Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun bir yıl okul öncesi eğitime devam ettiği, az bir kısmın ise iki veya üç yıl devam ettiği görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun daha önce okul öncesi eğitim almadığını göstermektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada 5-6 yaş çocuğa sahip olan annelerin duygusal istismar potansiyellerini ölçmek amacıyla "3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği" ve çocukların oyun becerilerini ölçmek amacıyla "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan kişilerin demokratik bilgilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPO)

3-6 yaş arası çocuklara sahip ebeveynler için geliştirilmiş olan duygusal istismar potansiyeli ölçeği, Pekdoğan ve Kanak (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 'nedensel'

ve ‘önleyici’ olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve toplamda 50 madde içermektedir. Bu ölçek, 3-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik ebeveyn davranışlarını değerlendirmeyi ve ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelini belirlemeyi amaçlamaktadır (Pekdoğan& Kanak,2019).

Ölçeğin ‘nedensel’ alt boyutu 29 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %31,8’ini açıklamaktadır. Bu alt boyutta ters madde bulunmamaktadır ve alınabilecek puanlar 29 ile 145 arasında değişmektedir. Nedensel alt boyutta alınan puanların artması, ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ‘önleyici’ ise 21 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %28’ini açıklamaktadır. Bu alt boyuttaki tüm maddeler ters puanlanmakta olup, alınabilecek puan aralığı 21 ile 105’tir. Önleyici alt boyuttan alınan yüksek puanlar, ebeveynlerin duygusal istismarı önleyici davranışlarının arttığını ifade etmektedir (Pekdoğan & Kanak,2019).

Beşli likert tipi bir yapıya sahip olan bu ölçek, çalışmaya katılan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek, ‘hiçbir zaman’, ‘nadiren’, ‘ara sıra’, ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’, şeklinde derecelendirilen ifadeler içermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, nedensel ve önleyici alt boyutlar için .96, genel ölçek için ise .97 olarak belirlenmiştir.3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPO) örneği Ek II’de yer almaktadır.

3.3.2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Fazıloğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013), ölçeği geliştirme sürecinde literatür taraması yaparak 72 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturmuştur. Geçerlilik çalışmaları kapsamında, ölçekle ilgili okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ve ölçme-değerlendirme alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreç sonucunda, ölçek 56 maddeye indirilmiş ve geçerlilik ile güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Yapılan dört aşamalı analiz sonucunda ölçek, 27 maddeye düşürülmüştür. 6 yaş grubundaki çocukların oyun becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçek, 5’li likert tipi bir derecelendirme sistemi ile düzenlenmiştir. Maddeler ‘kesinlikle katılmıyorum (1)’, ‘katılmıyorum (2)’, ‘tarafsızım (3)’, ‘katılıyorum (4)’ ve ‘kesinlikle katılıyorum (5)’ şeklinde puanlanmıştır (Fazlıoğlu, Ilgaz &Papatğa,2013).

Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin tüm maddeleri için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuş ve bu, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla alt ve üst %27'lik gruplar arasında t-testi uygulanmış ve be t değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. İç tutarlılık ve güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .93 olarak tespit edilmiş, bu da ölçeğin yüksek bir güvenilirlik düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve maddeler arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu desteklenmiştir (Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013). Oyun Becerileri Ölçeği örneği Ek-III' te yer almaktadır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların demokratiklik verilerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu 8 maddeden oluşur ve araştırmaya katılan anneler tarafından doldurulmuştur. Kişisel bilgi formunda; annenin yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı, mesleği, çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam ettiği süre değişkenleri yer almaktadır. Kişisel bilgi formu örneği Ek-I'de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, öncelikle kullanılan ölçme araçlarının kullanımı için izin alınmıştır. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu ile Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onaylar alındıktan sonra, okul müdürleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Müdürler aracılığıyla okul öncesi öğretmenleriyle iletişim kurularak ölçekler çocuklar ile annelerine ulaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, istatistiksel analiz programı olan SPSS aracılığıyla çözümlenmiştir. 5-6 yaş grubundaki çocukların oyun becerileri ile annelerinin duygusal istismar potansiyeli arasındaki ilişki; çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, meslek durumu, çocuk sayısı, çocuğun yaşı, doğumdaki sırası ve okul öncesi eğitime devam süresi gibi demografik değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Verilerin dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısı dikkate alınarak, her bir çocuk için Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği, DİPO ve Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır. Katılımcıların formları doldurmaları amacıyla iki haftalık bir süre verilmiş, belirtilen sürenin sonunda formlar toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplam 400 adet anket formu katılımcılara dağıtılmıştır. Bu formlar, çalışma evrenini temsil etmesi ve yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması amacıyla seçilmiştir. Geri dönüş sürecinde, 310 form eksiksiz ve tutarlı şekilde doldurularak geri alınmıştır. Bu veriler, analiz aşamasına dahil edilmiştir ve çalışma sonuçlarının temelini oluşturmuştur. Ancak, geri kalan 90 formda çeşitli eksiklikler ve hatalar tespit edilmiştir. Bu formlar, katılımcıların bazı soruları yanıtlamaması, tutarsız veya çelişkili bilgiler vermesi ve anketlerin yanlış veya eksik doldurulması gibi nedenlerle analiz dışı bırakılmıştır. Söz konusu eksik ve hatalı formların çıkarılması, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak açısından zorunlu olmuştur. Veri toplama sürecinde yaşanan bu tür zorlukların, benzer alanlardaki çalışmalarda da karşılaşılabilecek yaygın sorunlar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, sadece geçerli ve güvenilir verilerin kullanılması, araştırmanın bilimsel bütünlüğünün korunmasına katkı sağlamış ve bulguların sağlam temellere dayanmasını mümkün kılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. 5-6 yaş grubundaki çocukların oyun becerileri ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri, annenin yaşı, eğitim seviyesi, çalışma durumu, çocuk sayısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlere göre incelenmiştir. Dağılımların normalliğini değerlendirmek için kolmogorov-smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi uygulandığında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım gösteren verilere dayanarak parametrik analizler yapılmıştır. Özellikle, sürekli değişkenlerde iki kategorik değişken arasındaki farklılıkları değerlendirmek için t-testi üç ve daha fazla kategorik değişken arasındaki farklılıkları incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için Pearson korelasyon katsayısı kullanılırken, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi için çoklu doğrusal regresyon testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin analizinde çalışmanın değişkenlerine ilişkin yapılan ANOVA, t-testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etkisini açıklayan çoklu regresyon testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3'te çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)
Oyun Kurma Becerileri	-,232	-,518
Duygusal İstismar (Nedensel)	,573	-,307
Duygusal İstismar (Önleyici)	-,598	-,330

Tablo 3'e göre, çalışmadaki sürekli değişkenlerin normallik analizi sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerin değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu çalışmada normallik analizi kriteri -2 ile +2 arasında bir değer olduğunda tüm verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. (George & Mallery, 2019).

Tablo 4.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	N	X	SS
Oyun Kurma Becerileri	310	4.296	.398
Duygusal İstismar	310	2.682	.119
Nedensel	310	1.280	.190
Önleyici	310	4.617	.263

Tablo 4’te araştırmaya katılan annelerin Çocuklarının Oyun kurma becerileri, çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyeli ve duygusal istismarın iki alt boyutu olan nedensel ve Önlemeye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Annelerin 5-6 yaş çocuklarının oyun kurma becerileri ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının “katılıyorum” ($X=4.296$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Annelerin 5-6 yaş çocuklarının oyun kurma becerilerinin iyi durumda olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan annelerin duygusal istismar potansiyeli ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının ($X=2.682$), nedensel alt boyutuna “hiçbir zaman” ($X=1.280$) ve önleme alt boyutuna “her zaman” ($X=4.617$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle annelerin duygusal istismar potansiyellerinin düşük olduğu, nedensel boyutunda zayıf olduğunu, önleme alt boyutunda annelerin önlem alma konusunda iyi durumda oldukları söylenebilir.

Tablo 5.

Çocukların Oyun Kurma Beceri Düzeylerinin Annenin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Annelerin Yaşı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
20-25 yaş	8	4.125	.297	G. Arası	.407	4	.102	.638	.636	
26-30 yaş	64	4.290	.387	G. İçi	48.608	305	.159			
31-35 yaş	133	4.318	.385	Toplam	49.015	309				
36-40 yaş	83	4.299	.429							
41-45 yaş	22	4.227	.423							
Toplam	310	4.296	.398							

Tablo 5 incelendiğinde çocukların oyun kurma becerileri ölçeği düzeylerinin annelerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=.638$; $p>0.05$).

Tablo 6.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Annelerin Yaşı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
20-25 yaş	8	1.400	.126	G. Arası	.160	4	.040	1.098	.358	
26-30 yaş	64	1.291	.212	G. İçi	11.111	305	.036			
31-35 yaş	133	1.264	.178	Toplam	11.271	309				
36-40 yaş	83	1.286	.192							

41-45 yaş	22	1.279	.209
Toplam	310	1.280	.190

Tablo 6 incelendiğinde çocukla ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyel ölçeği nedensel alt boyutu düzeylerinin annelerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=1.098$; $p>0.05$).

Tablo 7.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyel Ölçeği Önleme Alt Boyutu Düzeylerinin Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Annenin Yaşı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
21-25 yaş	8	4.494	.245	G. Arası	.596	4	.149	2.177	.072	
26-30 yaş	64	4.600	.246	G. İçi	20.886	305	.068			
31-35 yaş	133	4.660	.252	Toplam	21.483	309				
36-40 yaş	83	4.568	.290							
41-45 yaş	22	4.642	.251							
Toplam	310	4.617	.263							

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynlerin duygusal istismar potansiyel ölçeği önleyici alt boyutu düzeylerinin annelerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=2.177$; $p>0.05$).

Tablo 8.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
İlkokul	23	4.082	.357	G. Arası	2.753	4	.688	4.538	.001	4-1;5-1,3
Ortaokul	27	4.303	.350	G. İçi	46.262	305	.152			
Lise	83	4.234	.404	Toplam	49.015	309				
Lisans	161	4.330	.398							
Lisans Üstü	16	4.569	.313							
Toplam	310	4.296	.398							

Tablo 8 incelendiğinde çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=4.538$; $p<0.05$). 5-6 yaş arası çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin annenin eğitim düzeyinin hangi eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tuket testi sonuçlarına göre

lisans mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri ($X=4.330$), ilkokul mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden ($X=4.082$), lisans üstü eğitim mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri ($X=4.569$) ilkokul mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden ($X=4.082$) ve lise mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden ($X=4.234$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, annelerin eğitim düzeyinin çocukların oyun kurma becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları, oyun kurma becerilerinde ilkokul ve lise mezunu annelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek performans sergilemiştir.

Tablo 9.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
İlkokul	23	1.283	.157	G. Arası	.409	4	.102	2.868	.023	2-3,4
Ortaokul	27	1.390	.188	G. İçi	10.863	305	.036			
Lise	83	1.257	.187	Toplam	11.271	309				
Lisans	161	1.270	.189							
Lisans Üstü	16	1.314	.222							
Toplam	310	1.280	.190							

Tablo 9 incelendiğinde çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyel ölçeği nedensel alt boyut düzeyinin annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.868$; $p<0.05$). Annelerin duygusal istismar potansiyel ölçeği nedensel alt boyutu düzeyinin hangi eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ortaokul mezunu annelerin duygusal istismar potansiyeli nedensel alt boyut düzeyi ($X=1.390$), lisans eğitim düzeyindeki annelerden ($X=1.257$) ve lisans eğitim düzeyindeki annelerden ($X=1.270$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler, anne eğitim düzeyinin duygusal istismar potansiyeli üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ortaokul mezunu annelerde, duygusal istismar potansiyelinin daha yüksek olması, eğitim seviyesinin bu risk faktörünü azaltmada kritik bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Tablo 10.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleyici Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
İlkokul	23	4.592	.268	G. Arası	1.076	4	.269	4.020	.003	3-2; 4-2; 5-2
Ortaokul	27	4.460	.273	G. İçi	20.407	305	.067			
Lise	83	4.620	.279	Toplam	21.483	309				
Lisans	161	4.631	.246							
Lisans Üstü	16	4.767	.227							
Toplam	310	4.617	.263							

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin duygusal istismar potansiyel ölçeği önleme alt boyut düzeyinin annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=4.020$; $p<0.05$). Annelerin duygusal istismar potansiyel ölçeği önleyici alt boyutu düzeyinin hangi eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tuket testi sonuçlarına göre lise mezunu annelerin duygusal istismar potansiyeli önleyici alt boyut düzeyi ($X=4.620$), ortaokul eğitim düzeyindeki annelerden ($X=4.460$), lisans mezunu düzeyindeki annelerin ($X=4.631$) ortaokul eğitim düzeyindeki annelerden ($X=4.460$), lisans üstü eğitim düzeyindeki annelerin ($X=4.767$) ortaokul eğitim düzeyindeki annelerden ($X=4.460$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocuk Sayısı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Çocuk	61	4.281	.406	G. Arası	.665	3	.222	1.402	.242	
İki Çocuk	158	4.323	.392	G. İçi	48.350	306	.158			
Üç Çocuk	62	4.304	.388	Toplam	49.015	309				
Dört Çocuk	29	4.160	.421							
Toplam	310	4.296	.398							

Tablo 11 incelendiğinde çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin annenin çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=1.402$; $p>0.05$).

Tablo 12.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocuk Sayısı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Çocuk	61	1.213	.167	G. Arası	.432	3	.144	4.068	.007	2-1; 4-1
İki Çocuk	158	1.299	.188	G. İçi	10.839	306	.035			
Üç Çocuk	62	1.270	.189	Toplam	11.271	309				
Dört Çocuk	29	1.337	.221							
Toplam	310	1.337	.190							

Tablo 12 incelendiğinde ebeveynlerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel düzeylerinin annenin çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($f=4.068$; $p<0.05$). Annelerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel ölçeği düzeylerinin hangi çocuk sayısına göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre iki çocuğu olan annelerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel düzeyi ($X=2.299$), bir çocuğu olan annelerden ($X=1.213$); dört çocuğu olan annelerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel düzeyi ($X=1.337$), bir çocuğu olan annelerden ($X=1.213$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, annelerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça duygusal istismarın nedenlerine yönelik eğilimlerinde artış gözlemlenmiştir. Özellikle iki ve dört çocuğu olan annelerin, bir çocuğu olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal istismar potansiyeline sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 13.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleme Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Annenin Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çocuk Sayısı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Çocuk	61	4.667	.217	G. Arası	.453	3	.151	2.195	.122	
İki Çocuk	158	4.629	.251	G. İçi	21.030	306	.069			
Üç Çocuk	62	4.554	.321	Toplam	21.483	309				
Dört Çocuk	29	4.584	.265							
Toplam	310	4.617	.263							

*Homojen bir dağılım olmadığından welch değerleri kullanılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal istismar önleme alt boyutu potansiyel düzeylerinin annenin çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=2.195$; $p>0.05$).

Tablo 14.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Çocuk Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Doğum Sırası	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir	161	4.294	.398	G. Arası	.820	3	.273	1.735	.160	
İki	87	4.357	.385	G. İçi	48.195	306	.158			
Üç	42	4.237	.418	Toplam	49.015	309				
Dört	20	4.164	.381							
Toplam	310	4.296	.398							

Tablo 14'e göre, çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin çocuk doğum sırası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($f=1.735$; $p>0.05$).

Tablo 15.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Doğum Sırası	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir	161	1.269	.181	G. Arası	.179	3	.060	1.647	.178	
İki	87	1.269	.193	G. İçi	11.092	306	.036			
Üç	42	1.315	.218	Toplam	11.271	309				
Dört	20	1.350	.186							
Toplam	310	1.280	.190							

Tablo 15'e göre, ebeveynlerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel düzeylerinin çocukların doğum sırası değişkeni açısından anlamlı bir ayrışma olmadığı görülmektedir ($f=1.647$; $p>0.05$).

Tablo 16.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleyici Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Doğum Sırası	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir	161	4.644	.233	G. Arası	.874	3	.291	4.326	.027	1-3; 2-3
İki	87	4.641	.275	G. İçi	20.608	306	.067			

Üç	42	4.495	.317	Toplam	21.483	309
Dört	20	4.554	.255			
Toplam	310	4.617	.263			

*Homojen bir dağılım olmadığından welch değerleri kullanılmıştır.

Tablo 16'ya göre, ebeveynlerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeylerinin çocukların doğum sırası değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar sergilediğini ortaya koymuştur. ($f=4.326$; $p<0.05$). ebeveynlerinin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeylerinin hangi doğum sırasına göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tuket testinden elde edilen sonuçlara göre birinci sırada doğan çocuğun annelerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeyi ($X=4.644$), üçüncü sırada doğan çocuğun annelerden ($X=4.495$); ikinci sırada doğan çocuğun annelerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeyi ($X=4.641$), üçüncü sırada doğan çocuğun annelerden ($X=4.495$); daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, birinci ve ikinci sırada doğan çocukların anneleri, duygusal istismarı önleme konusunda üçüncü çocukların annelerine göre daha yüksek bir farkındalık ve önleyici tutuma sahiptir.

Tablo 17.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Okula Devam Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Yıl	227	4.256	.397	G. Arası	1.331	2	.666	4.284	.015	2-1
İki Yıl	68	4.407	.402	G. İçi	47.684	307	.155			
Üç Yıl	15	4.390	.284	Toplam	49.015	309				
Toplam	310	4.296	.398							

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin çocukların okula devam süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($f=4.284$; $p<0.05$) çocukların oyun kurma becerileri düzeylerinin hangi okula devam süresine göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tuket testi sonuçlarına göre iki yıl okula devam eden çocukların oyun kurma becerilerinin ($X=4.407$), bir yıl okula devam eden çocukların oyun kurma becerilerinden ($X=4.256$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, iki yıl okula devam eden çocukların oyun kurma becerileri, bir yıl devam eden çocuklara göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum, okul süresinin sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 18.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Nedensel Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Okula Devam Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Yıl	227	1.292	.196	G. Arası	.132	2	.066	1.820	.164	
İki Yıl	68	1.241	.177	G. İçi	11.139	307	.036			
Üç Yıl	15	1.282	.159	Toplam	11.271	309				
Toplam	310	1.280	.190							

Tablo 18 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyel düzeylerinin çocukların doğum sırası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($f=1.280$; $p>0.05$).

Tablo 19.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Önleme Alt Boyutu Potansiyel Düzeylerinin Çocukların Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Okula Devam Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
Bir Yıl	227	4.606	.263	G. Arası	.225	2	.112	1.624	.199	
İki Yıl	68	4.666	.261	G. İçi	21.258	307	.69			
Üç Yıl	15	4.571	.269	Toplam	21.483	309				
Toplam	310	4.617	.263							

Tablo 19 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal istismar önleme alt boyutu potansiyel düzeylerinin çocukların doğum sırası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($f=1.624$; $p>0.05$).

Tablo 20.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Oyun Kurma Becerileri	Çalışmayan	194	4.249	.391	-2.687	308	.008
	Çalışan	116	4.373	.398			

Duygusal İstismar	Çalışmayan	194	2.678	.121	-.722	308	.471
	Çalışan	116	2.688	.117			
Nedensel	Çalışmayan	194	1.273	.185	-.845	308	.399
	Çalışan	116	1.292	.199			
Önleyici	Çalışmayan	194	4.618	.267	.064	308	.949
	Çalışan	116	4.616	.258			

Tablo 20 incelendiğinde, çocukların oyun kurma becerileri annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t [308] = -2.687$; $p < 0.05$). Çalışan annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri ($x = 4.373$) çalışmayan annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden ($x = 4.249$) daha yüksektir. Annelerin çalışma durumu ile 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyeli ($t [308] = -.722$; $p > 0.05$); annelerin çalışma durumu ile 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyeli ($t [308] = -.845$; $p > 0.05$) ve annelerin çalışma durumu ile 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar önleme alt boyutu potansiyeli ($t [308] = .64$; $p > 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 21.

Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Oyun Kurma Becerileri	Kız	153	4.322	.393	1.131	308	.259
	Erkek	157	4.270	.402			
Duygusal İstismar	Kız	153	2.694	.124	1.801	308	.073
	Erkek	157	2.670	.114			
Nedensel	Kız	153	1.300	.206	1.828	308	.069
	Erkek	157	1.261	.173			
Önleme	Kız	153	4.618	.264	.122	308	.903
	Erkek	157	4.616	.263			

Tablo 21 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile çocukların oyun kurma becerileri ($t [308] = 1.131$; $p > 0.05$); ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyeli ($t [308] = 1.801$; $p > 0.05$); 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyeli ($t [308] = 1.828$; $p > 0.05$) ve 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar önleme alt boyutu potansiyeli ($t [308] = .122$; $p > 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 22.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Alt Boyutları, Çocukların Oyun Kurma Becerileri ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	Mn	Sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Anne Yaşı	3,1516	,91707	1											
2 Anne Eğitim Durumu	3,3871	,98129	,046	1										
3 Anne Çalışma Durumu	1,3742	,48470	,119*	,477**	1									
4 Çocuk Sayısı	2,1903	,85856	,337**	-,245**	-,078	1								
5 Çocuk Cinsiyeti	1,5065	,50077	,107	-,064	,070	,144*	1							
6 Çocuk Yaşı	5,1581	,36539	,044	-,090	,085	,079	,056	1						
7 Çocuk Doğum Sırası	1,7452	,92234	,459**	-,291**	-,112*	,805**	,133*	,101	1					
8 Okula Devam Süresi	1,3161	,56034	,076	,248**	,254**	-,072	,004	,214**	-,100	1				
9 Oyun Kurma Becerileri	4,2961	,39828	,003	,198**	,151**	-,061	-,064	,033	-,066	,151**	1			
10 Duygusal İstismar	2,6823	,11992	-,036	,086	,041	,006	-,102	-,072	-,044	-,033	,114*	1		
11 Nedensel	1,2806	,19099	-,040	-,063	,048	,134*	-,104	-,003	,112*	-,078	-,237**	,542**	1	
12 Önleyici	4,6178	,26367	,001	,156**	-,004	-,127*	-,007	-,075	-,160**	,042	,360**	,541**	-,414**	1

*p<0.05. **p<0.01

Tablo 22'ye göre çocukların oyun kurma becerileri ile ebeveynlerinin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyelleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.237$; $p<.01$). Çocukların oyun kurma becerileri ile ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyel düzeyleri ayrı değişim göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, ebeveynlerin duygusal istismar nedensel potansiyel düzeyleri arttıkça, çocukların oyun kurma becerileri azalmaktadır.

Buna karşın, çocukların oyun kurma becerileri ile ebeveynlerinin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyelleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.360$; $p<.01$). Bu ilişkide çocukların oyun kurma becerileri ile ebeveynlerinin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeyleri birlikte değişim göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, ebeveynlerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyel düzeyleri arttıkça, çocukların oyun kurma becerileri de artmaktadır.

Annenin Yaşı, Çocuğun Cinsiyeti, Çocuğun Yaşı değişkenleri ile çocukların oyun kurma becerileri ve çocukların duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 12). Diğer yandan, çocukların oyun kurma becerileri ile anne eğitim durumu ($r=.198$; $p<.01$); anne çalışma durumu ($r=.151$; $p<.01$); çocukların okula devam süresi ($r=.151$; $p<.01$) arasında; çocukların duygusal istismar nedensel alt boyutu ile çocuk sayısı ($r=.134$; $p<.05$); çocuk doğum sırası ($r=.112$; $p<.05$) arasında; çocukların duygusal istismar önleyici alt boyutu ile anne eğitim durumu ($r=.156$; $p<.01$) arasında pozitif yönde çocukların duygusal istismar önleyici alt boyutu ile çocuk sayısı ($r=-.127$; $p<.05$); çocuk doğum sırası ($r=-.160$; $p<.01$) arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgular, anova ve t-testi sonuçlarını da desteklemektedir. çocukların oyun kurma becerileri ile diğer demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 23.

Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyellerinin Çocukların Oyun Kurma Becerileri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	2 Değişikliği (ΔR ²)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					3.899	.348		11.191	.000
Adım 1	.239	.057	.032	.023					
Annenin Yaşı					-.007	.028	-.017	-.253	.800
Anne Eğitim Durumu					.059	.028	.145	2.115	.035
Anne Çalışma Durumu					.052	.054	.063	.959	.338
Çocuk Sayısı					-.008	.044	-.017	-.177	.859
Çocuk Cinsiyeti					-.047	.045	-.060	-1.044	.297
Çocuk Yaşı					.026	.064	.024	.405	.685
Çocuk Doğum Sırası					.009	.045	.020	.191	.849
Okula Devam Süresi					.068	.043	.096	1.592	.112
Adım 2	.237	.056	.053	.387					
Nedensel					-.494	.115	-.237	-4.279	.000
Adım 3	.360	.130	.127	.372					
Önleyici					.544	.080	.360	6.775	.000
Bağımlı Değişken: Oyun Kurma Becerileri									

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde, analize birinci adımda giren Annenin Yaşı, Anne Eğitim Durumu, Anne Çalışma Durumu, Çocuk Sayısı, Çocuğun Cinsiyeti, Çocuğun Yaşı, Çocuk Doğum Sırası ve Çocuk Okula Devam Süresi değişkenlerinin çocukların oyun kurma becerileri ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı ilişki gösterdikleri görülmektedir ($R=.23$; $R^2=.05$; $\Delta R^2=.03$; $p<.05$). Ancak, regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine bakıldığında; sadece anne eğitim durumunun, oyun kurma becerileri puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta=.145$, $p<.05$). Analize ikinci adımda giren ebeveynlerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyelleri değişkeninin çocukların oyun kurma becerilerinin puanları üzerinde anlamlı bir negatif etkiye sahip olduğu ve oyun kurma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($R=.23$; $R^2=.05$; $\Delta R^2=.05$; $\beta=-.23$; $p<.01$). Yani ebeveynlerin duygusal istismar nedensel alt boyutu potansiyelleri arttıkça, çocukların oyun kurma becerileri düzeyleri azalmaktadır. Açıklanan varyans yüzdesi dikkate alındığında ebeveynlerin duygusal istismar nedensel potansiyelleri, çocukların oyun kurma beceri düzeylerinin önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Analize üçüncü adımda giren ebeveynlerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyelleri değişkeninin çocukların oyun kurma becerilerinin puanları üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu

ve oyun kurma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($R=.36$; $R^2=.13$; $\Delta R^2=.12$; $\beta=.36$; $p<.01$). Bu verilere göre ebeveynlerin duygusal istismar önleyici alt boyutu potansiyelleri arttıkça, çocukların oyun kurma becerileri düzeyleri de artmaktadır. Açıklanan varyans yüzdesi dikkate alındığında ebeveynlerin duygusal istismar önleyici potansiyelleri, çocukların oyun kurma beceri düzeylerinin önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, annenin eğitim düzeyi çocukların oyun kurma becerilerini anlamlı şekilde yordarken, duygusal istismar potansiyeli bu beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin duygusal istismar nedenlerine yönelik eğilimleri arttıkça 5-6 yaş çocukların oyun kurma becerileri azalmakta; buna karşılık, istismarı önleyici tutumları arttıkça çocukların oyun kurma becerileri de artmaktadır. Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının erken çocukluk dönemindeki sosyal beceri gelişimi açısından belirleyici olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına, tartışma ve önerilere ilişkin bilgiler ile değerlendirmelere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Araştırmanın bulguları, annenin yaşı ile 5-6 yaş çocukların oyun kurma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, annenin yaşı gibi bireysel faktörlerin, çocukların oyun kurma becerilerini doğrudan etkilemediği yönündeki literatürle örtüşmektedir. Örneğin, Bjorklund ve Pellegrini (2000), oyun kurma becerilerinin gelişiminde çocuğun bilişsel ve sosyal deneyimlerinin, ebeveynlerin bireysel özelliklerinden daha fazla etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, annenin yaşı ile çocukların oyun becerileri arasındaki ilişkinin dolaylı faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Vygotsky'nin (1978) sosyo kültürel kuramı, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinin, çevrelerinden edindikleri destekle ilerlediğini ifade eder. Bu bağlamda, annenin yaşı, çocuğa sağlanan oyun ortamı, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve kullanılan ebeveynlik tarzları ile birleşerek dolaylı bir etki yaratabilir. Nitekim bazı araştırmalar, annenin yaşı arttıkça daha olgun ebeveynlik becerileri sergilediğini, genç yaşta ebeveyn olanların ise çocuğun oyun sürecinde daha fazla aktif rol aldığını öne sürmektedir (Smith & Pellegrini, 2008). Araştırma sonuçları, annenin yaşı ile oyun kurma becerileri arasındaki ilişkinin diğer değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, annenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik statü, çocuğun bakımına ayrılan süre ve çocuğun akranlarıyla etkileşim düzeyi gibi faktörlerin oyun becerilerini etkileyebileceği bilinmektedir (Ginsburg, 2007). Bu bağlamda, annenin yaşı tek başına bir belirleyici faktör olmayıp, diğer değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gereken bir unsur olarak ele alınmalıdır.

2. Çalışma grubunda yer alan annelerin eğitim düzeyleri ile çocuklardaki oyun kurma becerileri karşılaştırması sonucunda lisans mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri ilkököl mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden, lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri ilkököl mezunu annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinden ve lise mezunlarının çocuklarının oyun kurma becerilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, annelerin eğitim düzeyinin 5-6 yaş çocukların oyun kurma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre, lisans mezunu ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarının oyun kurma becerileri, ilkököl ve lise mezunu annelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek düzeydedir. Bu durum, eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarına sundukları gelişimsel fırsatların ve oyun ortamlarının daha nitelikli hale geldiğini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Bradley ve Corwyn (2002), eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarına daha zengin öğrenme materyalleri sunduğunu ve daha fazla etkileşimde bulunduğunu belirtmiştir. Eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarının oyunlarına daha fazla rehberlik ettiği ve problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri destekleyen oyun ortamları oluşturduğu gözlemlenmiştir (Ginsburg, 2007). Lisans ve lisansüstü eğitim almış annelerin, çocuklarının oyunlarını desteklemek için daha fazla kaynak ve zaman ayırmaları da bu farklılığı açıklayabilir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının oyun süreçlerini hem doğrudan yönlendirdiği hem de dolaylı olarak desteklediği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinin daha düşük olabileceğini de göstermektedir. Bu durum, bu annelerin çocuklarıyla oyun oynama sıklığının ve oyun içeriğini destekleme becerilerinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu annelere yönelik farkındalık artırıcı programlar ve eğitim fırsatları sunulması, çocuklarının oyun becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, annelerin eğitim düzeyinin çocukların oyun kurma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu ilişkinin destekleyici ebeveynlik davranışları, çocuklara sunulan kaynaklar ve oyun ortamlarının kalitesiyle bağlantılı olduğu görülmektedir.

3. Bu araştırmada, 5-6 yaş grubundaki çocukların oyun kurma becerilerinin, okula devam sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bulgular, iki yıl boyunca okul öncesi eğitime devam eden çocukların, bir yıl devam eden çocuklara kıyasla

daha gelişmiş oyun kurma becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde uzun süreli eğitimin sosyal ve bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkisini vurgulayan mevcut literatürle paralellik göstermektedir (Smith & Pellegrini, 2020). Erken çocukluk döneminde eğitimin sürekliliği, sadece oyun becerileri değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve problem çözme yeteneklerinin gelişimi için de kritik öneme sahiptir. Daha uzun süre okula devam eden çocukların, oyun sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma becerilerini sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin süresinin uzatılmasının, çocukların yalnızca oyun becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerdeki dayanıklılıklarını ve yaratıcı düşünme kapasitelerini de geliştirdiğini göstermektedir. Literatürde, uzun süreli okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Brown ve ark., 2019). Sonuç olarak, bu araştırma, erken çocukluk döneminde eğitimin sürekliliğinin çocukların oyun kurma becerileri üzerindeki kritik etkisini göstermiştir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının gözden geçirilerek çocuklara daha uzun süreli ve kaliteli bir eğitim sunulması, sosyal ve bilişsel gelişim hedeflerine ulaşmada önemli bir adım olacaktır.

4. Araştırma sonuçları, çocukların oyun kurma becerilerinin, annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla daha gelişmiş oyun kurma becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, çalışan annelerin çocuklarının daha fazla sosyal etkileşim ve bağımsızlık geliştirme fırsatı bulduğunu gösteren önceki çalışmalarla tutarlıdır (Brown & Johnson, 2020). Çalışan annelerin çocuklarının oyun kurma becerilerinin daha yüksek olmasının birkaç sebebi olabilir. İlk olarak, çalışan annelerin çocukları genellikle kreş, anaokulu veya diğer sosyal ortamlarda daha fazla zaman geçirme eğilimindedir. Bu durum, çocukların akranlarıyla daha fazla etkileşim kurmasına, iş birliği yapmasına ve sosyal becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Buna karşın, çalışmayan annenin çocuğu, evde daha bireysel oyunlara yönelip sosyal oyun deneyimlerinden daha sınırlı şekilde yararlanabilir. İkinci olarak, çalışan anneler çocuklarının oyun kurma becerilerini dolaylı yollarla destekleyebilir. Literatürde çalışan annelerin, çocuklarının bağımsızlıklarını teşvik etme konusunda daha güçlü bir eğilime sahip olduğu belirtilmektedir (Smith ve ark., 2018). Çalışmayan annelerin çocuklarının daha düşük oyun kurma becerileri göstermesi ise, genellikle bu çocukların oyun sırasında anneleriyle birebir etkileşimde

bulunmaları ve daha az akran etkileşimine maruz kalmaları ile açıklanabilir. Evde daha fazla zaman geçiren çocukların, oyun süreçlerinde genellikle rehberlik edici bir yetişkine (örneğin annelerine) bağımlı oldukları gözlemlenebilir. Sonuç olarak bu araştırma, annelerin çalışma durumunun, çocukların oyun kurma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çalışan annelerin çocuklarının daha fazla sosyal etkileşim deneyimi kazanmaları ve bağımsızlıklarını geliştirmeleri, bu çocukların oyun becerilerinin daha yüksek olmasını açıklayabilir. Bu bulgu, çocukların gelişiminde sosyal çevrenin önemini bir kez daha vurgulamakta ve ailelerin, çocuklarını sosyal ve duygusal olarak desteklemek için daha fazla fırsat yaratması gerektiğini göstermektedir.

5. Çalışma grubundaki annelerin duygusal istismar potansiyellerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, annelerin yaşlarının duygusal istismara neden olabilecek davranışları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alanyazında yapılan benzer çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Kanak ve Pekdoğan'ın (2020) araştırmasında, ebeveynlerin yaş değişkeni ile duygusal istismar potansiyeli arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Güler ve diğerleri (2002) tarafından 143 anneye gerçekleştirilen bir çalışmada da annelerin yaşlarının duygusal istismar potansiyellerinde bir değişiklik yaratmadığı görülmüştür. Cansız'ın (2021) 3-6 yaş grubundaki çocukların öz yeterlikleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da annelerin yaşının bu potansiyel üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Aktaş'ın (2011) dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleriyle yaptığı çalışmada, annelerin yaşlarının duygusal istismar potansiyelinde bir farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde, Bilgin ve Karasu'nun (2017) araştırmasında da annelerin yaşlarına göre duygusal istismar potansiyellerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Çalışma grubundaki annelerin duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin nedensel alt boyutunda, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, ortaokul mezunu annelerin duygusal istismarın nedensel alt boyutunda, lise ve lisansüstü eğitimi olan annelere kıyasla daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin duygusal istismar potansiyeli üzerindeki etkisini ortaya koyan literatürle de uyum göstermektedir. Eğitim düzeyi, bireyin farkındalık düzeyini ve problem çözme becerilerini artırarak ebeveynlik yaklaşımlarını olumlu yönde

etkileyebilir. Örneğin, Güler ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, düşük eğitim seviyesine sahip annelerin, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara uygun tepkiler verme konusunda yetersiz kalabildiği; bu durumun da duygusal istismar potansiyelini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarına yönelik olumlu disiplin yöntemlerini daha sık kullandığı ve duygusal istismar davranışlarının daha düşük düzeyde görüldüğü rapor edilmiştir. Cansız'ın (2021) araştırması, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarıyla kurdukları iletişim kalitesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim seviyesi arttıkça ebeveynlerin, özellikle çatışma durumlarında, daha yapıcı ve empatik bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, ortaokul mezunu annelerde gözlemlenen daha yüksek nedensel istismar puanlarının, eğitim düzeyine bağlı olarak gelişen ebeveynlik becerileriyle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, Bilgin ve Karasu'nun (2019) çalışmasında, düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerini daha sık benimsediği ve bu yöntemlerin bazen duygusal istismar davranışlarına yol açabileceği belirtilmiştir. Özellikle, duygusal ihtiyaçların göz ardı edilmesi ya da çocuğun davranışlarını anlamlandırma konusundaki eksiklikler, bu gruptaki ebeveynlerin daha yüksek istismar potansiyeline sahip olmasına neden olabilir.

Çalışma grubunda annelerin duygusal istismar potansiyeli ölçeği önleyici alt boyut düzeyinin annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre lise mezunu annelerin duygusal istismar potansiyeli önleyici alt boyut düzeyi, ortaokul eğitim düzeyindeki annelerden, lisans mezunu düzeyindeki annelerin ortaokul düzeyindeki annelerden, lisansüstü eğitim düzeyindeki annelerin ortaokul eğitim düzeyindeki annelerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, annelerin eğitim düzeyi arttıkça duygusal istismar potansiyelinin önleyici alt boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Bu durum, eğitilmiş annelerin çocuk istismarını önleme konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını ve bu sayede istismar potansiyelini azaltma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Literatürde de benzer sonuçlar mevcuttur. Örneğin, Güler ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında, annelerin eğitim düzeyi ile istismar potansiyeli arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur; yani eğitim düzeyi arttıkça istismar potansiyeli azalmaktadır. Ayrıca, Alisinanoğlu ve Bağcı (2023) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin eğitim durumu

arttıkça çocuk ihmali ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, eğitim düzeyinin artmasının, ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalıklarını artırarak, istismarı önleyici davranışları benimsemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, annelerin eğitim seviyesinin yükseltilmesi, çocuk istismarının önlenmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak, onlara uygun tepkiler verme ve destek sağlama konusunda daha yetkin oldukları söylenebilir. Bu da çocukların sağlıklı psikososyal gelişimlerini destekleyerek, duygusal istismar riskini azaltmaktadır.

Sonuç olarak, annelerin eğitim düzeyinin artırılması, duygusal istismarın önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, ebeveyn eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve özellikle düşük eğitim seviyesine sahip annelere yönelik destekleyici eğitimlerin sunulması, çocuk istismarının önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlere yönelik farkındalık artırıcı eğitim programlarının, özellikle düşük eğitim seviyesine sahip bireyler için yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu tür programlar, ebeveynlerin duygusal istismar davranışlarını azaltmak ve çocuklarıyla sağlıklı bir bağ kurmalarını sağlamak açısından etkili olabilir.

7. Yapılan çalışma sonucunda, annelerin duygusal istismar potansiyellerinin önleyici ve nedensel alt boyutlarının çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, literatürde farklı görüşlerin olduğu bir konuya ışık tutmaktadır. Bazı araştırmalar, çalışan annelerin çocuklarıyla daha az vakit geçirdiklerini ve bu durumun duygusal bağ kurmayı zorlaştırabileceğini öne sürmektedir (Bianchi, 2000). Ancak diğer çalışmalar, çalışan annelerin iş-yaşam dengesi kurarak çocuklarına kaliteli zaman ayırmalarının istismar riskini azaltabileceğini belirtmektedir (Milkie vd., 2010). Annelerin çalışma durumunun duygusal istismar üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması, toplumsal ve kültürel bağlamda ele alınabilir. Örneğin, bireylerin sosyal destek ağlarının güçlü olduğu toplumlarda, annelerin çalışması çocuklar üzerinde olumsuz bir etki yaratmayabilir (Voydanoff, 2004). Aynı zamanda, annelerin çalışması aile ekonomisini iyileştirebilir ve bu durum, ebeveynlerin stres düzeyini azaltarak daha sağlıklı bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurulmasına katkıda bulunabilir (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Buna karşılık, çalışmayan annelerin evde çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme fırsatına sahip olmaları, çocukların duygusal ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu durum,

anneninin duygusal durumu, stres düzeyi ve ebeveynlik becerileri gibi faktörlere bağılı olarak değişiklik gösterebilir (McLoyd, 1998). Duygusal istismara yönelik çalışmalarda, annelerin çalışma durumunun etkisine dair bulgular tutarsızdır. Örneğin, bazı araştırmalar, çalışan annelerin daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığını ve bu durumun çocuklarına yansıdığını belirtmektedir (Glaser, 2002). Diğer çalışmalar ise çalışan annelerin, işlerinden sağladıkları tatminin çocuklarıyla ilişkilerine olumlu yansıdığını ileri sürmektedir (Greenhaus & Powell, 2006). Demir, (2022) yılında yapmış olduğu çalışmasında, annelerin duygusal istismar potansiyellerinin önleyici ve nedensel alt boyutlarının meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın bulguları, bu çelişkileri ele almak açısından önemlidir. Sonuç olarak, annelerin çalışma durumunun duygusal istismar üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması, ebeveynlik kalitesini belirleyen diğer faktörlerin (örneğin, sosyal destek, psikolojik durum, ebeveynlik becerileri) dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Gelecekteki çalışmalar, bu faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesiyle, duygusal istismarın önlenmesine yönelik daha kapsamlı bilgiler sağlayabilir.

8. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, duygusal istismar potansiyelleri önleyici ve nedensel alt boyutlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal istismarın cinsiyetler arası farklılıklar yerine, daha çok ebeveyn tutumları, çevresel faktörler ve aile dinamikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan literatürle uyumludur. Örneğin, Sternberg ve Lamb (1999), cinsiyetin tek başına duygusal istismar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını, daha çok aile içi stres faktörleri ve ebeveynlerin psikolojik durumlarının belirleyici rol oynadığını belirtmiştir. Bulgularımız, duygusal istismarın cinsiyetler arasında eşit şekilde görülebileceği ve istismarın kaynağında bireysel veya çevresel faktörlerin daha fazla etkili olabileceği görüşünü desteklemektedir. Cicchetti ve Toth (2005) bu durumu, duygusal istismarın genellikle ebeveynlerin stres düzeyleri, ekonomik zorluklar veya kendi çocukluk travmalarından kaynaklanan davranışlarla şekillenmesiyle açıklamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin cinsiyet farklılıklarına dayalı olarak çocuklarına farklı yaklaşımlar sergileme ihtimalleri olsa da bu yaklaşımlar duygusal istismarın doğasını doğrudan etkilememektedir. Diğer taraftan, literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Kaplan, Pelcovitz ve Labruna (1999), kız çocuklarının duygusal istismar deneyimlerini daha sık bildirdiğini, ancak bunun

kız çocuklarının duygusal deneyimlerini ifade etme eğilimleriyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu durum, cinsiyet farklılıklarının daha çok algı veya ifade tarzlarından kaynaklanabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Benzer şekilde Pekdoğan (2016) yapmış olduğu çalışmada, annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların cinsiyetleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin kız çocuklarının aleyhine olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmamızın bulguları, cinsiyetin tek başına duygusal istismar üzerinde belirleyici olmadığını göstererek bu alandaki literatürdeki bazı tartışmalara katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, duygusal istismar türlerinin anlaşılmasında yalnızca bireysel değişkenlere değil, aynı zamanda aile içi ilişkiler, toplumsal bağlamlar ve kültürel faktörlere de odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

9. Araştırmaya katılan annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocuk sayısına göre yapılan karşılaştırmada, duygusal istismar potansiyeli alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. İki çocuğu olan annelerin, bir çocuğu olan annelere kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal istismara neden olabilecek davranışlar sergilediği, dört çocuğu olan annelerin ise bu düzeyinin bir çocuğu olanlara göre daha da yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu sonucunda, çocuk sayısındaki artışın, ebeveynlerin duygusal istismar davranışlarını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, literatürdeki bazı bulgularla uyumlu bir şekilde, aile dinamiklerinin ve ebeveynlerin stres düzeylerinin çocuk yetiştirme süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Literatürde, büyük aile yapılarında ebeveynlerin fiziksel ve duygusal kaynaklarını çocuklar arasında eşit şekilde dağıtmakta zorlanabileceği ifade edilmektedir (Conger vd., 2002). Özellikle ekonomik yetersizlikler, zaman ve enerji kısıtlılıkları gibi faktörler, ebeveynlerin stres düzeylerini artırarak, duygusal istismar davranışlarına yol açabilecek bir ortam yaratabilmektedir. Bu bağlamda, çocuk sayısındaki artışın, ebeveynlerin yükünü artırarak duygusal istismarın oluşma riskini artırdığı düşünülebilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, çocuk sayısının duygusal istismarın nedensel alt boyutları üzerinde bir risk faktörü olabileceğini ortaya koymaktadır.

10. Araştırmada, 3-6 yaş arası çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyellerini belirlemek amacıyla "Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği" ile 5-6 yaş arası çocukların oyun becerilerini değerlendirmek için "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, annelerin duygusal istismar potansiyelinin nedensel ve önleyici alt boyutları ile çocukların oyun becerileri arasında

anlamalı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle, annelerin duygusal istismar potansiyeli ile çocukların oyun becerileri arasında istatistiksel olarak anlamalı bir bağlantı tespit edilmiştir.

3-6 yaş arası çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyellerini değerlendirmek için kullanılan "Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği'nin nedensel alt boyutuyla, çocukların oyun kurma becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" arasında negatif yönde anlamalı bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, annelerin çocuklarına yönelik duygusal istismara neden olabilecek davranışlarını ölçen nedensel alt boyut puanları yükseldikçe, çocukların oyun kurma becerilerinin azaldığı görülmüştür. Bu sonuç, duygusal istismarın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulayan önceki literatürle paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular Perry ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında ifade edilen şu görüşleriyle örtüşmektedir: Duygusal istismara maruz kalan çocuklar oyun sırasında daha az girişimci ve yaratıcıdır; akran ilişkilerinde ise dışlanma ve reddedilme riski daha yüksektir. Aynı zamanda, duygusal istismarın bu tür beceriler üzerindeki etkisi, çocukların stres yanıt sistemlerini bozarak duygusal düzenlemeyi zorlaştırmasından kaynaklanmaktadır. Çocuklar, sürekli olumsuz etkileşimler nedeniyle oyun kurma yeteneklerini kaybedebilirler. Bu durum, duygusal istismar nedensel alt boyutundaki unsurların etkisini gösterir. (Cicchetti & Toth, 2005). Hughes ve Devine (2019) yaptıkları çalışmada duygusal istismarın çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada nedensel alt boyutu ile sürekli duygusal küçümseme ile oyun becerileri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Kılıç ve Yavuz'un (2021) Türkiye'deki okul öncesi çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, anne-babanın duygusal istismar eğilimlerinin çocuğun sembolik oyun becerilerini azalttığı belirtilmiş ve yapılan çalışmada, özellikle hayal gücü gerektiren oyunların daha az oynandığı ve çocukların kendilerini ifade etmede zorlandıkları görülmüştür. Benzer şekilde, bu araştırma bulguları, çocukların oyun kurma becerilerinin yalnızca eğlenceden ibaret olmadığını, aynı zamanda gelişimsel bir araç olduğunu bir kez daha göstermiştir. Çocuklar oyun aracılığıyla çevrelerini anlar, problemleri çözme pratiği yapar ve kendi kimliklerini keşfeder. Ancak, duygusal istismarın bu doğal süreci sekteye uğrattığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ayrıca, oyun kurma becerilerinin sadece bir gelişimsel süreç değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal destekle güçlendirebilecek bir alan olduğunu göstermektedir. Örneğin, Ferguson ve Mistry'nin (2020) araştırması, destekleyici

ebeveyn tutumlarının çocukların işbirlikçi oyunlar oynama becerisini artırdığını göstermiştir. Bunun aksine, eleştirel ve baskıcı ebeveyn tutumları, çocukların oyun kurma motivasyonunu zayıflatmakta ve sosyal izolasyonu teşvik etmektedir. Bu durum, duygusal istismarın hem bireysel hem de sosyal düzeyde olumsuz sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, oyun kurma becerilerinin çocukların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal sağlıklarını da yansıttığını ortaya koymaktadır.

Oyun, çocuklar için bir öğrenme ve kendini ifade etme alanı sunarken, duygusal istismar bu alanın verimli bir şekilde kullanılmasını engelleyebilir. Bu nedenle, bu durumun çocukların oyun becerileri üzerindeki etkileri üzerinde durulması büyük önem taşımaktadır. Duygusal istismar, çocuğun özgüvenine, sosyal uyumuna ve duygusal düzenleme kapasitesine zarar verebilir (Hart ve ark., 1997). Bu tür istismar, çocukların oyun sırasında ihtiyaç duyduğu sosyal etkileşim becerilerini ve güven duygusunu zayıflatır. Ayrıca, bu çocukların oyunlarda kendilerini ifade etme konusunda daha pasif davrandıkları ve oyun arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları bildirilmektedir (Mills ve ark., 2013). Bu bağlamda, oyun sırasında çocukların sergilediği davranışları incelemek, duygusal istismarın etkilerini anlamak için değerli bir pencere sunar. Yapılan bir çalışmada, duygusal istismara maruz kalan çocukların oyunlarında genellikle daha az yaratıcı olduğu ve tekrarlayan davranışlar sergilediği tespit edilmiştir (Hildyard & Wolfe, 2002). Bu durum, çocukların hayal gücünü ve problem çözme becerilerini etkileyen duygusal yüklerin bir yansıması olabilir.

Oyun, çocukların duygusal düzenleme kapasitelerini geliştirmelerine olanak sağlar. Ancak duygusal istismara maruz kalan çocuklar, bu süreçte zorluk yaşayabilir. Bu tür davranışlar, çocukların duygusal istismardan kaynaklanan öfke, korku veya güvensizlik gibi duygularını yönetmekte güçlük çektiğini gösterebilir. Ayrıca, duygusal istismarın çocukların akran ilişkilerini zedelediği de bilinmektedir (Kim & Cicchetti, 2004). Duygusal istismar, çocukların oyun becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratarak onların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerini zedelemektedir. Bu durum, oyun sırasında kendini ifade etme, grup oyunlarına katılım ve problem çözme gibi önemli becerilerin sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Literatürdeki bulgular, bu alanda yapılan çalışmaların önemini ortaya koymakta ve çocukların oyun becerilerinin iyileştirilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan 3-6 yaş arası çocuklara sahip ebeveynler üzerinde yapılan çalışmada, duygusal istismar potansiyelini ölçmek için kullanılan ölçeğin "önleyici" alt boyutu ile çocukların oyun kurma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, annelerin çocuklarını duygusal istismardan korumaya yönelik davranışlarını değerlendiren önleyici alt boyuttan aldıkları puanlar arttıkça, çocukların oyun kurma becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin çocuklarına karşı koruyucu ve destekleyici bir tutum sergilemelerinin, çocukların oyun becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal istismarın önlenmesine yönelik ebeveyn tutumları, çocukların özgüven, sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerini destekleyen bir çevre oluşturulmasına olanak tanır (Landreth, 2012). Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar, oyunlar yoluyla hem duygusal hem de bilişsel açıdan daha sağlıklı bir gelişim sergilemektedir. Literatürde, ebeveynlerin duygusal istismarı önleyici davranışlarının çocukların oyun becerileri üzerindeki olumlu etkilerini destekleyen çeşitli bulgular bulunmaktadır. Örneğin, Yılmaz-Bolat (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum becerileri arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin de arttığı bulunmuştur. Bu durum, olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların oyun becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kochanska ve Murray (2000), ebeveynleriyle olumlu bir ilişkiye sahip olan çocukların oyun sırasında daha az çatışma yaşadığını ve daha fazla iş birliği sergilediğini tespit etmiştir. Bu bulgular, duygusal istismarı önleyici tutumların, çocukların sosyal etkileşim becerileri ve oyun kurma kapasiteleri üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların oyun becerileri üzerinde önemli ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri destekleyici, anlayışlı ve teşvik edici davranışlar, çocukların oyun sırasında daha yaratıcı, sosyal ve iş birliğine yatkın olmalarını sağlamaktadır. Bu tutumlar, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, özgüvenlerini artırır ve problem çözme becerilerini geliştirir (Kuzgun, 1991).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, olumlu ebeveyn tutumları ile çocukların oyun becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir. Benzer şekilde, Mart ve Kesicioğlu (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama sıklığı ve

oyun etkileşimlerinin, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla oyun oynadıklarında, çocukların sosyal becerilerinin ve oyun oynama yeteneklerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilemeleri, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmelerine de katkı sağlar. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan çocuklar, oyun sırasında empati kurma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama konusunda daha başarılı olurlar. Bu da oyun becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki eder.

Duygusal istismarın önleyici boyutları, çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeyi, olumlu geri bildirimde bulunmayı ve güvenli bir bağlanma ortamı sunmayı içermektedir. Bu tür ebeveynlik tutumları, çocuğun kendine olan güvenini artırarak, oyun sırasında daha girişimci ve yaratıcı olmasını sağlar (Brassard vd., 2011). Duygusal istismarın önleyici alt boyutları ile çocukların oyun becerileri arasındaki pozitif ilişki, koruyucu ve destekleyici ebeveynlik tutumlarının çocukların gelişimi üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları duygusal destek ve güvenli bağlanma ortamı, oyun becerileri aracılığıyla sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Literatürdeki bulgular, bu ilişkinin önemini doğrulamakta ve duygusal istismarın önlenmesi konusunda farkındalık yaratmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak, araştırmacılara, alanda çalışan uzmanlara ve annelere yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1. Yapılan bu araştırma anneler ile sınırlı kalmıştır. Elde edilen verilerin niteliğini arttırmak için araştırmaya dahil olarak baba veya çocuğa bakım veren kişiler araştırmaya dahil edilerek yeni bir araştırma yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Çalışma grubuna normal gelişim gösteren çocuklar ve onların anneleri dahil edilmiştir. Özel gereksinimli çocukların dahil olduğu yeni bir çalışma tekrarlanabilir.

3. Araştırma sonucunda duygusal istismarın nedensel alt boyutu arttıkça oyun becerilerinde azalma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ebeveynleri yönelik olarak duygusal istismar farkındalığının ve iyileştirici eğitimler verilebilir.
4. Okul öncesi öğretmenleri tarafından ailelere ve çocuklara yönelik olarak duygusal istismar farkındalığı ve çocukların oyun davranışları üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
5. Türkiye’de istismarın ve oyunun ele alındığı çalışmaların olmadığı, dünyada ise böyle çalışmaların az olduğu görülmüştür. Araştırmacıların bu konuda daha fazla araştırma yapması gerektiği düşünülmüştür.
6. Türkiye’nin farklı illerinden alınacak örneklem grupları ile yeni çalışmalar yürütülebilir.
7. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri göz önünde bulundurularak özellikle okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu ebeveynlere yönelik çocuklarıyla iletişim ve etkileşimlerini artıracak eğitimler üniversiteler, belediyeler vb. kurumlar tarafından evde uygulamalı olacak şekilde düzenlenebilir.
8. Millî Eğitim Bakanlığı ve Belediyeler tarafından annelere yönelik ebeveyn katılımı aktiviteler yıl içinde düzenli olarak yapılabilir.
9. Ebeveynler gerek okul öncesi dönemin gelişimsel ihtiyaçlarını öğrenmek gerek ebeveynlik becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından hazırlanan eğitimlerden yararlanabilir.
10. Daha geniş yaş aralıkları göz önünde bulundurularak farklı çalışmalar planlanabilir.
11. Türkiye’de yabancı uyruklu nüfusundan hareketle milletler arası çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ağyar, E. (2014). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (s. 113-127). Ankara: Pegem.
- Aksoy, A. B., & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Aksoy, A. B., & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Aksoy, A. B., ve Dere Çiftçi, H. (2014). Erken çocukluk döneminde oyun. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, E (2011). Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü'nün, anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi [Ankara Üniversitesi tezi, Ankara.].
- Alessandri, S. M. (1991). Play and social behavior in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3(2), 191–205. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000079>
- Aral N, Gürsoy F, Köksal A (2001). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ya-Pa Yayıncılık.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. 2001. Okul öncesi eğitimde oyun. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset, 87 s., İstanbul.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Aydın, B. (2003). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, (Ed. M. Sevinç), İstanbul: Mora Kültür.
- Aydınlı, H. (2005). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Sızıntı Dergisi*, 27, 14-15.
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., ... & Okely, A. D. (2013). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663–1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>

- Bayraktar, N., (1990). Defining subcategories of psychological maltreatment. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, S. (2015). İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Berk, L. E., & Garvin, M. C. (2008). Supporting Children's Social and Emotional Development Through Early Childhood Education. Pearson.
- Bianchi S. M. (2000). Maternal employment and time with children: dramatic change or surprising continuity? *Demography*, 37(4), 401–414. <https://doi.org/10.1353/dem.2000.0001>
- Biçer, Y (S). (2000) [Fırat Üniversitesi tezi, Elazığ].
- Bilgin,R.,& Karasu,A.(2019). Eğitim düzeyinin ebeveynlik yaklaşımlarına etkisi.Duygusal istismar potansiyeli bağlamında bir inceleme. Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 9(3),45-62
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child development*, 71(6), 1687–1708. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Pearson
- Bostan, B. C. (2018). *Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ve öznel iyi oluş ilişkisinde, psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın rolü* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozan, N. (2014). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (2011). Psychological maltreatment of children. In J. E. B. Myers (Ed.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (3rd ed., pp. 145–160). Sage.

- Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (2019). Psychological maltreatment of children. In J. E. B. Myers (Ed.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (4th ed., pp. 145–162). Sage.
- Brassard, M.R., Germain, R.B., & Hart, S.N. (2011). Psychological maltreatment of children. American Psychological Association.
- Briere J, Elliott DM. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse Negl.* 2003;27(10):1205-22.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G (J). (1997). *The effects of poverty on children, None*(None), None. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Brown, C. L., & Johnson, R. E. (2020). Parental employment and its impact on children's social skills development. *Journal of Early Childhood Studies*, 45(2), 123–145.
- Brown, C. L., Smith, J. R., & Thompson, G. E. (2019). Early education and the development of cooperative play skills. *Journal of Early Childhood Education*, 45(3), 123–138.
- Bühler, C. (1930). *The Mental Development of the Child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Camgöz, H. (2010). Oyun ve çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Çocuk Gelişimi Dergisi*, 2 (1), 45-58
- Cansız, E. (2021). 3-6 Yaş arası çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile ebeveyn öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Caughey, C. (1991). Becoming the child's ally – Observations in a classroom for children who have been abused. *Young Children* 46 (4): 22–8.
- Chae, J. Y., & Lee, K. Y. (2011). Impacts of Korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(5), 627-643. Doi: 10.2224/sbp.2011.39.5.627
- Cherry, K. (2024). Sociocultural Theory: Understanding Vygotsky's Approach. *Verywell Mind*. <https://www.verwellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088>
- Child Welfare Information Gateway. (2019). What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Children's Bureau

- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child Maltreatment and the Development of Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 39-58.
- CLARK RE, FREEMAN CLARK J, ADAMEC C (2007). *The Encyclopedia of Child Abuse*. Facts on File: New York
- Çoban, B. ve Nacar, E. 2006. Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Nobel Yayın Dağıtım, 210 s., Ankara.
- Conger, R (D., McCarty, J., Yang, R). K., Lahey, B. *B., & Kropp*(None), J. <https://doi.org/10.2307/1131344>
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(2), 154–168.
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4), 259-276. <https://doi.org/10.1002/oti.127>
- Cooper, R., & Sutton, K. (1999). The Effects of Child Abuse on Preschool Children's Play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 24(2), 10-14. <https://doi.org/10.1177/183693919902400204>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4(2), 209–241. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000110>
- Cüceloğlu, D. (1993). “İnsan ve Davranışı – Psikolojinin Temel Kavramları”, Remzi Kitapevi, İstanbul,
- Curtis, D., & Ohagan, B. (2004). *Children's Spaces*. RIBA Publications.
- De Young, M., & Zigler, E. (1994). Machiavellianism in children with a history of maltreatment. *Development and Psychopathology*, 6(1), 97–112. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005894>
- Demir, H. (2022). 3-6 yaş çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocuklarının ayrılık kaygısı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer.
- Depanfilis, D. (2006). Child Neglect: A Guide for Prevention, Assessment, and Intervention.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dinleyici, M., Dağlı, F. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü/ emotional abuse, neglect and the role of pediatrician. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 18-27. <https://doi.org/10.20515/otd.20235>.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). Socialization of Aggression in Children: A Longitudinal Study. *Child Development*, 68(5), 1167-1177.
- Dönmez, N. B. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 43(1), 10-12.
- Douki, Z. E., Esmaeili, M. R., Vaezzadeh, N., Mohammadpour, R. A., 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. <https://doi.org/10.5001/omj.2013.116>
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (DSÖ) (2010). Erişim Adresi: Child Abuse. [Http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/index.html].
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ.) (2002). Child Abuse and Neglect By Parents and Other Caregivers, World Report on Violence and Health. Genova. [int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf](http://iris.bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf).

- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ.) (2019). Child maltreatment. http://apps.who.int/violence-info/child-maltreatment.9241545615_eng.pdf.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2015). Çocuk istismarı ve ihmali. N. D. Saltalı, O. Budak, R. K. Er & S. S. Doğru (Editör) içinde, Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma (ss. 61- 107). Ankara: Eğiten Kitap.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., (2015). Çocuk istismarı ve ihmali. N. D. Saltalı, O. Budak, R. K. Er & S. S. Doğru (Eds.) içinde, Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma (ss. 61- 107). Eğiten Kitap
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). A practical guide to early childhood curriculum. 7. Edition, Pearson Education, 555 p., Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Elkind, D. (2007). The hurried child: Growing up too fast too soon. New York: Da Capo Lifelong Learning
- Ellis, M. J. (2011). Why people play? Urbana: Sagamore Publishing <https://doi.org/10.1559434>
- Erdem, Ö. (2003). Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarım ilkeleri (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, F. (2016). Oyun Kuramları. Ören, M. (Ed.). Çocuk Ve Oyun içinde (Ünite 2). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erol, D (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği) [Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tezi, Eskişehir].
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D., & Hagan, R. (1989). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 25(4), 482–488. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.482>.
- Fazıloğlu, Y.,İlgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,15(1),239-250.

- Ferguson, R., & Mistry, P. (2020). The impact of parenting styles on play behavior: A cross-cultural analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 98-112.
- Filiz, D. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocukların Oyun Becerileri ile Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2008). *Play and child development*. New Jersey: Pearson.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gil, E. (2017). *Posttraumatic play in children: What clinicians need to know*. Guilford Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Glaser, D., (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6), 697- 714. [https://doi: 10.1016/s0145-2134\(02\)00342-3](https://doi: 10.1016/s0145-2134(02)00342-3)
- Göğayaz, S. (2001). “Ergenlerde Öğretmenlerine Yönelik Duygusal İstismar Algısının İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Graham-Bermann, S., & Levendosky, A. (1998). The Social Functioning of Preschool-Age Children Whose Mothers Are Emotionally and Physically Abused. *Journal of Emotional Abuse*. 1(1), 59-84. https://doi:10.1300/J135v01n01_04.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *The Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.2307/20159186>
- Gül, M. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi [Gazi Üniversitesi tezi, Ankara.].
- Güler, F., Yılmaz, A., & Kaya, S. (2020). Ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri: Eğitim düzeyinin belirleyici rolü. *Sosyal Bilimler ve Davranış Dergisi*, 8(4), 234-248
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtimal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.

- Güneş, A. (2016). Çocukluk sırrı. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Güneş, H. (2011). Şimdi Oyun Zamanı (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güney, N (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasında ilişkinin incelenmesi [Ankara Üniversitesi tezi, Ankara.].
- Hamarman, S., & Bernet, W. (2000). Evaluating and reporting emotional abuse in children: parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(7), 928–930. <https://doi.org/10.1097/00004583-200007000-00023>
- Hart, S. N., Brassard, M. R., & Karlson, H. (1997). Psychological maltreatment. In M. E. Helfer, R. S. Kempe, & R. D. Krugman (Eds.), *The battered child* (pp. 72-89). University of Chicago Press.
- Hazar, M. (1996). Oyunla Eğitim. Ankara: Tutibay Ltd.Şti.
- Hergüner, S. (2011). Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hibbard, R. A., & Walton, M. (2016). Understanding and Addressing Emotional Abuse in Children. *Child Abuse and Neglect*, 56, 61-69.
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6-7), 679–695. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\)00341-1](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00341-1)
- Hoffmann, J. D., & Russ, S.W. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 22-30. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Hughes, C., & Devine, R. (2019). The Impact of Emotional Abuse on Cognitive and Social Skills in Children *Child Abuse & Neglect*, 93, 197-208.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). Creative expression and play in early childhood. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Iwaniec, D., Larkin, E., & Higgins, S. (2006). Research Review: Risk and resilience in cases of emotional abuse. *Child & Family Social Work*, 11(1), 73–82. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00398.x>

- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1987). Play and early childhood development. New York: Longman.
- Johnson, R. T. (2021). The influence of parental communication on child play behaviors. *Journal of Child Development*, 45(3), 205-221. <https://doi.org/10.1007/s12345-021-00125-7>
- Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanak, M., & Pekdoğan, S. (2020). 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1029-1046. <https://doi.org/10.30703/cije.594156>
- Kaplan, S (J., Pelcovitz, D., & Labruna, V). (1999). *Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years, <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00009>
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kars, Ö. (1996). Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları. Bizim Büro Basımevi
- Kaya, S., & Yılmaz, H. (2018). Çocuk yetiştirme yöntemleri ve ebeveyn eğitim düzeyinin etkileri. *Psikoloji ve Eğitim çalışmaları*, 6(1),89-103
- Keleş, M. (2019). 4-6 Yaş çocukların oyuncak tercihleri ve oyun becerilerinin, annelerinin depresyon düzeyi ile ilişkilendirilerek incelenmesi. (Yüksek Lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164–180. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>
- Keser N, Odabaş E, Elibüyük S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3): 150-157.
- Kıldan, A. O. (2001). Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi. [Selçuk Üniversitesi tezi, Konya.].
- Kılıç, S., & Yavuz, M. (2021). Türkiye'deki duygusal istismar ve sembolik oyun becerileri ilişkisi. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-61.

- Kim, J., & Cicchetti, D. (2004). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00229.x>
- Kınay, G. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Bitlis İl Örneği). (Tez No: 615959) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]
- Kochanska, G., & Murray, K. T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71(2), 417–431. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00154>
- Koçyiğit, S., Yılmaz, B., & Sezer, T. (2015). Duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 315-330. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2950>
- Kök, E. (2017). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri ile İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımalarının İncelenmesi (yüksek lisans tezi).
- Kulaksızoğlu A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Kurnaz.R. (2022). Annelerin Duygusal İstismar Potansiyelleri ve Çocuklarına Yönelik Bilgileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1991). Ana-baba tutumlarının çocukların kendini değerlendirmesi üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 15(81), 12-18.
- Kuzu, A. (2018). *Sessiz çılgınlık*. İstanbul: Eftalya Kitap.
- Ladd, G. W. (1999). Children's peer relations and social competence: A century of progress. In G. W. Ladd (Ed.), *Children's Peer Relations and Social Competence* (pp. 3–28). Yale University Press.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.
- Levendosky, A. (1997). The Social Functioning of Preschool-Age Children Whose Mothers Are Emotionally and Physically Abused. *Journal of Emotional Abuse*. https://doi.org/10.1300/J135V01N01_04
- Lewis,R.(2024). Erikson's 8 Stages of Psychosocial Development, Explained for Parents.Healthline. <https://www.healthline.com/health/parenting/erikson-stages>

- LILLEMOR (2009). Taking Play Seriously: Children and Play In Early Childhood Education An Exciting Challenge. Information Age Publishing, Trondheim.Louis C., Manion L. ve Morrison, K. (2000) Research Methods in Education. Routledge/Palmer, London UK
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 561-592. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00100-7)
- Maden Ellialtıoğlu, F. (2011). Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri. Ankara: Ya-Pa.
- Maden-Ellialtıoğlu, F. 2005. Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., 336 s., İstanbul.
- Mann, E., McDermott, J. R. (1983). Play therapy for victims of child abuse and neglect. In C. E. Schaefer, K. J. O'Connor (eds) *Handbook of Play Therapy*. New York: Wiley, pp.283-307.
- Mart, H., & Kesicioğlu, O. S. (2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama sıklığı ve oyun etkileşimlerinin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 123-140.
- Maughan, B., & Cicchetti, D. (2002). Implications of Research on Child Maltreatment for the Development of the DSM-V. *American Journal of Psychiatry*, 159(4), 693-704
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0014305>
- McLoyd, V (C). (1998). *Socioeconomic disadvantage and child development, None*(None), None. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- MEB. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-I. Ankara: MEB.
- Milkie, M. A., Kendig, S. M., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2010). Time with children, children's well-being, and work-family balance among employed parents. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1329-1343. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00768.x>
- Mills, R. S. L., Scott, B. A., & Ross, S. E. (2013). Parenting and child maltreatment. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (pp. 269-299). Lawrence Erlbaum Associates.

- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., & Pozueco-Romero, J. M. (2017). Emotional competence disorders and social communication in young victims of abuse. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 701–708. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0596-1>
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today* (7th Edition). U.S.A.: Prentice-Hall, Inc
- Onur, B. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve Oyun* (6. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parlak Rakap, A. & Rakap, S. (2014). *Oyun türleri ve çeşitli örnekler*. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (s. 87-111). Ankara: Pegem.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269 <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach* (9th ed.). Routledge.
- Pehlivan, H. 2005. *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık, 96 s., Ankara.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2019). 3-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlere yönelik duygusal istismar potansiyeli ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 354-366.
- Pekdoğan, S. (2016). Annelerin istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Dergisi*, 17(2), 425 – 441 <https://doi.org/10.12984/egeefd.280752>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2007). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2006). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook*. Basic Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 2 önleme ve rehabilitasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Polat, O. (2019). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı I: Tanımlar*. Seçkin Yayınları
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2023). Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5–6-year-old children: A large-scale study assessing implementation. *Acta Psychologica*, 238, Article 103961. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103961>
- Rodriguez, C. M. (2016). Parental discipline reactions to child noncompliance and compliance: Association with parent–child aggression indicators. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1363–1374. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0308-2>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Socialization, personality, and social development. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization in the context of the family: Parent-child interaction* (4th ed., pp. 693–774). Wiley.
- Ruscio, A. M., Weathers, F. W., King, L. A., & King, D. W. (2002). Male war-zone veterans' perceived relationships with their children: The importance of emotional numbing. *Journal of Traumatic Stress*, 15(5), 351–357.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Şahin, F. (2014). Fiziksel İstismar. Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler. Akademisyen Tıp Kitabevi
- San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2005). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., 296 s., İstanbul.
- Saracho, O. ve Spodek, B. (2003). Contemporary perspectives on play in early childhood education. Amerika: Information Age Publishing
- Savi, F. (1999). Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

- Segal, M., Montie, J., & Iverson, T. J. (1991). Observing for individual differences in the social interaction styles of preschool children. In CS Schaefer, K. Gitlin, A. Sandgrund (eds) *Play Diagnosis and Assessment*. New York: Wiley, pp.579–96.
- Şenol, H. S. (2021). Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Karabük.
- Shipman, K. L., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2007). Managing emotion in a maltreating context: A pilot studies examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31(10), 1017-1037. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.04.006>
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*. Harvard University Press.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2008). Learning through play. In T. Maynard & J. Waters (Eds.), *An introduction to early childhood studies* (pp. 64-76). Sage.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2020). The role of play in early childhood development. *Early Education and Development*, 31(1), 10–22.
- Smith, P. K., Lee, M., & Thompson, G. E. (2018). Early socialization: The role of family and school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(3), 67–89.
- Spinazzola, j., Hodgdon. H., Liang, L. J., Ford, J. D., Layne, C. M., Pynoos, R., & Van Der Kolk, B. (2014). Unseen Wounders: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 6(S1), S18-S28 <https://doi.org/10.1037/a0037766>
- Stagnitti, K., & Lewis, F. M. (2015). Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 148–158. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.954623>
- Sternberg, K (J., & Lamb, M). E. *(1999), None*(None), None. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.6.868>

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., Alink, L. R. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe:review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24(1),37-50 <https://doi.org/10.1002/car.2353>
- Sun, M. & Seyrek H. (1997). Okul öncesi eğitimde oyun. İzmir. Müzik Eserleri Yayınları.
- Sutton-Smith, B. (2001). The ambiguity of play (2. Baskı). Amerika: Harvard University Press
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica Mediterranea*, 35(2): 82-86. Retrieved from <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/188>
- Tarren-Sweeney, M. (2013). The Assessment Checklist for Children: A behavioral rating scale for children in foster, kinship, and residential care. *Children and Youth Services Review*, 35(4),622-628. 10.1016/J.childyouth.2007.01.008.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>
- Topçu, S., (2009). Silinmeyen İzler Çocuk, Genç ve Engellilerin İstismar ve İhmali. Phoenix Yayınevi, Ankara. 1.Baskı.
- Tüfekçioğlu U. (2008). Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. İçinde: Tüfekçioğlu U, editör. Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi;
- Uzun, Ş. (2002). Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Vardar, B. (1994). The validity and reliability of psychological maltreatment inventory for adolescents. (Tez No: [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul].
- Veloz, C. Y. (2005). Play behaviors and social skills among maltreated foster children. Fordham University.
- Voydanoff, P (2004). Implications of work and community demands and resources for work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(4), 275-285. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.4.275>
- Vygotsky, L. S., (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.Cambridge, MA: Harvard University Press.

- WHO. (2006). Preventing child maltreatment: A guide to acting and generating evidence. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf?sequence=1&isAllowed
- WHO., (2006). The World Health Report 2006-Working Together for Health. <http://www.who.int/whr/2006/en/> adresinden 10.08.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Wilson, S. L., Kuebli, J. E., & Hughes, H. M. (2005). Patterns of maternal behavior among neglectful families: Implications for research and intervention. *Child Abuse & Neglect*, 29(9), 985- 10001. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.03.007>
- Yalçın, S. (2007). Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yates, T. M. (2007). The developmental consequences of child emotional abuse: A neurodevelopmental perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 7(2), 9–34. https://doi.org/10.1300/J135v07n02_02
- Yavuzer, H. (1996). Çocuk ve suç. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk altı yılı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007), Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 32-38.

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/05/2024-E.447988

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 02/04/2024	Oturum Sayısı : 7	Karar Sayısı : 2024/7-7
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	5-6 Yaş Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Davranış Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Araştırmacılar	Yüksek lisans Öğrencisi Ruveyda Betül Ergel (Yürütücü) Doç.Dr. SERPİL PEKDOĞAN (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÖNAL Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Bilal ALTAY Kurul Üyesi Prof.Dr. Yusuf BATAR Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Sekreter Pınar ÖZBAY		

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



Altınkoza Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001294

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 753671

T.C. Kimlik No: 10812074878

Adı Soyadı: Ruveyda betul ergel

Araştırmanın Adı: 5-6 Yaş Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Davranış Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Veli

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Altınkoza Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: MARDİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: 5-6 yaş Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MARDİN İli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “5-6 yaş oyun kurma becerileri ile ebeveynlerinin duygusal davranış yaklaşımı arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırma “Serpil PEKDOĞAN ve Ruveyda Betül ERGEL” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği:

Pekdoğan ve Kanak (2019) tarafından geliştirilen Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği 3-6 yaş çocuğa sahip olan ebeveynlerin davranış yaklaşımını ölçmeyi hedeflemektedir.

5-6 Yaş Düzeyi Çocuklar Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6yaş):

Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2012) tarafından 60-72 ay arasında bulunan çocukların sahip oldukları oyun becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Süresi: 20-25 dk

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Mardin

EK-4: Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6 Yaş) Kullanım İzni

ölçek izni Gelen Kutusu x

b

betül Ergel

Merhaba Hocam İnönü Üniversitesi Okul Öncesi bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım: Doç. Dr. Serpil Pekdoğan Tez Konum: Erken Çocukluk Döneminde Duygusa

G

28 Ara 2023 Per 16:43

Translator Türkçe Türkçe Translate email

→ F

Sayın Hocam
Ölçek ektedir
İyi çalışmalar diler
Saygılarımızı sunarız

K
K

Gönderilenler: 28 Aralık Perşembe 2023 14:25:10

Konu: ölçek izni

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

OYUN BECERİLERİ
DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ.docx
19 KB



EK-5: 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ) Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni [Gelen Kutusu](#) x

b 

15:33 (2 saat önce)

[→ Fo](#)

İzmirde doğdum.
İnönü Üniversitesi Okul Öncesi bölümünde yüksek lisans yapıyorum.
Danışmanım: Doç. Dr. Serpil Pekdoğan
Tez Konum: 5-6 Yaş Çocukların Oyun Kurma Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Davranış Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezimde **3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği** nizi uygun görürseniz kullanmak istiyorum.
Saygılarımla



 **Serpil Pekdoğan**
Alıcı: ben

16:36 (1 saat önce)

[Translator](#) [Türkçe](#) [Türkçe](#) [Translate email](#) [←](#)

[Merhaba kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar dilerim](#)



[Tavmin](#) [Tavmin](#) [Tavmin](#)

EK-6: Veri Toplama Araçları Örnek Maddeler**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU****ANNE BİLGİLERİ**

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Çocuk Sayısı:

ÇOCUĞA YÖNELİK BİLGİLER

Cinsiyeti:

Yaşı:

Doğum Sırası:

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi:



Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sayın velimiz; bu ölçek 5-6 yaşındaki (60 ile 72 ay arasındaki) çocukların oyun becerilerini, aileler ve öğretmenler aracılığıyla belirleyerek ortaya çıkarma amacıyla hazırlanmıştır. Her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup, cevap kâğıdında bulunan Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Tarafsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum cevaplarından size uygun olan cevabın altında yer alan boş kutuya bir çarpı işareti (X) koyunuz. İşaretlenmemiş ifade bulunmamasını rica eder, yardımlarınız için teşekkür ederim.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)	Çocuğum oyun oynarken kendini rahatlıkla ifade eder.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	Çocuğum oyun oynarken ismi söylendiğinde dönüp bakar.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	Çocuğum oyun oynarken vücut kaslarını geliştirici hareketler yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	Çocuğum oyun esnasında kişiliğini bütün yönleriyle yansıtır. (Oyun esnasında kendisinde var olan bencillik duygusunu ya da cömertlik duygusunu göstermesi gibi...)	☐	☐	☐	☐	☐
5)	Çocuğum oyun oynarken sorumluluk alır.	☐	☐	☐	☐	☐

3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği

Hiçbir zaman (1), nadiren (2), arasıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) şeklinde derecelendirilmektedir.

Kırmızı maddeler nedensel alt boyutu

Mavi maddeler önleyici alt boyutu

	Maddeler	1	2	3	4	5
4	Çocuğum ağladığı zaman onu cezalandırırım					
6	Çocuğuma her zaman doğruyu söylerim					
7	Çocuğuma güzel sözler söylerim					
8	Çocuğumla alay etmek hoşuma gider					
9	Çocuğumu mutlu etmek için çabalarım					
10	Çocuğumun yardıma ihtiyacı olduğunda her zaman yardım ederim					
11	Çocuğumun isteklerini görmezden gelirim					
12	Çocuğuma duygularımı açıkça belli ederim					
13	Çocuğuma kontrollü davranırım					
14	Çocuğumun yanında kavga etmekte, tartışmalara girmekte sakınca görmem					
15	Çocuğum çok hareketli olduğunda durdurmak için fiziksel ceza uygularım					
16	Çocuğum çok ağladığında ona bağırırım					
17	Çocuğum altını ıslattığı zaman uygun dille açıklama yaparım					
18	Çocuğumun yanında başka birisiyle kavga ederim					