



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

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYNLERİN
CİNSİYETE DAYALI DUYGUSAL İNANÇLARI İLE EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN ARACI
ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve AĞCAN COŞKUN

Malatya-2026

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

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYNLERİN
CİNSİYETE DAYALI DUYGUSAL İNANÇLARI İLE EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN ARACI
ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve AĞCAN COŞKUN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

Malatya-2026

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-439
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	04.01.2022
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYNLERİN CİNSİYETE
DAYALI DUYGUSAL İNANÇLARI İLE EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN ARACI ROLÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

HAZIRLAYAN

Merve AĞCAN COŞKUN

Jürimiz tarafından 25/03/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez
oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim
Dalı yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri, Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

.....

2. Doç. Dr. Merve PEPELE

.....

3. Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

.....

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
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ETİK VE YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

27/04/2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü” başlıklı yüksek lisans tezimde:

1. ETİK VE BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanmadım.

(x) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalandım.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zeka araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dahilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,

kabul ve taahhüt ederim.

Merve AĞCAN COŞKUN

İmza

Bu tablo, tezde üretken yapay zekâ kullanımının şeffaf, izlenebilir ve etik kurallara uygun olmasını sağlamak için hazırlanmıştır.

No	Yapay Zekâ Aracı	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Bölüm	Kullanım Şekli
1	ChatGPT	Kavramsal çerçevede ön okuma ve öneri alma	Giriş, taraması, Tartışma, Öneriler	Literatürdeki görüşleri özetlemek için yönlendirici sorular sorulmuştur. Otomatik üretilen metin aynen kullanılmamıştır.

İÇİNDEKİLER

TABLULAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okul Öncesinde Akran İlişkileri	7
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Yapısı	8
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Önemi.....	9
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi.....	11
2.1.4. Okul Öncesi Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler	14
2.2. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları.....	20
2.2.1. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleşme Süreci.....	20
2.2.2. Toplumsal Cinsiyet Kavramı	21
2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü	26
2.2.4. Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet ve Gelişimi.....	27
2.2.5. Duygu Sosyalleştirme Sürecinde Cinsiyet	29
2.2.6. Toplumsal Cinsiyetin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve Ailenin Rolü.....	30
2.3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi	32
2.3.1. Ebeveyn Çocuk İlişkisinin Önemi	33
2.3.2. Anne Baba Çocuk İlişkisi	34
2.3.3. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirme	40
2.3.4. Ebeveyn Çocuk İlişkisini Etkileyen Etmenler	41
2.4. İlgili Araştırmalar.....	44
2.4.1. Akran İlişkileri ile İlgili Araştırmalar	44
2.4.2. Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlar ile İlgili Araştırmalar	49
2.4.3. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar	52
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Verileri Toplama Teknikleri.....	58
3.4. Verilerin Analizi	59

3.5. Güvenilirlik Analizi	60
4. BULGULAR.....	62
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	62
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlarının Yordayıcılık Rolünde Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolüne Dair Bulgular ..	63
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri, Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşma Durumuna Dair Bulgular	66
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. Tartışma	88
5.1.1.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum	88
5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlarının Yordayıcılık Rolünde Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolüne Dair Tartışma ve Yorum.....	90
5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri, Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşma Durumuna Dair Tartışma ve Yorum.....	91
5.2. Sonuçlar	96
5.3. Öneriler	98
KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	120
EK-1. Etik Kurul İzni	120
EK-2. Araştırma Uygulama İzni.....	121
EK-3. Bilgilendirilmiş Onam Formu	122
EK-4. Kişisel Bilgiler Formu.....	123
EK-5. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği Kullanım İzni.....	124
EK-6. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği.....	125
EK-7. Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği Kullanım İzni	126
EK-8. Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği.....	127
EK-9. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu Kullanım İzni	128
EK-10. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu.....	129

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal, kişilik ve zihinsel gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu süreçte kurulan akran ilişkileri, çocukların sosyal uyumlarını, kişilerarası ilişkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocukların kurdukları ilişkiler ve sosyal uyumları üzerinde aile ortamının, ebeveyn tutumlarının ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması aşamasında bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, süreç boyunca bana olan güveni, inancı ve her aşamada hissettirdiği destek ile bana ilham olan danışman hocam Dr.Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile araştırmanın şekillenmesini sağlayan kıymetli hocalarım Doç.Dr. Merve PEPELE ve Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU'na teşekkür ederim. Aynı zamanda bu araştırmanın hayata geçirilmesine katkı sağlayan tüm ebeveynlere, eğitimcilere ve geleceğimizin teminatı çocuklara teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgileri, emekleri ve destekleriyle yanımda olan kıymetli anneme ve babama, hayatın her aşamasında yanımda olduklarını hissettiğim kardeşlerime; eğitim hayatım boyunca anlayışı, desteği ile bana güç veren sevgili eşime ve varlığıyla en büyük motivasyon kaynağım olan oğlum Semih'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın alana katkı sağlaması temennisiyle...

Merve AĞCAN COŞKUN

Malatya,2026

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin demografik özellikler	57
Tablo 2. Betimsel istatistikler ve normallik testleri analizleri	59
Tablo 3. Ölçek ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları	60
Tablo 4. Akran ilişkileri, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasındaki SpearmanBrown sıra farkları korelasyon katsayıları	62
Tablo 5. Akran toplam puanına ilişkin oluşturulan regresyon model özeti	64
Tablo 6. Akran toplam puanına ilişkin regresyon katsayıları	64
Tablo 7. Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına ilişkin oluşturulan regresyon model özeti.....	65
Tablo 8. Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına ilişkin regresyon katsayıları.....	65
Tablo 9. Çocuk cinsiyetine göre yapılan t testi analiz sonuçları	67
Tablo 10. Çocuk cinsiyetine göre yapılan Mann–Whitney U testianaliz sonuçları	67
Tablo 11. Çocuk yaşına göre yapılan t testi analiz sonuçları.....	68
Tablo 12. Çocuk yaşına göre yapılan Mann–Whitney U analiz sonuçları	69
Tablo 13. Çocukların ölçek puanlarının oyun akranı cinsiyetine göre ANOVA analizi sonuçları.....	69
Tablo 14. Çocukların oyun akranı cinsiyetine göre ölçek puanlarının kruskal-wallis h testi sonuçları ..	70
Tablo 15. Formu dolduran ebeveyne göre yapılan Mann–Whitney U analiz sonuçları	71
Tablo 16. Yaşanılan ilçeye göre yapılan t testi analiz sonuçları	71
Tablo 17. Yaşanılan ilçeye göre yapılan Mann–Whitney U testi analiz sonuçları	72
Tablo 18. Anne çalışma durumuna göre yapılan t testi analiz sonuçları	72
Tablo 19. Anne çalışma durumuna göre yapılan Mann–Whitney U testianaliz sonuçları.....	73
Tablo 20. Baba çalışma durumuna göre yapılan ANOVA analiz sonuçları	74
Tablo 21. Baba çalışma durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	75
Tablo 22. Anne eğitim durumuna göre yapılan Anova Testi Sonuçları.....	76
Tablo 23. Anne eğitim durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 24. Baba eğitim durumuna göre yapılan Anova Testi Sonuçları	80
Tablo 25. Baba eğitim durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 26. Annenin yaşına göre yapılan ANOVA testi analiz sonuçları	84
Tablo 27. Annenin yaşına göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
ECDDİ	: Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Program
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
vd.	: Ve Diğerleri



ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları İle Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracılık rolü incelenmesidir. Araştırma ilişkisel ve betimsel tarama modeline göre planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt-Battalgazi ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında çocuğu olan 436 ebeveyn ve bu gruba dahil olan çocukları dahil edilmiştir. Verilerin analizi paket program ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki bulunurken, bu inançlar ile okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ebeveyn-çocuk ilişkisi ile akran ilişkileri arasında ise pozitif yönde çok zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde, çocuğun yaşı, formu dolduran ebeveyn, yaşanılan ilçe, anne çalışma, baba çalışma, anne eğitim, baba eğitim ve anne yaşı değişkenlerinin ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarında, çocuk cinsiyeti ve oyun akranı cinsiyetinin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde, çocuğun cinsiyeti, yaşanılan ilçe ve anne yaşının ebeveyn-çocuk ilişkisinin etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri arasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlere yönelik ebeveynlik becerilerini güçlendiren, olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyen ve iletişim odaklı eğitim programlarının yaygınlaştırılması özellikle toplumsal cinsiyet farkındalığını artırmayı amaçlayan rehberlik ve psiko-eğitim çalışmalarının anne ve babaları kapsayacak şekilde planlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, akran ilişkileri, cinsiyete dayalı duygusal inançlar, ebeveyn-çocuk ilişkisi

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF PARENTS' GENDER-BASED EMOTIONAL BELIEFS AND THE PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN PEER RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN

The aim of this study is to examine the mediating role of the parent-child relationship in the effect of parents' gender-based emotional beliefs on peer relationships in preschool children. The research was planned according to a correlational and descriptive survey model. The sample of the study included 436 parents and their children aged 48-72 months attending independent kindergartens and preschool classes affiliated with primary schools in the Yeşilyurt-Battalgazi districts of Malatya province during the 2024-2025 academic year. Data analysis was performed using a software package. According to the results of the study, a very weak positive correlation was found between parents' gender-based emotional beliefs and the parent-child relationship, while no significant relationship was found between these beliefs and peer relationships in the preschool period. A very weak positive correlation was determined between the parent-child relationship and peer relationships. Analyses based on demographic variables revealed that the child's age, the parent completing the form, the district of residence, the mother's employment status, the father's employment status, the mother's education level, the father's education level, and the mother's age influenced parents' gender-based emotional beliefs; the child's gender and the gender of the play peer influenced preschool children's peer relationships; and the child's gender, the district of residence, and the mother's age influenced the parent-child relationship. The study concluded that the parent-child relationship plays a mediating role between parents' gender-based emotional beliefs and preschool children's peer relationships. It is recommended that training programs aimed at strengthening parenting skills, supporting positive parent-child interaction, and focusing on communication be disseminated, and that guidance and psycho-educational activities aimed at increasing gender awareness be planned to include both mothers and fathers.

Keywords: Preschool, peer relationships, gender-based emotional beliefs, parent-child relationship

1. GİRİŞ

Cinsiyet, bireylerin biyolojik özelliklerini öne çıkarırken, toplumsal cinsiyet ise toplumun erkeklik ve kadınlıkla ilgili inançlar, kültürel görüşler, değerler ve beklentiler etrafında şekillendirdiği bir kavramdır. Toplum içerisinde erkek veya kadının belirli özellikler, davranış kalıpları, roller, sorumluluklar, haklar ve beklentilerle eril ya da dişi kimlikleri oluşmaktadır. Cinsiyete dayalı doğal eğilimler, yazılı olmayan bir biçimde, uzun süren toplumsallaşma süreci ile ilgilidir. Biyolojik cinsiyetten farklı olarak, erkeklerin ve kadınların toplumsal cinsiyet kimlikleri psikolojik ve sosyolojik dinamiklerle biçimlenmektedir. Bu durum, cinsiyetin tarihsel ve kültürel faktörlerle şekillendiğini ifade etmektedir (Bayoğlu-Kına, 2020). Cinsiyet temelli davranışlarının şekillenmesinde ailenin cinsiyete dayalı inanışlarının önemli olabilmektedir.

Aile, biyolojik bağlar aracılığıyla insan neslinin devamını sağlayan, üyeleri arasında belirli kurallar çerçevesinde ilişkiler kurulan, duygusal bağların ön planda olduğu, üretim ve tüketim gibi ekonomik faaliyetlere katılım gösteren, bireyin toplumsallaşmayı ilk olarak deneyimlediği, biyolojik, ekonomik, psikolojik ve sosyal boyutları olan bir toplumsal birimdir. Aile, fiziksel olarak barınma ve bakım, duygusal açıdan sevgi ve şefkat, sosyal olarak ise öğrenme gibi bireysel ihtiyaçların karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. İnsan, doğduğu andan itibaren ailesiyle kurduğu bağ sayesinde hayata tutunmakta, bu bağ zamanla, yaşamın her alanını şekillendiren bir yaşam tarzına dönüşmektedir (Dereli ve Dereli, 2017).

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda hızlı bir gelişim gösterdiği önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar, ailelerinin dışında yeni ve farklı sosyal ortamlara girmektedirler. Bu ortamlarda çocuklar, birebir etkileşimde oldukları öğretmenleri ve akranları ile ilişkilerde kurdukları alanlardır. Okul öncesi dönemde çocukların ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk sosyal topluluk okuldaki sınıflarında yer alan akranlarıdır ve bu akranlarıyla kurdukları ilişkiler, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Gülay-Ogelman, 2018; Yılmaz, 2012). Akran ilişkileri, aynı yaş veya gelişim döneminde bulunan, benzer olgunluk seviyesinde olan, benzer deneyimlere, değer yargılarına, yaşam tarzına ve sosyal ortama sahip bireyler arasında karşılıklı ve sürekli etkileşimlerdir (Gülay-Ogelman, 2018). Çocuğun okul öncesi dönemde yaşadığı deneyimler, ileride kazanacağı ve hayata adapte olmasında ihtiyaç duyacağı becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bu yıllarda şekillenen toplumsal cinsiyet temelli yargılar, çocuğun gelecekteki yaşamını da doğrudan etkilemektedir. Aile ve çevre, çocuğa belirli roller ve kurallar sunmakta, bu rol ve kurallar genellikle çocuğun cinsiyetine uygun şekilde belirlenmektedir (Özçelik ve Koyuncu-Şahin, 2023). Bu açıdan bakıldığında ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde çocuğun ailesi ile olan ilikisinin aracı rolü olabileceği söylenebilir.

Problem Durumu

Akran ilişkileri, çocukların sosyal gelişimlerinde önemli yer tutmaktadır. Bu ilişkiler aynı zamanda, çocukların psikolojik uyumları ve sosyal iletişim becerilerinin gelişiminde temel yapı taşlarından biridir. Akranlar arası sağlıklı ve işlevsel ilişkiler kurabilme yeteneği, bir çocuğun kendini ifade etme kapasitesini ve topluluk içindeki uyumunu artırmaktadır. Çocukların sosyal çevrelerinde karşılaştıkları etkileşimler, onların duygusal ve sosyal becerilerini şekillendirmektedir (Gülay, 2008).

Erken çocukluk döneminde kurulan sosyal bağlar, bireyin ilerleyen yaşamında kuracağı ilişkileri etkilemektedir. Yaşamın ilk yıllarında akranlarla olan ilişkilerden edinilen deneyimlerin, çocuğun gelecekte okul gibi sosyal ortamlardaki akranları tarafından kabul edilip edilmeyeceği ile ilişkili olmaktadır (Gülay-Ogelman ve Sarı, 2024). Erken yaşlarda geliştirilen özgüven, liderlik yetenekleri ve sosyal beceriler, çocuğun akranları arasında saygı görmesini ve iyi ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Bu tür becerilere sahip çocuklar, genellikle daha etkili iletişim kurabilmekte ve sosyal çevrelerinde daha uyumlu olabilmektedirler (Bronson vd., 1995; Schneider, 2000).

Akran ilişkileri aynı zamanda çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, akranlardan geri bildirim alma, öz- farkındalık, sosyal rolleri keşfetme ve cinsiyetle ilişkili davranış kalıplarını benimseme gibi beceriler bu süreçte edinilmektedir. Çocuklar, akranlarıyla olan etkileşimleri aracılığıyla duygusal yakınlık kurmayı ve öfke gibi duyguları yönetmeyi öğrenmektedirler. Bu da onların daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Roffey vd., 1994; Hartup, 1989).

Akran grupları, kendine özgü bir sosyal yapıya sahiptir. Bu yapı yaş, baskınlık, akranlar arası destek ve güç dengesi gibi unsurlardan oluşmaktadır. Yaş arttıkça, akran gruplarının yapısı da değişmektedir. Ancak işbirlikçi etkileşim her zaman temel bir özellik olarak kalmaktadır (Kızıloluk ve Uğurlu, 2017). Baskın olma durumu, grup içinde isteklerini baskı, zorlama veya kavga ile gerçekleştirme yeteneğini ifade etmektedir. Bu tür baskın davranışlar, grubun dinamiklerini ve sosyal hiyerarşisini belirlemektedir. Aynı zamanda, grup içindeki problemleri çözme becerisine sahip çocuklar da baskın bir konuma gelebilmektedir. Akran desteği ve akranlar arasındaki güç dengesi, daha çok çocuklar zorba davranışlara maruz kaldığında veya zorba davranışlar sergilediklerinde ortaya çıkabilmektedir. Zorba davranışlarda bulunan çocuklar ile zorbalığa maruz kalan mağdur çocuklar arasında genellikle bir güç dengesizliği bulunmaktadır. Bu dengesizlik, akran gurubunun zorba davranışların devam etmesine veya sona ermesine neden olabilecek tepkisine bağlıdır (Gülay-Ogelman, 2018).

Olumlu akran ilişkileri, saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz davranışları azaltabilmektedir. Çocukların empati kurma yeteneklerini geliştirmekte ve sosyal becerilerini güçlendirmektedir. Öte yandan, olumsuz akran ilişkileri, saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden

olabilmekte ve çocukların psikososyal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Akran gruplarının çocukların sosyal dünyasındaki yeri ve önemi, onların duygusal ve davranış gelişimleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı ve destekleyici akran ilişkileri kurmalarını teşvik etmek, onların genel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Hay vd., 2004).

Ebeveynlerin çocukların sosyalleşme sürecinde etkileri olabilmektedir (Eke, 2017). Ebeveynler kimi zaman çocuklarla kurdukları ilişkilerle, çocuğa yönelik tutumla, cinsiyete yönelik inançlarla çocuklarını yetiştirmekte ve doğrudan veya dolaylı yoldan çocukların akran ilişkilerini etkileyebilmektedirler (Lanjekar vd., 2022).

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışları, onların benlik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocuklar genellikle model alarak öğrenmekte ve ebeveynlerinin sergilediği davranışları benimseyerek bunları kendi hayatlarına yansıtmaktadırlar. Ebeveyn tutumları ise toplumun kültürel yapısı, sosyoekonomik durum, değerler ve inançlar gibi pek çok faktörden etkilenerek çeşitlilik göstermektedir (Yüzügüldü ve Ülküer, 2023). Erken çocukluk dönemi sosyal kimliğin şekillendiği, sosyal öğrenmenin yoğunlaştığı ve akran ilişkilerinin ön plana çıktığı kritik bir gelişim sürecidir. Sosyal, duygusal ve iletişimsel gelişim, yaşamın erken dönemlerinde başlamaktadır ve bu süreçte en önemli çevresel etkenlerden biri ebeveynlerdir. Özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisinin güven, empati, benlik algısı ve sosyal yeterlik gibi temel becerilerin edinilmesinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Ebeveynlerle kurulan bağ, çocukların sosyal gelişimini önemli ölçüde etkilerken aynı zamanda akran ilişkilerini biçimlendirmede de etkin bir rol oynamaktadır (Özcan ve Bıçakçı, 2025).

Yapılan araştırmalar ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının çocuk yetiştirme davranışlarını etkileyebildiğini ve çocuğun cinsiyetinin bu noktada önemli olduğunu göstermektedir. Cizrelioğulları ve Kilili (2021), ebeveynlerin erkek çocuklarını bağımsız ve baskınlımları yönünde teşvik etmelerinin, erkek çocuklarının akran grupları içinde daha fazla liderlik yapmalarına yol açabileceğini savunmaktadır (Cizrelioğulları ve Kilili, 2021). Diğer yandan, kız çocuklarının duygusal yönlerinin ve empati gibi sosyal becerilerinin ön planda tutulması, onların akran gruplarında daha destekleyici ve işbirlikçi roller üstlenmelerine yardımcı olabilmektedir (Larsson vd., 2004; Tanrıöğen, 2014). Ancak bu tür cinsiyete dayalı beklentiler, çocukların kendi potansiyellerini ve bireysel yeteneklerini tam olarak gerçekleştirmelerine engel olabilmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin duygusal inançları doğrultusunda çocuğun sosyalleşme sürecinde benimsedikleri yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır (Ülker ve Aydos, 2024).

Bağcı (2021) araştırmasında, ebeveynlerin cinsiyet temelli inançlarının, çocukların duygu ifadeleri ve duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, erkek çocuklara yönelik olarak daha az duygusal ifade beklentisi ve duygusal destek sağlama eğilimi, erkek

çocukların duygularını ifade etme konusunda daha çekingen olmalarına yol açabilmektedir. Kız çocuklarında ise daha fazla duygusal ifade ve duygusal destek beklentisi, onların duygusal ifade becerilerini geliştirebilmektedir. Bu tür inançlar, çocukların duygusal açıdan sosyalleşmesini şekillendirirken, cinsiyet rollerinin pekiştirilmesine de katkıda bulunabilmektedir. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki bu yönlü etkileri ile akranları ile olan ilişkilerinde de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde cinsiyete dayalı inançları olan ebeveynlerin çocuklarının akranları ile olan ilişkilerinde ebeveynlerinin bu tutumuna uygun bir biçimde davranışlar ortaya koymaları beklenebilirken, bu davranışların olumlu veya olumsuz yönde olmasında ebeveyn-çocuk ilişkisi etken olabilmektedir.

Çocuk dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren, anne ve babasıyla kurduğu ilişkiler, onun varoluşunu şekillendirmekte ve kişilik gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu süreç içerisinde, ailede yaşanan değişimler ve aile içi ilişkilerde değişen dinamikler, çocuğun hayat tarzını ve dünya ile kurduğu etkileşimi dönüştürmektedir (Yücedağ, 2024). Aile bireylerinin birbiriyle olan etkileşimleri ve kişilik özellikleri, çocuğun gelişimine doğrudan yansımaktadır (Gregory, 2016). Bu etkileşimler, çocuğun psikolojik ve duygusal sağlığı üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir, bu nedenle aile içi ilişkilerin niteliği, çocuğun ilerleyen yaşamında iz bırakacak önemli faktörler arasında yer alır (Kandır ve Alpan, 2008; Korkut, 2012).

0-6 yaş aralığı, çocukların ebeveynleri tarafından sergilenen davranışları yoğun bir şekilde gözlemlediği ve onları taklit etmeye başladığı kritik bir dönemdir. Bu yaşlarda, çocuklar ebeveynlerinin kendileri ve diğer aile bireyleriyle olan etkileşimlerini dikkatle incelemektedirler. Anne ve babaların birbirleriyle ve çocuklarıyla kurduğu iletişim biçimi, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu dönemde çocuklar, aile içinde gözlemledikleri ilişki dinamiklerinden öğrendikleri ile kişiliklerini ve davranış kalıplarını şekillendirmektedirler (Bartan, 2010; Efe, 2005). Ayrıca, bu evrede çocuklar, aileleri tarafından kazandırılan tutum ve davranış kalıplarını benimserler. Ebeveynler, çocuklarının karşılaştıkları durumlarda nasıl tepki vereceklerini ve hangi alışkanlıkları edineceklerini etkileme konusunda aktif bir rol oynamaktadırlar. Kazanılan bu alışkanlıklar, çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde de devam etmekte ve onların kişilik yapısının temel taşlarını oluşturmaktadır (Basit, 2020; Bayraktutan, 2005). Ebeveynleri ile olan iletişiminin olumlu yönde gelişmesi çocuğun sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimine olumlu katkılar sağlayabilirken, bu durum çocuğun akranları ile olan ilişkilerinde de etkili olabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişki, çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve akran ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocukların güvenli bağlanma geliştirmesine ve bu güven duygusunu akran ilişkilerine taşımasına yardımcı olmaktadır. Lansford (2021) ebeveynlerin,

çocukların sosyal becerilerini ve akranlarıyla olan ilişkilerini şekillendiren hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkili olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına duygusal destek sunmaları, çocukların sosyal ortamlarda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Ebeveynlerin cinsiyete yönelik inançlarını etkileyen çeşitli değişkenler olsa da bu inançlarının çocuklar üzerinde çeşitli etkiler oluşturduğu görülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn çocuk ilişkisinin de çocukların gelişimlerinde çeşitli yönlerden etkileri olduğu alan yazın ile ortaya konulmaktadır. Bu nedenlerle planlanan bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, “Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracılık rolü var mıdır?” şeklindedir. Araştırmada bu temel problem cümlesinden hareketle aşağıdaki araştırma sorularına da yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri arasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolü var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi çeşitli demografik değişkenlere (çocuğun cinsiyeti, yaşı, oyun akranı cinsiyeti, formu dolduran ebeveyn, yaşanılan ilçe, anne ve babanın çalışma ve eğitim durumu ile yaşı) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracılık rolünü incelemektir. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları, çocukların sosyal- duygusal gelişimini ve sosyal davranışlarını etkileyen önemli etmenlerden biridir. Cinsiyete dayalı duygusal inançlar, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocuklara aktratılarak onların davranışlarında ve dolaylı olarak akran ilişkilerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların akran ilişkilerinin hızla geliştiği bir dönemdir. Çocukların toplumsal yaşama dahil olmaya başladıkları bu dönemde ortaya koyacakları davranışlarda ailenin izleri belirgin bir şekilde hissedilebilmekte, ebeveyn etkisi ile oluşan davranışlar çocukların akranları ile olan ilişkilerine yansıyabilmektedir. Bu yaş grubundaki çocukları olan ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal

inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracılık rolü çocukların sosyal gelişimini anlamada kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmalar, ebeveynlerin cinsiyete dayalı tutumlarının ve beklentilerinin, çocukların cinsiyet rolleri ile ilgili algılarını ve davranışlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Örneğin, Leaper ve Friedman (2007) çalışmasında, ebeveynlerin cinsiyete dayalı kalıp yargılarının, çocukların sosyal etkileşimlerinde ve akran ilişkilerinde farklılıklar yarattığını belirtmiştir. Benzer şekilde, McHale ve diğerleri (2003) tarafından yapılan bir araştırma, ebeveynlerin cinsiyet rolleri ile ilgili tutumlarının, çocukların cinsiyet rolleri algıları ve sosyal davranışları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bazı farklı araştırmacıların yaptıkları araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca, Kochanska ve Kim (2013), ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinin, çocukların sosyal uyumu ve akran ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemiş, sıcak ve destekleyici ilişkilerin çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalarda çocukların akran ilişkilerinin yalnızca bireysel özelliklerle değil; ebeveyn tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği, aile desteği ve toplumsal cinsiyet temelli inançlarla birlikte şekillendiğini göstermektedir. Ancak ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişkide ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolünü doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın alan yazına özgün katkı sunduğu, ayrıca çocuk gelişimciler ve ebeveyn davranışları üzerine politika yapıcılar ve alan eğitimcileri için veri elde edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tanımlar

Akran ilişkisi: Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, yaşam tarzı ve sosyal bağı bulunan kişiler arasında karşılıklık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2008).

Cinsiyete Dayalı Duygusal İnanç: Anne ve babaların duygu ve duygu ifadesini etkileyen cinsiyet rolüyle tutarlı inançları ifade etmektedir (Bağcı, 2021).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesinde Akran İlişkileri

Çocuklar, aileleriyle kurmuş oldukları duygusal bağ ve güvenliği akran ilişkilerinde de arama eğilimindedir. Bu durum, çocukların akran kültüründe ve arkadaşlık ilişkilerinde katılım, paylaşım ve bağlanmaya önem vermelerini sağlayan temel bir motivasyon olarak öne çıkar. Özellikle, güven duygusunu sürdürme çabası, çocukların bu tür ilişkilerdeki davranışlarını yönlendiren önemli bir faktördür (Corsaro, 1985).

Bebeklerin birbirlerinin farkına varmasıyla birlikte akran ilişkilerinin ilk izleri yaşamın henüz ilk haftalarında ortaya çıkmaktadır. Birinci yılın sonlarına doğru bebekler, akranlarıyla iletişim kurmaya, paylaşmaya ve çatışma yaşamaya başlarken, bir yaşımdan sonra yaşıtlarına karşı olan davranışları, anne-çocuk ilişkisinde gözlenen benzer bir nitelik kazanmaktadır (Hay vd., 2009).

Akran ilişkileri, bireylerin aile dışındaki yaşıtlarıyla yaşadıkları doğrudan ve dolaylı deneyimleri kapsamaktadır (Rubin vd., 2018). Bu ilişkiler, çocukların bir sınıf ortamında hem duygusal hem de sosyal düzeyde arkadaşlarına karşı açık sözlü olma, samimiyet sergileme ve ilgi gösterme biçiminde tanımlanabilir (Pittman ve Richmond, 2008). Ayrıca akran ilişkileri, bireyin sosyal veya asosyal davranışlarının akran grubu içindeki konumunu ve bu grubun bireye yönelik tepkilerini de içermektedir. Bu konum, bireyin davranış tarzlarının ve sosyal ilişkilerinin diğerleri tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Akran ilişkilerinin incelenmesi, bireylerin yaşıtlarıyla olan etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin zamanla nasıl ikili ilişkilere dönüştüğünü anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır (Rubin vd., 2018).

Modern yaşamda, küçük çocukların bir grup olarak bir arada bulunma oranının artması, erken yaşlarda akranlarla karşılaşmanın yanı sıra grup içindeki öğrenme ve gelişim üzerindeki etkilerin önemini artırmıştır (Shin, 2010). Akran ilişkileri, bilişsel açıdan akademik motivasyon, okul uyumu ve başarı gibi unsurların belirleyicisi olurken, duygusal açıdan stresli durumlarda çocukların birbirlerine destek olma ve rahatlatma fonksiyonlarını da içermektedir (Salı, 2014). Çocuklar, insan ilişkilerini akranlarıyla kurdukları bağlar aracılığıyla öğrenmekte ve arkadaşlarının tepkileri üzerinden kendilerini değerlendirme fırsatı yakalamaktadır (Sarıca, 2013). Bu süreç, çocukların yalnızca başkalarıyla etkileşimlerini değil, aynı zamanda kendi kendilerini geliştirme kapasitelerini de artırmaktadır (Hortaçsu, 2012).

Akran ilişkilerindeki popülerlik ve tercih edilme gibi unsurlar, 4-5 yaş civarında şekillenmeye başlamaktadır. Bu yaştan itibaren çocukların akranlarıyla olan etkileşim sıklığı ve arkadaş çevresi genişlemekte, akran gruplarının birey üzerindeki etkisi giderek artmaktadır (Johnson vd., 2000; Oktay,

2007). Akranlarla kurulan bu ilişkiler, bireyin sosyal bağlarının derinleşmesine ve gelişim süreçlerinin olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlamaktadır.

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Yapısı

Okul öncesi dönemde, çocuklar ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk sosyal topluluğu akranları aracılığıyla deneyimlemektedir. Bu sosyal etkileşimler, çocukların bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal beceriler geliştirmelerine de olanak tanır. Akranlarla kurulan ilişkiler, çocukların sosyal açıdan yeni bir öğrenme alanı oluşturduğu, duygusal ve sosyal uyumlarını pekiştirdiği bir alan olarak görülür. Bu ilişkiler, aile ilişkilerinden farklı bir dinamik taşır; çünkü akranlar arasındaki etkileşimler, eşit seviyede, karşılıklı bir alışveriş içinde gerçekleşir ve çocukların kendi sosyal rollerini keşfetmelerine olanak tanır (Gülay-Ogelman, 2018). Çocukların bu ilk sosyal topluluklarla olan ilişkileri, onların toplumsal kuralları öğrenmesini, çatışmaları çözmesini ve grup içinde nasıl hareket edeceğini anlamasını sağlar. Bu süreç, sosyal yaşamın temellerini atar ve bireylerin ileriki yaşamlarında kuracakları ilişkiler için güçlü bir zemin oluşturur.

Rodkin ve Hodges (2003), akran ilişkilerinin iki temel yapısı olduğunu, bunların dikey ve yatay yapı olarak sınıflandırılabilmesini ifade etmektedir. Bu yapılar, çocukların farklı türde sosyal deneyimler edinmelerine olanak tanır. Hartup (1989), bu yapıların her ikisinin de çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi açısından kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Dikey yapı, sosyal güç ve sosyal konum kavramlarını içermektedir. Sosyal güç, bir çocuğun akran grubu içinde otorite olarak kabul edilmesi durumudur ve bu otorite, genellikle diğer çocuklar tarafından onaylanır. Sosyal konum ise çocuğun grubun geri kalanı tarafından ne kadar sevildiğini ve kabul gördüğünü ifade eder. Bu yapılar, çocukların grup içinde farklı roller üstlenmesini sağlarken, aynı zamanda onların sosyal becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Dikey yapıya örnek olarak, çocuğun öğretmeni veya anne-babası ile kurduğu ilişkiler gösterilebilir. Bu tür ilişkiler, çocukların otorite figürleriyle nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenmelerine olanak tanır. Buna karşılık, yatay yapı, çocukların yaşlılarıyla kurdukları eşit seviyedeki ilişkileri ifade etmektedir. Bu yapı, arkadaşlıklar, grup üyelikleri ve diğer yatay sosyal bağlar aracılığıyla şekillenmektedir (Akdoğan, 2024).

Akran grupları, kendi içinde bir sosyal yapı barındırır ve bu yapı, çocukların sosyal davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Akran gruplarının yapısı, yaş, baskınlık, akran desteği ve güç dengesi gibi faktörlerden etkilenir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, bu grupların dinamikleri de değişmektedir; ancak işbirliği ve ortak hedeflere yönelik etkileşim, temel bir özellik olarak varlığını sürdürmektedir. Baskınlık, grup içinde belirli çocukların isteklerini baskı, zorlama veya kavga yoluyla kabul ettirme kapasitesini ifade eder. Bununla birlikte, grup içindeki problemlere çözüm bulabilen, liderlik özellikleri gösteren çocuklar da baskın

bir konuma gelebilir. Akran desteği ve güç dengesi/dengesizliği, özellikle zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında belirleyici bir rol oynar. Zorbalık, grup içinde bir çocuğun diğer çocuklara zarar verici davranışlarda bulunması durumudur ve genellikle güç dengesizliği ile ilişkilidir. Zorbalık ve mağduriyet durumları, çocukların sosyal gelişiminde kalıcı etkiler yaratabilir. Olumlu akran ilişkileri bu tür olumsuzlukları azaltabilirken, olumsuz akran ilişkileri bu davranışların artmasına neden olabilir (Gülay-Ogelman, 2018).

Akran ilişkileri açısından dikey yapı, sosyal güç ve sosyal konum gibi unsurları içerir. Sosyal güç, grubun otorite olarak gördüğü bir çocuk tarafından kabul edilmeyi ifade eder. Bu otorite figürü, grubun sevilen bir üyesi olabileceği gibi, seilmeyen bir üyesi de olabilir. Sosyal konum ise çocuğun akran grubu içindeki sevgi ve kabul düzeyini yansıtır. Bu yapı, çocukların grup içindeki statülerini anlamalarını ve buna uygun davranışlar geliştirmelerini sağlar (Rodkin ve Hodges, 2003). Yatay yapı ise çocukların arkadaşlık, grup dinamikleri ve çoklu sosyal ilişkiler yoluyla şekillenen etkileşimlerini içerir. Bu yapı, özellikle sınıf, okul gibi çoklu sosyal alanlarda etkisini gösterir. Yatay yapıdaki sorunlar, çocukların sosyal konumlarını etkileyebilir ve bu durum, grup dinamiklerini derinden etkileyebilir. Örneğin, saldırgan davranışların sık görüldüğü gruplarda, bu davranışları sergileyen çocuklar popüler olarak kabul edilirken, olumlu sosyal davranışların baskın olduğu gruplarda, saldırgan olmayan çocuklar popüler olabilir (Gülay- Ogelman, 2018; Rodkin ve Hodges, 2003).

Hay, Payne ve Chadwick (2004), akran ilişkilerinin iki aşamada geliştiğini ifade etmektedir. İlk aşama, doğumla başlayıp okul öncesi dönemde kazanılması gereken kritik sosyal becerilere odaklanır. Bu dönemde çocuklar, paylaşma, işbirliği yapma ve çatışmaları çözme gibi temel becerileri öğrenir. İkinci aşama ise akran grupları ile kurulan sağlıklı ve problemli ilişkileri kapsar. Okul öncesi dönemdeki başarısız akran ilişkileri, çocuğun reddedilme, oyunlardan dışlanma gibi olumsuz deneyimler yaşamasına neden olabilir. Bu tür olumsuzluklar, çocukların özgüvenlerini zedeleyebilir ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Akdoğan, 2024). Sağlıklı akran ilişkilerinin teşvik edilmesi, çocukların sosyal yaşamlarında daha olumlu deneyimler edinmelerini ve sosyal becerilerini güçlendirmelerini sağlayabilir. Bu süreç, yalnızca çocukluk döneminde değil, aynı zamanda yetişkinlik dönemindeki sosyal etkileşimlerin temelini oluşturabilmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin temellerini attıkları kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocuklar, ailelerinin dışında yeni sosyal bağlar kurarak çevrelerini keşfetmeye başlarlar. Akademik ve sosyal gelişim açısından akranlar, çocukların yaşamında önemli bir rol oynar. Çocukların okuldaki etkinliklere katılması ve okula devam sürelerinin artması, onların daha fazla

arkadaş edinmelerine ve sosyal çevrelerini genişletmelerine olanak tanır. Akranlarıyla olumlu ilişkiler kuran çocuklar, okula karşı daha fazla ilgi geliştirir ve bu durum geniş bir akran grubuna dahil olmalarını kolaylaştırır (Ladd vd., 1999).

Bu dönem, çocukların tüm gelişim alanlarının hızlı bir şekilde ilerlediği bir dönemdir. Çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişim, anne babasından sonra deneyimlediği ilk sosyal ilişki ortamıdır. Arkadaşlık ilişkileri, bebeklik döneminde başlayan basit etkileşimlerden, daha karmaşık sosyal ilişkilere dönüşür. Bebekler, ilk olarak birbirlerinin farkına varır, ardından ağlama ve birbirine dokunma gibi davranışlarla etkileşim kurmaya başlarlar. Zamanla çocukların akranlarıyla geçirdiği paylaşımlar, oynadıkları oyunlar ve yaşadıkları çatışmalar, sosyal ilişkilerinin niteliğini belirler. Bu etkileşimler, çocukların bilişsel, psikolojik ve sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlar (Gülay-Ogelman ve Sarıkaya, 2016; Uysal ve Dinçer, 2012).

Olumlu akran ilişkileri, çocukların okula olan sevgisini ve bağlılığını artırır. Akranları tarafından kabul gören çocuklar, daha yüksek bir motivasyona sahip olur ve kendilerini akran grubuna ait hissederler. Bu aidiyet duygusu, çocukların akademik başarılarını destekleyen önemli bir faktör haline gelir. Olumsuz akran ilişkileri ise çocukların okul deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Akranları tarafından reddedilen veya kötü muameleyle maruz kalan çocuklar, okulu sevmeme eğilimi gösterir ve okuldan uzaklaşabilir. Bu tür deneyimler, çocukların yalnızlaşmasına, güven duygusunu kaybetmesine ve sosyal becerilerinin zayıflamasına yol açabilir (Ladd vd., 1999; Lansford vd., 2003).

Akranlar, çocukların sosyal davranışlar, problem çözme ve baş etme stratejileri gibi birçok beceriyi öğrenmelerinde kilit bir rol oynar. Çocuklar, akran ilişkileri aracılığıyla arkadaşlıklarını başlatmayı, sürdürmeyi ve sorunlarını çözmeyi öğrenirler. Aynı zamanda, rekabet etmeyi, iş birliği yapmayı ve sosyal kurallara uymayı da bu ilişkiler aracılığıyla deneyimlerler. Akran grupları içindeki statüler, çocukların sosyal davranışlarını şekillendirir. Bir grubun parçası olmanın getirdiği aidiyet duygusu, çocukların sosyal etkileşimlerindeki özgüvenlerini artırırken, dışlanma veya reddedilme durumları ise özgüven kaybına ve sosyal becerilerde gerilemeye neden olabilir (Ladd ve Price, 1987; Oden, 1981).

Bu dönemde yaşanan olumlu ve olumsuz akran ilişkileri, çocukların gelecekteki sosyal, duygusal ve akademik yaşantılarını büyük ölçüde etkiler. Olumlu akran ilişkileri, çocukların okula uyum sağlamalarını, akademik motivasyonlarını artırmalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini destekler. Çocuklar, bu ilişkiler sayesinde iş birliği yapmayı, paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrenirler. Ayrıca, akran gruplarında empati kurmayı öğrenen çocuklar, duygusal düzenleme becerilerini geliştirir ve stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilir. Buna karşın, olumsuz akran ilişkileri yaşayan çocuklar, ileriki yaşlarda depresyon, anksiyete bozukluğu ve sosyal beceri eksiklikleri gibi sorunlarla karşılaşabilirler (Gülay- Ogelman, 2018; Liu, 2023).

Akranlarla kurulan ilişkiler, çocukların yalnızca sosyal becerilerini değil, aynı zamanda problem çözme ve baş etme stratejilerini de destekler. İletişim becerileri gelişmiş çocuklar, daha olumlu sosyal davranışlar sergiler, psikolojik dayanıklılık geliştirir ve benlik saygılarında artış gözlemlenir. Bu çocuklar, aynı zamanda kendilerini yalnız hissetme düzeylerini de düşük tutarlar. Buna karşılık, akranlarından dışlanma veya reddedilme deneyimi yaşayan çocuklar, yalnızlık hissiyle baş etmekte zorlanabilir ve sosyal izolasyona maruz kalabilir (Brendgen vd., 2020; Hartup ve Stevens, 1997).

Akranlarla kurulan ilişkiler, çocukların kimlik gelişimi ve sosyal, duygusal, davranışsal işlevleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Akran gruplarında bireyler, genellikle bireysel hedeflerden ziyade grup hedeflerini ön planda tutar ve iş birliği içinde hareket ederler. Ayrıca bu süreç, çocukların liderlik becerilerini geliştirmelerine, grup içi ve grup dışı olumsuz davranış dürtülerini kontrol altına almalarına olanak tanır. Akran ilişkileri çocukların sosyal normları öğrenmesinde, değerlerle ilgili farkındalık geliştirmesinde ve duygusal regülasyon becerilerinde önemli bir role sahiptir (Kindermann ve Gest, 2009; Nesdale, 2004).

Sonuç olarak, akran ilişkileri, okul öncesi dönemde çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Bu ilişkilerin nitelikli ve olumlu olması, çocukların hem mevcut hem de gelecekteki sosyal becerilerini ve yaşam kalitelerini büyük ölçüde belirler (Dinçer vd., 2019).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Akran ilişkileri, çocukların okul öncesi dönemde gerçekleştirmesi beklenen önemli sosyal görevler arasında yer almaktadır. Bu dönemde çocuklar, aileleriyle kurdukları ilk etkileşim ve iletişim deneyimlerinden sonra, okul ortamında akranlarıyla daha geniş bir sosyal bağ kurmaya başlamaktadır. Aile çevresinde veya küçük arkadaş gruplarında edinilen sınırlı deneyimlerin ötesine geçerek, büyük akran gruplarıyla kurulan bu etkileşimler, çocuklar için yeni bir sosyal öğrenme alanı oluşturur. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen bu ilk büyük grup etkileşimleri, çocukların sosyal gelişimlerinin temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle, akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı bu dönemin önemi büyüktür ve çocuğun gelecekteki sosyal yaşamını şekillendirme potansiyeline sahiptir (Hartup, 2009).

Akran ilişkilerinin niteliği, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemlerine göre değişiklik göstermektedir. Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri, akran ilişkilerinin dinamiklerini belirleyen temel faktörlerdir. Örneğin, okul öncesi dönemde, çocukların paylaşma, iş birliği yapma ve sırayla oynama gibi sosyal becerileri geliştirmesi beklenir. Ancak bu becerilerin düzeyi, çocuğun yaşına ve bireysel gelişimine göre farklılık gösterebilir.

0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Akran etkileşimleri, yaşamın en erken dönemlerinde, bebeklikten itibaren gözlemlenebilir. Bebekler, çevrelerindeki diğer bebeklerin ağlamalarına ağlayarak tepki verdiklerinde, bu durum ilk akran etkileşimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Altıncı aydan itibaren bebekler, diğer bebeklerle göz teması kurmaya ve bu teması genellikle gülümseyerek karşılamaya başlarlar. Bunun yanı sıra, birbirlerinin dokunuşlarına dokunarak cevap verme gibi davranışlar, akran ilişkilerinin bebeklik dönemindeki temellerini oluşturan önemli sosyal becerilerdir (Hay vd., 2009). Bu basit etkileşimler, ileride daha karmaşık sosyal ilişkilerin temelini atarak çocukların sosyal bağlar kurma kapasitelerinin ilk ipuçlarını sunabilmektedir.

Bebeklerin akranlarıyla olan etkileşimleri, altıncı aydan itibaren yoğunlaşmaya başlar. Göz teması ve gülümsemenin yanı sıra, dokunma gibi davranışlarla sosyal iletişim kurma eğiliminde artış gözlenir. Onuncu ve on üçüncü aylar arasında bebeklerin dikkatleri, ilgilerini çeken oyuncaklara yönelir ve bu dönemde oyuncaklar etkileşimde önemli bir araç haline gelir. Ancak, birden fazla bebeğin aynı ortamda bulunması ve oyuncakların yetersizliği, bu dönemde çatışma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Çatışma genellikle ısırma ve vurma gibi fiziksel saldırganlık içeren davranışlar şeklinde kendini gösterir. Bu tür davranışlar, çocukların sosyal becerilerinin ve duygusal düzenleme kapasitelerinin henüz gelişmekte olduğunu gösterir (Uluyurt, 2012).

Bebeklerin akranlarıyla aynı ortamda bulunma sıklığı arttıkça, sosyal etkileşim ve akran ilişkilerinde de artış yaşanır. İki yaşın sonlarına doğru çocukların çevrelerine olan ilgileri artar ve akranları arasında farklı seçimler yapmaya başlarlar. Bu dönemde cinsiyet faktörü belirgin bir rol oynar; çocuklar genellikle aynı cinsiyetten akranlarıyla daha fazla oyun oynar ve etkileşimde bulunur. Ancak, zaman zaman karşı cins akranlarına da ilgi gösterebilirler. Bu seçimler, çocukların sosyal kimliklerini ve ilişkilerini şekillendirmede önemli bir adımdır (Santrock, 2015).

Hayatın ilk üç yılında, çocukların ben merkezci düşünce yapıları baskındır. Bu durum, paylaşım davranışlarının nadir görülmesine neden olur. Çocuklar genellikle oyuncaklarını paylaşmaktan kaçınır ve bu durum, sosyal becerilerin henüz tam olarak gelişmediği bir döneme işaret eder. Ancak, dil gelişiminin hız kazanmasıyla birlikte, iki yaşın sonlarına doğru paylaşım ve iş birliği gibi olumlu sosyal davranışlarda artış gözlemlenir. Üç yaşından sonra, çocukların oyun gruplarındaki kişi sayısında artış görülür ve grup dinamikleri daha karmaşık bir hale gelir. Bu süreç, çocukların daha geniş sosyal bağlar kurmasına olanak tanır (Berk, 2013).

Üç yaş itibarıyla çocuklar, akran ilişkilerinin temelini oluşturmaya başlarlar. Bu dönemde kurulan ilişkiler, çocukların akranlarına yönelik kalıcı tutumlar geliştirmesinde etkili olur. Bazı çocuklar olumlu davranışlar sergileyerek daha fazla sosyalleşirken, diğerleri olumsuz davranışlarla saldırganlık gösterebilir.

Olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuklar, akranları tarafından daha çok kabul edilir ve daha güçlü sosyal bağlar kurar. Buna karşın, saldırganlık gibi olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar, genellikle akran ilişkilerinde daha fazla zorluk yaşar. Bu erken dönemde yaşanan sosyal etkileşimler, çocukların ileriki yaşlardaki sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde kalıcı etkiler yaratır (Hay vd., 2009).

4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Dört yaş itibarıyla çocukların akran ilişkileri, önceki yıllara kıyasla daha karmaşık ve derin bir nitelik kazanmaya başlar. Bu dönemde çocuklar, akranlarına yönelik tepkilerini artırır ve sosyal etkileşimlerinde daha aktif bir rol üstlenirler. Üç yaşında daha bireysel ve kısa süreli etkileşimlere odaklanan çocuklar, dört yaşında daha fazla sosyalleşme ve akranlarına karşı daha belirgin tepkiler geliştirme eğilimindedir (Yıldırım, 2022). Akran ilişkilerinin bu dönemdeki gelişimi, çocukların sosyal dünyalarını anlamalarına ve sosyal becerilerini ilerletmelerine önemli katkılar sağlayabilmektedir.

Bazı çocuklar, akranları arasında daha çok tanınır ve daha popüler hale gelirken, diğerleri daha az tanınıp akranları tarafından reddedilme deneyimi yaşayabilir. Akranları tarafından sevilen ve sosyal açıdan tanınırlığı yüksek olan çocuklar, genellikle daha olumlu ilişkiler kurar ve daha geniş bir arkadaş çevresine sahip olur. Buna karşılık, olumsuz akran ilişkileri yaşayan çocuklar, yalnızlık hissi ve daha az arkadaş edinme gibi sorunlarla karşılaşabilir. Üç yaşında saldırgan davranışların daha belirgin olduğu gözlenirken, dört yaşında bu tür davranışların azalması ve yerini daha yapıcı sosyal etkileşimlere bırakması, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir aşama olarak görülür (Johnson vd., 2000; Kasten, 2017).

Beş ve altı yaşlarında, çocukların arkadaşlık anlayışı daha olgun bir hale gelir. Bu dönemde çocuklar, arkadaşlık ilişkilerinin önemini kavramaya başlar ve bu ilişkilere değer verirler. Arkadaşlarla yaşanan sorunlar, bu yaşlarda genellikle saldırganlık yerine iletişim yoluyla, sözel bir şekilde çözülmeye çalışılır. Beş yaşında başlayan uyumlu ilişkiler, çocuğun sosyal becerilerindeki artışı yansıtırken, yedi yaş civarında bu ilişkilerdeki bazı uyuşmazlıklar ve rekabet ortamı dikkat çekebilir. Bu süreç, çocukların sorun çözme becerilerini ve duygusal düzenlemelerini geliştirme fırsatı sunar (Kasten, 2017).

Çocukların dört ila altı yaş arasında tüm gelişim alanlarında belirgin ilerlemeler gözlenir ve bu gelişim, akran ilişkilerine de yansır. Ben merkezci düşünceden uzaklaşmaya başlayan çocuklar, empati yeteneklerini geliştirdikçe akranlarıyla olan etkileşimleri daha yapıcı hale gelir. Bu yaş aralığında, çocukların paralel oyunlardan grup oyunlarına geçiş yaptığı görülür. Grup oyunları, çocukların iş birliği yapma, paylaşma ve sosyal rolleri öğrenme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu dönemde, çocukların sosyal açıdan olgunlaşmasıyla birlikte akran ilişkilerinin de daha sağlam temellere dayandığı dikkat çeker. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar akranlarıyla uzun süreler bir arada bulunarak sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu nedenle, okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin gelişimi açısından

kritik bir öneme sahiptir (Beyazkürk vd., 2017). Bu yaşlarda, akran ilişkilerindeki olumlu etkileşimler, çocukların sosyal becerilerinin ve özgüvenlerinin artmasına katkıda bulunur. Çocuklar, grup içindeki iletişimlerini geliştirirken empati yapmayı, iş birliği içinde çalışmayı ve sorunları daha sağlıklı bir şekilde çözmeyi öğrenirler (Yıldırım, 2022).

2.1.4. Okul Öncesi Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal gelişim sürecinde akran ilişkilerinin önemli bir rolü vardır. Ancak bu ilişkilerin doğası, farklı bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler, çocukların sosyal becerilerini şekillendirme, akran gruplarındaki rollerini belirleme ve ilişkilerinde başarıya ulaşmalarında kritik bir öneme sahiptir. Akran ilişkilerini etkileyen başlıca faktörler bu bölümde aktarılmaktadır.

Cinsiyet

Cinsiyet, çocukların sosyal dünyasında olduğu gibi akran ilişkilerinde de belirleyici bir faktördür. Araştırmalar, kız çocuklarının genellikle erkek çocuklara kıyasla daha sosyal ve akran ilişkilerinde daha gelişmiş olduğu yönünde bulgular ortaya koymaktadır (Profilet ve Ladd, 1992). Kız çocuklarında öz kontrol becerileri erkek çocuklara kıyasla daha yüksek gözlemlenmektedir. Buna karşılık, erkek çocuklarının, özellikle kendilerini güvende hissetmediklerinde, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileme olasılığı daha yüksektir (Turner, 1991). Kız çocuklarının genellikle iş birliğine dayalı ve duygusal bağlantıları güçlendiren oyunlara yönelmesi, akran ilişkilerinde daha olumlu deneyimler yaşamalarını desteklerken, erkek çocuklar arasında görülen fiziksel etkinlikler rekabetçi dinamikleri artırabilir (Poyraz, 1999).

Dil

Dil, insanların iletişim kurma ve sosyal bağlarını geliştirme becerilerini sağlayan temel bir araçtır. Çocukların akran ilişkilerinde dilin rolü oldukça büyüktür. Dil, yalnızca iletişim kurmayı değil, aynı zamanda ilişkileri başlatmayı, sürdürmeyi ve akran kabulünü sağlamayı mümkün kılar (Ergin, 2008). Dil gelişimi güçlü olan çocuklar, duygularını ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade edebilir, bu da akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekler. Dil becerileri gelişmiş çocuklar, problem çözme ve çatışma yönetimi konularında da daha başarılıdır. Bu beceriler, onları akran gruplarında daha popüler hale getirir. Buna karşın, dil gelişiminde gerilikler yaşayan çocuklar, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için saldırgan veya asosyal davranışlar sergileyebilirler. Bu durum, akran ilişkilerinde başarısızlığa ve dışlanmaya yol açabilir (Karabulut, 2016). Dil, çocukların sosyal dünyasında köprü görevi görür ve bu nedenle dil gelişimi, akran ilişkileri açısından kritik bir faktördür (Kostelnik vd., 2005).

Zihinsel Yeterlik

Zihinsel yeterlik, kişilerarası ilişkilerin gelişiminde ve sosyal etkileşimlerin niteliğinde önemli bir etkindir. Zihinsel becerileri gelişmiş çocuklar, akran gruplarında daha uyumlu ve olumlu ilişkiler kurabilmektedir. Bu çocuklar, problem çözme ve iletişim becerileri sayesinde akranları arasında daha fazla kabul görür ve popülerlik kazanır (Honeyman, 2007). Ancak, zihinsel yetersizlik yaşayan çocuklar, sosyal etkileşimlerde zorluk yaşayabilir ve genellikle öfke nöbetleri, saldırganlık, düşük öz saygı ve kaygı gibi problem davranışlar sergileyebilir. Bu tür davranışlar, bu çocukların akranları tarafından reddedilmesine veya dışlanmasına yol açabilir. Akran reddi, çocuğun sosyalleşme sürecini olumsuz etkiler ve ilişkileri başlatma veya sürdürme konularında ek zorluklar yaratır. Zihinsel yeterlik, çocukların sosyal becerilerinin bir yansıması olarak, akran ilişkilerindeki başarının anahtar faktörlerinden biridir. Zihinsel gelişim desteği, bu çocukların akranlarıyla daha olumlu etkileşimler kurabilmeleri için kritik bir role sahiptir (Honeyman, 2007).

Kendilik Algısı

Bireylerin kişilerarası ilişkilerindeki başarısını ve sosyal etkileşimlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör, kendilik algısıdır. Olumlu bir kendilik algısına sahip bireyler, kendilerini kabul eder ve çevrelerindeki insanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Çocuklar için de kendilik algısının gelişimi, sosyal ve akademik başarı açısından kritik bir öneme sahiptir. Kendilik algısı gelişmiş olan çocuklar, çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunur, paylaşımcıdır ve sağlıklı iletişim kurma becerilerine sahiptir. Bu çocuklar, akran gruplarında daha kabul gören, olumlu ilişkiler kurabilen bireylerdir ve bu durum onların akademik başarılarına da yansır (Mpofu ve Thomas, 2006). Kendilik algısı zayıf olan çocuklar ise genellikle hem kendilerine hem de çevrelerine karşı olumsuz bir tutum sergilerler. Bu çocuklar, sosyal çevrelerinde iletişim başlatmakta ve sürdürülebilir ilişkiler kurmakta zorlanır. Akranlarından uzak durma, içine kapanma veya sosyal reddedilme gibi durumlar, bu çocukların ilişkilerinde yaygın görülen sorunlardır (Kostelnik vd., 2005). Bu açıdan bakıldığında çocukların kendilik algılarının desteklenmesi, onların hem bireysel hem de sosyal gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Mizaç

Çocukların bireysel farklılıkları sadece fiziksel özelliklerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda mizaç boyutlarıyla da belirginleşir. Her çocuk, dünyaya farklı bir mizaç yapısıyla gelir. Bazı çocuklar, yeni durumlara korku veya çekingenlikle tepki verirken, bazıları daha rahat ve uyumlu davranabilir. Benzer şekilde, bazı çocuklar daha mutlu ve sakin bir yapıya sahipken, diğerleri daha öfkeli veya huzursuz bir mizaca sahip olabilir (Rothbart ve Jones, 1998). Mizaç, akran ilişkilerinde önemli bir belirleyicidir. Gülay (2008), yaptığı çalışmalarda yumuşak mizaca sahip çocukların akran gruplarında daha fazla kabul gördüğünü ve sevildiğini

belirtmiştir. Bu çocuklar, uyum problemleri yaşamadan ilişkiler başlatabilir ve sürdürebilir. Buna karşın, zor mizaca sahip çocuklar, akran gruplarında genellikle reddedilir veya dışlanır. Bu çocuklar, iletişim kurmada zorluk çeker, saldırganlık gibi problem davranışlar sergiler ve bu nedenle akran ilişkilerinde başarısız olabilir. Mizaç, çocukların sosyal çevrelerinde kabul görmeleri ve başarılı ilişkiler geliştirmelerinde önemli bir etken olabilmektedir.

Hiperaktivite

Hiperaktivite, bir çocuğun akranlarına kıyasla belirgin şekilde daha hareketli olması ve bu hareketliliğin sosyal ilişkilerde ve günlük yaşamda sorunlara yol açması durumunda kullanılan bir kavramdır. Hiperaktivite genellikle çocuğun dikkati sürdürememe, sabırsızlık ve dürtü kontrolü zayıflığı gibi özelliklerle bir arada görülür. Bu durum, çocukların yalnızca sosyal ilişkilerinde değil, aynı zamanda akademik performanslarında da zorluklar yaşamasına neden olabilir. Hiperaktif çocuklar, okul ortamında kurallara uymakta güçlük çeker, öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkilerde problem yaşayabilir ve dikkat eksikliği nedeniyle derslere tam anlamıyla odaklanamayabilir (MEB, 2013). Bu özellikler, onların hem bireysel gelişimlerini hem de sosyal çevredeki kabul edilebilirliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Gülay'ın (2008) doktora çalışması, hiperaktivite ile cinsiyet ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmada, erkek çocukların kız çocuklara göre daha hiperaktif olduğu belirlenmiştir. Bu durum, erkek çocukların genetik, biyolojik ve çevresel faktörlerin bir kombinasyonu nedeniyle hiperaktiviteye daha yatkın olduğunu göstermektedir. Aynı araştırmada, ebeveyn tutumlarının çocukların hiperaktivite düzeyleri üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının, demokratik bir tutuma sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek hiperaktivite düzeylerine sahip olduğu saptanmıştır. Otoriter ebeveyn tutumları, çocuğun davranışlarını şekillendirmede katı bir yaklaşım sergiler ve bu durum çocuğun duygusal ve sosyal becerilerini olumsuz etkileyebilir. Demokratik tutumlar ise çocuğa daha fazla özgürlük ve sorumluluk tanımakta, bu da çocuğun kendini kontrol etme ve düzenleme becerilerini geliştirebilmesini sağlayabilmektedir.

Hiperaktif çocukların sosyal davranış ve empati düzeylerinin genellikle düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durum, onların akranlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve bu ilişkileri sürdürmelerini zorlaştırır. Hiperaktif çocuklar, akran gruplarında dışlanma, reddedilme veya akran şiddetine maruz kalabilirler. Sosyal çevreden dışlanma, çocukların özgüvenini önemli ölçüde zedeler ve kendilerini yalnız ve izole hissetmelerine yol açar. Örneğin, hiperaktif bir çocuğun grup oyunlarına dahil olmak istemesi ancak aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği nedeniyle bu oyunlara uyum sağlayamaması, çocuğun hem kendisini dışlanmış hissetmesine hem de akran gruplarında kabul görmemesine neden olabilir. Bu tür durumlar,

çocuğun sosyal becerilerinin gelişimini engeller ve uzun vadede daha ciddi sosyal izolasyon problemlerine yol açabilir (Bierman, 2005; Ercan ve Aydın, 2000).

Utangaçlık

Utangaçlık, bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmede yaşadığı zorlukları ve bu durumun altında yatan güvensizlik veya çekingenlik gibi duyguları ifade eder. Zimbardo (1977), utangaçlığın bireyden bireye değişen bir kavram olduğunu ve herkes için aynı anlamı taşımadığını savunmuştur. Ancak genel bir tanım olarak, utangaçlık; çekingenlik veya güvensizlik nedeniyle sosyal ortamlarda bulunma güçlüğü olarak değerlendirilebilir. Bu durum, bireyin kişilerarası ilişkilerinde belirgin bir engel oluşturabilir ve sosyal bağlarını sınırlandırabilir.

Utangaçlığın ortaya çıkmasında birçok faktörün rol oynadığı bilinmektedir. Bu faktörlerden biri ebeveyn tutumlarıdır. Çağdaş ve Şahin'in (2004) yaptığı çalışmada, otoriter ve aşırı koruyucu tutumların, çocuklarda utangaçlık eğilimlerini artırdığı belirtilmiştir. Aşırı koruyucu tutuma sahip ailelerin çocukları genellikle bağımlı bir yapıya sahiptir, ancak girişkenlikten yoksundur. Kendi kararlarını almakta zorlanan ve bencillığe eğilimli olan bu çocuklar, akran gruplarında ilişki kurmada başarısız olabilir. Bu durum, akran reddine ve grup dinamiklerinde dışlanmaya yol açabilir. Buna benzer şekilde, otoriter ebeveyn tutumları da çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilir. Sert kurallar ve sıkı disiplin altında yetişen çocuklar, ürkeklik, çekingenlik ve iletişim sorunları yaşayabilir. Bu çocuklar, akran gruplarında kendilerini ifade etmekte zorlanır ve genellikle sosyal çevrelerinde dışlanma veya reddedilme deneyimleri yaşarlar. Ebeveyn tutumlarının, çocukların sosyal dünyalarını ve akran ilişkilerini nasıl şekillendirdiği, utangaçlık kavramının daha iyi anlaşılmasında kritik bir rol oynayabilir.

Sosyal Çekingenlik

Sosyal çekingenlik, çocukların akran ilişkilerine katılımını sınırlandıran ve sosyal etkileşimlerde geri planda kalmalarına neden olan önemli bir faktördür. Bu durum, bireyin girişkenlik düzeyinin düşük olması, kendilik algısının zayıf olması ve empati kurma becerilerinin yetersizliği ile ilişkilidir. Armer (2003), sosyal çekingenliğin, çocukların akran ilişkilerinde aktif rol almalarını engellediğini ve sosyal bağlar kurmalarını zorlaştırdığını vurgulamıştır.

Sosyal çekingenlik yaşayan çocuklar, problem çözme becerilerinde ve duygusal düzenleme kapasitesinde genellikle eksiklikler gösterir. Bu durum, onların akran gruplarında etkili bir şekilde yer almalarını zorlaştırır ve genellikle akran reddine maruz kalmalarına yol açar. Rydell ve diğerleri (2005), sosyal çekingenlik yaşayan çocukların, akran gruplarına entegre olmada güçlük çektiklerini ve bu çocukların genellikle sosyal izolasyon yaşadığını belirtmiştir. Ladd (2006) ve Christensen ve diğerleri (2007) de, sosyal

çekingenliğin çocukların sosyal gelişimini ve akran ilişkilerindeki başarılarını olumsuz etkilediğine dair benzer bulgulara ulaşmıştır.

Aile

Okul öncesi dönemde, çocuğun ailesiyle kurduğu duygusal bağlar, onun gelecekteki kişilik gelişimini ve sosyal becerilerini büyük ölçüde etkiler. Aile, çocuğun ilk öğretmeni olarak kabul edilir (Avcıoğlu, 2001). Bu nedenle ebeveynlerin sadece rehberlik ve bakım sağlamakla yetinmeyip, aynı zamanda öğretici bir rol üstlenmesi önemlidir. Aileler, çocuklarına günlük yaşamlarında araştırma yapma, çevrelerini keşfetme ve akranlarıyla aktif iletişim kurma fırsatları sunmalıdır (Gürşimşek, 2003). Bu tür destekler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilmektedir.

Eğitimin başladığı ilk yer olan aile, çocuğun hayat boyu göstereceği davranışlar ve geliştireceği beceriler üzerinde doğrudan etkili bir rol oynar. Buna göre ailelerin çocuklarını dikkatle gözlemleyip bu gözlemlerini öğretmenlerle paylaşması ve iş birliği içinde olması gerekmektedir. Aile içindeki tutumlar ve davranışlar, çocuğun okul ortamındaki sosyal davranışlarını etkileyerek istenilen ya da istenmeyen sonuçlara neden olabilir (Yavuzer, 2021). Örneğin, olumlu aile tutumları çocuğun iş birliği yapma, paylaşma gibi sosyal becerilerini desteklerken, olumsuz veya tutarsız yaklaşımlar çocukların sosyal uyumunu zorlaştırabilir.

Anne baba tutumları, okul öncesi dönemde çocukların davranışlarını ve akran ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları şekillendiren en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri, uyumlu akran ilişkileri kurma becerileri ve sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri büyük ölçüde ebeveynlerinin çocuk yetiştirme yaklaşımlarına bağlıdır. Aile bireyleri, çocuğun en yakın çevresini oluşturur ve çocuklar, bu bireyleri rol model alarak kendi davranışlarını ve kişiliklerini şekillendirirler. Ebeveynlerin sergilediği tutum ve davranışlar, çocukların gelecekteki sosyal etkileşimlerini ve kuracakları ilişkilerin temel taşı oluşturur. Örneğin, sevgi dolu ve destekleyici bir aile ortamında büyüyen çocuklar, genellikle daha güvenli ve uyumlu ilişkiler geliştirme eğilimindedir. Öte yandan, otoriter veya ilgisiz ebeveyn tutumları, çocukların sosyal ilişkilerde çekingen, kaygılı veya agresif davranışlar sergilemesine neden olabilir (Gözübüyük, 2015). Bu nedenle, anne baba tutumlarının çocukların uzun vadeli sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi oldukça büyüktür.

Ebeveynlerin davranış modelleri, çocukların sosyal uyumunda belirleyici bir etkidir. Özellikle saldırganlık gibi olumsuz davranışları sergileyen anne babaların çocukları, bu tür davranışları içselleştirme eğiliminde olabilir. Çocuğun, saldırganlık ve kaba iletişim gibi tutumları örnek alması, öfke kontrolünde zorlanmasına ve huzursuzluk gibi sorunlarla karşılaşmasına yol açabilir. Bu tür davranışlar sergileyen

çocuklar ise akran gruplarında dışlanma veya reddedilme riskiyle karşı karşıya kalabilir (Ağcabay, 2022). Ebeveynlerin olumlu tutumlar sergilemesi, çocukların sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ve uyumlu bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Okul

Okul, bireyin hayatında tüm gelişim alanlarında önemli bir yer tutan kurumlardan biridir. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ve akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Aileden sonra çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan okul, çocukların çevreleriyle etkileşime geçtiği ve akran ilişkilerini geliştirdiği bir mekân olarak öne çıkar. Okulun fiziksel koşulları, personelin niteliği, okulun kültürü ve uygulanan programlar, çocuğun gelişiminde büyük önem taşır. Okulun fiziksel şartlarının güvenli olması ve akran ilişkilerini sınırlamayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Okul ortamındaki öğretmen ve diğer personel, çocuklar için birer model rolü üstlenir. Özellikle öğretmenlerin, olumlu akran ilişkilerini destekleyici bir sınıf iklimi oluşturması, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkiler. İyi bir öğretmen modeli, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda çocukların akranlarıyla daha güçlü bağlar kurmasına ve empati gibi sosyal beceriler geliştirmesine de katkı sağlar (Gülay, 2008; Tangüner, 2017).

Okulun yalnızca çocuk üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda toplumla olan ilişkisi de dikkate alınmalıdır. Okul, çocuğun ailesi ile öğretmenleri ve akranları arasındaki bağlantıyı güçlendiren bir yapıdadır (Sucuka ve Kimmet, 2003). Çocuğun okula uyumu, öğrenme ortamının koşulları, sosyoekonomik durum ve ebeveyn eğitimi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu uyum süreci, çocuğun öğretmenleri ve akranlarıyla olan ilişkilerinin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerle ve akranlarla kurulan olumlu ilişkiler, çocuğun okula erken uyum sağlamasına ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmasına olanak tanır (Kahraman, 2018).

Okula uyum sağlayan çocuklar, sosyal, duygusal ve akademik becerilerde doğal bir gelişim gösterirler. Okula uyum süreci, çocuğun sağlıklı akran ilişkileri geliştirmesini kolaylaştırır. Benzer şekilde, akranlarıyla güçlü bir iletişim kuran çocukların okula uyum motivasyonu artar. Bu tür olumlu etkileşimler, akran problemlerini azaltır ve çocukların sosyal çevrelerinde daha sağlam bağlar kurmasına yardımcı olur (Tangüner, 2017). Çocuklar okula alıştıkça ve uyum sağladıkça, akran ilişkilerinde daha fazla başarı elde eder ve bu başarıyı sürekli kılarlar (Gülay, 2011).

Oyun

Oyun, çocukların kendi deneyimleriyle öğrenmesine olanak tanıyan, eğlence amacıyla yapılan ve sonucu düşünülmeyen bir etkinliktir. Akran ilişkileri ve oyun arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çocuğun bireysel özellikleri, oyun becerilerini etkilerken; oyun becerileri de çocuğun akran ilişkilerini

şekillendirir. Akranları tarafından kabul edilen çocuklar, oyunlara daha kolay katılır ve oyunlara katılan çocukların akran etkileşimleri artar. Bu karşılıklı ilişki, çocukların sosyal çevrelerinde kabul görmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Gülay, 2008).

Oyun, çocukların sadece eğlenmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda paylaşma, iş birliği, empati ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Oyunlar sırasında çocuklar, sosyal kuralları öğrenir, duygularını ifade eder ve diğer çocuklarla etkileşim kurarak sosyal bağlarını güçlendirir. Özellikle okul öncesi dönemde, oyun ve akran ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen temel unsurlar arasında yer alır.

2.2. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları

Cinsiyete dayalı duygusal inançlar duygu sosyalleştirme sürecinde ebeveynleri etkileyen bir kavramdır (Bağcı, 2021). Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuklara aktarılmasında ve onların akran ilişkilerinin şekillenmesinde etkin bir faktör olabilmektedir.

2.2.1. Ebeveynlerin Duygu Sosyalleşme Süreci

Duygu sosyalleştirme süreci, çocukların duygusal gelişiminde anne babaların davranışlarının önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu süreçte anne babalar, kendi duygularını ifade ederken sergiledikleri tepkilerle çocuklarına model olur ve onlara duygularını nasıl ifade edebileceklerini öğretir. Aynı zamanda çocuklarının hissettikleri duyguları anlama ve düzenleme konusunda rehberlik ederler. Anne babaların, çocuklarının duygularını görmezden gelmemesi ve bu duygulara tepkide bulunması, çocukların duygusal gelişim süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Denham, 1998; Eisenberg vd., 1998). Duygu sosyalleştirme, diğer disiplin modellerinden farklı olarak, duygu odaklı bir yaklaşım sergiler ve çocukların duygusal yetkinliklerini artırmayı hedefler (Kılıç, 2020).

Anne babaların model olma davranışları, özellikle erken yaşlarda çocukların çevrelerindeki olayları, insanları ve bu insanların duygusal tepkilerini anlamasında belirleyici bir rol oynar. Model olma, kasıtlı veya kendiliğinden gerçekleşebilir. Örneğin, bir çocuk, annesinin gülümsemesine ya da ağlamasına tanık olduğunda, bu durum çocuğun duygusal yetkinliğini şekillendiren bir deneyim haline gelir (Denham, 1998). Bununla birlikte, kasıtlı ve destekleyici model olma davranışları, çocukların duygusal becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar doğurabilir ve problem çözme ile öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayabilir (Fredrickson, 1998; Miller ve Aloise, 1989).

Duygu koçluğu, ebeveynlerin hem kendi duygularını hem de çocuklarının duygularını anlamalarını içerir. Bu süreç, olumsuz duyguların ortaya çıktığı durumları bir kriz anı yerine, çocukla ilişkiyi güçlendirmek

için bir fırsat olarak görmeyi gerektirir. Duygu koçluğu, duyguları adlandırmayı, neden-sonuç ilişkisiyle açıklamayı, duygularla başa çıkma yollarını öğretmeyi ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmeyi kapsar. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarına duygularını ifade etme konusunda sözel ve davranışsal destek sağlaması, çocukların duygusal farkındalıklarını artırır ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Denham, 1998; Gottman vd., 1996).

Olumsal tepkiler, anne babaların ve diğer yetişkinlerin çocukların duygularına karşı verdikleri tepkiler olarak tanımlanır. Bu tepkiler, çocukların hangi duyguların kabul edilebilir olduğunu ve bu duyguların nasıl ifade edilmesi gerektiğini öğrenmelerinde belirleyicidir (Kılıç, 2020). Örneğin, bir çocuk öfkesini ifade ettiğinde, anne babasının bu duruma verdiği tepki, çocuğun öfkenin hangi koşullarda kabul edilebilir olduğunu anlamasına yardımcı olur (Denham vd., 1994). Olumsal tepkiler, ödüllendirici veya cezalandırıcı nitelikte olabilir. Ödüllendirici olumsal tepkiler, anne babaların çocuklarının olumlu duygularını sürdürmelerine yardımcı olmalarını ve olumsuz duygularını hafifletmelerini içerir. Örneğin, çocuklarının olumsuz duygularını dinleyerek, onlara soru sorarak ve birlikte zaman geçirerek destek sağlayan ebeveynler, çocuklarının duygusal düzenleme becerilerini geliştirir (Denham vd., 1994; Kılıç, 2020).

Sonuç olarak, duygu sosyalleştirme süreci, çocukların duygusal gelişimini destekleyen temel bir yaklaşım olarak öne çıkar. Anne babaların sergilediği model olma davranışları, duygu koçluğu ve olumsal tepkiler, çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak, onların sağlıklı bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur (Tomkins, 1993).

2.2.2. Toplumsal Cinsiyet Kavramı

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin toplum içinde kendilerine yüklenen anlamları, toplumsal rollerini ve bu roller çerçevesinde şekillenen beklentileri ifade eder. Toplum, bireylerin biyolojik cinsiyetlerine dayalı olarak çeşitli psikolojik ve sosyal özellikler atfetmekte ve bu özellikler doğrultusunda bireylerden belirli davranışlar sergilemelerini beklemektedir (Dökmen, 2017). Cinsiyet, doğumla birlikte biyolojik bir gerçeklik olarak belirlenirken; toplumsal cinsiyet, bireyin içinde yaşadığı kültür tarafından şekillendirilmiş sosyal bir yapıdır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet, toplumlardan toplumlara ve tarihsel süreç içinde farklılık gösterebilen bir kavramdır (Ökten, 2009).

Giddens (2012), toplumsal cinsiyeti, toplumsal olarak inşa edilmiş erillik ve dişilik kavramlarıyla ilişkilendirir ve bunun bireyin biyolojik cinsiyetinden bağımsız bir sosyal yapı olduğunu vurgular. Toplumun kadın ve erkeği nasıl tanımladığı, algıladığı ve onlardan nasıl davranmalarını beklediği, toplumsal cinsiyet kavramının merkezindedir. Bu kavram, kadın ve erkeğin sahip olduğu biyolojik, genetik ve fizyolojik özelliklerden öte, toplum tarafından yüklenen rollerin bir yansımasıdır (Özvarış, 2015). Kadınların ve

erkeklerin toplumsal yaşama katılım biçimleri, rolleri ve temsil düzeyleri, toplumsal cinsiyet algısının bir sonucu olarak şekillenir (Öngen ve Aytaç, 2013).

Toplumsal cinsiyet anlayışı, bireylerin davranışlarını birçok düzeyde etkiler. Erkek ve kadın cinsiyetine bağlı olarak bireylerin kıyafet tercihleri, kullandıkları dil, beden dili, mimikler ve yürüyüş tarzları gibi pek çok davranış, toplumsal cinsiyet algısına göre biçimlenir (Sabuncuoğlu, 2006). Örneğin, bazı toplumlarda kadınlardan daha nazik, yumuşak ve itaatkâr bir tavır sergilemeleri beklenirken, erkeklerden güçlü, kararlı ve lider özelliklere sahip olmaları beklenebilir. Bu farklılıklar, toplumsal cinsiyetin her kültürde farklı şekillerde tezahür ettiğini ve kadınlar ile erkeklerin toplumsal rollerinin kültürel yapıya göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koyabilmektedir.

Bu farklılıklar aynı zamanda kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkilerin dinamiklerini de belirler. Toplumun kadın ve erkekte beklediği tutum, tavır ve değerler, cinsiyetler arası iletişimi ve güç ilişkilerini etkiler. Akgül (2013), toplumsal cinsiyet rollerinin, bireyler arası ilişkilerde belirleyici olduğunu ve bu rollerin farklı tutumlar, tavırlar ve değerler doğurduğunu ifade etmektedir. Örneğin, toplumsal cinsiyet normları, kadınların ev içindeki rollerini vurgularken erkeklerin kamusal alandaki rollerini ön plana çıkarabilir. Bu normlar, kadın ve erkeğin toplumsal statüsünü ve sorumluluklarını belirleyerek, bireylerin yaşam biçimlerini şekillendirebilir.

Toplumun kadın ve erkeğe yüklediği bu farklı anlamlar ve beklentiler, bireylerin davranışlarının yanı sıra sosyal yaşamdaki fırsat ve haklarını da etkileyebilir. Kadın ve erkeklerin topluma katılım oranları, toplumsal statüleri ve sosyal temsil biçimleri, toplumsal cinsiyet algısının bir yansımasıdır. Bu durum, kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların da temelini oluşturabilir (Öngen ve Aytaç, 2013).

Toplumsal Cinsiyet Roller

Dünya üzerinde insanları birbirinden ayıran en temel kategorilerden biri cinsiyettir. Cinsiyet, bireylerin biyolojik özelliklerini ifade ederken, bununla birlikte toplumsal cinsiyet olgusunu da beraberinde getirir. Toplumsal cinsiyet, sosyalleşme sürecinde bireylerin "kadın" ya da "erkek" olarak kimlikler geliştirmesine ve belirli sosyal rolleri, normları ve kalıp yargıları öğrenmesine neden olur. Literatürde, bireylerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili tutumlarını geliştirmelerinde etkili olan faktörler arasında aile, ebeveynlerin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, aile ortamı, kardeş ve arkadaş grupları, okul, öğretmenler, ders kitapları ve kitle iletişim araçları gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır (Aşılı, 2001; Burt ve Scott, 2002).

Toplumsal cinsiyet rolleri, doğumdan itibaren ebeveynler ve toplum tarafından çocuklara dayatılmaktadır. Erkek ve kız çocukları, doğumdan itibaren cinsiyetlerine uygun olduğu düşünülen oyuncaklarla, renklerle ve aktivitelerle yönlendirilir. Örneğin, kız çocuklarının oyuncak bebeklerle, erkek

çocuklarının ise araba veya inşaat oyuncaklarıyla oynatılması gibi pratikler, çocukların belirli cinsiyet rollerini kazanmalarına yönelik bir sosyal süreçtir. Bu süreçte anne ve babalar, çocuklarının cinsiyetine uygun olduğunu düşündükleri davranışları kabul ederek onaylar. Böylece, ebeveynler, çocukların cinsiyet rollerinin gelişiminde ilk sosyal rol model olarak öne çıkar ve çocuğun biyolojik cinsiyetine uygun rolleri benimsemesinde etkili bir faktör haline gelir (Haotu ve Liao, 2003; Poyrazoğlu, 2024).

Literatür, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik daha eşitlikçi tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek ve bilinçli ebeveynlerin, çocuklarına karşı daha eşitlikçi bir yaklaşım sergiledikleri ve bu durumun çocuklarının karşı cinse ait davranış ve ilgi alanlarını benimsemelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Özellikle annenin eğitim seviyesinin yüksek olması ve çalışma hayatında yer alması, çocuklarının daha eşitlikçi bir tutum geliştirmesinde belirgin bir etkidir. Örneğin, bir çocuk annesinin bir işte çalıştığını, babasının ise ev işlerini üstlenip çocuk bakımıyla ilgilendiğini gözlemlediğinde, toplumsal cinsiyet rollerine daha esnek ve eşitlikçi bir bakış açısı geliştirebilir (Aydın vd., 2016; Baykal, 1998; Haotu ve Liao, 2003).

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin yalnızca aile içindeki deneyimleriyle değil, aynı zamanda çevresel ve kültürel etkilerle de şekillenmektedir. Örneğin, Peris, Goeke-Morey, Cummings ve Emery (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha fazla ebeveynleşme davranışı sergilediği bulunmuştur. Bu tür davranışlar, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini nasıl içselleştirdiğine dair önemli ipuçları sunabilmektedir.

İplikçi ve Şahin Acar (2019) tarafından yapılan bir başka araştırma, 12 yaşındaki çocukların benlik kurguları ile ebeveynleşme davranışları arasındaki ilişkide toplumsal cinsiyetin aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet rolleri ve benlik kurgularının, çocukların ebeveynleşme davranışlarını nasıl şekillendirdiği vurgulanmıştır. Toplumsal cinsiyetin bu süreçteki etkisi, bireylerin toplumsal rolleri algılama ve bu rolleri benimseme biçimlerinin, çocukluk döneminden itibaren geliştiğini gösterebilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eşitsizliği

Genel anlamıyla eşitsizlik, bireylerin diğer bireylerle aynı hak ve fırsatlardan yararlanamaması ya da bu olanaklardan yoksun kalması durumunu ifade eder (Adaçay, 2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ise bu durumun temelinde bireyin cinsiyetinin yer aldığı bir ayrımcılığı ortaya koyar. Yani birey, yalnızca kadın ya da erkek olmasından ötürü haklardan ve olanaklardan diğer bireylerle eşit düzeyde yararlanamaz. Bu durum, toplumsal normlar, kültürel kalıpyargılar ve tarihsel süreçte şekillenen cinsiyet rolleri aracılığıyla toplumlarda kök salmıştır (Taştekin, 2023).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nasıl ortaya çıktığına bakıldığında, geçmişten günümüze toplumların kadın ve erkeklere yönelttiği kalıp yargıların ve yakıştırmaların büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Erkeklerle genellikle kavgacı, rasyonel, aktif ve güçlü gibi sıfatlar yakıştırılırken; kadınlardan duygusal, merhametli, yardımsever ve hassas olmaları beklenmiştir. Bu sıfatlar, bireylerin meslek seçimlerinden toplumsal rollerine kadar geniş bir yelpazede belirleyici olmuştur. Erkeklerden güreşçi, asker, kamyon şoförü ya da yönetici olmaları beklenirken; kadınlardan öğretmenlik, hemşirelik, terziilik ya da ebe gibi mesleklerle yönelmeleri teşvik edilmiştir. Toplumsal iş bölümünde erkeklerin ailenin geçimini üstlenmesi ve ev dışındaki işlerde çalışması normalleştirilirken, kadınların evde kalarak çocuk bakımı ve ev işleriyle ilgilenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu geleneksel iş bölümü, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin temelini oluşturmuş ve pekiştirmiştir (Gümüsoğlu, 2008).

Bu kalıp yargılar, toplumsal cinsiyet rollerini şekillendirmiş ve nesiller boyunca devam eden bir döngü haline gelmiştir. Atasözleri, deyimler, çocukların ders kitapları, televizyon programları, filmler ve diziler gibi çeşitli araçlar, toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Saygılıgil, 2016). Örneğin, ders kitaplarında erkeklerin genellikle doktor, mühendis veya asker rolleriyle tasvir edilmesi; kadınların ise hemşire, öğretmen veya ev hanımı olarak gösterilmesi, bu eşitsizliği yeniden üretebilmektedir.

Bu eşitsizlik, bireylerin hayatlarının en erken dönemlerinden itibaren etkili olmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren ebeveynler, çocuklarına çeşitli toplumsal cinsiyet rollerini dayatır. Örneğin, kız çocuklarına hassas ve nazik olmaları öğütlenirken, erkek çocuklarından güçlü ve cesur olmaları beklenir. Çocukların kıyafetlerinden oyuncaklarına kadar birçok seçim, bu kalıp yargılar doğrultusunda yapılır (Peretti ve Sydney, 1984).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumda kadınları dezavantajlı bir konuma iten sonuçlar doğurmuştur. Kadınların "ücretsiz aile işçisi" olarak görülmesi, bu emeğin değeri görmemesi ve yüksek statülü mesleklerde erkeklerin tercih edilmesi gibi durumlar, kadınların toplumdaki konumunu arka plana itmiştir (Şimşek, 2011). Kadının yalnızca evde çalışması gerektiği algısı, kadınları sosyal ve ekonomik hayatta dışlarken, kız çocuklarının eğitim hakkına erişimini de engellemiştir. Türkiye'nin doğu bölgeleri ve kırsal alanlarında, kız çocukları ev işleri, tarlada çalışma ya da küçük kardeşlerine bakma gibi nedenlerle eğitimden mahrum bırakılmakta ve erkek çocuklarına öncelik verilmektedir (Akin, 2007). Bu durum, toplumsal eşitsizliğin, eğitim gibi temel haklara bile erişimde belirleyici olduğunu açıkça gösterebilmektedir.

Erkekler genellikle siyasetle ilgilenmek ya da ülke gündemini takip etmek gibi kamusal alan hobilerine yönelirken, kadınlardan aileye odaklı bir yaşam sürmeleri beklenmektedir (Jung, 2016). Kadınlara atfedilen ev içi roller, onların toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle daha da görünmez hale gelmesine

yol açmaktadır. Kadınların ev işleri ve çocuk bakımı gibi görevleri üstlenmesi beklenirken, erkeklerin bu işleri "yardım etme" olarak tanımlaması, toplumsal cinsiyet algısının ne derece köklü olduğunu gözler önüne sermektedir. Erkeklerin ev içi görevleri "paylaşmak" yerine "yardım etmek" olarak görmeleri, eşitlik anlayışının hala tam anlamıyla yerleşmediğini ortaya koymaktadır (Davis, 1994).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, yalnızca kadınların değil, erkeklerin de yakından ilgilenmesi gereken önemli bir meseledir. Bu konu, bir insan hakları sorunu olmanın ötesinde, insan odaklı kalkınmanın önkoşulu ve göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Ringrose, 2007). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hem kadınlar hem de erkekler için daha adil ve sürdürülebilir bir toplum yaratmanın anahtarıdır. Kadınların dezavantajlı durumları genellikle ön plana çıksa da, toplumsal cinsiyet eşitsizliği erkekleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Erkekler güç ve geçim sorumluluğunun yüklenmesi, onların iş hayatında daha fazla baskı hissetmesine, fiziksel ve psikososyal risklere açık hale gelmesine neden olmaktadır. Bu durum, erkeklerin yalnızca maddi sorumluluk taşıyan bir figür olarak algılanmalarına yol açmaktadır (Williams ve Best, 1982).

Kadınlar açısından bakıldığında, toplumsal cinsiyet eşitsizliği geleneksel rollere dayanmaktadır. Kadınların çocuk doğurma, annelik yapma ve ev işleriyle sınırlı bir yaşam sürmesi gerektiği algısı, onların eğitim ve istihdam olanaklarına erişimini kısıtlamaktadır. Bu durum, kadınların ekonomik özgürlüklerini elde etmelerini engellemekte ve var olan toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmaktadır. Kadınların iş gücüne katılımının artması, ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarına olanak sağlayarak toplumsal statülerini güçlendirebilir. Böylece, kadınların toplum içindeki konumu daha eşitlikçi bir yapıya kavuşabilir ve kadın-erkek eşitliği açısından önemli bir adım atılmış olur (Ertoý, 2018; Taştekin, 2023).

Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin coğrafi ve sosyoekonomik farklılıklar temelinde çeşitlendiği görülmektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı’nın 2020 yılı raporuna göre, toplumsal cinsiyet eşitliğinin en yüksek olduğu iller sırasıyla Muğla, İzmir, Yalova, İstanbul ve Kırklareli olarak belirlenmiştir. Buna karşın, eşitsizliğin en fazla olduğu iller Muş, Bingöl, Bayburt, Şırnak ve Batman’dır. Çalışma hayatına katılım oranlarına bakıldığında, kadınların iş gücüne en fazla katıldığı iller İstanbul, Tekirdağ, Muğla, Antalya ve Ankara’dır. Buna karşın, Şırnak, Siirt, Gaziantep, Mardin ve Kahramanmaraş gibi illerde kadınların iş gücüne katılım oranı oldukça düşüktür. Eğitim düzeyinde ise kadın ve erkek arasındaki farkın en az olduğu iller İstanbul, Muğla, İzmir, Ankara ve Antalya olarak sıralanırken; farkın en yüksek olduğu iller Şırnak, Siirt, Hakkâri, Bitlis ve Muş olarak belirlenmiştir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 2020).

Dünya Ekonomik Forumu’nun 2021 Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi’ne göre Türkiye, 156 ülke arasında 133. sırada yer almaktadır. Kadınların ekonomiye katılımı ve fırsat eşitliği kategorisinde 140. sırada

yer alan Türkiye, eğitime ulaşımında 101., aynı işte eşit ücrette 95. ve siyasi temsilde 114. sırada bulunmaktadır. Rapor, Türkiye'nin de içinde bulunduğu Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde kadın-erkek eşitliğinin sağlanması için 142,4 yıl gerektiğini öngörmektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2021). Bu veriler, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde daha fazla çaba harcanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Kadınların eğitim ve istihdam olanaklarına erişimini artırmak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı ekonomik ve sosyal sorunları hafifletmek adına kritik bir öneme sahiptir. Aynı zamanda, erkeklerin de bu sürece aktif olarak dahil edilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama yolunda daha kapsayıcı bir yaklaşım geliştirilmesini destekleyecektir.

2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuklar üzerinde nasıl şekillendiği, aile içi dinamikler ve ebeveyn tutumları çerçevesinde önemli bir analiz alanı sunmaktadır. Gelişmiş bir bakış açısına ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalığa sahip ebeveynlerin bile çocuklarına örtük bir biçimde çeşitli roller yükledikleri görülmektedir. Bu durum, çocukların sosyalleşme sürecinde hem anneleri hem de babaları ile kurdukları özdeşim ilişkileriyle pekişmektedir. Çocuklar ilk olarak anneleri ile özdeşim kurarken, ardından babaları ile de benzer bir bağ geliştirir. Aile, çocukların cinsiyet rollerine uygun bir gelişim göstermesi için çoğu zaman teşvik edici bir rol üstlenir (Akgül Gök, 2013).

Toplumsal cinsiyet rollerinin edinilmesi sürecinde, erkek çocukların bu rolleri kız çocuklarına kıyasla daha hızlı içselleştirdiği belirtilmektedir. Bu farklılık, kız çocuklarının anneleriyle olduğu kadar babalarıyla da özdeşim kurmaya çalışmasından ve kadınların değişen toplumsal statü ve rollerinin bu süreçte karmaşıklık yaratmasından kaynaklanmaktadır. Erkek çocuklar ise daha sabit ve geleneksel cinsiyet rollerini benimsemekte daha az zorluk yaşamaktadır. Aile içerisindeki iş bölümü ve hiyerarşik konumlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren unsurlar arasında yer alır. Ev içerisindeki kaynakların ve görevlerin dağıtımı, toplumsal cinsiyet mekanizmalarının aile yaşamındaki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, kadınların ev işlerini üstlenip erkeklerin ev dışındaki faaliyetlere katılması gibi kalıplaşmış roller, çocukların bu örüntüleri benimsemesine neden olur (Öztürk, 2022). Evde oluşan bu patriyarkal yapı, çocukların sosyal çevrelerinde de benzer roller üstlenmelerine yol açabilmektedir.

Kız ve erkek çocuklarının ailede gözlemledikleri rol modeller, toplumsal cinsiyet algılarında belirleyici bir etkidir. Örneğin, sürekli annesinin ev işleriyle ilgilendiğini gören kız çocukları, bu görevleri doğal bir sorumluluk olarak kabul ederken, babalarını ev dışı faaliyetlerde daha sık gözlemleyen erkek çocuklar, ev işlerine katılmayı kendi rolleri dışında bir görev olarak görmektedir. Bu durum, okul gibi sosyal ortamlarda da benzer bir eğilim yaratır. Erkek çocukların daha çok spor kulüplerine, kız çocukların ise sağlık

veya beslenme gibi alanlara yönelmesi, ailedeki toplumsal cinsiyet rollerinin sosyal hayat üzerindeki yansımalarına örnek olarak gösterilebilir (Dedeoğlu, 2000).

Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisi sadece rol model olmakla sınırlı değildir; aynı zamanda aile yapısı, ebeveynlik tarzı ve aile dinamikleri de bu süreçte önemli bir rol oynar. Bekar anneler tarafından yetiştirilen çocukların, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına daha az sahip oldukları belirtilmektedir. Annelerin androjen kimlik özellikleri de çocukların toplumsal cinsiyet algısını etkileyerek, bu çocukların daha eşitlikçi bir bakış açısı geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Öztürk, 2022). Ayrıca, babaların çocuklarına yönelik özendirme davranışları, özellikle erkek çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin pekişmesine katkıda bulunabilmektedir.

Kardeş sahibi olmanın toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisi de dikkat çekicidir. Araştırmalar, kardeşi olmayan çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına daha az sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, bu çocukların aile içerisinde belirli rollere zorlanmadan daha geniş bir özgürlük alanına sahip olmalarıdır. Karşı cinsten bir kardeşi olan çocuklar ise bu dinamiklerden daha az etkilenmekte, farklı aktiviteleri kalıp yargılardan bağımsız bir şekilde deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Ancak, yaş farkı büyük olan kardeşlerin, özellikle büyük kardeşlerin küçük kardeşler üzerinde toplumsal cinsiyet rollerini daha katı bir şekilde uyguladığı gözlemlenmiştir (Yağan ve Güler, 2016).

Toplumsal cinsiyet rolleri, aile içinde şekillenip nesilden nesile aktarılırken, aile yapısı ve dinamikleri bu süreçte hem destekleyici hem de sınırlayıcı bir rol oynamaktadır. Ailedeki iş bölümünden ebeveyn tutumlarına, kardeş ilişkilerinden aile yapısına kadar birçok faktör, çocukların bu rolleri nasıl algıladığını ve benimsediğini belirler. Bu durum, çocukların toplumsal hayattaki rollerini ve ilişkilerini doğrudan etkileyerek, bireylerin sosyal çevredeki konumlarını şekillendirir (Akgül, 2013; Öztürk, 2022).

2.2.4. Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet ve Gelişimi

Yaşamın ilk aylarında bebekler, dünyayı ve kendi bedenlerini keşfetmeye yönelik davranışlar sergilerler. Bebekler yedi-sekiz aylık olduklarında ellerini ve parmaklarını keşfederken, cinsel organlarına dokunmaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Bu dönemde ebeveynlerin, bebeklerin altını değiştirirken hassas ve rahat bir yaklaşım sergilemeleri, aynı zamanda bebeğin cinsel organına dokunmasına abartısız bir şekilde izin vermeleri önerilmektedir. Bu tür davranışların, bebeğin cinsel gelişimiyle ilgili sağlıklı duygular geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Thompson, 1975; Kaçar, 2019).

Çocuklar, kendilerini fark etmeye başladıkça cinsiyet kavramını anlamaya başlarlar. Bu süreç genellikle iki yaş civarında gerçekleşir. İki yaşındaki çocuklar, kadın ve erkek arasındaki farkları ayırt edebilmeye başlar ve cinsiyetlerine uygun oyuncakları tercih etme eğilimi gösterir. İki buçuk yaşına

gelindiğinde, çocuklar yetişkinlerin eşyaları, rolleri, kişilik özellikleri ve dış görünüşleri hakkında bilgi edinmeye başlar. Bu bilgiler, çocuğun cinsiyetle ilgili ilk kavramlarını oluşturmada etkili olmaktadır (Dökmen, 2017).

Üç yaşında, çocuklar kendi cinsiyetlerini tanımaya başlar, ancak cinsiyetin kalıcı bir özellik olduğunu henüz tam anlamıyla kavrayamazlar. Bu yaşlardaki çocuklar, cinsiyet ayrımını genellikle dış görünüme dayalı gözlemler üzerinden yaparlar. Örneğin, saç şekli, kıyafet tarzı, kullanılan aksesuarlar ya da genel dış görünüş özellikleri, çocukların cinsiyeti ayırt etmesinde belirleyici unsurlar arasında yer alır. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin ve akranlarının sergilediği davranış ve giyim tarzlarından etkilenecek cinsiyet hakkında fikir edinirler (Yağan-Güder, 2014; Özdemir, 2006). Örneğin, etek giyen bir kişiyi kadın olarak tanımlarken, kravat takan birini erkek olarak algılayabilirler.

Bu yaşlarda cinsiyet kalıpyargılarının şekillenmeye başladığı görülür. Çocukların oyuncak, etkinlik ve nesnelere yönelik tercihleri, toplumsal cinsiyet normlarından büyük ölçüde etkilenir. Kız çocuklarının bebeklere ve mutfak oyuncaklarına, erkek çocuklarının ise arabalar ve inşaat setlerine yönelmesi, bu dönemdeki kalıpyargıların bir yansımasıdır. Ayrıca, çocuklar çevrelerinden duydukları ifadeler ve gördükleri örnekler doğrultusunda kendi cinsiyetlerine uygun olduğunu düşündükleri oyunlara ve arkadaş gruplarına katılma eğilimindedir. Bu dönem, çocukların cinsiyet rollerine dair ilk bilinçli farkındalıklarının geliştiği önemli bir evre olarak değerlendirilmektedir (Yağan-Güder, 2014).

Üç ila beş yaş arasında, çocuklar cinsiyetin değişmez bir özellik olduğunu kavramaya başlar. Bu dönemde, kadın ve erkeklere ilişkin kişilik ve duygusal özelliklerle ilgili güçlü kalıpyargılar geliştirdikleri belirtilmektedir. Çocuklar, oyun ve oyuncak tercihleri, etkinlik seçimleri ve renk tercihleri gibi birçok konuda cinsiyetle ilişkili kalıpyargılar sergiler. Ayrıca, bu yaşlardaki çocuklar genellikle kendi cinsiyetlerine uygun arkadaşlar seçer. Okul öncesi dönemin sonlarına doğru, çocukların cinsiyete dair inanışlarının ve davranışlarının en katı olduğu görülmektedir (Özdemir, 2006).

Toplum, çocukları çok küçük yaşlardan itibaren kız ya da erkek olarak etiketler ve bu etiketlemeler çocukların cinsiyetin kültürel boyutunu öğrenmelerine ve keşfetmelerine yol açar. Bu kültürel boyut, toplumsal cinsiyet olarak adlandırılmaktadır. Toplum, çocuklara hangi kişilik özelliklerinin, mesleklerin, seçimlerin ve oyunların uygun ya da uygun olmadığını öğretir. Bu süreçte çocuklar, toplumsal cinsiyetin normlarını içselleştirir ve bu normlar onların sosyal davranışlarını yönlendirmeye başlar (Dökmen, 2017).

Toplumsallaşma süreci ile birlikte, kız ya da erkek olmanın anlamı basit biyolojik farklılıkların ötesine geçer. Erkeklerle ve kadınlara atfedilen roller ve anlamlar, sosyal hayattaki konumlarını şekillendirir. Bu noktadan sonra, biyolojik cinsiyetin yerini, toplum içinde daha güçlü bir anlam taşıyan toplumsal cinsiyet

alır. Kadınlara ve erkeklere yüklenen toplumsal roller, bireylerin özgürlük alanlarını ve seçimlerini sınırlandırarak, sosyal yapının yeniden üretilmesine katkıda bulunur (Çelik, 2008).

2.2.5. Duygu Sosyalleştirme Sürecinde Cinsiyet

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme süreçlerinde, anne ve babaların çocuklarına yönelik duygu ifadeleri ve yaklaşımlarının, çocukların duygusal gelişimi üzerinde belirgin etkileri olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, babalar genellikle erkek çocuklarına daha sık kızgınlık ifadeleri gösterirken, annelerin kız çocuklarına karşı daha olumlu duygularla yaklaştığı gözlenmiştir. Babaların, oyun arkadaşı rolünde hem kız hem de erkek çocuklarına olumlu duygular sergileyerek model olmaları, bu süreçte anneye de destek sağlamaktadır (Garner vd., 1997). Bu durum, anne ve babaların duygu sosyalleştirme süreçlerinde birbirlerini tamamlayan bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Ebeveynler, duygu koçluğu sırasında kız çocuklarını duygu ifadesi ve kişilerarası ilişkilerle, erkek çocuklarını ise özerklikle ilişkilendirerek sosyalleştirme eğilimindedirler. Annelerin, çocuklarıyla duygular hakkında konuşarak rehberlik etmesi, kız çocuklarının kişilerarası ilişkilerde daha fazla duygusal duyarlılık geliştirmesine, erkek çocuklarının ise duygulara yönelik problem çözme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının duygusal dünyalarına yönelik farklı yaklaşımlar sergilediklerini ve bu yaklaşımların çocukların cinsiyetlerine göre şekillendiğini ortaya koymaktadır (Garner vd., 2007).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde anne ve babaların, kız çocuklarıyla yaptıkları üzüntü içerikli konuşmalarda erkek çocuklarına kıyasla daha sık duygu ifadeleri kullandıklarını ortaya koymaktadır (Adams vd., 1995; Fivush vd., 2000; Kuebli ve Fivush, 1992). Annelerin, özellikle kız çocuklarıyla duygular üzerine daha fazla odaklanmaları, onların duygusal duyarlılıklarını geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır. Anneler, kız çocuklarının üzüntülerini anlama ve ifade etme becerilerini pekiştirici bir rol üstlenirken, aynı zamanda bu konuşmalarla onlara empati becerisi kazandırmaktadır. Babalar ise kız çocuklarının üzüntü içerikli duygularını ifade etmelerine daha fazla dikkat etmekte ve bu tür duygusal durumları kız çocuklarıyla daha sık konuşarak onlara destek olmaktadır (Zeman vd., 2010; Chaplin vd., 2005).

Gözlem ve ölçek gibi çeşitli yöntemlerle yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ifadelerine verdikleri tepkilerin, çocukların duygusal deneyimlerini ve becerilerini önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmalara göre, ebeveynler kız çocuklarının korku ve üzüntü gibi duygularını ifade etmesine daha destekleyici ve cesaretlendirici bir şekilde yaklaşırken, erkek çocuklarının kızgınlık ve öfke duygularını ifade etmelerine benzer bir destek göstermektedir (Cassano vd., 2007; Klimes

vd., 2007). Bu tutumlar, çocukların duygusal gelişimleri üzerinde cinsiyete dayalı farklılıkların oluşmasına yol açmabilmektedir.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme süreçleri, kız çocuklarının duygulara daha duyarlı hale gelmesine ve duygu ifade becerilerinin güçlenmesine olanak tanırken, erkek çocukların duygularını kontrol etme ve düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Brody, 2010; Jansz, 2000). Ancak, bu araştırmaların büyük bir kısmının orta ve orta-üst sosyoekonomik düzeydeki aileler üzerinde yapıldığı ve sosyoekonomik düzeyin duygu sosyalleştirme ile cinsiyet arasındaki ilişkide belirleyici bir faktör olduğu belirtilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeylerde yapılan çalışmalar, bu süreçlerin nasıl değişkenlik gösterebileceğini anlamak açısından önemlidir. Örneğin, düşük gelirli ailelerde kaynak eksikliği ve stresin, ebeveynlerin çocuklarına duygusal destek sağlama kapasitelerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Bağcı, 2021).

2.2.6. Toplumsal Cinsiyetin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve Ailenin Rolü

Çocuk dünyaya geldiği anda, çevresi tarafından cinsiyetine uygun olduğu düşünülen davranışlar, kıyafetler, saç şekilleri ve ileride seçeceği meslek gibi pek çok konu biçimlendirilmeye başlanır (Vatandaş, 2007). Çocuklara pembe ve mavi renklerle atfedilen algılar ya da oyuncak seçimleri, bu şekillendirme sürecinin en yaygın örneklerinden biridir. Bu süreç, bireyin sosyalleşme ve kimlik geliştirme dönemlerinde, toplumun beklentileri doğrultusunda ilerleyen bir yapı kazanmaktadır.

Çocukların kadın ve erkek cinsiyet rolleri algısı, toplumsal cinsiyet algısı ile birlikte şekillenmektedir (Gümüşoğlu, 2004). Çocuk, “kız dediğin hanım hanımcık olur” ya da “babasının oğlu” gibi ifadelerle erken yaşlarda toplumsal cinsiyet algısını öğrenmeye başlar. Çocukların bu tür ifadeleri çevrelerinden duymaları, onların davranışlarını ve rollerini toplumsal beklentilere göre düzenlemelerine neden olur (Çağdaş ve Seğer, 2014). Bu süreçte çocuklar yalnızca kendi biyolojik cinsiyetlerini değil, aynı zamanda bu cinsiyete uygun görülen kültürel özellikleri de öğrenirler (Dökmen, 2010).

Chick ve diğerlerinin (2002) yaptığı araştırmaya göre, bir grupta erkeklerin sayısının az olması, erkeklere daha fazla ilgi gösterilmesine neden olmaktadır. Erkek ve kız sayısının eşit olduğu durumlarda ise erkeklerin grupta daha fazla güç ve kontrol sahibi olduğu belirlenmiştir (Akt. Yağan Güder, 2014). Aktarılan bu durum, grup içerisindeki sosyal ilişkilerde cinsiyetin ne kadar etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Her kültürde cinsiyete yönelik rol algısı mevcuttur. Kız çocuklarının daha edilgen, barışçıl ve uysal bireyler olmaları beklenirken; erkek çocuklarının zorluklarla baş edebilen, kararlı ve korkusuz bireyler olarak yetiştirilmesi istenmektedir (Özçelik ve Şahin, 2023). Bu algılar, çocukların sosyal rollerini ve beklentilerini

belirlerken, isimlendirme süreçlerinde dahi etkisini göstermektedir. Örneğin, erkek çocuklarına daha güçlü isimler verilmesi (Yiğit, Mert), kız çocuklarına ise daha yumuşak isimlerin tercih edilmesi (Melek, İffet), cinsiyete yönelik toplumsal beklentilerin bir yansımasıdır (Artan ve Tuğrul, 2001).

Toplumsal cinsiyet kimliğinin kazanılması belirli aşamalarla gerçekleşir. İlk aşamada, çocuk iki yaş civarında kendisini kadın ya da erkek olarak ayırt etmeye başlar. İkinci aşamada, üç-dört yaşlarında cinsiyetini söyleyebilir, ancak cinsiyetin değişmez olduğunu henüz kavrayamaz. Beş-altı yaşlarında ise çocuk, cinsiyetin değişmez bir özellik olduğunu öğrenir ve cinsel kimliğini tam anlamıyla benimser (Dökmen, 2010).

Okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet algısı şekillenmeye başlar. Bu dönemde çocuklar, oyunlarını, oyuncaklarını, meslek seçimlerini ve davranışlarını toplumun cinsiyet algısına göre düzenlerler. Toplumsal cinsiyet, çocukların seçimlerini, ilgi alanlarını ve yeteneklerini belirleyerek sınırlar. Eğitim sistemi ise bu rolleri pekiştiren ve kurumsallaştıran bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Haywood ve Ghail, 2017).

Resimli çocuk kitapları, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmelerinde erken yaşlardan itibaren etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür kitaplarda genellikle belirli toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar öğretilir. Esen ve Bağlı'nın (2002) yaptığı araştırmalar, çocuk kitaplarının çoğunun cinsiyet rollerine yönelik içerikler barındırdığını ortaya koymuştur. Kösele'sin (2009) "Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu" başlıklı çalışması da öykü ve masal kitaplarında kadınların çalışma hayatından çok, ev içinde çocuk bakımıyla uğraşan bireyler olarak temsil edildiğini göstermiştir. Bu durum, erken yaşlarda çocukların toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca edebiyat eserlerinde değil, televizyon ve sinema gibi kitle iletişim araçlarında da belirgin şekilde yer almaktadır. Medya, geniş kitlelere ulaşma gücü nedeniyle toplumsal cinsiyetçi rolleri daha da yaygınlaştırmaktadır (Aydın, 2016). Televizyon dizileri ve filmlerde, kadınların sıklıkla ev hanımı ya da duygusal bir karakter olarak resmedildiği, erkeklerin ise güçlü, lider veya karar verici rollerde tasvir edildiği görülmektedir. Bu temsiller, bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını pekiştirir ve toplumun genel normlarını yeniden üretir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, öncelikle aile içinde öğrenilmeye başlanır. Aile, çocuğun toplumsallaşma sürecinin ilk ve en önemli aracıdır. Aile, çocuklarına toplumsal beklentilere uygun değerler ve davranış kalıpları öğretirken onların toplum içindeki rollerini şekillendirir (Çelik, 2008). Aile içinde oluşan hiyerarşik düzen ve iş bölümü, toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesinde kritik bir rol oynar. Kadının ev içindeki

konumuyla erkeğin liderlik rolü arasındaki bu hiyerarşi, çocuklara aktarılır ve toplumdaki genel cinsiyetçi yapının sürekliliğini sağlar.

Kadınların bilim, siyaset ve diğer liderlik gerektiren alanlardaki temsil oranı oldukça düşükken, öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterlik gibi mesleklerde erkeklerin varlığı azdır (Johnson, 2005). Bu farklılık, iş hayatında cinsiyetin nasıl belirleyici bir faktör olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Geleneksel olarak, çocukların bakımı ve gelişimi genellikle kadınların sorumluluğu olarak görülmektedir. Annelik, toplumsal cinsiyet rollerinin en belirgin yansımalarından biridir. Ancak, çalışan kadın sayısının artmasıyla birlikte bu roller değişime uğramış ve çocuk bakımında babalar ile anaokulları da etkili hale gelmiştir. Hoffman'ın (1974) gözlemleri, özellikle kadının çalıştığı ailelerde babaların çocuk bakımında daha aktif rol aldığını ortaya koymuştur (Akt. Kuzucu, 2011).

Bununla birlikte, eşleri çalışsa dahi ev işlerine ve çocuk bakımına katkıda bulunmayan babaların sayısının hala yüksek olduğu belirtilmiştir. Babaların çocuk bakımına katılımı, yalnızca annelerle olan ilişkileri güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun sağlıklı bir toplumsal cinsiyet algısı geliştirmesine de katkı sağlar (İnanç vd., 2010).

2.3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi

Ailenin temel işlevlerinden biri, çocuk doğduğu andan itibaren onun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişim gereksinimlerini karşılayarak eğitimini desteklemek, böylece çocuğun topluma uyum sürecinde gereken temel davranış örüntülerinin temellerini oluşturmaktır (Ömeroğlu, 1994). Bu çerçevede, aile yalnızca çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarını gideren bir yapı değildir; aynı zamanda onun yaşamının ilk dönemlerinden itibaren güvenli bir öğrenme ortamı sunarak bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal becerilerin şekillenmesinde etkili bir rehberlik sağlar (Kıvırcık, 2019). Aile, çocuğun sosyal etkileşimlerindeki ilk deneyimlerini edindiği, iletişim becerilerini geliştirdiği ve benlik algısını oluşturmaya başladığı birincil öğrenme alanı niteliğindedir. Anne ve babalar, bu süreçte çocuğun kendini ifade etme, sorun çözme ve eleştirel düşünme gibi temel yaşam becerilerini pekiştirerek onu yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder. Böylece ebeveynlerin çocukla kurdukları etkileşim, bir yandan çocuğun temel gereksinimlerini giderirken diğer yandan onun başarılı bir geleceğe hazırlanmasında stratejik bir rol üstlenir (Oktay, 2002).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, yalnızca bakım verme ve gözetim sağlama süreçlerini değil, aynı zamanda çocuğun iç dünyasını anlamayı, onun gereksinimlerine duyarlı bir biçimde yanıt vermeyi ve karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim ortamı oluşturmaya içerir. Bu ilişki, doğumla birlikte başlar ve genellikle yaşam boyu süren bir duygusal yatırım gerektirir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumlar, onların duygusal düzenleme becerilerini, özsaygı ve özgüven düzeylerini, diğer insanlarla kurdukları ilişkilerin niteliğini ve

öğrenme motivasyonlarını biçimlendirmektedir (Özkan, 2019). Özellikle çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel ve cinsel gelişim alanlarındaki ilerlemesinde ebeveynlerin gösterdikleri yakınlık, tutarlılık, yönlendirme ve sınır koyma becerileri belirleyici olmaktadır. Bu noktada, ebeveynlerin çocuğun gelişimsel gereksinimlerine duyarlılığı, onun eğitim sürecinde daha yüksek akademik başarı ve yaşam doyumuna ulaşmasına da katkı sağlar. Kısacası, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği, çocuğun kişisel, toplumsal ve akademik alanlardaki başarısına zemin hazırlayan kritik bir faktördür (Güven, 2024).

Aile içi ilişkilerin yapı taşlarını oluşturan ebeveyn tutumları, çocuğun temel güven duygusunu desteklerken, aynı zamanda onun psikolojik iyilik hâline ve gelişim sürecine yön veren değerleri inşa eder. Yörükoğlu'nun (2000) vurguladığı üzere, anne ve babanın içtenlikli, istikrarlı ve özenli yaklaşımları çocuğun dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendirir, ona güvenli bir bağlanma örüntüsü kazandırır. Bu güven duygusu, çocuğun dış dünyayı keşfederken yaşayabileceği belirsizlik, korku ve endişeleri yatıştırarak, onun sosyal uyumunu kolaylaştırır. Anne-babanın yanı sıra, ailenin diğer üyelerinin kişilik özellikleri, iletişim tarzları ve genel tutumları da çocuğun özdenetim, benlik algısı ve duygusal dayanıklılık gibi önemli özelliklerinin gelişiminde rol oynar. Öte yandan, aile içinde yaşanan olumsuz etkileşimler, tutarsız veya aşırı katı disiplin anlayışları ya da soğuk ve mesafeli ilişkiler çocuğun benlik saygısını zedeler, öğrenme motivasyonunu azaltır ve güven duygusunu sarsarak gelecekteki akademik ve toplumsal uyumunu güçleştirir (Kıvırcık, 2019). Dolayısıyla, aile içi dinamiklerin niteliği, çocuğun sağlıklı, dengeli ve üretken bir birey olarak topluma katılımının temelini oluşturabilmektedir.

2.3.1. Ebeveyn Çocuk İlişkisinin Önemi

Aile ortamında sağlıklı ve olumlu bir iletişim atmosferinin kurulabilmesi, anne ve babanın çocuğunu sosyal, duygusal ve fizyolojik boyutlarda tanıması ve anlamasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu tanıma süreci, yalnızca çocuğun günlük ihtiyaçlarının farkında olmayı değil, aynı zamanda onun bireysel yeteneklerini, ilgi alanlarını ve potansiyel zorluklarını anlamayı da kapsar. Johnston ve Halocha'nın (2010) belirttiği gibi, ancak bu derinlemesine tanışıklık sayesinde ebeveynler çocuklarının hangi konularda, ne ölçüde ve nasıl bir desteğe gereksinim duyduğunu anlayabilir ve ebeveynlik tutumlarını bu farkındalığa göre şekillendirirler. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergilediği bu duyarlı yaklaşım, onların kendilerini güvende hissetmesini ve aile ortamında özgürce ifade edebilmelerini sağlar.

Aile ilişkilerinde olumlu bir iletişim ortamında yetişen ve desteklenen çocuklar, sosyal-duygusal, zihinsel, dilsel ve fiziksel gelişim alanlarında belirgin farklılıklar gösterirler. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin en hızlı ve en hassas olduğu bir süreç olarak, ebeveynlerin rehberliğinin büyük bir öneme sahip olduğu bir dönemdir (Özkan, 2019). Bu yıllarda, çocuğun aileden edindiği alışkanlıklar,

değerler ve davranış modelleri, ilerleyen yıllarda kişilik gelişiminin temel yapı taşlarını oluşturur. Örneğin, çocuğun öz bakım becerilerinden sosyal ilişki kurma becerilerine kadar uzanan geniş bir yelpazede ebeveynlerinin rehberliği, çocuğun bireyselleşme sürecini doğrudan etkiler. Bu dönemde çocuk, çoğunlukla ebeveynlerini rol model olarak, gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir (Johnston ve Halocha, 2010). Bu nedenle, anne ve babanın tutarlı, sevgi dolu ve destekleyici davranışları, çocuğun gelişim sürecinde kritik bir role sahiptir.

Erken çocukluk döneminde kazanılan tutum ve davranışlar, bireyin yalnızca çocukluk dönemini değil, yaşam boyu sergileyeceği davranış kalıplarını da büyük ölçüde etkiler. Bu dönemde gelişim, sürekli bir ilerleme gösteren ve giderek karmaşıklaşan bir yapıya sahiptir. Özellikle zihinsel ve sosyal gelişim alanında çocukların dış dünyayla etkileşime duyduğu ihtiyaç artar. Bu etkileşim ihtiyacının karşılanması, çocuğun aile içinde edindiği iletişim becerileri ve aile üyeleriyle kurduğu bağlarla yakından ilişkilidir. Çocuğun sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve güvenli bağlanma örüntüleri geliştirebilmesi için aile içindeki iletişim kalitesi kritik bir faktördür. Çocuğun temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması kadar, sosyal ve duygusal destek alması da gereklidir (Johnston ve Halocha, 2010; Özen, 2008).

Anne ve babaların çocuğa rehberlik edebilmesi, çocuğun hayatında sağlıklı bir iletişim temeli oluşturabilmesi açısından büyük önem taşır. İlk öğreticiler olan ebeveynlerin çocuklarına rehberlik edebilmesi için öncelikle kendilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bayraktutan (2005), Johnston ve Halocha (2010) ve Özen'in (2008) de vurguladığı gibi, anne-babaların bu konuda eğitilmesi, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine doğrudan katkı sağlayacak bir unsurdur. Ebeveynlere verilecek iletişim eğitimleri, onların çocuklarına yönelik tutumlarını daha bilinçli, duyarlı ve etkili bir hale getirir.

2.3.2. Anne Baba Çocuk İlişkisi

Psikoloji alanındaki araştırmalar, çocukların doğumdan itibaren sevgi ve güven ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerine yöneldiğini göstermektedir (Rohner, 2004). Ebeveyn-çocuk ilişkisi, bireyin yaşamında kurabileceği en özel ve en temel ilişki olarak kabul edilir (Popov ve Ilesanmi, 2015). Bu ilişki, çocuğun duygusal güvenliğini inşa eder ve onun gelecekteki sosyal ilişkilerinin temelini oluşturur.

Anne, çocukluktan yetişkinliğe uzanan tüm yaşam diliminde çocuğun yetiştirme ve gelişim süreçlerinde temel bir rehber konumundadır (Şirin, 2015). Tarihsel olarak annelik, yaşam boyu devam eden, kutsal nitelik atfedilen bir meslek gibi görülmüş; çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi her dönem

vurgulanmıştır (Ocakçı, 2006). Özellikle hamilelik ve bebeklik süreçleri ele alındığında, bebeğin fiziksel ve duygusal açıdan ilk bağ kurduğu kişinin çoğunlukla annesi olduğu bilinmektedir (Tutkun, 2012).

Yaşamın ilk yıllarında beslenme, barınma, korunma ve uyku gibi temel gereksinimlerin genellikle anne tarafından karşılanması, fiziksel temasın artmasına ve sevgi bağının güçlenmesine olanak tanımaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Bu dönemde bebeğin sağlıklı fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi açısından onu seven, değer veren, yeterli beslenme ve eğitim fırsatları sunan bir anne figürünün bulunması büyük önem taşımaktadır (Öndegiden, 2013).

Bebeğin anneye kurduğu fiziksel temas, anne-çocuk ilişkisinin temel yapıtaşlarını inşa ederken, ileriki yaşamında kritik olan güven duygusunun da oluşumunu destekler (Berk, 2013). İlk sosyalleşme deneyimlerini annesiyle yaşayan bebeğin, daha sonraki dönemlerde başkalarıyla kuracağı ilişkilerin niteliği de bu ilk etkileşimlerin kalitesine bağlıdır (Yaşar, 2009).

Sağlıklı ve olumlu bir anne-çocuk ilişkisi, bireyin gelecekte daha mutlu, başarılı, uyumlu ve özgüvenli bir yetişkin olmasına katkı sunarken (Alkan Ersoy vd., 2014), bu ilişkinin sağlanamadığı durumlarda bireyin ileri yaşamında daha bağımlı, uyumsuz özellikler sergilediği ve gelişiminin akranlarına kıyasla daha yavaş seyrettiği gözlenmektedir (Bornstein ve Zlotnik, 2008).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi çalışmalarında uzun yıllar boyunca baba figürü, araştırmaların merkezinde yer almamış, çoğunlukla görmezden gelinmiştir. Çocuğun aile içindeki gelişimini ele alan pek çok çalışmada odak noktası daha çok anne figürü olmuş, babanın rolü göz ardı edilmiştir (Cabrera vd., 2000). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymuş ve baba figürü, aile dinamikleri içinde daha fazla incelenir hale gelmiştir. Bu durum, babaların çocukları üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir dönüşüm yaratmıştır (Uzun, 2016).

Babanın toplumsal ve ailevi rolleri, tarihsel süreç içinde büyük bir değişim geçirmiştir. Geleneksel olarak baskın, otoriter ve disiplin sağlayıcı bir figür olarak kabul edilen baba imajı; zamanla finansal destek sağlayıcılığı, ahlaki rehberlik ve cinsiyet rol modelleme gibi çok daha çeşitli sorumlulukları içerecek şekilde dönüşmüştür. Bu dönüşüm, sadece bireysel aile yapılarında değil, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimle de yakından ilişkilidir. Babaların çocuklarıyla duygusal bağ kurması, aktif olarak çocuk bakımına katılması ve eğitsel destek sağlaması, modern aile yapısında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Güngörmüş vd., 1995; Segrin ve Flora, 2018).

Kadın rollerinin dönüşümü, özellikle annelerin eğitim seviyesinin artması ve iş dünyasında daha aktif bir rol alması, aile içindeki sorumlulukların daha dengeli bir şekilde paylaşılmasına neden olmuştur (Aydın Kılıç, 2016; Uzun, 2016). Karı-koca rollerinin değişmesi, geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına geçiş gibi toplumsal dönüşümler, babaların çocuk bakımına daha fazla katılımını beraberinde getirmiştir. Bu

süreç, babaların sadece ekonomik destek sağlayıcı değil, aynı zamanda çocuk gelişimi ve eğitimi üzerinde doğrudan etkili olan aktif ebeveynler olarak konumlanmasını sağlamıştır (Segrin ve Flora, 2018).

Ebeveynlerin çocukların yaşantılarında üstlendikleri rol, onların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim süreçlerinin yönlendirilmesinde kritik bir konuma sahiptir. Bu noktada aile, çocuğun etkileşim içinde bulunduğu ilk ve en etkili sosyal çevre olarak öne çıkmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Doğumdan itibaren çocuk, temel ihtiyaçlarını, güven duygusunu ve ilk iletişim deneyimlerini ailesi aracılığıyla karşılar. Böylece ailenin sunduğu etkileşimsel ortam, çocuğun öğrenme süreçlerine, duygu düzenleme becerilerine ve sosyal beceri gelişimine doğrudan katkı sağlar (Seven, 2008).

Aile üyelerinin davranışları ve tutumları, hem aile içindeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini hem de ailenin kurumsal yapısının bütünlüğünü etkilemektedir. Çocuğun zihinsel, duygusal ve fiziksel yönlerden sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi, aile içinde sevgi, saygı, anlayış ve gereksinimlerin zamanında karşılanmasına bağlıdır (Şentürk, 2012). Bu yaklaşım aynı zamanda çocuğun psikolojik esenliğini, öz yeterlik algısını ve gelecekteki toplumsal uyum kapasitesini de şekillendirir. Özellikle literatürde aile içindeki olumlu iletişim, çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu, merak duygusunu ve problem çözme yeteneklerini destekleyen kritik bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Seven, 2008).

Ailenin yapısal özellikleri, çocukların içine doğdukları toplumsal ilişkileri, bu ilişkilerin niteliğini ve bireydeki kişilik yapılanmasını önemli ölçüde belirler. Çocuğun aile ortamından edindiği temel değerler, tutumlar ve davranış kalıpları, onun sosyal rolleri nasıl üstleneceği, toplumsal beklentilerle nasıl başa çıkacağı ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde hangi stratejileri kullanacağı üzerinde etkilidir. Böylece aile, çocuğun ileriki dönemlerde kuracağı ilişkilerin altyapısını oluşturan bir rehber niteliği taşır (Gander ve Gardiner, 2004).

Çocuk dünyaya geldiğinde içinde bulunduğu sosyal birim tarafından bilişsel, sosyal ve ruhsal açıdan biçimlendirilir. Bebek, bakım vereniyile kurduğu ilk iletişimler aracılığıyla ihtiyaçlarının giderilmesini, duygularının anlaşılmasını ve değer gördüğünü hisseder. Bu dönemde ebeveynlerin tutumları, çocuğun dil, iletişim ve sosyalleşme becerilerinin yanı sıra öz denetim mekanizmalarının gelişiminde de belirleyici olmaktadır (Seven, 2008).

Bebeklik döneminde çocuklar, ebeveynlerin gösterdiği olumlu veya olumsuz duygusal tepkilere karşı son derece duyarlıdır. Bu süreçte çocuk, zaman ve mekân çerçevesinde dağınık ve anlamlandırılması güç deneyimlerle karşılaşırken, bu deneyimlerin ortak noktası annesiyle kurduğu etkileşim aracılığıyla bütünleşir. Anne, çocuğun duygusal dünyasını karşılayabilecek kucaklayıcı bir ortam sağladığında, çocuk kendini anlaşılmış ve güvende hisseder (Öztürk, 2021; Winnicott, 2013). Bu duygusal güvenlik, çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesine, gelecekteki öğrenme süreçlerine pozitif bir yaklaşım sergilemesine

ve akademik ortamlarda daha başarılı bir performans ortaya koymasına zemin hazırlar. Anneden alınan duyarlılık ve eş duyum, çocuğun öz değerini pekiştirerek, eğitimsel etkinliklere katılımını, merakını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumunu artırır (Winnicott, 2013).

Ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu bir etkileşim kurabilmesi ve onları anlaması, çocukların gelişim dönemlerine özgü özelliklerin, ilgi ve yeteneklerin, sosyal çevreyle kurdukları ilişkilerin iyi analiz edilmesine bağlıdır. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasını anlayamayan, onun davranışlarını yalnızca sonuç odaklı değerlendiren ebeveynler, zamanla telafisi güç olumsuzluklara yol açabilir (Özel ve Zelyurt, 2016). Araştırmalar, olumsuz ebeveyn tutumları ile çocuklarda ortaya çıkan psikopatolojik belirtiler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Öngider, 2013).

Literatürde ebeveynlerin çocuğu yetiştirme biçimlerinin çocukların kişilik yapılanması, değer yargıları ve toplumsal rollerinin oluşumunda büyük bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. İnsanın sergilediği pek çok tutumu, sosyal öğrenme süreci içerisinde başkalarını gözlemleyerek edindiği bilinmektedir. Bu noktada ebeveynler, çocuk için ilk ve en önemli rol modellerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Çocuğun siyasi fikirlerinden sağlıklı yaşam pratiklerine, zararlı alışkanlıklara bakışından kültürel değerlere kadar birçok tutumu aile ortamından öğrenmesi, ebeveynlerin tutumlarının eğitimsel ve sosyal açılardan uzun vadeli etkilerini gözler önüne sermektedir (Öngider, 2013).

Ailelerin sergilediği tutumlar sonucunda, çocuğun kendine duyduğu saygının temelleri erken yaşlarda atılmaktadır (Lapsekili Uysal, 2020). Kişinin sosyal çevresi ve çocukluk dönemi ebeveyn tutumları, benlik algısının, özgüvenin, öz yeterlik duygusunun ve genel kişilik yapısının gelişiminde başlıca etkindir. Çocuk, kendisine dair ilk fikirleri, düşünceleri ve değer ölçütlerini aile ortamında, ebeveynleri ve yakın çevresindeki bireylerle etkileşim halinde geliştirir. Bu süreç, ileride okul ortamlarında sergileyeceği davranışların, akademik başarı motivasyonunun ve sosyo-duygusal uyum becerilerinin de belirleyicisidir (Kaya, 1997).

Ebeveynlerin çocuğa yönelttikleri tutumlar, çocuğun benlik algısını ve özsaygısını yansıtır hale gelir. Olumsuz, itici veya değersizleştirici tutumlar çocuğun kendine yönelik bakış açısını zedeler, onun akademik ve sosyal ortamlara uyumunu güçleştirir ve potansiyelini gerçekleştirmesini engeller (Yavuzer, 2017). Bu tür ortamlarda yetişen çocuklar, belirli bir standartı yakalayamadıklarında kendilerini eksik, yetersiz ve değersiz hissederler (Geçtan, 2019). Bu duygusal çöküş, çocuğun içsel motivasyonunu, problem çözme becerilerini, yaratıcılığını ve eğitim yaşamının ilerleyen aşamalarında aktif katılımını zayıflatır. Dolayısıyla, kişinin kendine yönelik saygısının azalması, yaşam boyu sürececek öğrenme süreçlerine ve akademik başarılarına da olumsuz yansımaktadır (Hurley, 2018).

Ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk vererek, onların özgür kararlar almasına rehberlik etmeleri, çocuklarda daha sağlıklı bir özerklik duygusu ve özgüven geliştirir. Bunun aksine, utandırma, aşırı denetim, baskılama gibi tutumlar çocuğun kendine olan güvenini sarsar; bu da karar verme süreçlerinde yetersizlik duygularına ve öğrenme motivasyonunun azalmasına yol açar (Gander ve Gardiner, 2004).

Sağlıklı bir gelişimin temel taşlarından biri, bireyin insan ilişkilerinden ve bu ilişkilerin yarattığı etkilerden beslenmesidir. Çocukluk döneminde kurulan bu ilişkiler, bireyin ilerleyen yaşamında çevresindeki insanlarla olan etkileşimlerini şekillendirir ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin zeminini oluşturur. Çocuğun yaşamındaki en önemli bireylerin ebeveynleri olduğu vurgulanmaktadır (Özoğul, 2022). Ebeveynler, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde rehber konumunda olup, çocuğun kendini tanıması, başkalarını anlaması ve dünyayı algılaması süreçlerinde kritik roller üstlenirler.

Ebeveyn-çocuk iletişimi, sadece kısa vadeli etkileşimlerle sınırlı olmayan, yaşam boyu süren ve zamanla dönüşüm gösteren bir yapıya sahiptir (Noack ve Buhl, 2004). Ebeveyn çocuk iletişimde, çocuğu dinleme, çocukla konuşma ve çocukla empati kurma en önemli iletişim kanallarıdır.

Çocuğu Dinleme

Dinleme, etkili iletişimin temel taşlarından biri olup, bireylerin sosyal ilişkilerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Günlük yaşamda en sık kullanılan iletişim becerisi olmasına rağmen, genellikle yeterince önemsenmemekte ve doğru bir şekilde uygulanmamaktadır (Türe, 2019). Etkili dinleme, yalnızca sesleri algılamak değil, aynı zamanda söylenenleri anlamak, duyguları fark etmek ve karşıdaki kişinin kendini ifade etmesine olanak tanımaktadır. Çocuklarla iletişimde etkin dinleme, çocukların anlaşılmasını sağlarken güven duygusunu pekiştirmekte ve ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmektedir (Yalçın, 2006).

Dinleme becerilerinin en yoğun geliştirilebileceği dönem, okul öncesi çağ olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar, henüz okuma-yazma becerilerini edinmemiş olmalarına rağmen, çevrelerini anlamak ve öğrenmek için dinleme ve konuşma yoluyla bilgi edinmektedirler. Masallar, öyküler, şiirler ve şarkılar, çocukların dikkatle dinleme alışkanlığını geliştirmekte; dil gelişimi ve zihinsel becerilerini destekleyen en etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır (Sanders ve Epstein, 2000).

Ebeveynlerin, çocuklara dinledikleri masallar ya da öykülerle ilgili sorular sormaları, olayların öncesini ve sonrasını düşündürmeleri, çocuğun dinleme becerisini güçlendirmekte ve zihinsel süreçlerini desteklemektedir (Türe, 2019). Örneğin, “Bu hikâyede sonra ne olmuş olabilir?” veya “Sen olsaydın ne yapardın?” gibi sorular, çocukların dikkatli dinleme yetisini pekiştirmekte ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca aktif dinleme yöntemi, ebeveynlerin çocuklarının duygularını daha iyi anlamalarına ve iletişim kopukluklarının önüne geçmelerine olanak tanımaktadır (Doğan, 2016). Bu yöntem, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlamakta ve ebeveyn-çocuk bağıını güçlendirmektedir.

Çocukla Konuşma

Ebeveyn-çocuk iletişiminde konuşma, yalnızca sözcüklerin aktarılmasından ibaret olmayıp, çocuğun kendini ifade etmesini, duygu ve düşüncelerini anlamasını destekleyen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bebeklik döneminde, bebeğin ağlaması iletişim kurmak için kullandığı temel bir sinyal niteliğinde olup, bu sinyale ebeveynin verdiği doğru ve zamanında tepki, bebeğin güven duygusunun temellerini atmaktadır (Höl, 2017). Bu erken dönemde ebeveynin kültürel ve sosyal tutumları, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Çocuk büyüdükçe, ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli ve açık bir şekilde konuşmaları, çocuğun ifade yeteneğini güçlendirmekte ve ebeveyn-çocuk arasındaki güveni artırmaktadır. Ben dili kullanımı bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Ben dili, ebeveynlerin duygularını yargılayıcı olmadan ifade etmelerini ve çocuğa olumsuz davranışlarını fark ettirmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuk, ebeveyninin kendisini anladığını hissetmekte ve sorumluluk alarak davranışlarını değiştirmeye yönelmektedir (Keski ve Aykaç, 2014; Smith ve Dukes, 2007). Örneğin, “Bu durumda üzülüyorum çünkü...” şeklindeki bir ifade, çocuğa doğrudan suçlama yapmadan, davranışlarının sonuçlarını anlamasına yardımcı olmaktadır.

Etkili konuşma süreci, ebeveynlerin çocuğun sorularına sabırla ve açıklayıcı bir şekilde yanıt vermelerini, çocuğun merakını desteklemelerini ve etkileşim sırasında sıcak bir iletişim ortamı oluşturmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte, ebeveynlerin çocukla kaliteli zaman geçirmesi, iletişimin niteliğini artıran temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Ayrıca konuşma ortamının zenginleştirilmesi; kitaplar, oyuncaklar ve hikâye kartları gibi araçlarla desteklenmesi, çocuğun dil gelişimini hızlandırmakta ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmektedir (Arıcı, 2016).

Ayrıca ebeveynlerin çocukla sağlıklı bir iletişim kurmaları, onların dil gelişiminden özgüven kazanımına, sosyal becerilerinden problem çözme yeteneklerine kadar pek çok alanda olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin, çocuklarını etkin bir şekilde dinlemeye ve onlarla empati temelli bir şekilde konuşmaya özen göstermeleri, çocukların yaşam boyu iletişim becerilerinin temellerini oluşturmaktadır (Höl, 2017).

Çocukla Empati Kurma

Doğumdan itibaren bebekler, çevrelerindeki insanların yüz ifadelerine ve duygusal tepkilerine duyarlılık göstermekte ve bu uyaranlara tepki vermeye başlamaktadırlar. Bu empatik tepkiler, bebeğin çevresindeki bireylerin duygularını algılaması ve yorumlaması ile gelişen bir beceri olarak tanımlanmaktadır. İki yaş dönemine gelindiğinde ise çocuklar, rol oynama ve taklit becerilerini geliştirerek başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını modelleyebilmektedirler (Karagüven, 2015). Bu süreç,

çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir kilometre taşı olup, empati kurma yetisinin ilk temellerini oluşturmaktadır.

Üç ila beş yaş arası dönemde çocuklar, çevrelerindeki bireylerin farklı duygu, düşünce ve tepkilerinin farkında olmaya başlamakta; bu farkındalık, onların başkalarının yaşadığı sorunlara duyarlılık göstermelerine ve problemleri çözmeye yardımcı olmalarına olanak sağlamaktadır. Altı ila dokuz yaş arası çocuklar, gelişen dil becerileri ve başkalarının bakış açılarını görebilme yetenekleri sayesinde, duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade edebilmektedirler (Şahin ve Akbaba, 2017). Bu dönem, çocukların empatik iletişim becerilerini pekiştirerek sosyal ilişkilerini güçlendirdiği bir süreçtir. On yaş ve üzerindeki çocuklar ise artık çevrelerindeki kişilerle sınırlı kalmaksızın, daha geniş sosyal çevrelerdeki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayarak bu duyguları yansıtabilecek olgunluğa erişmektedirler (Köşger ve Ersoy, 2016).

Çocukların empati becerisini geliştirmesi, sosyal yaşamda kabul görmeleri ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Empati, yalnızca bireyin duygusal zekasını geliştirmekle kalmamakta; aynı zamanda toplumsal yaşama uyum sağlamasını ve sağlıklı iletişim kurabilmesini de desteklemektedir. Bu noktada, ebeveynlerin çocuklarına empatik tepkilerle yaklaşarak model olmaları, çocuğun empati kurma becerisinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle annenin empati kurma yetisi, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük bir öneme sahiptir. Empati becerisi düşük olan annelerin, çocuklarının ihtiyaçlarını anlamada ve karşılamada zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, ebeveynlerin empati beceri düzeylerinin çocukların empati gelişimine doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır (Feshbach, 1987; Huseynzade, 2023).

Ailenin, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını desteklemesi ve farklı duygular yaşamasına olanak sağlayan deneyimler sunması, empati becerisinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Çocuk, koşulsuz sevgi ve anlayış gördüğünde, bakım verenle güvenli bir bağ kurmakta ve bu güven ortamı, çocuğun kendi duygularını tanımasını ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırmaktadır. Güvenli bağlanma, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlarken, empati geliştirme sürecini de desteklemektedir (Salı, 2012). Sevgi ve şefkat dolu ebeveyn davranışları, çocuğun bu beceriyi doğru bir şekilde model almasını ve öğrenmesini mümkün kılmaktadır (Karagüven, 2015).

2.3.3. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirme

Nitelikli zaman kavramı, ebeveynin çocuğun eğitim ve bakımına yönelik duyarlı yaklaşımının yanı sıra, birlikte etkileşim içerisinde geçirilen anlamlı ve kaliteli zamanı ifade etmek için kullanılmaktadır (Türkoğlu vd., 2013). Bu kavram, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendiren, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Christensen'e (2002) göre, nitelikli zaman; ebeveynlerin aile üyeleriyle belirli faaliyetleri gerçekleştirerek bu faaliyetleri sürdürebilmelerini kapsamaktadır. Semerci'ye (2009) göre ise nitelikli zaman, çocuğun ihtiyaç duyduğu anda, gelişimini destekleyen, eğlenceli ve öğretici faaliyetlerle ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan, ebeveynin çocuğun anlık ihtiyaçlarına duyarlı olması ve bu ihtiyaçlara yönelik etkinlikler planlamasıdır.

Nitelikli zaman kavramında, ebeveynin çocukla geçirdiği sürenin miktarından çok, bu zaman diliminin kaliteli, sürekli ve anlamlı olması büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2007). Süreklilik gösteren kaliteli zaman, çocuğun kendini değerli hissetmesine, güven duygusunun pekişmesine ve ebeveyn-çocuk arasındaki duygusal bağın güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Ebeveynlerin nitelikli zaman diliminde çocuklarına yönelik sıcak ve sevgi dolu davranışlar sergilemeleri, göz teması kurmaları, fiziksel temas sağlamaları, oyunlar oynamaları ve karşılıklı paylaşımda bulunmaları, ebeveyn-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir (Türkoğlu vd., 2013).

2.3.4. Ebeveyn Çocuk İlişkisini Etkileyen Etmenler

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi etkileyen birden fazla faktör bulunmaktadır. Anne-baba-çocuk ilişkisinin çocuğun yaşamına olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu faktörlerin son derece önemli olduğu ve aile ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini doğrudan belirlediği bilinmektedir (Tatlı, 2014).

İletişim

Aile içi iletişim, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için temel bir araç olup, bu iletişimin niteliği çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Kişiler arası düzensiz ilişkiler, sürekli yaşanan tartışmalar, anlaşmazlıklar ve geçimsizlik gibi durumlar, aile içinde huzursuz bir atmosferin oluşmasına neden olmaktadır. Her ne kadar bu tür durumlarda aile birliğinde dağılma yaşanmasa da, çocuk açısından son derece olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuzluklara ek olarak, ailenin çocuğa yönelik sorumluluklarını gerektiği şekilde yerine getirememesi, çocuğun temel ihtiyaçlarının ihmal edilmesine ve sosyal gelişiminin zarar görmesine yol açmaktadır (Bayraktutan, 2005).

Aile içi iletişimdeki sorunlar, zamanla bireyler üzerinde derin etkiler bırakmakta ve bazı durumlarda boşanma ile sonuçlanabilmektedir. Boşanma süreci, çocuklar üzerinde özellikle duygusal ve sosyal etkiler yaratarak, onların kendilerini çevreden uzaklaştırmalarına neden olabilmektedir. Bu süreçte çocuklar, yalnızlık hissi yaşayabilir, olumsuz duygulara kapılabilir ve çevrelerine karşı saldırgan ya da tepkisel davranışlar sergileyebilmektedirler (Özmen, 2004). Dolayısıyla, aile içinde sürdürülen olumsuz iletişim,

çocukların davranışlarına yansıyan çeşitli problemlerle sonuçlanmakta ve bu problemler ilerleyen yaşantılarında da kalıcı etkiler bırakabilmektedir.

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, çevrelerindeki olayları ve ilişkileri dikkatlice gözlemleyebilme yetisine sahiptirler. Anne-baba tarafından çocukla kurulan iletişim, çocuk için bir uyarıcı niteliği taşımakta ve çocuğun çevresine karşı duyarlılığını artırmaktadır. Çocuklar, ebeveynlerinin kendi aralarındaki ve diğer bireylerle kurdukları iletişimi önemsemekte ve bu gözlemler doğrultusunda çeşitli davranışları model almaktadırlar. Aile içerisinde sergilenen olumlu iletişim örnekleri, çocuklara güvenli ve iş birliğine dayalı sosyal ilişkilerin nasıl kurulacağına dair önemli ipuçları sunmaktadır (Çağdaş, 2017; Kazan ve Sarısoy, 2021; UNICEF, 2021). Ebeveynleriyle sağlıklı iletişim kuran çocuklar, yaşadıkları sorunları açık bir şekilde ifade edebilmekte ve iletişim kopuklukları nedeniyle oluşabilecek tartışmaların önüne geçebilmektedirler.

Aile içi iletişimde iş birliği kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Anne ve babanın iş birliği içerisinde hareket etmesi, aile içindeki iletişimin kalitesini artırmakta ve bu süreci güçlendirmektedir. İletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen aile üyeleri, aralarındaki iş birliğini pekiştirerek daha sağlam bir aile dinamiği oluşturabilmektedirler (Şentürk, 2006). Bu iş birliği, hem iletişimi desteklemekte hem de çocuklara sağlıklı sosyal ilişkilerin nasıl sürdürülebileceğini öğretmektedir. Dolayısıyla, aile içinde kurulan sağlıklı iletişim ve buna bağlı olarak gelişen iş birliği, ebeveyn-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemekte ve çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Günday, 2023).

Boşanma veya Tek Ebeveyn

Çocuk açısından ele alındığında, ailenin dağılmasından çok, bu dağılmanın nedenleri ve süreci daha büyük önem taşımaktadır. Aile yapısının ölüm veya boşanma nedeniyle bozulması, çocuk üzerinde farklı psikolojik ve sosyal etkilere yol açmaktadır. Ölüm, çocuğun gözünde geri dönüşü olmayan bir durum olarak algılanırken; boşanma süreci, çözülebilir ya da düzelebilir bir problem gibi hayal edilmektedir. Bu durum, çocuğun zihninde belirsizlikler oluşturarak psikolojik bir yıpranmaya sebep olmaktadır. Boşanma sürecinde yaşanan gerginlikler, iletişim kopuklukları ve ebeveynler arasındaki çatışmalar, çocuğun bu süreçten olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca boşanma, anlık bir durumdan ziyade uzun bir sürece yayıldığı için, çocukların bu durumdan etkilenme düzeyleri yetişkinlere kıyasla çok daha fazla olmaktadır. Bu süreç, çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılar arasında yer almakta ve bazı durumlarda telafisi zor olan sorunlara neden olabilmektedir. Boşanmanın etkileri, çocukların gelişimsel süreçlerinde kalıcı izler bırakabilmektedir (Şentürk, 2006; Türkarslan, 2007).

Çocukların boşanma sürecine uyum sağlayabilmesi ve bu süreçten daha az zararla çıkabilmesi için, belirsizliklerin ortadan kaldırılması büyük önem taşımaktadır. Boşanmanın ardından aile içindeki kuralların

net ve tutarlı bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Net sınırlar ve düzenli bir yapı, çocuğun kaygı düzeyini azaltmakta ve sürece daha kolay adapte olmasına yardımcı olmaktadır (Tolan, 2023).

Boşanma, aile içi dinamikleri köklü bir şekilde değiştirerek anne-baba-çocuk ilişkilerini yeniden tanımlamaktadır. Anne ve baba arasındaki etkileşim kadar, çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisi de bu yeni düzenden etkilenmektedir. Boşanma sürecinde ebeveynlerin sergilediği tutum ve davranışlar, çocukların bu durumdan nasıl etkileneceğini belirlemektedir. Tartışmaların yaşanmadığı, karşılıklı saygı ve anlayışın hâkim olduğu bir ortamda çocukların bu süreci daha sağlıklı bir şekilde atlattığı görülmektedir. Ancak bazı durumlarda, anne ve baba kendi problemleri ve yaşadıkları stres nedeniyle çocuklarını ihmal edebilmekte ve onların duygusal ihtiyaçlarını göz ardı edebilmektedirler (Türkarslan, 2007). Bu tür durumlar, çocukların duygusal güvensizlik yaşamalarına ve sosyal uyum problemleriyle karşılaşmalarına neden olabilmektedir.

Çalışan Anne

Çalışan anneler üzerine yapılan araştırmalar, çalışan anne çocuklarının öz bakım becerilerinin daha iyi geliştiğini ortaya koymaktadır. Annelerin iş hayatındaki sorumluluklarının artması, zaman yönetimini daha etkili kullanmalarını gerektirdiği için çocuklarına öz bakım becerilerini kazandırma yönünde fırsatlar yaratmaktadır. Çalışan annelerin çocukları, iş birliğine daha yatkın bireyler olarak yetişmekte ve bu durum sosyal ilişkilerinde olumlu yansımalar göstermektedir. Ancak, iş hayatı ile aile yaşamı arasındaki dengenin korunması, özellikle cinsiyet rollerinin katı olduğu toplumlarda oldukça zorlayıcı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadının tam veya yarı zamanlı çalışması, çalışma saatleri ve statüsü, aile bireyleriyle olan ilişkisini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Adak, 2007; Alamehmet ve Balaban, 2023; Demiriz ve Dinçer, 2000).

Kadının çalışmaya başlamasıyla birlikte, ev içindeki düzen kısmen değişmekte ve babaların evdeki sorumlulukları artmaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasına katkıda bulunurken, babaların aile içindeki görev paylaşımında daha aktif rol almasını sağlamaktadır. Annenin dışarıda geçirdiği zamanın ardından hem ev işleriyle ilgilenmesi hem de çocuğunun bakımını üstlenmesi, sosyal ve duygusal gereksinimleri açısından zorlayıcı olabilmektedir. Bu noktada, babaların sorumluluk paylaşımı konusundaki tutumu büyük önem taşımaktadır. Görev paylaşımında bulunan babalar, annenin yükünü hafifletmekte ve aynı zamanda çocuklarıyla daha güçlü bir bağ kurmaktadır (Pekkarakaş, 2010).

Baba-çocuk ilişkisi, son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmış ve babaların çocuklarıyla geçirdiği zamanın niteliği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Çoğu durumda, babalar çocuklarıyla oyun oynayarak vakit geçirmekte ve bu etkileşim, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemektedir. Araştırmalar, baba ile kaliteli zaman geçiren çocukların akademik başarılarının arttığını ve sosyal uyum

düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Uzun ve Baran, 2015). Baba ile kurulan olumlu iletişim ve etkileşim, çocuğun duygusal güvenini artırmakta ve özgüven gelişimini desteklemektedir.

Eğitim Düzeyi

Eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılım gösteren anne-babalar, çocuklarının sosyal hayata uyum sağlamaları, disiplin problemlerinin ortadan kalkması, devamsızlık yapmamaları ve akademik başarı elde etmeleri gibi birçok alanda olumlu katkılar sağlamaktadırlar. Eğitim sürecinde anne-baba desteği, çocuğun hem akademik hem de sosyal gelişiminde kritik bir role sahiptir. Yapılan araştırmalar, belli bir eğitim düzeyine sahip anne-babaların ekonomik koşulları ya da çocuğun mevcut akademik durumu ne olursa olsun, eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeylerinin, yeterli eğitim seviyesine sahip olmayan anne-babalara oranla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Kotaman, 2008).

Yüksek eğitim düzeyine sahip babaların, ebeveynlik sorumluluklarının bilincinde oldukları, gelişen çağa uyum sağlama konusunda daha duyarlı davrandıkları ve ebeveynlik rollerini etkin bir şekilde yerine getirdikleri bilinmektedir. Ebeveynin eğitim düzeyindeki artış, çocuk gelişimi, eğitimi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bilgi birikimini artırmaktadır. Bu bilgi birikimi sayesinde ebeveynler, çocuklarının gelişim sürecine daha bilinçli ve aktif bir şekilde katkı sağlamaktadırlar. Kendi yeterliliklerinin farkında olan bu ebeveynler, çocuklarının hem fiziksel hem de duygusal gereksinimlerinin karşılanmasında etkili bir rol üstlenmektedirler (Alamehmet ve Balaban, 2023).

Anne ve babaların çocuklarına yönelik sergiledikleri davranışların, ebeveynlerin eğitim durumuyla yakından ilişkili olduğu gözlenmektedir. Araştırmalar, ilkokul mezunu anne-babaların çocuklarına gösterdikleri tutum ve davranışların, yüksekokul mezunu anne-babaların tutum ve davranışlarından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

2.4. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolünün incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ilgili literatürün taranmasında araştırma konusunu oluşturan üç değişken ile ilgili çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Bu başlık altında bu üç değişkene ilişkin Türkiye’de ve uluslararası alan yazında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Akran İlişkileri ile İlgili Araştırmalar

Lindsey (2002) yaptığı incelemede okul öncesi dönemde 3-6 yaş arası çocuklarda akran ilişkileri ve akran kabulü durumu incelemiş, okul öncesi çağındaki çocuklarla ve öğretmenlerden çocukların saldırganlık

ve akran yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların karşılıklı olarak en çok beğendikleri arkadaş adaylıklarına göre, çocukların %73'ünün en az bir ortak arkadaşlığı, %27'sinin ise iki veya daha fazla ortak arkadaşlığı olduğu, en az bir ortak arkadaşı olan çocuklar, akranları tarafından daha çok sevilmiş ve öğretmenler tarafından ortak arkadaşı olmayan çocuklara göre daha yetkin olarak görüldüğü tespit edilmiştir. İki yıl boyunca takip edilen 36 çocukla yapılan boylamsal analiz, birinci yılda en az bir ortak arkadaşı olan çocukların, birinci yıldaki akran kabul düzeyleri kontrol edildikten sonra bile, bir yıl sonra akranları tarafından ortak arkadaşı olmayan çocuklara göre daha çok sevilmiş anlaşılmıştır. Ayrıca, hem eş zamanlı hem de boylamsal analizler, ortak arkadaş olan çocukların saldırganlık, akran yeterliliği ve akran kabul düzeyleri açısından benzer oldukları belirlenmiştir.

Quinn ve Hannessy (2010) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemden okula geçiş sürecinde akran ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya İrlanda okul öncesi eğitim girişimi Early Start'a devam eden 35 (17 erkek) ocuk (ortalama yaş = 49,31 ay) katılmıştır. Araştırma verileri okul öncesi dönemin sonunda ve okulun ilk yılında ayrı ayrı ölçümler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların çoğunun (%83) en az bir ortak arkadaşı olduğunu ve okul çağına gelindiğinde *tüm* ocukların en az bir ortak arkadaşı olduğu belirlenmiş, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların neredeyse üçte biri (%29) ortak bir en iyi arkadaşa sahipti. Dikkat çekici bir şekilde, *tüm* ocuklar okulda yeni arkadaşlar edindiği görülmüş, ayrıca, bazı arkadaşlıklar (%18) okul öncesi dönemden okula geçiş sürecini atlatmış olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca, okul öncesi dönemden okulun ilk yılına kadar akran ilişkilerinde bir miktar istikrar olduğu, okul öncesi dönemdeki akran değişkenlerinin okulda arkadaşlık durumunu ve sosyal tercihi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay-Ogelman ve Sarıkaya (2013) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 2010-2011 eğitim-ğretim yılında Denizli il merkezindeki özel anaokulu, Tavas ve Serinhisar ilçelerindeki 2 bağımsız anaokuluna devam etmiş, 5 ve 6 yaş grubundan 78 ocuk ve 7 anaokulu ğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma verileri aynı örneklem grubuna ölçeklerin bir yıl ara ile iki kere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal olmayan davranış, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin 6 yaşta düştüğü, olumlu sosyal davranış düzeylerinin 6 yaşta arttığı belirlenmiştir. Okul ncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkilerine bağlı değişkenlerden saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, korkulu-kaygılı olma, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyinin 5 ve 6 yaşta sabit kalmadığı düşüş ve yükseliş gösterdiği belirlenmiştir.

Ersan (2014) yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri bakımından ele almıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Polatlı ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, tesadüfi olarak seçilen resmi okulların anasınıfları ve özel anaokulunda eğitim gören 300 çocuğun katıldığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Problem Çözme puanları ile Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt boyut puanları İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre farklılaşırken; Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Çekingenlik alt boyut puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Salı (2014) yaptığı araştırmada okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalma durumunu incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 5-6 yaşlarında, 127 kız 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetinin, yaşlarının ve eğitim alma şeklinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, akranların şiddetine maruz kalma puanı ile akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik puanları arasında pozitif yönlü zayıf, akranların şiddetine maruz kalma puanı ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları gösterme puanı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gonzalez ve Alejandra (2020) yaptıkları incelemede okul öncesi dönemde akran ilişkileri ele almışlardır. Araştırma kapsamında 2 yıl boyunca, davranışlar, akran etkileşimleri ve oyun biçimleri kısa dönemlerde kaydedilmiş ve sonunda nitelikli araştırma asistanları tarafından kodlanmıştır. Akran yeterliliği ve akran kabulü değerlendirmeleri sırasıyla öğretmenlerden ve çocuklardan elde edilmiştir. Çalışma, grup içi önyargının birçok örneğini ortaya koymuştur. Aynı cinsiyetten akranlarıyla rol yapma oyununa katılan tüm çocuklar, aynı cinsiyetten egzersiz oyununa katılan kızlar ve aynı cinsiyetten kaba oyunlara katılan erkekler, akranları tarafından daha çok sevildi ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak yetkin kabul edilmiştir. Tersine, farklı cinsiyetten akranlarıyla kaba oyunlara katılan erkekler, akranları tarafından daha az sevildiği belirlenmiştir. Çocukların cinsiyeti ve akranlarının cinsiyeti, oyun biçimleri ve çocukların sosyalleşmesiyle ilgili önemli faktörler olarak tespit edilmiştir.

Ağcabay (2022) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarındaki çocukların sosyal duygusal yeterlilik ile akran ilişkisi düzeyini incelemiştir. Nicel araştırma modellerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 115 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal duygusal yeterlilik ile akran şiddetine maruz kalma, aşırı hareketlilik, dışlanma, korkulu kaygılı olma, saldırganlık, sosyal olmaya davranış arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Göktaş vd. (2024) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri tarafından algılanan akran ilişkilerini demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu Samsun’da okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşlarında 357 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, okul türü değişkenlerinin akran ilişkilerinin farklılaşmasına sebep olan bağımsız değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Altun (2024) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının beden algısı ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılan araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde MEB’e bağlı özel ve devlet anaokullarında eğitim gören 4-6 yaş aralığındaki 152 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda anne ve baba eğitim durumu ve vücut kitle indeksi ile akran ilişkileri boyutları arasında anlamlı farklılık bulunduğu, akran ilişkileri boyutlarıyla beden algısı boyutları arasında ise beden memnuniyeti boyutunda anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kahveci (2024) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’te MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 287 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerilerine ait alt boyutlar ile akran ilişkilerinin değişkenlerinden aşırı hareketlilik, akranlarına karşı kaygılıkorkulu olma, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerilerine ait alt boyutlar ile akran ilişkilerinin değişkenlerinden akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyi ve akran baskısı ile başa çıkma becerileri arasında olumlu ilişki bulunduğu tespit edilmiş, duygu düzenleme becerilerine ait alt boyutların, akran ilişkilerinin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chen vd. (2025), yaptıkları araştırmada akran ilişkilerinin, okul öncesi çağıdaki çocukların liyakate dayalı kaynak tahsisine, birinci şahıs ve üçüncü şahıs açısından etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 3 ile 7 arasında değişen toplam 240 çocuk katılmış, 1. çalışmada, 120 çocuk bir yabancı veya bir arkadaşla işbirliği yaparak kaynak edinmiş, 2. çalışmada ise diğer 120 çocuk, çiftler (arkadaşlar ve yabancılar veya iki arkadaş/yabancı) arasındaki işbirlikçi etkileşimleri gözlemlenmiştir. 1. çalışmada, yaş ve öz performansın kaynak tahsis kararlarını etkilediğini, öz performansın etkisinin ise çocuklar büyüdükçe azaldığını ortaya konmuş, 5,50 yaşlarında çocukların akran ilişki kalıplarının değiştiği belirlenmiştir. 2. çalışma, yaş ve akran ilişkilerinin çocukların liyakate dayalı kaynak tahsisini birlikte etkilediğini göstermiş, 5 yaşında, çocuklar

akran ilişkilerinin liyakate dayalı kaynak tahsisini önemli ölçüde etkilemeye başladığı bir gelişimsel dönüm noktasına ulaşabildikleri belirtilmiştir.

Uçar (2025) okul öncesi dönem çocuklarında ebeveyn-çocuk-akran ilişkilerinin karşılıklı olarak incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma Nisan – Mayıs 2025 arasında yürütülmüş, 4-6 yaş arası 167 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin; gelir düzeyi, ebeveynlerin öğrenim durumu, çocuk sayısı, anne ve babayla geçirilen günlük zaman gibi faktörlerle anlamlı şekilde etkili olduğu belirlenmiş, anneye geçirilen zamanın artması, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin azalmasına; baba ile geçirilen zaman ise mağduriyet puanlarında ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, çocukların sosyal etkileşim ve mağduriyet düzeylerinin doğum sırasına ve kardeşlerle ilişki kalitesine bağlı olarak değiştiği, evlilik süresi, aile tipi, annenin çocukla ilişki düzeyi gibi bazı değişkenler ile zorbalık, sosyal etkileşim ve akran ilişkileri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Güldür (2026) okul öncesi eğitime devam etmekte olan 4-6 yaş arasındaki çocukların akran ilişkisi ile sınıf ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya İstanbul’da MEB’e bağlı 42 farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 1.369 çocuk ile bu sınıflarda görev yapan 159 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ortamının problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi alt boyutları ile çocukların akran ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, sınıf ortamı alt boyutlarının toplam akran ilişkilerini anlamlı düzeyde yordadığını ancak açıklanan varyansın düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada çocukların yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, okul öncesi eğitime devam etme süresine, öğrenim görülen kurum türüne göre akran ilişkileri düzeyinin farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem akran ilişkileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalara genel olarak bakıldığında akran ilişkilerinin tek başına ele alındığı çalışmaların yanında farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların akran ilişkilerinde akran kabulü, işitsel muhakeme ve işlem becerileri, akran şiddetine maruz kalma, sosyal duygusal yeterlilik, beden algısı, duygu düzenleme becerileri gibi değişkenlerin akran ilişkileri ile ilişkisi incelenmiştir. Çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda ayrıca okul öncesi dönemden okula geçiş dönemi ile araştırmalar da bulunmaktadır.

2.4.2. Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlar ile İlgili Araştırmalar

Wong vd. (2008) yaptıkları araştırmada birinci, üçüncü ve beşinci sınıf çocuklarının öz bildirimine dayalı akran yeterliliklerini tahmin etmede annelerin ve babaların olumsuz duygusal ifadeye ilişkin inançları ve bildirilen davranışları ile gözlemlenen aile içi olumsuz duygusal ifade düzeyini incelemişlerdir. Ebeveynlerin inançlarının, bildirilen davranışlarıyla ilişkili olduğu ve annelerin, babalara kıyasla çocuklarda olumsuz duyguların daha fazla ifade edilmesini kabul edip teşvik etdiği belirlenmiştir. Çocukların olumsuz duygusal ifadelerinin orta düzeyde yüksek düzeyde teşvik edilmesi ve aile içi olumsuz ifade düzeyinin orta düzeyde olması, çocuklarda algılanan akran yeterliliğinin daha yüksek olmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, çocuk sınıfı ile annelerin inançları arasındaki etkileşim, anneleri olumsuz duygularının ifadesini daha fazla kabul eden beşinci sınıf öğrencilerinin, anneleri daha az kabul eden beşinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek akran yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Halpern ve Perry-Jenkins (2016) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin cinsiyet inanışları ve cinsiyete dayalı davranışlarının çocukların cinsiyet rolü tutumlarının öngörücüsü olarak rolünü incelemişlerdir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusunda yaşayan, her ikisi de çalışan, işçi sınıfından 109 çift ve 6 yaşındaki çocukları dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn davranışlarının, çocukların cinsiyet rolü tutumlarında ebeveynlerin inanışlarından daha etkili olduğu, ebeveynlerin çocuklarının cinsiyet kalıpları hakkındaki bilgileri edinmesinde etkili oldukları bulunmuştur.

Güder ve Yıldız (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların cinsiyet algısında ailelerin rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya aynı anaokulu sınıfına devam eden, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerdeki farklı aile yapılarına sahip sekiz çocuk ve anneleri dahil edilmiş, veriler, gözlem, çocuklarla ve anneleriyle yapılan görüşmeler ve herhangi bir müdahale olmaksızın gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların annelerinin ev hanımı olması, geleneksel ev içi sorumluluk dağılımı ve çocuklarının şahit olduğu aile içi şiddete maruz kalmaları gibi faktörlerin, çocukların toplumsal cinsiyet konusunda kalıp haline gelmiş düşüncelerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, babaları ev işlerine katılmayan çocuklara göre anneleri ve babaları ev işlerinde ortak sorumluluk alan çocukların kalıp duygularının daha az olduğu belirlenmiştir. Annenin çalışmasının çocukların erkek ve kadın algısını etkilemediği, babaları tarafından baskı altında olmayan, karşı cinsten bir kardeşi olan ve karşı cinse özgü oyuncaklar verilen çocukların oyuncak ve oyun açısından daha az kalıp yargıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu ve Turan (2021) yaptıkları araştırmada annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 4-6 yaş

aralığında okul öncesi eğitimine devam eden 50 çocuk (25 kız, 25 erkek) ve anneleri dahil edilmiş, anne-çocuk arasında geçen duygu içerikli sözcük ve ifadeler, belirli kategoriler altında kodlanmıştır. Sonuçlara göre; annelerin duygu içerikli konuşma düzeyleri çocuklarınkinden daha fazladır ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Araştırma sonucunda annenin duygu içerikli konuşmaları çocuğun duygu içerikli konuşmasını yordadığı, annenin duygulara ilişkin inançlarının, annenin/çocuğun duygu içerikli konuşması üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca çocuğun duygu düzenleme becerileri ile anne-çocuk arasındaki duygu içerikli konuşma arasında anlamlı farklılık olmadığı, çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygulara ilişkin inançları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül ve Kahraman (2023) yaptıkları araştırmada 5 ve 6 yaşlarında çocuğu olan annelerin toplumsal cinsiyet algıları ve çocuklarına gösterdikleri duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların annelerine bağlanma biçimini incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmaya Bursa’da okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş kız ve erkek çocuklar ile annelerinden oluşan 139 kişi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda annenin toplumsal cinsiyet algısı ile çocuğun olumlu duygu sosyalleştirme davranışları, annenin toplumsal cinsiyet algısı ile çocuğun annesine bağlanması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca annenin toplumsal cinsiyet algısı ile yaptığı doğum türü ve doğum öncesi cinsiyet beklentisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, annenin duygu sosyalleştirme davranışıyla çocuğun anneye olan bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, sadece kaçınılmaz bağlanma türüyle annenin duygu odaklı tepkilerinde zayıf bir ilişki bulunduğu, annenin doğum öncesi cinsiyet beklentisi, çocuğun cinsiyeti ve doğum türü ile annenin olumlu duygu sosyalleştirme davranışının anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Wang ve Cheung (2023) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ve çocuk uyumunda ebeveyn katılımının aracı rolünü incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi ile Çin’de yürütülen araştırmaya 4-7 yaşları arasında çocukları olan 211 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda babaların daha geleneksel toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının anne ve baba katılımının daha düşük kalitesi üzerinde aktör ve eş etkilerini ortaya koyarken, annelerin daha geleneksel toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının yalnızca anne katılımının daha düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiş, anne ve baba inancının çocukların prososyal davranış düzeyinin yükselmesine sebep olduğu, babaların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile çocukların sosyal davranışları arasında anne ve babanın birlikte katılımının aracı rolünü olduğu belirlenmiştir.

Ersin (2023) yaptığı araştırmada ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algıları ve cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarını incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 3-6 yaş çocuğu olan

238 anne ve 60 baba olmak üzere toplam 298 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin cinsiyet, eğitim seviyesi, eş eğitim durumu, çocuk sayısı, çocuğun anaokuluna gitme durumu, aile içinde çocuğun karar almaya katılımı ve “Ailede kadın ve erkeğin yapacağı işler farklıdır” görüşüne katılım seviyelerin göre anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Cenuşă ve Turliuc (2023) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin çocuklarının duyguları ve sosyal becerileri hakkındaki inançları: ebeveynlerin duygu düzenlemesinin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya normal gelişim gösteren okul öncesi çocukları olan 90 ebeveyn çifti dahil edilmiştir. Araştırma verileri ortak kader aracılık modeli (aracılıklı ortak kader modeli) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yalnızca ebeveynlerin bilişsel yeniden değerlendirmesinin, duygularla ilgili inançları ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Araştırmada özellikle, ebeveynlerin “çocukların öfkesi değerlidir” ve “çocuklar duygularını başkalarını manipüle etmek için kullanırlar” hakkındaki inançları, çocukların sosyal becerileriyle doğrudan ve negatif olarak, dolaylı olarak ise ebeveynlerin bilişsel yeniden değerlendirmesi aracılığıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Derdiyok ve Kahraman (2024) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 3-6 yaş döneminde çocuğu olan 191 anne dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı puanları çocukların cinsiyeti ve okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görüşmüştür. Kaygı ölçeği puanları ile çocukların olumsuz duygularıyla başa çıkma puanlarında sosyal kaygı, genel kaygı, belirgin korku ve toplam kaygı alt boyutları ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki ve küçümseyici tepki alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrılık kaygısı ile ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı tepki, küçümseyici tepki, duyguya odaklı tepki ve probleme odaklı tepki alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Li vd. (2024) yaptıkları araştırmada Çin'deki okul çağındaki çocuklarda cinsiyet eşitliği bilincini ve bu bilinci etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemi, ile yürütülen araştırmada yapısal denklem modellemesi kullanılarak bu faktörler arasındaki yollar, yoğunluk ve grup farklılıkları incelenmiş, Çin'in Hunan eyaletindeki toplam 1500 okul çağındaki 1312 çocuk dahil edilmiştir.

Literatür incelendiğinde cinsiyete dayalı duygusal inançlar ile ilgili çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları, anne baba duygusu, cinsiyete yönelik kalıp yargılar, toplumsal cinsiyet algısı, cinsiyet rolleri, çocuğun cinsiyet rolüne ilişkin ebeveyn tutumu, ebeveynlerin duygu düzenleme rolü, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları gibi kavramlar ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı kavramlar kullanılmış olsa da

ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine dayalı olarak inanışlarını yansıtmaları bakımından benzerlik göstermektedir.

2.4.3. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Özel ve Zelyurt (2016) yaptıkları araştırmada anne ve baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine olan etkisini incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya MEB'e bağlı özel okulların ana sınıflarına ve ilkokul 1. sınıfa devam etmekte olan 5-7 yaşlarında çocukların anne ve babaları dahil edilmiştir. Araştırmada katılımcı ebeveynlere yapılan anne-baba eğitimi programlarının, aile-çocuk ilişkilerine etkisini tespit etmek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba eğitiminin ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağladığı, çocuklarıyla olan iletişimlerini daha sağlıklı ve etkili hale getirerek olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Dereli ve Dereli (2017) yaptıkları araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması açısından incelemişlerdir. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmaya Eskişehir'de anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında, 210 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ilişkiler ve çatışma boyutlarının çocukların psiko-sosyal gelişimlerini önemli düzeyde yordadığı belirlenmiş, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların anne-babasının öğrenim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hadjicharalambous ve Dimitriou (2021) yaptıkları araştırmada ebeveynlik uygulamaları ile çocukların özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma modelinde yürütülen araştırma Yunanistan'da yapılmıştır. Araştırmaya 6-12 yaş arası çocukları olan 336 Yunanca konuşan ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk özelliklerinin (cinsiyet, yaş ve doğum sırası) ebeveynlerin ebeveynlik tarzlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, aile yapısı (tek veya iki ebeveynli aile) ebeveynlik uygulamalarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgü (2022) yaptığı araştırmada 48-72 aylık çocuklarda anne baba tutumlarının, ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nicel araştırma modelinde yürütülen araştırmaya 2021-2022 yılları arasında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yaşayan 48-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara sahip ebeveynler dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda demokratik tutumun yükselmesine bağlı olarak ebeveyn çocuk ilişkisi düzeyinin pozitif yönlü olarak yükseldiği, aşırı hoşgörölü tutum ve baskıcı otoriter tutumun yükselmesine bağlı olarak olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisinin yükseldiği belirlenmiştir. Yaş, çocuk sayısı, gelir düzeyi, meslek özelliklerine göre olumlu ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişki düzeyinde

farklılaşma olduğu, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisinin eğitim düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Akkuş (2022) yaptığı araştırmada ebeveyn çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini ele almıştır. Nicel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmaya 48-72 ay grubu 204 çocuk ve anne-babaları dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda baba yaşı, baba mesleği ile baba olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi puanı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Günday (2023) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların gelişimlerine etkisini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ile bu çocukların aileleri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn çocuk ilişkisi ile çocukların gelişimleri arasında sadece ebeveyn-çocuk ilişkisindeki yakınlık durumunun kişisel/sosyal gelişim alt boyutuyla olumlu ve düşük seviyede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca demografik değişkenlerin kişisel sosyal gelişimin %27'sini açıkladığı ve bu oranda da istatistiksel olarak anlamlı sonuç yaratan değişkenlerin çocuğun cinsiyeti ve yaşı olduğu görülmüştür. Çocukların kişisel/sosyal gelişimleri üzerinde diğer gelişim alanları arasından sadece kaba motor gelişim alanının istatistiksel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2024) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ilişkileri ile problem davranışları ve mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Bursa ilinin Yıldırım ve Nilüfer ilçelerindeki 9 okul öncesi eğitim kurumundan eğitim alan 4-6 yaş grubu 186 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri katılmışlardır. Araştırma sonucunda ebeveynlerle yaşanan çatışmanın artmasıyla çocukların tepkisel mizaç ve antisosyal davranış düzeyini yükselttiği, sıcakkanlılık ve sebatkarlık özelliklerinin ise düşürdüğü belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca çocukların sebatkarlık mizaç puanlarının yükselmesine başlı olarak ritmiklik mizaç puanlarının yükseldiği ve çocukların tepkisel davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir.

Özoğul ve Çoban (2024) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarda ebeveyn-çocuk ilişkisi ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış Türkiye genelindeki resmi veya özel kreş, anasınıfı ve anaokullarında eğitim gören 3-6 yaş grubu çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların psikolojik iyi olma hali ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çakır (2024) araştırmasında ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn çocuk ilişkisi ile 4-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya Balıkesir ili ve Sındırgı ilçesinde anasınıfı ve anaokullarında öğrenim

görmüş olan 278 çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal problem çözme yetenekleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveynlerin etkin duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerinin, çocukların sosyal uyum ve problem çözme becerilerini desteklemede önemli rolü bulunduğu, ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn çocuk ilişkilerinin çocuklardaki sosyal problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Yasin (2024) yaptığı araştırmada 4-6 yaş çocuklarda ebeveyn-çocuk ilişkisi, sosyal beceri ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 293 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi ile sosyal beceri alt boyutları arasında pozitif yönlü, bu değişkenlerin teknoloji bağımlılığı ile aralarında negatif yönlü, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi ile teknoloji bağımlılığı arasında pozitif yönlü, unurken bu iki değişkenin sosyal beceri alt boyutları ile aralarında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yu vd. (2025) yaptıkları araştırmada Ebeveyn stresi ile okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliği arasındaki ilişkide ebeveynin yansıtıcı işlevi ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolünü incelemişlerdir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma Çin’de yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ebeveynin yansıtıcı işlevi, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve ebeveyn stresi, okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliğini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ebeveynin yansıtıcı işlevi ve ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveyn stresi ile okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliği arasında anlamlı aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, ebeveynin yansıtıcı işlevinin ayrı aracı rolü olduğu, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ayrı aracı rolü bulunduğu ve ebeveynin yansıtıcı işlevi ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin zincirleme aracı rolü bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yörükoğlu (2025) yaptığı araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocuğun sosyal beceri ve davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Nicel araştırma modeli ile yürütülen araştırmaya 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremlere maruz kalan ve afet bölgesi kapsamına alınan illerden biri olan Malatya’daki konteyner kentlerde yaşayan 137 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında veriler çocukların annelerinden müdahale öncesi ve müdahale sonrası olarak edinilmiştir. Araştırma sonucunda olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi, akademik destek, duygularını yönetme ve saldırganlıkta zamana bağlı; iş birliğinde etkisinin anlamlı olduğu, ancak değişkenlerin zaman ve grup etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, müdahale etkisinin zaman içerisinde gruplara göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ebeveyn çocuk ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında ebeveyn tutumunun, ebeveynlik tarzlarının, anne ve babanın demografik özelliklerinin çocuğun olumlu ve olumsuz

davranışlarına, psikososyal gelişim düzeyine, ebeveyn çocuk ilişkilerine, psikolojik iyi oluş düzeylerine, sosyal duygusal yeterlilik düzeylerine sosyal becerilerine yansımaları ile ilgili araştırmaların yoğunlukla olduğu görülmektedir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracılık rolü incelenmiş olduğu araştırmada, demografik değişkenlerle ölçek toplam puanların farklılaşıp farklılaşmadığını incelerken betimsel tarama, ölçekler arası ilişkide korelasyon ve yordayıcı ilişki modellerinden yararlanılmıştır. Korelasyon ve yordayıcı ilişki modeli, değişkenler arasında herhangi bir müdahalede bulunmadan, iki veya daha fazla değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu model, değişkenlerin doğal hallerindeki bağlantılarını inceleyerek, aralarındaki olası korelasyonları ortaya koymakta ve araştırmacılara bu ilişkiler hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt- Battalgazi ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında olan çocuklardan oluşmaktadır. Örneklem belirlemede, evreni temsil etme gücü yüksek olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Bu doğrultuda genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak hedeflenmez, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Marczyk vd., 2005). Bu noktada çeşitliliğin en üst düzeyde yakalanabilmesi için veriler toplanırken farklı cinsiyetteki çocuklardan, anne ve babalardan, farklı sayıda kardeş sahibi olma gibi EK-3'te yer alan veri toplama aracındaki değişken gruplarında çocuklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yapılan power analizi sonucu evreni temsil etmede en az 402 katılımcıya ulaşılmasının da önemli olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada toplam 439 çocuk ve ebeveyne ulaşılmıştır.

Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen ebeveyn ve çocuklara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin demografik özellikler

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	201	45,8
	Erkek	238	54,2
Çocuk Yaşı	5 yaş	328	74,7
	6 yaş	111	25,3
Çocuk Oyun Arkadaşı Cinsiyeti	Kız	54	12,3
	Erkek	56	12,8
Formu Dolduran Ebeveyn	Her ikisi de	329	74,9
	Anne	352	80,2
Yaşanılan İlçe	Baba	87	19,8
	Battalgazi	166	37,8
Anne Eğitim Düzeyi	Yeşilyurt	273	62,2
	İlkokul	58	13,2
Anne Yaşı	Ortaokul	63	14,4
	Lise	127	28,9
Anne Çalışma Durumu	Yükseköğretim ve üzeri	191	43,5
	21-25 yaş	10	2,3
Baba Eğitim Seviyesi	26-30 yaş	86	19,6
	31-35 yaş	162	36,9
Baba Yaşı	36-40 yaş	112	25,5
	41 yaş ve üzeri	69	15,7
Baba Çalışma Durumu	Ev hanımı	325	74,0
	Çalışan	114	26,0
Baba Eğitim Seviyesi	İlkokul	33	7,5
	Ortaokul	72	16,4
Baba Yaşı	Lise	167	38,0
	Yükseköğretim ve üzeri	167	38,0
Baba Çalışma Durumu	30 yaş ve altı	23	5,2
	31-35 yaş	125	28,5
Baba Eğitim Seviyesi	36-40 yaş	150	34,2
	41 yaş ve üzeri	141	32,1
Baba Yaşı	İşsiz	12	2,7
	Kamu görevlisi	120	27,3
Baba Çalışma Durumu	İşçi	126	28,7
	Serbest meslek	88	20,0
Baba Eğitim Seviyesi	Diğer	93	21,2

N = 439

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %54,2'sinin erkek (n = 238) olduğu, büyük çoğunluğunun 5 yaş grubunda yer aldığı (%74,7; n = 328), oyun arkadaşı olarak çocukların çoğunlukla %74,9; n = 329) hem kız hem erkek arkadaşlarını tercih ettikleri görülmektedir. Formu dolduran ebeveynlerin büyük çoğunluğu annelerden oluşmakta (%80,2; n = 352) ve ailelerin %62,2'si Yeşilyurt'ta (n = 273) yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden annelerin çoğunluğunun (%43,5; n = 191) yükseköğretim ve üzeri eğitim aldıkları; baba eğitim düzeyi açısından lise mezunu babalar (%38,0; n = 167) ile yükseköğretim ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların (%38,0; n = 167) eşit oranda olduğu görülmektedir. Baba yaşında en yüksek oranı %34,2 ile 36-40 yaş grubundaki babalar (n = 150) oluşturmaktadır. Ayrıca babaların %28,7'sinin işçi (n = 126), %27,3'ünün kamu görevlisi (n = 120) olduğu görülmektedir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmaya öncelikle İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvurularak etik kurul kararının (EK-1) çıkarılmasıyla başlanmıştır. Etik kurul kararı alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığından araştırma uygulama izini (EK-2) alınmıştır. Bu izin ile araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten sonra okullara gidilmiş, katılmaya gönüllü olan okullardaki öğretmenlere araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenler sınıflarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerine ulaşarak araştırmaya katılmayı onaylayan ebeveynlerden "Bilgilendirilmiş Onam Formu" (EK-3) imzalamalarını istemiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları dört bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının ilk bölümünde, çocuklara yönelik demografik verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" (EK-4) yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, çocuğun oynamayı tercih ettiği akran cinsiyeti, aile yapısı, gelir düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği ve anne-baba yaşı gibi bilgilerini içermektedir. Veri toplama aracının geri kalan bölümlerinde, Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği (EK-6), Ebeveyn- Çocuk İlişki Ölçeği (EK-8) ve Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu (EK-10) kullanılmıştır.

Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ölçeği (ECDDi)

Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ölçeği Thomassin ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiş, Bağcı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek cinsiyet ifadesi (gendered expression), cinsiyetten bağımsız ifade (gender-neutral expression), cinsiyete göre sosyalleşme (gendered socialization) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 4 puanlık Likert ölçeği (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= katılıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum) biçiminde ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarından cinsiyet ifadesi, ebeveynlerin çocuklarının kendi duygularını ifade etmelerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklı olacağına yönelik inançlarını; cinsiyetten bağımsız ifade, ebeveynlerin çocuklarının kendi duygularını cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde ifade edip hissettirdiklerine yönelik inançlarını, cinsiyete göre sosyalleşme, çocuğun sosyalleşmesi ve duygularını ifade etmesinde ebeveynlerin etkisinin ebeveyn cinsiyetine göre farklılıklar olacağını ifade etmektedir. Bağcı (2021) ölçeğin genel güvenirlik katsayısının 0.75 olduğunu saptamıştır.

Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği

Ebeveyn-çocuk ilişki ölçeği Hetherington ve Clingempeel (1992) tarafından geliştirilmiş, Aytaç ve diğerleri (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddeden ve olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi şeklinde olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tiptedir, ebeveynlerden 1 (hiç)'den 5 (aşırı)'e kadar verilen maddenin ne kadar çocuğu ile olan ilişkisini yansıttığını işaretlenmesi istenmektedir. Ölçek alt boyutlarından olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi: ilişkinin sıcaklık, ilgi ve

duyarlılık düzeyini kapsarken, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi: ilişkideki çatışma, cezalandırma ve olumsuz duygu gibi özellikleri içermektedir. Aytaç ve diğerleri (2018) ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayısının 0.80 ve 0,81 olduğunu belirlemişlerdir.

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu

Okul öncesinde akran ilişkileri ölçeği öğretmen formu Kanmaz ve Tezel Şahin (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 37 maddeden ve üç alt boyuttan (Zorba Çocuk, Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim), Mağdur Çocuk) oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesinde 1 (hiçbir zaman) ve 5 (her zaman) şeklinde beşli likert tipi ölçüm kullanılmıştır. Ölçek alt boyutlarından zorba çocuk, akran zorbalığı rollerinden zorba olanı, akranlarına zorbalık uygulayan çocuğun duygu ve davranışlarını, arkadaşlık ve sosyal etkileşim, akranları ile iyi ve sürekli ilişki kurabilen sosyal etkileşimi yüksek çocuğun duygu ve davranışlarını, mağdur çocuk: Akran zorbalığı rollerinden mağdur olanı, akranları tarafından zorba hareketlere maruz kalan çocuğun duygu ve davranışlarını ifade etmektedir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısının 0.97 olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle betimsel analizler ve normallik testleri yapılarak verilerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Buna ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Betimsel istatistikler ve normallik testleri analizleri

Değişken	Ort.	SS	Min	Maks	Çarpıklık	Basıklık	K-S
ECDDİ toplam puanı*	41,28	5,37	23	66	0,469	2,589	0,088
Cinsiyet ifadesi	16,14	2,32	6	21	-0,660	1,406	0,111
Cinsiyetten bağımsız ifade**	10,45	3,07	5	33	1,261	6,650	0,109
Cinsiyete göre sosyalleşme	14,69	3,16	5	23	-0,337	0,148	0,092
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi***	43,89	4,16	13	50	-1,422	6,732	0,093
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	13,79	3,16	6	24	0,253	0,060	0,077
Akran ilişkileri toplam puanı	91,31	10,74	62	131	0,659	1,530	0,105
Zorba çocuk****	29,74	8,35	20	65	1,738	2,980	0,200
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	55,87	7,27	24	72	-0,564	0,809	0,080
Mağdur çocuk	5,70	2,17	4	16	1,437	1,891	0,246

Tablo 2ye göre verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış ve değişkenlerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle normalden sapmalar olabileceği için normallik değerlendirmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmıştır. George ve Mallery’nin (2010) önerdiği ± 2 ölçütüne göre cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme, olumsuz ebeveyn-çocuk

ilişkisi, akran ilişkileri toplam puanı, arkadaşlık ve sosyal etkileşim ile mağdur çocuk değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Buna karşılık, ECDDİ toplam puanı, cinsiyetten bağımsız ifade, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorba çocuk değişkenlerinde özellikle basıklık değerlerinin ± 2 sınırını aştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, değişkenlerin tümü için normal dağılım varsayımının tam olarak karşılanmadığını, bazı değişkenlerde normal dağılımdan sapma bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu için verilerin bir kısmının normal dağılmadığı göz önünde bulundurularak Spearman Rho testi yapılarak ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. İkinci araştırma sorusu yanıtlanırken ise Spearman testi sonuçlarından yola çıkılarak regresyon modelleri kurulmuş ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler doğrusal basit ve çoklu regresyon modelleri ile test edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik analizlerde iki gruplu karşılaştırmalarda normal dağılım gösteren değişkenler için bağımsız örneklem t testi, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımlarını karşılayan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varsayımları karşılamayan değişkenler için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. ANOVA sonucunun anlamlı bulunduğu durumlarda varyansların homojen olduğu değişkenlerde Tukey HSD, homojen olmadığı değişkenlerde Tamhane çoklu karşılaştırma testleri; Kruskal-Wallis H testi sonucunun anlamlı olduğu durumlarda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.5. Güvenilirlik Analizi

Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Katsayı $0,00 < 0,40$ aralığında ise ölçek güvenilir değildir; $0,40 < 0,60$ aralığında ise ölçek düşük güvenilirliğe sahiptir; $0,60 < 0,80$ aralığında ise ölçek çok güvenilirdir; $0,80 < 1,00$ aralığında ise ölçek oldukça güvenilirdir (Kılıç, 2016).

Tablo 3. Ölçek ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları

Ölçek	Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach alfa
Ebeveyn Cinsiyete Dayalı Duygusal İnanç Ölçeği	Ölçek Toplam	15	.693
	Cinsiyet ifadesi	5	.643
	Cinsiyetten bağımsız ifade	5	.670
	Cinsiyete göre sosyalleşme	5	.846
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişki	10	.828
	Olumsuz ilişki	5	.689
Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	Toplam	37	.779
	Zorba çocuk	17	.903
	Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	16	.754
	Mağdur çocuk	4	.791

Tablo 3 incelendiğinde, güvenilirlik katsayılarının .643 ile .903 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek iç tutarlılık OÖAiÖ zorba çocuk alt boyutunda, en düşük iç tutarlılık ise ECDDİ cinsiyet ifadesi alt boyutunda elde edilmiştir. Genel olarak, özellikle akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutlarında ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutunda güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir ile yüksek düzey arasında olduğu söylenebilir.



4. BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının bir kısmının normal dağılım varsayımını karşılamaması ve tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin aynı istatistiksel yaklaşım çerçevesinde birlikte değerlendirilmek istenmesi nedeniyle parametrik olmayan SpearmanBrown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Akran ilişkileri, ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasındaki SpearmanBrown sıra farkları korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,000									
2	,494**	1,000								
3	,442**	-,250**	1,000							
4	,678**	,162**	,572**	1,000						
5	,087	,026	,032	,045	1,000					
6	,105*	,123*	,013	-,008	,363**	1,000				
7	,096*	,011	,056	,040	,802**	,189**	1,000			
8	,016	-,028	,000	,070	,507**	-,270**	,135**	1,000		
9	,153**	,134**	,096*	,050	,110*	,256**	,034	-,063	1,000	
10	,096*	-,008	,032	,116*	,126**	,033	,114*	,059	-,098*	1,000

* p < .05, ** p < .01 1. Akran Toplam Puanı, 2. Arkadaşlık ve Sosyal Etkileşim; 3. Mağdur Çocuk; 4. Zorba Çocuk; 5. Toplam ECDDİ; 6. Cinsiyet İfadesi; 7. Cinsiyete Göre Sosyalleşme; 8. Cinsiyetten Bağımsız İfade; 9. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi; 10. Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Tablo 4 incelendiğinde SpearmanBrown sıra farkları korelasyon katsayıları alt üçgensel matris biçiminde sunulduğu görülmektedir. Tabloya göre akran ilişkileri toplam puanının cinsiyet ifadesi ($p = .105$, $p = .028$), cinsiyete göre sosyalleşme ($p = .096$, $p = .044$), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .153$, $p = .001$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .096$, $p = .044$) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık akran ilişkileri toplam puanı ile toplam ECDDİ ($p = .087$, $p = .068$) ve cinsiyetten bağımsız ifade ($p = .016$, $p = .742$) arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Arkadaşlık ve sosyal etkileşim alt boyutu, cinsiyet ifadesi ($p = .123$, $p = .010$) ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .134$, $p = .005$) ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiş; buna karşın toplam ECDDİ ($p = .026$, $p = .585$), cinsiyete göre

sosyalleşme ($p = .011$, $p = .817$), cinsiyetten bağımsız ifade ($p = -.028$, $p = .552$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = -.008$, $p = .866$) ile anlamlı ilişki saptanmamıştır. Mağdur çocuk alt boyutu yalnızca olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki göstermiştir ($p = .096$, $p = .044$); toplam EÇDDİ ($p = .032$, $p = .508$), cinsiyet ifadesi ($p = .013$, $p = .786$), cinsiyete göre sosyalleşme ($p = .056$, $p = .238$), cinsiyetten bağımsız ifade ($p = .000$, $p = .996$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .032$, $p = .505$) ile ilişkiler anlamlı değildir. Zorba çocuk alt boyutu ise yalnızca olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki göstermiştir ($p = .116$, $p = .015$); toplam EÇDDİ ($p = .045$, $p = .346$), cinsiyet ifadesi ($p = -.008$, $p = .875$), cinsiyete göre sosyalleşme ($p = .040$, $p = .408$), cinsiyetten bağımsız ifade ($p = .070$, $p = .145$) ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .050$, $p = .294$) ile ilişkiler anlamlı değildir. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları alt boyutları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, cinsiyet ifadesi ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında görece daha güçlü bir pozitif ilişki bulunduğu ($p = .256$, $p < .001$), cinsiyete göre sosyalleşme ile olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ($p = .114$, $p = .017$) belirlenmiştir. Buna karşın cinsiyetten bağımsız ifade ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = -.063$, $p = .185$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($p = .059$, $p = .219$) arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Bu bulgular, aracılık modelleri oluşturulurken yalnızca anlamlı ve kuramsal olarak tutarlı yolların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlarının Yordayıcılık Rolünde Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolüne Dair Bulgular

Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla regresyon temelli aracı rol ön değerlendirmesi yapılmıştır. Analizlerde, korelasyon bulgularından hareketle geliştirilen model doğrultusunda cinsiyet ifadesinden olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisine giden yol, cinsiyet ifadesinden akran ilişkisi toplam puanı ve arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına giden yollar, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinden akran ilişkisi toplam puanı ve arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına giden yollar birlikte analiz edilmiştir. Akran ilişkileri, korelasyon modelinden yola çıkılarak akran toplam puanı ile arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı üzerinden ele alınmıştır.

Bu doğrultuda, Tablo 4'te sunulan korelasyon bulgularından hareketle öncelikle kuramsal ve istatistiksel olarak daha güçlü görünen iki model üzerinde durulmuştur. Bu modellerden ilki "Cinsiyet İfadesi → Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi → Akran Toplam Puanı" olup diğeri ise "Cinsiyet İfadesi → Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi → Arkadaşlık ve Sosyal Etkileşim" modeli olarak analiz edilmiştir.

Aracı role ilişkin analizlerde iki bağımlı değişken üzerinden regresyon temelli modeller incelenmiştir. Bu modellerden ilkinde akran toplam puanı bağımlı değişken olarak ele alınmış, ikincisinde

ise arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Son aşamada cinsiyet ifadesi ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi birlikte modele alınarak akran toplam puanı ve arkadaşlık ve sosyal etkileşim üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Analizler regresyon modeli özeti ve regresyon katsayılarını gösteren modeller ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 5'te akran toplam puanına ilişkin oluşturulan regresyon model özetine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 5. Akran toplam puanına ilişkin oluşturulan regresyon model özeti

Model	Değişkenler	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Hata	F	p
1	Cinsiyet ifadesi	.065	.004	.002	10.73443	1.854	.174
2	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.123	.015	.013	10.67536	6.724	.010
3	Cinsiyet ifadesi + Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.130	.017	.012	10.67762	3.768	.024

Akran toplam puanı açısından Model 1'de yalnızca cinsiyet ifadesinin yer aldığı model anlamlı değildir (F = 1.854, p = .174). Buna karşın Model 2'de olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin yer aldığı model anlamlıdır (F = 6.724, p = .010). Model 3'te cinsiyet ifadesi ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi birlikte ele alındığında modelin genel anlamlılığı korunmuştur (F = 3.768, p = .024). Bu örüntü, akran toplam puanı açısından cinsiyet ifadesinin tek başına açıklayıcı bir değişken olmadığını; ancak olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi modele dâhil edildiğinde modelin anlamlılaştığını göstermektedir. Analize ilişkin regresyon katsayıları Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6. Akran toplam puanına ilişkin regresyon katsayıları

Model	Değişken/Yol	B	Std. Hata	β	t	p
1	Sabit	86.447	3.610	—	23.948	< .001
	Cinsiyet ifadesi	.301	.221	.065	1.361	.174
2	Sabit	77.345	5.410	—	14.295	< .001
	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.318	.123	.123	2.593	.010
3	Sabit	74.999	6.003	—	12.493	< .001
	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.297	.125	.115	2.380	.018
	Cinsiyet ifadesi	.202	.224	.044	.903	.367

β =S-Beta

Akran toplam puanı açısından cinsiyet ifadesinin doğrudan yolu istatistiksel olarak anlamlı değildir (B = .301, β = .065, t = 1.361, p = .174). Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi tek başına ele alındığında akran toplam puanı ile anlamlı ilişki göstermektedir (B = .318, β = .123, t = 2.593, p = .010). Birleşik modelde de olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamlı kalmıştır (B = .297, β = .115, t = 2.380, p = .018); buna karşılık cinsiyet ifadesi anlamlı değildir (B = .202, β = .044, t = .903, p = .367).

Birleşik modele ilişkin bootstrap katsayı güven aralıkları da bu örüntüyü desteklemektedir. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisine ait katsayının BCa %95 güven aralığı 0'ı içermemektedir (B = .297, BootSH = .133, p = .024, BCa %95 GA [.046, .584]). Buna karşılık cinsiyet ifadesine ait katsayının güven aralığı 0'ı içermektedir (B = .202, BootSH = .235, p = .381, BCa %95 GA [-.251, .681]). Bu nedenle akran toplam puanı açısından bulgular, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin model içinde anlamlı ve tutarlı bir açıklayıcı değişken olduğunu göstermektedir.

Regresyon modelleri ile aracı rolün daha iyi açıklanabilmesi için kurulan diğer model olan Cinsiyet İfadesinden Arkadaşlık ve Sosyal Etkileşim Puanına giden yolda Olumlu Ebeveyn Çocuk ilişkisinin aracı rolü modeli ilişkileri Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur. Buna göre Tablo 7 regresyon modeli özetini Tablo 8 ise regresyon modeli katsayılarını içermektedir.

Tablo 7. Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına ilişkin oluşturulan regresyon model özeti

Model	Değişkenler	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Hata	F	p
4	Cinsiyet ifadesi	.086	.007	.005	7.25549	3.248	.072
5	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.124	.015	.013	7.22629	6.813	.009
6	Cinsiyet ifadesi + olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.139	.019	.015	7.21952	4.323	.014

Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı açısından da benzer bir model örüntüsü ortaya çıkmıştır. Model 4'te yalnızca cinsiyet ifadesinin yer aldığı model anlamlı değildir (F = 3.248, p = .072). Model 5'te olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin tek başına yer aldığı model anlamlıdır (F = 6.813, p = .009). Model 6'da cinsiyet ifadesi ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi birlikte ele alındığında model yine anlamlıdır (F = 4.323, p = .014). Bu bulgular, arkadaşlık ve sosyal etkileşim göstergesinde de anlamlılığın esas olarak olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinden oluştuğunu düşündürmektedir. Analize ilişkin katsayılar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanına ilişkin regresyon katsayıları

Model	Değişken/Yol	B	Std. Hata	β	t	p
4	Sabit	51.517	2.440	—	21.115	< .001
	Cinsiyet ifadesi	.270	.150	.086	1.802	.072
5	Sabit	46.353	3.662	—	12.656	< .001
	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.217	.083	.124	2.610	.009
6	Sabit	43.982	4.059	—	10.836	< .001
	Cinsiyet ifadesi	.204	.152	.065	1.349	.178
	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	.196	.084	.112	2.316	.021

B= S-Beta

Arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı açısından da cinsiyet ifadesinin doğrudan yolu anlamlı değildir (B = .270, β = .086, t = 1.802, p = .072). Buna karşın olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arkadaşlık ve sosyal

etkileşim puanı ile tek başına anlamlı ilişki göstermektedir ($B = .217$, $\beta = .124$, $t = 2.610$, $p = .009$). Birleşik modelde de olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamlı kalmıştır ($B = .196$, $\beta = .112$, $t = 2.316$, $p = .021$); cinsiyet ifadesi ise anlamlı değildir ($B = .204$, $\beta = .065$, $t = 1.349$, $p = .178$).

Bu birleşik modele ilişkin bootstrap katsayı güven aralıkları da aynı sonucu vermektedir. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisine ait katsayının BCa %95 güven aralığı 0'ı içermemektedir ($B = .196$, BootSH = .080, $p = .015$, BCa %95 GA [.032, .358]). Buna karşılık cinsiyet ifadesine ait katsayının güven aralığı 0'ı içermektedir ($B = .204$, BootSH = .166, $p = .223$, BCa %95 GA [-.107, .549]). Bu bulgu, arkadaşlık ve sosyal etkileşim bakımından da olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin modele anlamlı katkı sağlayan değişken olduğunu göstermektedir.

Araştırma sorusuna yönelik analizler birlikte incelendiğinde, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin cinsiyet ifadesi ile akran ilişkileri arasındaki süreçte dikkate alınması gereken anlamlı bir açıklayıcı değişken olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ifadesi olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisiyle anlamlı biçimde ilişkili bulunmuş; olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi de hem akran toplam puanı hem de arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. Buna karşın cinsiyet ifadesinin akran ilişkileri göstergeleri üzerindeki doğrudan yolları anlamlı değildir. Bu nedenle bulgular, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin cinsiyet ifadesi ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide olası bir aracı/açıklayıcı değişken olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri, Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşma Durumuna Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusunda demografik değişkenlerin ölçek toplam puanları ve alt boyutlara göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan analiz bulguları tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgular hazırlanırken normal dağılım gösteren değişkenler için bağımsız örneklem t testi, normal dağılıma uygun olmayan değişkenler için ise Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

a. Çocuk cinsiyetine göre ikili grup karşılaştırmaları;

Çocuk cinsiyetine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çocuk cinsiyetine göre yapılan t testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Ort.	SS	T	p
Cinsiyet ifadesi	Kız	201	16,21	2,17	0,562	,574
	Erkek	238	16,08	2,44		
Cinsiyete göre sosyalleşme	Kız	201	14,60	3,178	-0,523	,601
	Erkek	238	14,76	3,15		
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Kız	201	13,74	3,14	-0,286	,775
	Erkek	238	13,83	3,17		
Akran Toplam Puanı	Kız	201	89,88	9,39	-2,638	,009*
	Erkek	238	92,53	11,65		
Arkadaşlık ve Sosyal Etkileşim	Kız	201	56,58	7,37	1,877	,061
	Erkek	238	55,27	7,15		
Mağdur Çocuk	Kız	201	5,55	2,07	-1,287	,199
	Erkek	238	5,82	2,24		

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyet ifadesi ($t = 0,562$; $p = ,574$), cinsiyete göre sosyalleşme ($t = -0,523$; $p = ,601$), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($t = -0,286$; $p = ,775$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($t = 1,877$; $p = ,061$) ve mağdur çocuk ($t = -1,287$; $p = ,199$) alt boyut puanlarının çocuk cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşılık akran ilişkileri ölçeği toplam puanı çocuk cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t = -2,638$; $p = ,009$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkek çocukların akran ilişkileri toplam puanı ortalamasının (Ort. = 92,53) kız çocukların ortalamasından (Ort. = 89,88) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuk cinsiyetine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çocuk cinsiyetine göre yapılan Mann-Whitney U testianaliz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Sıra ort.	U	z	p
Toplam ECDDİ	Kız	201	221,94	23529,50	-0,295	,768
	Erkek	238	218,36			
Cinsiyetten bağımsız ifade	Kız	201	224,80	22954,50	-0,733	,463
	Erkek	238	215,95			
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	Kız	201	233,76	21154,00	-2,094	,036*
	Erkek	238	208,38			
Zorba çocuk	Kız	201	190,43	29862,50	4,510	< ,001*
	Erkek	238	244,97			

Sıra ort. = sıra ortalaması. U = Mann-Whitney U. * p < .05

Tablo 10 incelendiğinde EÇDDİ ölçeği toplam puanlarının çocuk cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($U = 23529,50$; $z = -0,295$; $p = ,768$). Benzer biçimde cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanları da çocuk cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 22954,50$; $z = -0,733$; $p = ,463$). Buna karşılık olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları kız çocuklar lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($U = 21154,00$; $z = -2,094$; $p = ,036$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kız çocukların sıra

ortalamasının (233,76), erkek çocukların sıra ortalamasından (208,38) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca zorba çocuk alt boyut puanları erkek çocuklar lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($U = 29862,50$; $z = 4,510$; $p < ,001$). Erkek çocukların sıra ortalaması 244,97 iken kız çocukların sıra ortalaması 190,43 olarak bulunmuştur.

b. Çocuk yaşına göre ikili grup karşılaştırmaları;

Çocuk yaşına göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Çocuk yaşına göre yapılan t testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Ort.	SS	T	p
Cinsiyet ifadesi	5 yaş	328	16,18	2,36	0,600	,549
	6 yaş	111	16,03	2,19		
Cinsiyete göre sosyalleşme	5 yaş	328	14,50	3,17	-2,152	,032*
	6 yaş	111	15,24	3,08		
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	5 yaş	328	13,74	3,13	-0,539	,590
	6 yaş	111	13,93	3,25		
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	5 yaş	328	55,56	7,13	-1,518	,130
	6 yaş	111	56,78	7,66		
Mağdur çocuk	5 yaş	328	5,81	2,25	1,847	,065
	6 yaş	111	5,37	1,87		
Akran toplam puanı	5 yaş	328	90,96	10,13	-1,179	,239
	6 yaş	111	92,35	12,37		

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * $p < ,05$

Tablo 11 incelendiğinde yalnızca cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanlarının çocuk yaşına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = -2,152$; $p = ,032$). Ortalama puanlar, 6 yaş grubundaki çocukların cinsiyete göre sosyalleşme puan ortalamasının (Ort. = 15,24) 5 yaş grubundaki çocukların ortalamasından (Ort. = 14,50) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ifadesi ($t = 0,600$; $p = ,549$), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($t = -0,539$; $p = ,590$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($t = -1,518$; $p = ,130$), mağdur çocuk ($t = 1,847$; $p = ,065$) alt boyutları ve akran ilişkileri toplam ($t = -1,179$; $p = ,239$) puanlarında ise yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çocuk yaşına göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Çocuk yaşına göre yapılan Mann–Whitney Uanaliz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Sıra ort.	U	Z	p
Toplam ECDDİ	5 yaş	328	210,40	21353,50	2,732	,006*
	6 yaş	111	248,37			
Cinsiyetten bağımsız ifade	5 yaş	328	208,93	21834,00	3,163	,002*
	6 yaş	111	252,70			
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	5 yaş	328	219,74	18288,50	0,073	,942
	6 yaş	111	220,76			
Zorba çocuk	5 yaş	328	220,06	18183,00	-0,018	,985
	6 yaş	111	219,81			

Sıra ort. = sıra ortalaması. U = Mann-Whitney U. * p < .05

Tablo 12 incelendiğinde EÇDDİ ölçeği toplam puanlarının çocuk yaşına göre toplam 6 yaş grubu lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (U = 21353,50; z = 2,732; p = ,006). Benzer biçimde cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanları da 6 yaş grubu lehine anlamlıdır (U = 21834,00; z = 3,163; p = ,002). Sıra ortalamaları, 6 yaş grubunun hem EÇDDİ ölçeği toplamı hem de cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanlarında 5 yaş grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi (U = 18288,50; z = 0,073; p = ,942) ve zorba çocuk (U = 18183,00; z = -0,018; p = ,985) alt boyut puanları yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

c. Çocukların oyun arkadaşı cinsiyet tercihine göre karşılaştırmaları

Çocukların cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi, arkadaşlık ve sosyal etkileşim, mağdur çocuk alt boyut ve akran ilişkileri toplam puanı ortalamalarının oyun akranı cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 13. Çocukların ölçek puanlarının oyun akranı cinsiyetine göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Oyun arkadaşı tercih grubu	n	Ort.	SS	F	p	Farkın Yönü
Cinsiyet ifadesi	Kız	54	15,93	2,55	2,480	0,085	Fark yok
	Erkek	56	15,57	2,51			
	Her ikisi de	329	16,27	2,23			
Cinsiyete göre sosyalleşme	Kız	54	15,22	3,44	0,979	0,377	Fark yok
	Erkek	56	14,79	2,76			
	Her ikisi de	329	14,58	3,17			
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Kız	54	14,15	2,86	2,064	0,128	Fark yok
	Erkek	56	14,45	3,26			
	Her ikisi de	329	13,62	3,17			
Akran toplam puanı	Kız	54	89,81	9,58	1,175	0,310	Fark yok
	Erkek	56	92,95	13,84			
	Her ikisi de	329	91,28	10,31			
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	Kız	54	57,06	7,21	2,010	0,135	Fark yok
	Erkek	56	54,32	6,97			
	Her ikisi de	329	55,94	7,31			
Mağdur çocuk	Kız	54	5,48	1,96	0,822	0,440	Fark yok
	Erkek	56	6,00	2,40			
	Her ikisi de	329	5,68	2,16			

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi, arkadaşlık ve sosyal etkileşim, mağdur çocuk alt boyutları ve akran ilişkileri toplam puanı ortalamalarının oyun akranı cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, çocukların yalnızca kız, yalnızca erkek ya da her iki cinsiyetten akranlarla oyun oynaması, araştırmada ele alınan ölçek puanlarında anlamlı bir değişime yol açmamıştır.

Tablo 14'te ECDDİÖ, Cinsiyetten bağımsız ifade Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi ve zorba çocuk alt boyutlarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Çocukların oyun akranı cinsiyetine göre ölçek puanlarının kruskal-wallis h testi sonuçları

Alt Boyut	Oyun Akranı Cinsiyeti	n	Medyan	Min.	Maks.	Kruskal-Wallis H	p	Farkın Yönü
Toplam ECDDİ	Kız	54	43,00	23,00	61,00	5,162	,076	Anlamlı fark yok
	Erkek	56	40,50	26,00	56,00			
	Her ikisi de	329	41,00	23,00	66,00			
Cinsiyetten bağımsız ifade	Kız	54	11,50	5,00	20,00	11,598	,003*	Kız> Her ikisi de
	Erkek	56	11,00	5,00	18,00			
	Her ikisi de	329	10,00	5,00	33,00			
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	Kız	54	44,00	32,00	50,00	11,871	,003*	Her ikisi de> Erkek
	Erkek	56	42,50	30,00	50,00			
	Her ikisi de	329	45,00	13,00	50,00			
Zorba çocuk	Kız	54	25,00	21,00	64,00	10,756	,005*	Erkek> Kız Her ikisi de> Kız
	Erkek	56	28,50	21,00	63,00			
	Her ikisi de	329	26,00	20,00	65,00			

Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların ECDDİ ölçeği toplam puanlarının oyun akranı cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 5,162$, $p = ,076$]. Buna karşılık cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır, [$\chi^2(2) = 11,598$, $p = ,003$]. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre bu fark kız akranlarla oyun oynayan çocuklar ile her iki cinsiyetten akranlarla oyun oynayan çocuklar arasındadır ve fark kız akranlarla oyun oynayan çocuklar lehinedir. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları da çocuk oyun akranı cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır, [$\chi^2(2) = 11,871$, $p = ,003$]. İkili karşılaştırmalar bu farkın erkek akranlarla oyun oynayan çocuklar ile her iki cinsiyetten akranlarla oyun oynayan çocuklar arasında olduğunu ve farkın her iki cinsiyetten akranlarla oyun oynayan çocuklar lehine olduğunu göstermektedir. Zorba çocuk alt boyut puanlarında da anlamlı farklılık saptanmıştır [$\chi^2(2) = 10,756$, $p = ,005$]. İkili karşılaştırmalara göre kız akranlarla oyun oynayan çocukların puanları hem erkek akranlarla hem de her iki cinsiyetten akranlarla oyun oynayan çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Formu dolduran ebeveyn değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Formu dolduran ebeveyne göre yapılan Mann–Whitney U analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	N	Sıra ort.	U	z	P
Toplam ECDDİ	Anne	352	221,24	14876,50	-0,412	,680
	Baba	87	214,99			
Cinsiyetten bağımsız ifade	Anne	352	207,67	19651,00	4,123	< ,001*
	Baba	87	269,87			
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	Anne	352	217,66	16134,00	0,778	,436
	Baba	87	229,45			
Zorba çocuk	Anne	352	224,87	13597,00	-1,626	,104
	Baba	87	200,29			

Sıra ort. = sıra ortalaması. U = Mann-Whitney U. * p < .05

Tablo 15 incelendiğinde yalnızca cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanlarının formu dolduran ebeveyne göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (U = 19651,00; z = 4,123; p < ,001). Sıra ortalamaları baba grubunun (269,87) anne grubuna (207,67) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. ECDDİ ölçeği toplam (U = 14876,50; z = -0,412; p = ,680), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi (U = 16134,00; z = 0,778; p = ,436) ve zorba çocuk (U = 13597,00; z = -1,626; p = ,104) alt boyut puanlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

e. Yaşanılan ilçe değişkenine göre ikili grup karşılaştırmaları

Yaşanılan ilçe değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Yaşanılan ilçeye göre yapılan t testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Ort.	SS	T	p
Cinsiyet ifadesi	Battalgazi	166	16,52	2,44	2,676	,008*
	Yeşilyurt	273	15,91	2,21		
Cinsiyete göre sosyalleşme	Battalgazi	166	14,68	3,17	-0,037	,970
	Yeşilyurt	273	14,69	3,16		
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Battalgazi	166	13,76	3,24	-0,151	,880
	Yeşilyurt	273	13,81	3,11		
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	Battalgazi	166	55,15	7,65	-1,619	,106
	Yeşilyurt	273	56,31	7,01		
Mağdur çocuk	Battalgazi	166	5,77	2,21	0,558	,577
	Yeşilyurt	273	5,65	2,14		
Akran toplam puanı	Battalgazi	166	91,30	10,80	-0,017	,987
	Yeşilyurt	273	91,32	10,73		

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 16 incelendiğinde yalnızca cinsiyet ifadesi alt boyut puanlarının yaşanılan ilçe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (t = 2,676; p = ,008). Ortalama puanlar Battalgazi'de yaşayan çocukların cinsiyet ifadesi alt boyut puan ortalamasının (Ort. = 16,52), Yeşilyurt'ta yaşayan çocukların ortalamasından (Ort. = 15,91) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre sosyalleşme (t = -0,037; p = ,970), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi (t = -0,151; p = ,880), arkadaşlık ve sosyal etkileşim (t

= -1,619; p = ,106), mağdur çocuk (t = 0,558; p = ,577) alt boyutları ve akran ilişkileri toplam puanı (t = -0,017; p = ,987) puanlarında ise ilçeye göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Yaşanılan ilçe değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Yaşanılan ilçeye göre yapılan Mann–Whitney U testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Sıra ort.	U	Z	p
Toplam ECDDİ	Battalgazi	166	221,17	22465,50	-0,150	0,880
	Yeşilyurt	273	219,29			
Cinsiyetten bağımsız ifade	Battalgazi	166	198,93	26156,00	2,731	0,006*
	Yeşilyurt	273	232,81			
Olumlu ebeveyn-çocuk	Battalgazi	166	241,90	19023,50	-2,829	0,005*
	Yeşilyurt	273	206,68			
Zorba çocuk	Battalgazi	166	233,14	20477,50	-1,701	0,089
	Yeşilyurt	273	212,01			

Sıra ort. = sıra ortalaması. U = Mann-Whitney U. * p < .05

Tablo 17 incelendiğinde cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanlarının yaşanılan ilçe değişkenine göre Yeşilyurt lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (U = 26156,000; z = 2,731; p = 0,006). Sıra ortalamaları Yeşilyurt grubunun (232,81), Battalgazi grubundan (198,93) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık olumlu ebeveyn-çocuk alt boyut puanları Battalgazi lehine anlamlıdır (U = 19023,500; z = -2,829; p = 0,005). Battalgazi grubunun sıra ortalaması 241,90, Yeşilyurt grubunun sıra ortalaması ise 206,68 olarak bulunmuştur. ECDDİ ölçeği toplam (U = 22465,500; z = -0,150; p = 0,880) ve zorba çocuk (U = 20477,500; z = -1,701; p = 0,089) alt boyut puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

f. Anne ve baba çalışma durumu değişkenine göre ikili grup karşılaştırmaları;

Anne çalışma durumu değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Anne çalışma durumuna göre yapılan t testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Ort.	SS	T	p
Cinsiyet ifadesi	Ev hanımı	325	16,07	2,31	-1,029	,304
	Çalışan	114	16,33	2,35		
Cinsiyete göre sosyalleşme	Ev hanımı	325	14,91	3,13	2,546	,011*
	Çalışan	114	14,04	3,17		
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Ev hanımı	325	13,66	3,22	-1,491	,137
	Çalışan	114	14,17	2,96		
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	Ev hanımı	325	55,91	7,22	0,197	,844
	Çalışan	114	55,75	7,45		
Mağdur çocuk	Ev hanımı	325	5,78	2,23	1,330	,184
	Çalışan	114	5,47	1,98		
Akran toplam puanı	Ev hanımı	325	91,66	10,73	1,141	,255
	Çalışan	114	90,33	10,77		

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 18 incelendiğinde yalnızca cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = 2,546$; $p = ,011$). Ortalama puanlar ev hanımı annelerin çocuklarında cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puan ortalamasının (Ort. = 14,91), çalışan annelerin çocuklarına göre (Ort. = 14,04) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ifadesi ($t = -1,029$; $p = ,304$), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($t = -1,491$; $p = ,137$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($t = 0,197$; $p = ,844$), mağdur çocuk ($t = 1,330$; $p = ,184$) alt boyutları ve akran ilişkileri toplam puanı ($t = 1,141$; $p = ,255$) puanlarında ise anne çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Anne çalışma durumu değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Anne çalışma durumuna göre yapılan Mann–Whitney U testianaliz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Sıra ort.	U	z	p
Toplam ECDDİ	Ev hanımı	325	227,92	15950,50	-2,214	0,027*
	Çalışan	114	197,42			
Cinsiyetten bağımsız ifade	Ev hanımı	325	222,34	17763,50	-0,658	0,511
	Çalışan	114	213,32			
Olumlu ebeveyn-çocuk	Ev hanımı	325	219,28	18760,50	0,203	0,839
	Çalışan	114	222,07			
Zorba çocuk	Ev hanımı	325	221,63	17994,50	-0,457	0,647
	Çalışan	114	215,35			

Sıra ort. = sıra ortalaması. U = Mann-Whitney U. * $p < .05$

Tablo 19 incelendiğinde yalnızca ECDDİ ölçek toplam puanlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($U = 15950,500$; $z = -2,214$; $p = 0,027$). Sıra ortalamaları ev hanımı grubunun (227,92), çalışan anne grubundan (197,42) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyetten bağımsız ifade ($U = 17763,500$; $z = -0,658$; $p = 0,511$), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($U = 18760,500$; $z = 0,203$; $p = 0,839$) ve zorba çocuk ($U = 17994,500$; $z = -0,457$; $p = 0,647$) alt boyut puanlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Baba çalışma durumu değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Baba çalışma durumuna göre yapılan ANOVA analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Ort.	SS	F	p	Farkın Yönü
Cinsiyet ifadesi	İşsiz	12	16,08	2,28	0,818	,514	Fark Yok
	Kamu Görevlisi	120	16,15	2,27			
	İşçi	126	16,13	2,27			
	Serbest meslek	88	15,83	2,43			
	Diğer	93	16,45	2,34			
Cinsiyete göre sosyalleşme	İşsiz	12	15,33	3,42	3,426	,009*	İşçi>Kamu görevlisi
	Kamu Görevlisi	120	13,99	2,99			
	İşçi	126	15,34	3,23			
	Serbest meslek	88	14,34	2,97			
	Diğer	93	14,95	3,24			
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	İşsiz	12	12,83	4,20	2,337	,055	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	13,91	2,77			
	İşçi	126	13,97	3,27			
	Serbest meslek	88	13,00	3,50			
	Diğer	93	14,26	2,88			
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	İşsiz	12	57,58	7,19	0,983	,417	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	55,29	6,62			
	İşçi	126	55,53	8,47			
	Serbest meslek	88	55,73	6,82			
	Diğer	93	56,99	6,73			
Mağdur çocuk	İşsiz	12	6,00	3,19	1,287	,274	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	5,52	2,05			
	İşçi	126	6,02	2,35			
	Serbest meslek	88	5,44	1,85			
	Diğer	93	5,69	2,18			
Akran toplam puanı	İşsiz	12	93,25	15,85	1,448	,217	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	89,80	10,34			
	İşçi	126	92,64	11,59			
	Serbest meslek	88	90,41	9,73			
	Diğer	93	92,08	10,10			

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 20 incelendiğinde yalnızca cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanlarının baba çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F = 3,426$; $p = ,009$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu fark işçi grubundaki çocukların puanlarının kamu görevlisi grubundaki çocukların puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Cinsiyet ifadesi ($F = 0,818$; $p = ,514$), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($F = 2,337$; $p = ,055$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($F = 0,983$; $p = ,417$), mağdur çocuk ($F = 1,287$; $p = ,274$) alt boyutları ve akran ilişkileri toplam puanı ($F = 1,448$; $p = ,217$) puanlarında ise baba çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Baba çalışma durumu değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Baba çalışma durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Ölçek / alt boyut	Grup	n	Medyan	min	maks	Kruskal Wallis H	p	Farkın Yönü
Toplam ECDDİ	İşsiz	12	39,50	33,00	49,00	16,349	0,003*	Serbest meslek> İşçi; İşçi> Kamu Görevlisi
	Kamu Görevlisi	120	40,00	26,00	56,00			
	İşçi	126	42,00	27,00	66,00			
	Serbest meslek	88	40,00	23,00	50,00			
	Diğer	93	41,00	23,00	61,00			
Cinsiyetten bağımsız ifade	İşsiz	12	10,00	7,00	12,00	8,735	0,068	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	10,00	5,00	20,00			
	İşçi	126	11,00	5,00	33,00			
	Serbest meslek	88	10,00	5,00	16,00			
	Diğer	93	10,00	5,00	20,00			
Olumlu ebeveyn-çocuk	İşsiz	12	44,50	38,00	50,00	1,035	0,904	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	44,50	13,00	50,00			
	İşçi	126	45,00	26,00	50,00			
	Serbest meslek	88	44,00	35,00	50,00			
	Diğer	93	44,00	30,00	50,00			
Zorba çocuk	İşsiz	12	25,00	21,00	48,00	3,873	0,423	Fark yok
	Kamu Görevlisi	120	26,00	20,00	63,00			
	İşçi	126	27,50	21,00	64,00			
	Serbest meslek	88	26,00	21,00	65,00			
	Diğer	93	26,00	21,00	55,00			

Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05

Tablo 21 incelendiğinde EÇDDİ ölçek toplam puanlarınınbaba çalışma durumuna göreanlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (H = 16,349; p = ,003). Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar bu farkın serbest meslek grubunun işçi grubundan ve işçi grubunun kamu görevlisi grubundan anlamlı düzeyde farklılaşmasından kaynaklandığını göstermektedir. Buna karşılık cinsiyetten bağımsız ifade (H = 8,735; p = ,068), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi (H = 1,035; p = ,904) ve zorba çocuk (H = 3,873; p = ,423) alt boyut puanlarında baba çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

h. Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre çoklu grup karşılaştırmaları;

Anne eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Anne eğitim durumuna göre yapılan Anova Testi Sonuçları

Değişken	İlkokul			Ortaokul			Lise			Yükseköğretim ve üzeri			F	p	Farkın yönü
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS			
Cinsiyet ifadesi	58	15.43	1.88	63	15.54	2.11	127	15.94	2.27	191	16.69	2.41	7.46	< .001*	Yükseköğretim ve üzeri > ilkokul, Ortaokul, Lise
Cinsiyete Göre Sosyalleşme	58	15.41	3.13	63	15.19	3.05	127	14.94	3.04	191	14.13	3.21	3.89	.009*	ilkokul > Yükseköğretim ve üzeri
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk ilişkisi	58	13.91	3.48	63	13.44	3.42	127	13.79	3.23	191	13.86	2.92	0.32	.815	Fark yok
Arkadaşlık ve Sosyal Etkileşim	58	55.21	6.57	63	57.71	8.99	127	55.46	7.18	191	56.40	6.92	0.64	.589	Fark yok
Mağdur Çocuk	58	5.67	1.97	63	6.03	2.48	127	5.78	2.13	191	5.54	2.14	0.90	.441	Fark yok
Akran Toplam Puan	58	90.60	10.90	63	92.13	11.68	127	91.92	11.73	191	90.85	9.70	0.46	.714	Fark yok

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 22 incelendiğinde cinsiyet ifadesi alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F = 7,46$; $p < ,001$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre yükseköğretim ve üzeri grubunun puanları ilkokul, ortaokul ve lise gruplarından daha yüksektir. Ayrıca cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanları da anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F = 3,89$; $p = ,009$). Bu fark ilkokul mezunu annelerin çocuklarının puanlarının yükseköğretim ve üzeri grubundan daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($F = 0,32$; $p = ,815$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($F = 0,64$; $p = ,589$), mağdur çocuk ($F = 0,90$; $p = ,441$) alt boyutları ve akran ilişkileri toplam puanı ($F = 0,46$; $p = ,714$) puanlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Anne eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 23. Anne eğitim durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	İlkokul				Ortaokul				Lise				Yükseköğretim ve üzeri				Farkın Yönü		
	n	Medy	Min.	Maks.	n	Medy	Min.	Maks.	n	Medy	Min.	Maks.	n	Medy.	Min.	Maks			
Toplam ECDDI	58	42,0	27,0	59,0	63	42,0	29,0	65,0	127	41,0	23,0	59,0	191	40,0	23,00	66,00	7,367	,061	Anlamlı fark yok
Cinsiyetten bağımsız ifade	58	11,0	6,0	20,0	63	11,0	5,0	21,0	127	10,0	5,0	20,0	191	10,0	5,0	33,0	23,038	<,001*	Ortaokul>Yükseköğretim ve üzeri
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	58	43,0	34,0	50,0	63	43,0	35,0	50,0	127	45,0	26,0	50,0	191	45,0	13,0	50,0	6,432	,092	Anlamlı fark yok
Zorba çocuk	58	25,0	21,0	64,0	63	26,0	21,0	52,0	127	27,0	21,0	65,0	191	26,0	20,0	63,0	3,360	,339	Anlamlı fark yok
Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05																			

Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05

Tablo 23 incelendiğinde yalnızca cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($H = 23,038$; $p < ,001$). Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanları, yükseköğretim ve üzeri grubundaki annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksektir. EÇDDİ ölçek toplamı ($H = 7,367$; $p = ,061$), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($H = 6,432$; $p = ,092$) ve zorba çocuk ($H = 3,360$; $p = ,339$) alt boyut puanlarında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.



Tablo 24. Baba eğitim durumuna göre yapılan Anova Testi Sonuçları

Değişken	İlkokul			Ortaokul			Lise			Yükseköğretim ve üzeri				F	p	Farkın yönü
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	SS			
Cinsiyet ifadesi	33	16.15	2.22	72	15.74	1.95	167	16.18	2.38	167	16.28	2.42	0.94	.423		Fark yok
Cinsiyete göre sosyalleşme	33	16.18	2.83	72	15.13	2.81	167	15.01	3.33	167	13.88	3.00	7.46	< .001*		İlkokul> Yükseköğretim ve üzeri; Ortaokul> Yükseköğretim ve üzeri; Lise> Yükseköğretim ve üzeri
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	33	14.03	3.29	72	13.65	3.79	167	13.68	3.21	167	13.90	2.77	0.25	.865		Fark yok
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	33	55.64	8.93	72	57.43	6.97	167	55.77	7.62	167	55.35	6.63	1.42	.237		Fark yok
Mağdur çocuk	33	6.00	2.30	72	5.64	1.95	167	5.79	2.28	167	5.57	2.12	0.53	.663		Fark yok
Akran toplam puan	33	96.18	11.63	72	92.88	11.30	167	91.04	11.32	167	89.95	9.38	3.77	.011		İlkokul> Yükseköğretim ve üzeri

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Tablo 24 incelendiğinde cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F = 7,46$; $p < ,001$). Çoklu karşılaştırma sonuçları ilkökul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarının yükseköğretim ve üzeri grubundaki babaların çocuklarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca akran ilişkileri toplam puanı da baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F = 3,77$; $p = ,011$) ve bu fark ilkökul mezunu baba grubunun puanlarının yükseköğretim ve üzeri baba grubundan daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Cinsiyet ifadesi ($F = 0,94$; $p = ,423$), olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ($F = 0,25$; $p = ,865$), arkadaşlık ve sosyal etkileşim ($F = 1,42$; $p = ,237$) ve mağdur çocuk ($F = 0,53$; $p = ,663$) alt boyut puanlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Baba eğitim durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	İlkokul			Ortaokul			Lise			Yükseköğretim ve üzeri				p	Farkın Yönü
	n	Medy	Min.	Maks.	n	Medy.	Min.	Maks.	n	Medy.	Min.	Maks	Ki-Kare		
Toplam ECDDI	33	43,0	23,0	54,0	72	41,0	27,0	65,0	167	41,0	28,0	66,0	11,765	,008*	İlkokul>Yükseköğretim ve üzeri
Cinsiyetten bağımsız ifade	33	10,0	5,0	25,0	72	10,0	5,0	21,0	167	10,0	5,0	20,0	3,242	,356	Anlamlı fark yok
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	33	44,0	35,0	50,0	72	44,0	34,0	50,0	167	44,0	26,0	50,0	0,864	,834	Anlamlı fark yok
Zorba çocuk	33	29,0	23,0	61,0	72	27,0	21,0	65,0	167	25,0	21,0	64,0	7,271	,064	Anlamlı fark yok

Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05

Tablo 25 incelendiğinde EÇDDİ ölçek toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($H = 11,765$; $p = ,008$). Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma sonuçlarına göre ilköğretim mezunu babaların çocuklarının puanları, yükseköğretim ve üzeri baba grubundaki çocukların puanlarından daha yüksektir. Buna karşılık cinsiyetten bağımsız ifade ($H = 3,242$; $p = ,356$), olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ($H = 0,864$; $p = ,834$) ve zorba çocuk ($H = 7,271$; $p = ,064$) alt boyut puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

1. Anne Baba yaş değişkenlerine göre çoklu grup karşılaştırmaları

Anne yaşı değişkenine göre normal dağılım gösteren değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Annenin yaşına göre yapılan ANOVA testi analiz sonuçları

Değişken	30 yaş ve altı		31-35 yaş		36-40 yaş		41 yaş ve üzeri		F	p	Farkın yönü
	n	Ort.	SS	N	Ort.	SS	n	Ort.			
Cinsiyet ifadesi	96	16.32	2.11	162	16.57	2.25	112	15.88	5.834	< .001*	26-30 yaş > 41 yaş ve üzeri; 31-35 yaş > 41 yaş ve üzeri
Cinsiyete göre sosyalleşme	96	14.72	3.37	162	14.69	3.20	112	14.79	0.139	.936	Fark yok
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	96	13.71	3.59	162	13.86	3.03	112	13.82	0.77	.972	Fark yok
Arkadaşlık ve sosyal etkileşim	96	56.21	7.05	162	56.50	6.94	112	55.05	1.117	.342	Fark yok
Mağdur çocuk	96	5.93	2.10	162	5.45	1.93	112	6.10	3.136	.025*	Fark yok
Akran toplam puan	96	93.26	12.04	162	90.85	9.93	112	91.38	1.752	.156	Fark yok

Ort. = ortalama; SS = standart sapma. * p < .05

Mağdur çocuk alt boyut puanları anne yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır, $F(3,435)=3.136$, $p=.025$. Ancak farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD ve Tamhane çoklu karşılaştırma testlerinde ikili karşılaştırmaların hiçbirinde anlamlı fark saptanmamıştır. Grup ortalamaları betimsel olarak incelendiğinde, mağdur çocuk puanlarının 36–40 yaş grubunda daha yüksek, 41 yaş ve üzeri grupta ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Anne yaşı değişkenine göre normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.



Tablo 27. Annenin yaşına göre yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	30 yaş ve altı				31-35 yaş				36-40 yaş				41 yaş ve üzeri				Kruskal Wallis H	p	Farkın yönü
	n	Medy	Min	Mks	n	Medy	Min	Mks	n	Medy	Min	Mks	n	Medy	Min	Mks			
Toplam ECDDİ	96	41.0	28.0	66.0	162	42.0	26.0	59.0	112	41.0	27.0	52.0	69	40.0	23.0	54.0	3.522	.318	Fark yok
Cinsiyetten bağımsız ifade	96	10.0	5.0	33.0	162	10.0	5.0	20.0	112	10.0	5.0	16.0	69	11.0	5.0	20.0	1.292	.731	Fark yok
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	96	45.0	32.0	50.0	162	45.0	26.0	50.0	112	44.0	13.0	50.0	69	43.0	36.0	50.0	19.259	<.001*	30 yaş ve altı > 41 yaş ve üzeri; 31-35 yaş > 41 yaş ve üzeri-36-40 yaş
Zorba çocuk	96	28.0	21.0	65.0	162	25.0	20.0	64.0	112	26.0	21.0	61.0	69	26.0	21.0	55.0	5.373	.146	Fark yok

Medyan = ortanca; Min. = minimum; Maks. = maksimum. * p < .05

Kruskal-Wallis H testi sonucunda olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarının anne yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir, $H(3)=19.259$, $p<.001$. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunn-Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonucunda, 30 yaş ve altı grubunun sıra ortalamasının 41 yaş ve üzeri grubundan, 31–35 yaş grubunun sıra ortalamasının ise hem 41 yaş ve üzeri grubundan hem de 36–40 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatürde bulunan çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak, araştırma sorularının sırasına uyumlu olacak şekilde tartışılmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

a. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları arasındaki ilişki

Araştırma sonuçlarına göre akran ilişkileri ölçeği toplam puanı ile ECDDİ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri alt boyutlarından arkadaşlık ve sosyal etkileşim puanı ile ECDDİ ölçeği toplam puanı, cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme alt boyut puanları arasında pozitif, cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri mağdur çocuk alt boyut puanı ile ECDDİ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri zorba çocuk alt boyut puanı ile ECDDİ ölçeği toplam puanı, cinsiyete göre sosyalleşme ve cinsiyetten bağımsız ifade alt boyut puanları arasında pozitif, cinsiyet ifadesi alt boyut puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen korelasyon bulguları, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile bütünüyle bağımsız yapılar olmadığını, ancak bu değişkenlerle çoğunlukla düşük düzeyde ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, erken çocukluk dönemindeki akran ilişkilerinin tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Çocuğun bireysel özellikleri, sınıf içi etkileşimleri, öğretmen desteği ve akran grubunun dinamikleri gibi çok sayıda etken bu ilişkilerin biçimlenmesinde rol oynarken, aile de bu yapının önemli fakat sınırlı bir bileşeni olarak görünmektedir. Bu nedenle katsayıların düşük düzeyde kalması, bulguların önemsizliğinden çok, ele alınan gelişim alanının karmaşık doğasına işaret etmektedir.

Akran ilişkileri ile ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özellikle cinsiyet ifadesi boyutunun akran toplam puanı ve arkadaşlık-sosyal etkileşim ile pozitif yönde ilişkili olması dikkat çekmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin çocuklarının duygusal yaşantılarını ve sosyal davranışlarını cinsiyet çerçevesi içinde nasıl anlamlandırdıklarının, çocukların akran ilişkileri bakımından sosyal işleyişleriyle dolaylı biçimde bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal rolleri, kendilerini ifade etme biçimleri

ve diğer çocuklarla kurdukları etkileşimler büyük ölçüde aile içinde karşılaştıkları anlamlandırma örüntüleri içinde gelişmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ebeveynin çocuğu nasıl yorumladığı ve çocuğun davranışlarına hangi anlamları yüklediği, akran ortamına taşınan sosyal davranışların zeminini hazırlıyor olabilir.

Bununla birlikte, cinsiyete dayalı duygusal inançların tüm alt boyutlarının akran ilişkileriyle aynı ölçüde bağlantı göstermemesi önemlidir. Özellikle cinsiyetten bağımsız ifade boyutunun akran ilişkileri ve ebeveyn-çocuk ilişkisi boyutlarıyla anlamlı bir ilişki göstermemesi, ebeveyn inançlarının çocukların sosyal yaşantısına tekdüze bir biçimde yansımadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla burada daha çok belirli inanç örüntülerinin öne çıktığı, bazı boyutların ise çocukların akran ilişkileri üzerinde doğrudan ya da görünür bir karşılık üretmediği söylenebilir. Bu sonuç, ebeveyn inançlarının alt boyut düzeyinde ele alınmasının önemini göstermesi bakımından değerlidir.

b. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki

Araştırma sonuçlarına göre akran ilişkileri ölçeği toplam puanı ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri ölçeğinin arkadaşlık ve sosyal etkileşim alt boyut puanı ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanı arasında pozitif, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri ölçeğinin mağdur çocuk alt boyut puanı ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkileri ölçeği zorba çocuk alt boyut puanı ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hastings ve diğerleri (2007) araştırmalarında ebeveyn-çocuk ilişkilerinin okul öncesi çocukların akran ilişkileriyle düşük düzeyde bir ilişkisinin olabileceğini aktarmışlardır. Uçar (2025) ise araştırmasında ebeveyn-çocuk ilişkilerinin okul öncesi çocukların akran ilişkileriyle doğrudan ilişkili olmadığını saptamıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin hem akran toplam puanı hem de arkadaşlık ve sosyal etkileşim boyutuyla pozitif yönde ilişkili olmasıdır. Bu durum, çocukların aile içinde deneyimledikleri sıcak, kabul edici ve destekleyici etkileşimlerin akran ilişkilerine de yansıyabildiğini düşündürmektedir. Aile içinde duygu düzenleme, karşılıklılık, iletişim ve sosyal problem çözme gibi beceriler için uygun bir ilişki zemini bulan çocukların, akran ortamında da daha yapıcı ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilmeleri beklenebilir. Bu nedenle olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin yalnızca aile içi bir değişken değil, aynı zamanda çocuğun sosyal uyumu açısından da açıklayıcı bir kaynak olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, aile içi etkileşim örüntülerinin çocuğun akran ilişkileri bakımından sosyal işleyişine bir tür aktarım mekanizması üzerinden eşlik edebileceği düşüncesini desteklemektedir. Özellikle olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin öne çıkması, çocuğun aile içinde deneyimlediği sosyal-duygusal iklimin, arkadaşlık kurma, etkileşimi sürdürme ve akran grubunda daha işlevsel davranma biçimleriyle ilişkili

olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma, ebeveyn inançlarının çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini doğrudan bir nedensellikten çok, ilişkisel ve dolaylı bir örüntü içerisinde olmanın daha uygun olabileceğine işaret etmektedir.

c. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki

Araştırmada ECDDİ toplamı ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır. ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında negatif, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır. Literatürde ebeveynlerin duyguya ve toplumsal cinsiyete ilişkin inançlarının, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini çoğunlukla dolaylı yollarla etkilediği belirtilmektedir. Özellikle ebeveynlerin cinsiyetlenmiş duygu inançlarının, duygu sosyalleştirme tepkileri ve aile içi duygusal dışavurumculuk gibi süreçler aracılığıyla ilişki niteliğiyle bağlantılı olabildiği ifade edilmektedir (Thomassin vd., 2020; Wong vd., 2008).

Araştırmadan elde edilen bu bulgular ebeveynlerin inançları ile davranışları arasında benzerlik olmadığı, çocuklarına yönelik cinsiyete dayalı duygusal inançlarının, kendi davranışlarına yansımadağı şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir anlatımla ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları bir kalıp yargı olarak zihinlerine yerleşmiş olmakla birlikte, çocuklarına yönelik tutumunu biçimlendiren bir unsur olarak görülemeyecek bir tutum olarak açıklanabilir.

5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançlarının Yordayıcılık Rolünde Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolüne Dair Tartışma ve Yorum

Ön bulgu olarak hem cinsiyet ifadesi ile akran toplam puanı arasındaki ilişkide hem de cinsiyet ifadesi ile arkadaşlık ve sosyal etkileşim arasındaki ilişkide olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolü bulunmaktadır. Özellikle yordayıcı değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi anlamlıdır ve aracı değişken modele alındığında sonuç değişken üzerindeki anlamlı etki olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinden sürmektedir, bu yorumu desteklemektedir. Sağlıklı ve sıcak ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocuklarda duygusal regülasyon, iletişim ve sosyal becerileri güçlendirdiği ve bunun dolaylı olarak akran ilişkilerinde daha olumlu etkileşimlere yansıdığı bildirilmiştir (Estes vd., 2018; Zhang, 2025). Ayrıca, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ile çocukların akran kabulü ve sosyal yeterlilikleri arasında pozitif bağlantılar saptayan çalışmalar, bu ilişkinin çocukların sosyal adaptasyon süreçlerinde öncü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Yue vd., 2024).

Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin ebeveynlerin cinsiyet ifadesi ile çocukların akran ilişkileri arasındaki bağlantıda aracı role işaret eden bir örüntü sunduğunu göstermiştir. Özellikle cinsiyet

ifadesinin olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisini anlamlı ve pozitif yönde yordaması, buna karşılık olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi modele dahil edildiğinde akran toplam puanı ve arkadaşlık-sosyal etkileşim üzerindeki anlamlı etkinin bu değişken üzerinden sürmesi, aile içi ilişkinin düzenleyici olduğu düşündürmektedir. Başka bir anlatımla, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin cinsiyet temelli duygusal anlamlandırmalarının çocukların akran ilişkilerine doğrudan ve güçlü bir şekilde değil, daha çok ebeveyn-çocuk ilişkisinin durumu bakımından yansıdığını söylemek mümkündür.

5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri, Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşma Durumuna Dair Tartışma ve Yorum

Çocuk cinsiyetine göre akran ilişkileri toplamı ve zorba çocuk alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunurken, arkadaşlık ve sosyal etkileşim ve mağdur çocuk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin akran ilişkileri toplam ve zorba çocuk alt boyut puanı kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuç, erkek çocukların daha rekabetçi ve saldırgan etkileşim örüntüleri sergilediğini, kız çocukların ise daha işbirlikçi ve ilişki odaklı sosyal davranışlar geliştirdiğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Beydoğan, 2019; Zarbatany vd., 2000). Çocuk cinsiyetine göre ECDDİ ölçek toplamı ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuk cinsiyetine göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kız öğrencilerin olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca erken çocukluk döneminde kurulan güçlü ebeveyn-çocuk ilişkisinin, okul öncesi eğitime geçiş sürecinde çocuğun sosyal gelişiminde belirleyici rol oynadığına işaret eden çalışmalar (Zhang, 2011), bu bulgunun gelişimsel önemini desteklemektedir. Her ne kadar bazı araştırmalarda ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirtilse de (Birşan-Şengün, 2018; Dereli ve Dereli, 2017; Tarkoçin ve Tuzcuoğlu, 2014; Zhang ve Chen, 2010), kız çocuklarla daha olumlu ve koruyucu ilişkiler kurulduğunu gösteren bulgular (Driscoll ve Pianta, 2011; Kozan, 2020; Saygı, 2011) bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çocuk cinsiyetine göre ikili grup karşılaştırmalardan elde edilen bulgular, erkek çocukların akranlarıyla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu durum, ilişkinin niteliğinden ziyade etkileşim sıklığı veya sosyal davranış biçimleriyle de ilişkili olabilir. Dolayısıyla bu sonuç, cinsiyetin akran ilişkileri üzerinde belirli bir etkisi olduğunu, ancak bu etkinin kapsamının daha ayrıntılı değerlendirilmesi gerektiğini ve çocuk cinsiyetinin hem ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği hem de problem davranışlarda etkili olabileceği söylenebilir.

Çocuk yaşına göre akran ilişkileri toplamı ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuk yaşına göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade, cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 6 yaşında olan çocukların

cinsiyetten bağımsız ifade, cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları 5 yaşında olanlara göre daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, çocukların yaşla birlikte duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme becerilerinin geliştiğini ortaya koyan gelişimsel literatürle uyumludur (Denham, 1998; Shields vd., 2001). Erken çocukluk döneminde kazanılan bu duygusal yetkinliğin, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları aracılığıyla sosyal uyum, okul başarısı ve uzun vadeli sosyal yetkinlik üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Denham ve Kochanoff, 2002; Denham vd., 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010;). Çocuk yaşına göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuk yaşına göre ikili grup karşılaştırmalarında elde edilen bulgular, yaş ilerledikçe çocukların toplumsal cinsiyet rollerine uygun sosyal davranışları daha fazla benimsediğini düşündürmektedir. Diğer değişkenlerde ise yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, incelenen özelliklerin büyük ölçüde yaşa bağlı olarak değişmediğini ve yaşın hem ebeveyn tutumları hem de çocukların duygu ifadeleri üzerinde etkisinin bulunabileceği söylenebilir.

Çocuk oyun arkadaşı cinsiyetine göre akran ilişkileri alt boyutlarından zorba çocuk alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Oyun arkadaşı erkek olanların zorba çocuk puanı oyun arkadaşı kız olanlara; oyun arkadaşı her ikisi de olanların zorba çocuk puanları oyun arkadaşı kız olanlara göre daha yüksektir. Literatürde okul öncesi dönemde erkek çocukların daha fazla fiziksel saldırganlık ve zorba davranış sergilediği; bu davranışların özellikle erkek akran gruplarında daha belirgin biçimde ortaya çıktığı bildirilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995; Ostrov ve Keating, 2004). Ayrıca, erkek çocukların oyun etkileşimlerinde daha rekabetçi ve güç temelli örüntüler sergileyebildiği; bu durumun akran ilişkilerinde zorbalık davranışlarını artırabildiği belirtilmektedir (Rose ve Rudolph, 2006). Çocuk oyun arkadaşı cinsiyetine göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Oyun arkadaşının cinsiyeti kız olanların cinsiyetten bağımsız ifade puanı, oyun arkadaşı her ikisi de olanlara göre daha yüksektir. Çocuk oyun arkadaşı cinsiyetine göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Oyun arkadaşının cinsiyeti erkek ve her ikisi de olanların olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanı oyun arkadaşı kız olanlara göre daha yüksektir. Genel olarak bu bulgular, çocukların oynamayı tercih ettikleri akran grubunun, hem sosyal davranışları hem de ebeveynle kurdukları ilişki ile bağlantısının bulunabileceğini ifade ettiği söylenebilir.

Formu dolduran ebeveyne göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde annelerin, çocukların özellikle içselleştirilmiş sorun davranışları ve mağduriyet yaşantılarına ilişkin belirtileri fark etme ve raporlama konusunda babalara kıyasla daha duyarlı oldukları belirtilmektedir. Annelerin çocukların duygusal yaşantılarıyla daha yoğun etkileşim içinde olmalarının, akran ilişkilerinde yaşanan dışlanma ve zorbalık gibi deneyimlerin daha fazla algılanmasına yol açabildiği ifade edilmektedir (De Los Reyes ve Kazdin, 2005; Ordway, 2011). Formu dolduran ebeveyne göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade puanlarında anlamlı

farklılık bulunmaktadır. Babaların cinsiyetten bağımsız ifade puan ortalaması annelere göre daha yüksektir. Bağcı (2021) anne ve babalar arasında Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Literatürdeki araştırmalar, anneler ve babalar arasında cinsiyete özgü duygusal sosyalleşme uygulamalarında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal sosyalleşme konusunda anneleri ve babaları karşılaştıran çalışmalar, babaların duygusal sosyalleşmeyi bir babalık görevi olarak görmediklerini bulmuştur (Denham ve Kochanoff, 2002). Anneler duygular hakkında daha sık konuşur ve onlara daha büyük önem atfeder (Fivush vd., 2000). Babalar ise genellikle duyguların ifade edilmesini daha az teşvik eder (Fuchs ve Thelen, 1988; Saarni vd., 1998; Zeman vd., 2006) ve olumsuz duyguların açıkça ifade edilmesini daha az kabul ederler (Denham ve Kochanoff, 2002). Kadınlar ve erkekler arasındaki değişen cinsiyet kalıplarıyla açıklanabilir. Ayrıca, araştırmalar annelerin ve babaların çocuklarının cinsiyete özgü duygusal ifadeleri konusunda benzer içgörüler edinebilmektedir. Örneğin, annelerin ve babaların stresli olaylar hakkında kızlarıyla konuşurken oğullarıyla konuşurken kullandıklarından daha duygusal bir dil kullandıkları gözlemlenmiştir (Fivush vd., 2000). Ebeveyn stresi ve ebeveynlerin irrasyonel inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran Starko'nun (1991) çalışması, irrasyonel inançlarda cinsiyete özgü bir farklılık bulmamıştır. Benzer şekilde, ebeveyn stresi, ebeveynlerin irrasyonel inançları ve evlilik memnuniyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen McDonald'ın (1993) çalışması, ebeveynlerin irrasyonel inançları konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir cinsiyet farklılığı göstermemiştir. Formu dolduran ebeveynlere göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde anne-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde daha koruyucu ve destekleyici bir rol oynadığını, ayrıca anne-çocuk iletişiminin artması ve daha olumlu bir etkileşim dilinin benimsenmesinin çocuğun sosyal uyumunu güçlendirdiğini ortaya koyan bulgular bulunmaktadır (Çağdaş, 1997; Laible ve Thompson, 2002; Moore, 1977; Saygı, 2011). Bu bulgulara göre babaların çocukların duygu ifadelerine daha az cinsiyet temelli yaklaştıkları veya bu bakımdan daha esnek tutumlar ortaya koyabilecekleri söylenebilir.

Yaşanılan ilçeye göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yaşanılan ilçeye göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade ve cinsiyet ifadesi puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yeşilyurt ilçesinde yaşayanların cinsiyetten bağımsız ifade, Battalgazi ilçesinde yaşayanların cinsiyet ifadesi puanları diğerlerine göre daha yüksektir. Yaşanılan ilçeye göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Battalgazi ilçesinde yaşayanların olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları Battalgazi ilçesinde yaşayanlara göre daha yüksektir. Bu bulgulara göre yaşanılan çevrenin çocukların duygu ifadeleri ve cinsiyet algıları üzerinde sınırlı da olsa etkili olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak bu sonuçlar, yaşanılan çevrenin hem ebeveyn tutumları hem de çocukların duygu ifadelerinde etkisinin bulunabileceği söylenebilir.

Anne çalışma durumuna göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anne çalışma durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi ev hanımı olanların cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları daha yüksektir. Aydın ve Buğa (2020) araştırmalarında ebeveynlerin “çalışıyor” ya da “çalışmıyor” olmasının ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarını etkilemediğini aktarmışlardır. Hocoğlu (2016), ebeveynlerin cinsiyete özgü duygusal inançlarını çalışma durumlarıyla ilişkili olarak incelemiş ve ebeveynlerin çalışıp çalışmamalarına bağlı olarak irrasyonel inançların derecesinde bir fark bulmamıştır. Özbiler'in (2017) çalışmasında, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde ilkokul çağındaki çocukları olan annelerin cinsiyete özgü duygusal inançları çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiş; çalışma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çekiç, Kaya ve Buğa'nın (2019) çalışması, annelerin beklenti ve mükemmeliyetçilik boyutlarındaki cinsiyete özgü duygusal inançlarının çalışma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Anne çalışma durumuna göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular evde daha fazla zaman geçiren annelerin çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin sosyal davranışları daha fazla içselleştirebileceğini ve ev hanımı annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi nedeniyle, cinsiyet temelli duygusal inançların çocuklar üzerinde daha yoğun bir etkisinin olabileceği belirtmek mümkündür.

Baba çalışma durumuna göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Baba çalışma durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası işçi olanların cinsiyete göre sosyalleşme puanı babası kamu görevlisi olanlara göre daha yüksektir. Babası serbest meslek erbabı olanların ölçek toplam puan ortalaması, babası işçi olanlara, babası işçi olanların ölçek toplam puanı babası kamu görevlisi olanlara göre daha yüksektir. Özbiler'in (2017) çalışmasında, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde ilkokul çağındaki çocukları olan babaların cinsiyete özgü duygusal inançları çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiştir. İstihdam durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Çekiç, Kaya ve Buğa'nın (2019) çalışmasında da babaların beklenti ve mükemmeliyetçilik boyutlarına ilişkin cinsiyete özgü duygusal inançlarının istihdam durumuna bağlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Baba çalışma durumuna göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Baba mesleği ve çalışma koşulları, çocukların sosyal çevreleri ve etkileşim biçimleri üzerinde dolaylı olarak etkili olabilmektedir. Elde edilen bulgular baba mesleğinin ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Meslek gruplarının sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, ebeveynlerin tutum ve inançlarının şekillenmesinde etkili olabilmektedir.

Anne eğitim durumuna göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anne eğitim durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme ve cinsiyetten bağımsız ifade puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annesi yükseköğretim ve üstü eğitim almış olanların cinsiyet ifadesi puanı annesi, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha yüksektir. Annesi ilkokul mezunu olanların cinsiyete göre sosyalleşme puanları annesi yükseköğretim ve üzeri eğitim almış olanlara göre daha yüksektir. Annesi ortaokul mezunu olanların cinsiyetten bağımsız ifade puan ortalaması annesi yükseköğretim ve üzeri eğitim almış olanlara göre daha yüksektir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça cinsiyet temelli duygu beklentilerinin azaldığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Hocaoğlu, 2016), ancak eğitim düzeyi ile akılcı olmayan inançlar arasında fark bulunmadığını bildiren bazı araştırmalardan ayrılmaktadır (Ackerman, 1991). Eğitim düzeyinin ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine ilişkin literatürde farklı sonuçlar yer almaktadır (Saygı ve Uyanık Balat, 2013). Anne eğitim durumuna göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yüksek eğitilmiş annelerin çocuklarında cinsiyet ifadesi daha yüksekken, ilkokul mezunu annelerin çocuklarında cinsiyete göre sosyalleşme daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu ifadeleri daha esnek hale gelebilirken, daha düşük eğitim düzeyinde geleneksel cinsiyet rollerinin daha belirgin olması bu sonucu açıklayabilir. Elde edilen bulgular anne eğitim düzeyi ile çocukların duygu ifadeleri arasındaki ilişkinin doğrusal olmayabileceğini belirtici bir durumdadır.

Baba eğitim durumuna göre akran ilişkileri ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babası ilkokul mezunu olanların akran ilişkileri toplam puanı babası yükseköğretim ve üzeri eğitim almış olanlara göre daha yüksektir. Baba eğitim durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların cinsiyete göre sosyalleşme puanları babası yükseköğretim ve üstü eğitim almış olanlara göre daha yüksektir. Babası ilkokul mezunu olanların ölçek toplam puan ortalaması babası yükseköğretim ve üzeri eğitim almış olanlara göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular, düşük eğitim düzeyine sahip babaların cinsiyete dayalı beklentilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan Hocaoğlu'nun (2016) çalışmasıyla örtüşürken, annelerin akılcı olmayan inançlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını bildiren Ackerman'ın (1991) bulgularından kısmen ayrılmaktadır. Eğitim düzeyinin ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde belirleyici olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Dereli ve Dereli, 2017; Saygı, 2011). Baba eğitim durumuna göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Daha düşük eğitim düzeyinde geleneksel cinsiyet rolleri daha yoğun bir şekilde hissedilebilmektedir.

Annenin yaşına göre akran ilişkileri alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annenin yaşına göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annesi 26-30 yaşları arasında ve 31-35 yaşları arasında olanların cinsiyet

ifadesi puan ortalaması annesi 41 ve üzeri yaşlarda olanlara göre daha yüksektir. Annenin yaşı ile ebeveyn-çocuk ilişki puanları arasında anlamlı farklılık saptayan Saygı'nın (2011) bulguları bu sonucu desteklerken, daha ileri yaş grubundaki ebeveynlerin daha olumlu ilişki düzeyine sahip olduğunu bildiren Özoğlu'nun (2022) çalışmasından ayrılmaktadır. Annenin yaşına göre ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annesi 30 yaş ve altı olanların olumlu ilişkiler puanı annesi 41 ve üzeri yaşlarda olanlara, annesi 31-35 yaşları arasında olanların annesi 36-40 ve 41 yaş ve üzeri olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Daha genç annelerin çocukları duygularını cinsiyet kalıplarına göre daha fazla ifade ediyor olabilir. Bu durum, daha genç annelerin ebeveynlik deneyiminin sınırlı olması ve toplumsal cinsiyet kalıplarını çocuklarına daha doğrudan yansıtabilmeleri ile açıklanabilir. Buna karşılık yaş arttıkça ebeveynlerin daha esnek ve farkındalıklı tutumlar geliştirmesi, çocukların duygularını cinsiyetten bağımsız ifade etmelerini destekleyebilir. Ayrıca daha genç anneler çocuklar ile daha fazla zaman geçirerek, bu şekilde çocukları ile iletişimleri daha etkin hale gelebilmektedir.

5.2. Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Akran ilişkileri toplamı ile ECDDİ ölçek toplamı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri alt boyutlarından arkadaşlık ve sosyal etkileşim ile ECDDİ ölçek toplamı, cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme arasında pozitif, cinsiyetten bağımsız ifade arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri alt boyutlarından mağdur çocuk ile ECDDİ ölçek toplamı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri alt boyutlarından zorba çocuk ile ECDDİ ölçek toplamı, cinsiyete göre sosyalleşme ve cinsiyetten bağımsız ifade arasında pozitif, cinsiyet ifadesi arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri toplamı ile olumlu ve olumsuz çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri alt boyutlarından arkadaşlık ve sosyal etkileşim ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
- Akran ilişkileri alt boyutlarından mağdur çocuk ile olumlu ve olumsuz çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.

- Akran ilişkileri alt boyutlarından zorba çocuk ile olumlu ve olumsuz çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- ECDDİ toplamı ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunduğu belirlenmiştir.
- ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ile olumlu ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade ile olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında negatif, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.
- Ön bulgu olarak hem cinsiyet ifadesi ile akran toplam puanı arasındaki ilişkide hem de cinsiyet ifadesi ile arkadaşlık ve sosyal etkileşim arasındaki ilişkide olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolü bulunmaktadır.
- Çocuk cinsiyetine göre akran ilişkileri toplamı ve zorba çocuk alt boyut, ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Çocuk yaşına göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade, cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Çocuk oyun arkadaşı cinsiyetine göre akran ilişkileri alt boyutlarından zorba çocuk; ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade; ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Formu dolduran ebeveyne göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Yaşanılan ilçeye göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyetten bağımsız ifade ve cinsiyet ifadesi puanları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Anne çalışma durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Baba çalışma durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Anne eğitim durumuna göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi, cinsiyete göre sosyalleşme ve cinsiyetten bağımsız ifade puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Baba eğitim durumuna göre akran ilişkileri ölçek toplam puanları; ECDDİ alt boyutlarından cinsiyete göre sosyalleşme ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

- Annenin yaşına göre ECDDİ alt boyutlarından cinsiyet ifadesi puanları; ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutlarından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimini desteklemeye yönelik çok yönlü uygulamaların önem taşıdığı görülmektedir. Öncelikle ebeveyn-çocuk ilişkisinin, okul öncesi akran ilişkilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu dikkate alınarak, ebeveynlere yönelik ebeveynlik becerilerini güçlendiren, olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyen ve iletişim odaklı eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, özellikle toplumsal cinsiyet farkındalığını artırmayı amaçlayan rehberlik ve psiko-eğitim çalışmalarının anne ve babaları kapsayacak şekilde planlanması yararlı olabilir.

Çocuğun cinsiyeti, yaşı ve tercih ettiği akran cinsiyeti gibi değişkenlerin hem ebeveyn-çocuk ilişkisi hem de akran ilişkileriyle ilişkili bulunması, okul öncesi eğitim ortamlarında akran etkileşimini destekleyen, kapsayıcı ve cinsiyet kalıplarını yeniden üretmeyen etkinliklerin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin, zorbalık ve mağduriyet davranışlarını erken dönemde fark edebilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaşı ve çalışma durumuna göre ölçek puanlarında farklılıklar saptanmış olması, ailelere yönelik destek çalışmalarının tek tip değil, ailelerin sosyo-demografik özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Yerel düzeyde (ilçe bazında) görülen farklılıklar da dikkate alınarak, aile danışmanlığı ve okul-aile iş birliği çalışmalarının bölgesel ihtiyaçlara göre planlanması önerilebilir. Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal tasarımların kullanılması ve nitel verilerle desteklenen karma yöntem çalışmalarının yürütülmesi, ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal ilişkileri arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca akranilişkisinde öğretmen belirleyici etkiside göz önünde bulundurularak gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin etkileride incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, K. A. (1991). *Irrational beliefs and parenting stress*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alberta.
- Adaçay, F. R. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve kalkınma*. Ekin Yayınevi.
- Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi: İş ve aile yaşamı. *Sosyoloji Dergisi*, 17 (Ülgen Oskay'a Armağan Özel Sayısı), 137–152.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5), 309–323.
- Ağcabay, B. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilik düzeyleri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, S. (2024). *Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop.
- Akgül, G. F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (Gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), 1-9.
- Akkuş, Ş. (2022). *Ebeveyn çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki farklılaşmanın incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alamehmet, H. K., & Balaban, D. A. (2023). 54–72 aylık çocukların değer düzeylerine anne-baba tutumu ve çocuğun mizacının ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 102-120.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15–19.
- Alkan-Ersoy, Ö., Kurtulmuş, Z. & Çürük-Tekin, N. (2014). Aile çocuk eğitim programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlenmelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1077–1090.
- Altun, İ. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının beden algısı ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66–78.

- Armer, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Carleton University.
- Artan, İ. & Tuğrul, B. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 141–149.
- Aşılı, G. (2001). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın Kılıç, Z. N. (2016). *Ankara–Trabzon–Erzurum örnekleminde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba–çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretim* (14. baskı). Pegem.
- Aydın, M., Özen Bekar, E., Yılmaz Gören, Ş. & Sungur, M. A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 223–242.
- Aydın, Y. E. & Buğa, A. (2020). Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn yetkinliklerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1373–1407.
- Aytaç, B., Çen, S., & Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn–çocuk ilişkisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209–221.
- Bağcı, S. (2021). *Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bartan, M. (2010). *Kütahya örnekleminde ebeveyn–çocuk ilişkisi envanterinin 60–72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Basit, O. (2020). *Türkiye’de yapılan okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını destekleyici çalışmaların incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayoğlu-Kına, F. (2020). Toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin temelleri üzerine. *Anasay*, (12), 149–164.

- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. İmge Yayıncılık.
- Beyazkürk, D., Anlıak, S. ve Dinçer, Ç. (2017). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13–26.
- Beydoğan, B. (2019). *4–5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bierman, K. (2005). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Birşan-Şengün, S. (2018). *Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul-red davranışları ve aile yaşam kalitesi algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bornstein, M. C. & Zlotnik, D. (2009). *Parenting styles and their effects*. DOI: 10.1016/B978-012370877-9.00118-3
- Brendgen, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (2020). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10(2), 173–189.
- Brody, L. R. (2010). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. A. H. Fischer (Ed.), *Studies in emotion and social interaction. Second series: Gender and emotion: Social psychological perspectives* (ss. 24–47). Cambridge University Press.
- Bronson, M. B., Hauser-Cram, P. & Warfield, M. E. (1995). Classroom behaviors of preschool children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 371–390.
- Burt, K. B. & Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990s Great Britain. *Sex Roles*, 46, 239–245.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136.
- Cassano, M., Parrish, C. & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16(2), 210–231.
- Cenuşă, M., & Turliuc, M. N. (2023). Parents' beliefs about children's emotions and children's social skills: The mediating role of parents' emotion regulation. *Children*, 10(9), 1473.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M. & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88.

- Chen, R., Yi, L., Zheng, H., Wang, Y., Guo, S., & Mai, X. (2025). The influence of peer relationship on preschoolers' merit-based resource allocation in first-party and third-party contexts. *Acta Psychologica*, 260, 105655.
- Christensen, L., Young, R. & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behaviour of socially withdrawn students. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81–103.
- Christensen, P. H. (2002). Why more quality time is not on the top of children's lists: The qualities of time for children. *Children & Society*, 71, 77–88.
- Cizrelioğulları, M. N. & Kilili, R. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130–142.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- Çağdaş, A. & Şahin, Z. Ç. (2004). *Anne baba eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4–5 yaş çocukların sosyal gelişimlerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, A. (2017). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2014). *Anne-baba eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çakır, R. (2024). *Ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn çocuk ilişkisi ile 4-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler: bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çekiç, A., Kaya, I. & Buğa, A. (2019). Anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 567–575.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, G. A. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ilişkileri ile problem davranışları ve mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Davis, A. (1994). *Kadınlar, ırk ve sınıf*. Sosyalist Yayınlar.
- De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*, 86(3), 139–170.

- Demiriz, S. & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58–65.
- Denham, S. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3–4), 311–343.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. M. (2007). The socialization of emotional competence. J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde. Guilford Press.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936.
- Derdiyok, Z. S., & Kahraman, Ö. G. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 100-129.
- Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882–900.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Dökmen, Z. Y. (2017). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar* (8. baskı). Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- 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 & Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Dünya Ekonomik Forumu. (2021). *The global gender gap report*. <https://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/> 17 Aralık 2024'de alınmıştır.
- Efe, K. (2005). *Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile annebaba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 279-293.

- Ercan, E. S. & Aydın, C. (2000). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Gendaş Yayınları.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Ersan, G. A. (2014). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertay, Ö. A. (2018). *Karabük Üniversitesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına ve bu tutumlarının belirleyicilerine yönelik bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Esen, Y. & Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Ersin, S. (2023). *Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Estes, A., Munson, J., John, T. S., Dager, S. R., Rodda, A., Botteron, K., et al. (2018). Parent support of preschool peer relationships in younger siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1122-1132.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (ss. 271-) içinde. Cambridge University Press.
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. P. & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fuchs, D. & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitabevi.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C. & Southam-Gerrow, M. (2007). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277.
- Garner, P. W., Robertson, S. & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36, 675-691.
- Geçtan, E. (2019). *İnsan olmak*. Metis Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (Çev. C. Güzel). Kırmızı Yayınları.

- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268.
- Göktaş, İ., Ogelman, H. G., & Ok, B. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri tarafından algılanan akran ilişkilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının anne baba tutumu ve öz kontrol ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gregory, N. Ö. (2016). Boşanma mı yoksa çocuk için evliliği sürdürmek mi? Çocuğun psikolojik uyumu açısından önemli bir soru. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 275-289.
- Güder, S. Y. & Yıldız, T. G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23.
- Gülay Ogelman, H. & Sarıkaya, E. H. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187–203.
- Gülay Ogelman, H., & Sarıkaya, E. H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1859-1871.
- Gülay, H. (2008). *5–6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2011). Anne-babaların kabul red boyutlarının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 163–176.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. baskı). Eğiten Kitap.
- Gülay-Ogelman, H., & Sarı, B. (2024). Küçük Çocukların Akran İlişkilerini Desteklemek. *Studies in Educational Research and Development*, 8(1), 37-57.
- Güldür, E. (2026). *Okul öncesi eğitime devam eden 4–6 yaş çocukların akran ilişkileri ile sınıf ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Gümüšoğlu, F. (2004). *Kadın çalışmalarında disiplinlerarası buluşma; ilköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları*. Yeditepe Üniversitesi Yayınları.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39–50.

- Günday, H. (2023). *Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güngörmüş, O. (1995). Baba-çocuk ilişkisi. H. Yavuzer (Ed.), *Ana baba okulu* (ss. 241–251) içinde. Remzi Kitabevi.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125–144.
- Güven, S. N. (2024). *Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin ve ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısının ebeveyn stresine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). Examining the relationship between parenting practices and children's characteristics. *European Journal of Social Sciences Studies*, 6(1)97-112.
- Halpern, H. P., & Perry-Jenkins, M. (2016). Parents' gender ideology and gendered behavior as predictors of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration. *Sex roles*, 74(11), 527-542.
- Haotu, S. & Liao, P. S. (2003). Gender differences in gender role attitudes: A comparative analysis of Taiwan and coastal China. *Journal of Comparative Family Studies*, 12(1), 545–566.
- Hartup, W. H. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 76–79.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 3–19) içinde. Guilford Press.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177–200.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 121–142) içinde. Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Haywood, C. & Ghaill, M. (2017). *Interplaying gender and age in late modernity*. Palgrave Macmillan.

- Hetherington, E. M. & Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(2-3), 1-207.
- Hocaoğlu, Ö. H. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children and young people. *Pediatric Nursing*, 19(8), 38-44.
- Hortaçsu, N. (2012). *İnsan ilişkileri*. İmge Kitabevi.
- Höl, Ş. (2017). Annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 4, 1-13.
- Hurley, K. (2018). *Mükemmel çocuk mu? Mutlu çocuk mu?* (Çev. E. Çetin). Beyaz Balina Yayınları.
- Huseynzade, A. (2023). *Ebeveynlerin çocukluk çağı travmalarının, ebeveyn tutumları ve ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- İnanç Yazgan, B., Bilgin, M. & Atıcı Kılıç, M. (2010). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem.
- İplikçi, A. B. & Şahin-Acar, B. (2019). Kim ebeveyn? 12 yaş çocuklarının ebeveynleşme davranışlarını yordayan etkenler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(84), 1-18.
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality. A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (ss. 166-188) içinde. Cambridge University Press.
- Johnson, A. G. (2005). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. Temple University Press.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Johnston, J. & Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings and reflections*. Open University Press.
- Jung, C. G. (2016). *Feminen: Dişiliğin farklı yüzleri*. Pinhan Yayıncılık.
- Kaçar, E. (2019). *48-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Kahveci, D. (2024). *Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop.

- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33–38.
- Kanmaz, T. & Tezel-Şahin, F. (2022). Okul öncesinde akran ilişkileri ölçeği ebeveyn ve öğretmen formlarının geliştirilmesi. *Turkish Studies – Education*, 17(3), 437–468.
- Karabulut, N. (2016). *Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 4(2), 65-76.
- Karagüven, M. H. Ü. (2015). Empati ve sosyal zeka. *International Journal of Social Science*, 34, 187–197.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kasten, H. (2017). *Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisinin temel esasları – II* (O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş & M. Sağlam, Çev.). Anı.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kazan, H. & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441–472.
- Keski, Y. & Aykaç, M. (2014). İletişim engellerinin aile içi iletişime etkisini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *TSA*, 18(3), 121-114.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach’ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kılıç, Ş. (2020). *Duygu sosyalleştirme: Kuramdan araştırmaya*. Pegem Akademi.
- Kıvırcık, C. (2019). *Algılanan anne-baba ebeveynlik stillerinin ebeveyn tutumları ile ilişkisinde kırılğan narsisizmin aracı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıloluk, H., & Uğurlu, C. T. (2017). Akran-arkadaş gruplarına üyelik: anlamı, nedenleri, kriterleri, çatışma yaratan etkenler ve sürekliliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 861-877.
- Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying social networks in natural settings and measuring their influences. K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* içinde. Guilford Press.
- Klimes, D. B., Brand, A. E., Zahn-Waxler, C., Usher, B., Hastings, P. D., Kendziora, K. & Garside, R. B. (2007). Parental emotion socialization in adolescence: Differences in sex, age and problem status. *Social Development*, 16(2), 326–342.
- Kochanska, G. & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84(1), 283–296.

- Korkut, Ş. (2012). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kosir, K. & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127–144.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2005). *Guiding children's social development*. Cengage Learning.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135–149.
- Kozan, D. (2020). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunlukları arasında ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Köşger, F. & Ersoy, E. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9–17.
- Kuebli, J. & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles: A Journal of Research*, 27(11–12), 683–698.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79–91.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168–1189.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822–846.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality and relationships. *Child Development*, 73(4), 1187–1203.
- Lanjekar, P. D., Joshi, S. H., Lanjekar, P. D., Wagh, V., & WAGH, V. (2022). The effect of parenting and the parent-child relationship on a child's cognitive development: A literature review. *Cureus*, 14(10), e30574.
- Lansford, J. E. (2021). *How parents influence children's peer relationships*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/parenting-and-culture/202107/how-parents-influence-children-s-peer-relationships>

- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129–238.
- Lapsekili Uysal, S. (2020). Helikopter ebeveynlerin çocuklarının benlik algısı durumlarının kaygı düzeyleri üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 613-625.
- Larsson, J. O., Bergman, L. R., Earls, F. & Rydelius, P. A. (2004). Behavioral profiles in 4–5 year-old children: Normal and pathological variants. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(2), 143–162.
- Leaper, C. & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (ss. 561–587) içinde. Guilford Press.
- Li, Y., Zhang, J., Li, J., Chen, Y., Zhang, J., & Zuo, M. (2024). The influence of parents on children's consciousness of gender equality: a multi-group structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1361281.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Liu, Z. (2023). The effect of emotion regulation on pupils' peer relationships. *BCP Education & Psychology*, 9, 323–329.
- McDonalt, C.E. (1993). Parenting Irrational Beliefs and Marital Adjustment as Correlates Parenting Stress in Young Families. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alberta. Canada.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12(1), 125-148.
- Miller, P. H. & Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development*, 60(2), 257–285.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). 0–36 ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi: Eğitimci kitabı. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moore, S. (1977). Mother–child interactions and competence in infants and toddlers. *Young Children*, 32(3), 64–69.
- Mpofu, E. & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial proportion: Influence on self-concept and social competence in Zimbabwean adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 93–111.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. *The development of the social self* (ss. 219–245) içinde. Psychology Press.
- Noack, P. ve Buhl, H. M. (2004). Child-parent relationships. F. R. Lang ve K. L. Fingerman (Ed.), *Growing together: Personal relationships across the lifespan* (ss. 45–75) içinde. Cambridge University Press.

- Ocakçı, A. (2006). Çocuğun aile merkezli bakımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Yayınları*, (31), 126–176.
- Oden, S. (1981). *Peer relationship development in childhood*.
- Oktaç, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Oktaç, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. 2.Baskı, Epsilon Yayınevi.
- Ordway, M. R. (2011). Depressed mothers as informants on child behavior: Methodological issues. *Research in Nursing & Health*, 34(6), 520–532.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255–277.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 302–312.
- Ömeroğlu, E. (1994). Ailenin okul öncesi eğitime katılımı. *Okul Öncesi Eğitimi*, (47).
- Öndegiden, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420–440.
- Öngen, B. & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1–18.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420–440.
- Özbiler, Ş. (2017). Annelerin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inançlarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 6(2), 27–39.
- Özcan, İ., & Bıçakçı, M. (2025). Çocukların ebeveyn çocuk ilişkileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 159-170.
- Özçelik, T., & Şahin, M. K. (2023). Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 57-67.
- Özdemir, E. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 9-34.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Özgü, T. (2022). 48-72 aylık çocuklarda anne baba tutumlarının, ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özkan, K. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özmen, K. S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27–39.
- Özoğul, B. (2022). *Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Özoğul, B., & Çoban, A. E. (2024). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 850-869.
- Öztürk, M. (2021). *Çocuk psikiyatrisi*. Uçurtma Yayınları.
- Öztürk, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özvarış, Ş. B. (2015). Toplumsal cinsiyet, çalışma yaşamı ve kadın sağlığı. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 15(56), 37–43.
- Pekkarakaş, E. (2010). *3–6 yaş çocuklarının babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Peretti, P. O. & Sydney, T. M. (1984). Parental toy choice stereotyping and its effects on child toy preference and sex-role typing. *Social Behavior and Personality*, 12(2), 213–216.
- Peris, T. S., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M. & Emery, R. E. (2008). Marital conflict and support seeking by parents in adolescence: Empirical support for the parentification construct. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 633.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362.
- Popov, L. M. & Ilesanmi, R. A. (2015). Parent-child relationship: Peculiarities and outcome. *Review of European Studies*, 7(5), 253.
- Poyraz, T. S. (1999). *3–6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poyrazoğlu, E. (2024). *Sahtekâr fenomeninin yordanmasında ebeveynleşme ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Proffitt, S. M. & Ladd, G. W. (1992). Mothers' perceptions and concerns about their preschool children's progress in peer relations. *American Educational Research Association*.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education*, 19(4), 471-489.
- Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Roffey, S., Tarrant, T. & Majors, K. (1994). *Young friends: Schools and friendship*. Cassell.
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance-rejection syndrome: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-884.
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Rothbart, M. K. & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., Coplan, R. J. & Barstead, M. G. (2018). Withdrawing from the peer group. W. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* içinde. Guilford Press.
- Rydell, A. M., Bohlin, G. & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teacher and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5. baskı, ss. 237-309) içinde. Wiley.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Salı, G. (2012). *Erken çocukluk dönemde empatinin gelişimi ve ailenin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yozgat.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal/Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.

- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (2000). Building school–family–community partnerships in middle and high school. M. G. Sanders (Ed.), *School students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (ss. 339–361) içinde. Lawrence Erlbaum Associates.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.; 13. basımdan çeviri). Nobel.
- Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılıgil, F. (2016). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları*. Dipnot Yayınları.
- Schneider, B. H. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. Arnold Publishers.
- Segrin, C. ve Flora, J. (2018). *Family communication*. Routledge.
- Semerci, B. (2009). *Birlikte büyütem: Çocuk ruh sağlığı*. Alfa Yayınları.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Yayıncılık.
- Shields, A., Ryan, R. M. & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology*, 37(3), 321-337.
- Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294–302.
- Smith, M. & Dukes, C. (2007). *Developing pre-school communication and language*. Routledge.
- Starko, T. J. (1991). *Parent stress and parent irrational beliefs: Mother–father differences*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Alberta.
- Sucuka, N. & Kimmet, E. (2003). Aile destek programlarının okul–aile iş birliğindeki önemi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, M. & Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Nobel Yayınları.
- Şengül, K. K., & Kahraman, P. B. (2023). Annelerin Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Duygu Sosyalleştirme Davranışı ile Çocuğun Anneye Bağlanma Türü Arasındaki İlişki. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 6(1), 20-45.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya uygulaması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105–126.
- Şimşek, H. (2011). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadın üreme sağlığına etkisi: Türkiye örneği. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(2), 119–126.
- Şirin, M. (2015). *Televizyon, çocuk ve aile* (4. basım). İz Yayıncılık.
- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo-kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tarkoçin, S. & Tuzcuoğlu, N. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48–66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 339–354.
- Taştekin, A. N. (2023). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının 36–72 ay aralığındaki çocukların oyun içi davranışları ve akademik benlik saygıları ile ilişkisinin incelenmesi (Bayburt ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Telli, A. A. (2014). *3–6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Thomassin, K., Seddon, J. A. & Vaughn-Coaxum, R. (2020). Development and validation of the parents' gendered emotion beliefs scale. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 855–866.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46(2), 339–347.
- Tolan, Ö. Ç. (2023). Boşanma ve etkileri: Çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 321–338.
- Tomkins, S. S. (1993). *Affect imagery, consciousness: Vol. 4. Cognition: Duplication and transformation of information*. Springer.
- Trevino Gonzalez, Alejandra, A. (2020). Peer Relationships in Preschool. The University of Texas at Austin, Texas Scholar Works University of Texas Libraries.

- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62(6), 1475–1488.
- Tutkun, C. (2012). *60–72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türe, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türkarslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 99108.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. (2020). *Karşılaştırmalarla 81 il için toplumsal cinsiyet eşitliği karnesi*. https://www.tepav.org.tr/upload/mce/2020/haberler/tobb_tskb_tepav_81_ilde_turkiyenin_toplumsal_cinsiyet_esitligi_karnesi.pdf 25 Aralık 2024’da alınmıştır.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3–6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 2(2), 54-71.
- Uçar, S. (2025). *Okul öncesi dönem çocuklarında ebeveyn-çocuk-akran ilişkilerinin karşılıklı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- UNICEF. (2021). *Early childhood development*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development> 17 Kasım 2024’da alınmıştır.
- Uslu, A. E. I., & Turan, F. (2021). Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36(87), 39-62.
- Uysal, H. & Dinçer, D. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468–483.
- Uzun, H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeğinin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 30–40.

- Ülker, A., & Aydos, E. H. (2024). Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları ve duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 39(94), 58-80.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (35), 29–56.
- Wang, I. Y., & Cheung, R. Y. (2023). Parents' gender role attitudes and child adjustment: The mediating role of parental involvement. *Sex Roles*, 89(7), 425-441.
- Williams, J. E. & Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty-nation study*. Sage.
- Winnicott, D. W. (2013). *Oyun ve gerçeklik* (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları.
- Wong, M. S., Diener, M. L., & Isabella, R. A. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviors and child grade: Associations with children's perceptions of peer competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(3), 175-186.
- Yağan G. S. ve Yıldız, T. G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424–446.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yağmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275–296.
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yasin, B. Ç. (2024). *4-6 yaş çocuklarda ebeveyn-çocuk ilişkisi, sosyal beceri ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, F. (2009). *İlköğretime devam eden öğrencilerin anne-çocuk ilişkisini kabul ve reddedici algılama düzeyinin annenin evlilik doyumu ve evlilik uyumu düzeyiyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuzer, H. (2017). Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (ss. 115–127) içinde. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2021). *Çocuk ve suç* (20. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, Z. (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Yılmaz, E. (2012). *60–72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, H. (2007). *Sevgili anne ve babacığım, lütfen bu kitabı okur musunuz!* (27. baskı). Çizgi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yörükoğlu, H. (2025). *Deprem sahasında 4-6 yaş çocuklarla grup teraplay uygulaması: ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocuğun sosyal beceri ve davranışları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yu, S., Liao, M., Liu, X., & Li, Y. (2025). The relationship between parenting stress and preschool children's social-emotional competence: the chain mediating role of parental reflective functioning and parent-child relationship. *Frontiers in Psychology*, 16, 1679084.
- Yue, Y., Guo, J., Ma, Y., Yuan, H. & Li, M. (2024). The relationship of family support and peer acceptance in children aged 4–6: The mediating role of emotion regulation strategies. *Early Child Development and Care*, 194(13–14), 1366–1383.
- Yücedağ, A. (2024). Aile ilişkilerinde güven oluşumu: ebeveyn-çocuk ve karı-koca ilişkilerinde dinamikler. *İnteraktif Bilim: Disiplinlerarası Araştırma ve İncelemeler Dergisi*, 4, 2230-2267.
- Yüzügöldü, M. A., & Ulkuer, N. (2023). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları ile çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Zarbatany, L., McDougall, P. ve Hymel, S. (2000). Akran kültüründe cinsiyete göre farklılaştırılmış deneyim: Ergenlik öncesi dönemde yakınlığa bağlantılar. *Sosyal Gelişim*, 9(1), 62–79.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168.
- Zeman, J., Perry-Parrish, C. & Cassano, M. (2010). Parent-child discussions of anger and sadness: The importance of parent and child gender during middle childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (128), 65–83.
- Zhang, J. (2025). The impact of parent-child relationships on preschoolers' emotional expression and regulation. *Journal of Education and Educational Research*, 15(2), 124–132.
- Zhang, X. & Chen, H. (2010). Reciprocal influences between parents' perceptions of mother-child and father-child relationships: A short-term longitudinal study in Chinese preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 22–34.
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192–204.

Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What is it and what to do about it*. Addison-Wesley Publishing Company.



EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Etik Kurul Otomasyonu			
T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 27-09-2024		Oturum Sayısı : 17	
Karar Sayısı : 19			
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı		Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü	
Araştırmacılar		Dr.Öğretim Üyesi Seda ŞAHİN (Danışman) Yüksek lisans Öğrencisi Merve Ağcan Coşkun (Yürütücü)	
Başkan			
Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ			
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

EK-2. Araştırma Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları İle Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği, Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği, Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Onam Formu, Ebeveyn Onam Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MALATYA	İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü	MALATYA YEŞİLYURT İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü (YEŞİLYURT)	181917
MALATYA	Anaokulu	91.000 Dev Öğrenci Sevgi Anaokulu (YEŞİLYURT)	754658
MALATYA	Anaokulu	Malatya Girişim Grubu 1 Nolu Anaokulu (YEŞİLYURT)	754687
MALATYA	Anaokulu	AY-YILDIZ ANAOKULU (YEŞİLYURT)	754672
MALATYA	Anaokulu	Mustafa Aksoğan Anaokulu (YEŞİLYURT)	754702

EK-3. Bilgilendirilmiş Onam Formu

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

Bu kapsamda “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları İle Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü” başlıklı araştırma “Merve AĞCAN COŞKUN” tarafından **gönüllü katılımcılar**la 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:

Araştırmanın Amacı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları ile Ebeveyn-Çocuk ilişkisinin Aracı Rolünü incelemek

Süresi:

.....
.....

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

(Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının Adı-

Soyadı:

e-posta:

İmzası:

EK-4. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili veliler, Bu araştırma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları İle Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Aracı Rolü” konulu tez çalışması için yapılmaktadır. Lütfen soruları doğru okuduğunuzdan emin olduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığı için bilgiler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çocuğun Adı-Soyadı:		Çocuğun Yaşı:	
Çocuğun Cinsiyeti ☐ Kız ☐ Erkek		Çocuğun Doğum Tarihi:	
		Çocuğunuzun oynamayı tercih ettiği Akran cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek ☐ Her ikisi de	
Formu Dolduran Ebeveyn ☐ Anne ☐ Baba		Yaşadığınız ilçe ☐ Battalgazi ☐ Yeşilyurt	
Anneye Ait Bilgiler		Babaya Ait Bilgiler	
Eğitim Seviyesi ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans- doktora	Anne Yaşı ☐ 20 ve altı ☐ 21-25 yaş arası ☐ 26-30 yaş arası ☐ 31-35 yaş arası ☐ 36-40 yaş arası ☐ 41 ve üstü	Eğitim Seviyesi ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans- doktora	Baba Yaşı ☐ 20 ve altı ☐ 21-25 yaş arası ☐ 26-30 yaş arası ☐ 31-35 yaş arası ☐ 36-40 yaş arası ☐ 41 ve üstü
Çalışma Durumu ☐ Çalışmıyor ☐ Kamu görevlisi ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Diğer		Çalışma Durumu ☐ Çalışmıyor ☐ Kamu görevlisi ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Diğer	
Kardeş Sayısı (çalışmaya katılan çocuk hariç) ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üstü		Aile Yapısı ☐ Çekirdek aile ☐ Geniş aile ☐ Boşanmış aile	
Ailenizin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Yetersiz			

EK-5. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği Kullanım izni

nce) ☆

Merhabalar Sığnem Hocam; Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve A

← ⋮

Tabi ki Merve Hanım,
Ölçeğimi kullanmanız beni mutlu eder.
İyi çalışmalar dilerim.

Sığnem Bağcı

28 Haz 2024 Cum, saat 18:59 tarihinde Merve Ağcan <@gmail.com> şunu yazdı:

Merhabalar Sığnem Hocam;
Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve AĞCAN COŞKUN.
Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkisinde ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi niteliğinin aracı rolünü araştıran bir tez çalışması yapmayı planlıyorum. Bu amaçla sizin geliştirmiş olduğunuz "Ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ölçeği"ni de tezimde kullanmak istiyorum.
Ölçeğinizi benimle paylaşır ve tezimde atıf yapmak suretiyle kullanmam için izin verebilirseniz en kısa sürede tez önerimi tamamlayıp çalışmaya başlayabilirim.
Sizin geri dönüşünüz benim için çok önemli. Saygılarımla iyi çalışmalar diliyorum.

124

EK-6. Ebeveynlerin Cinsiyete Dayalı Duygusal İnançları Ölçeği

	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Katlıyorum	4-Kesinlikle Katılıyorum
1. Kız çocuklarının (erkek çocuklarına göre) korkularını göstermesini daha kabul edilebilir buluyorum.				
2.				
3. Kız çocuklarının (erkek çocuklarına göre) duygularını göstermesini daha kabul edilebilir buluyorum.				
4.				
5.				
6. Anneler hem oğullarına hem de kızlarına duygusal destek sağlama konusunda babalardan daha iyidir.				
7. Anneler, çocuklarına duygularını ifade etmeyi öğretmekte daha iyidir.				
8.				
9. Korku ve üzüntü “kadınsı”, öfke “eril/erkeksi” bir duygudur.				
10.				
11. Erkek çocuklarının öfkelerini ifade etmelerini, kız çocuklarına göre daha kabul edilebilir buluyorum.				
12.				
13. Anneler duygular hakkında konuşma konusunda babalardan daha iyidir.				
14.				
15.				

EK-7. Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar Suzan Hocam, Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve AG

Merhaba,

ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek bilgileri ektedir.
İyi Çalışmalar,
Arş. Gör. Dr. Suzan Çen Yağız

Merve Ağcan <[redacted]> şunları yazdı (28 Haz 2024 19:02):

Merhabalar Suzan Hocam;
Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve AĞCAN COŞKUN. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkisinde ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi niteliğinin aracı rolünü araştıran bir tez çalışması yapmayı planlıyorum. Bu amaçla sizin geliştirmiş olduğunuz 'Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'ni de tezimde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi benimle paylaşır ve tezimde atıf yapmak suretiyle kullanmam için izin verebilerseniz en kısa sürede tez önerimi tamamlayıp çalışmaya başlayabilirim. Sizin geri dönüşünüz benim için çok önemli. Saygılarımla iyi çalışmalar diliyorum.

EK-8. Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği

	1-Hiç	2-Çok Az	3-Biraz	4-Çok	5-Aşırı
1. Çocuğunuzla yalnız zaman geçirmekten ne kadar keyif alıyorsunuz?					
2.					
3. Çocuğunuzla baş başa geçirdiğiniz süreden ne kadar memnunsunuz?					
4.					
5.					
6. Çocuğunuz size sevginizi kolaylıkla gösterebilir mi?					
7.					
8.					
9. Çocuğunuza ne kadar benzediğinizi düşünüyorsunuz?					
10.					
11.					
12. Çocuğunuzu ne kadar eleştiriyorsunuz?					
13. Çocuğunuz sizi ne kadar eleştiriyor?					
14. Çocuğunuz sizinle ne sıklıkla görüş ayrılığı yaşar?					
15.					

EK-9. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu Kullanım İzni

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu'

Gelen Kutusu x



ün önce) ☆

Merhabalar Tuğba Hocam; Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve Ağ



Merhaba Mervem

Ölçeği ve ilgili bilgileri ekte paylaşıyorum.

Tezinde başarılar dilerim.

Sevgilerimle.

Merve Ağcan 28 Haz 2024 Cum, 18:56 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Tuğba Hocam;

Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve AĞCAN COŞKUN.

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkisinde ebeveynlerin cinsiyete dayalı duygusal inançları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi niteliğinin aracı rolünü araştıran bir tez çalışması yapmayı planlıyorum. Bu amaçla sizin geliştirmiş olduğunuz 'Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu'nu da tezimde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi benimle paylaşır ve tezimde atıf yapmak suretiyle kullanmam için izin verebilirseniz en kısa sürede tez önerimi tamamlayıp çalışmaya başlayabilirim. Sizin geri dönüşünüz benim için çok önemli. Saygılarımla iyi çalışmalar diliyorum.

EK-10. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Öğretmen Formu

	Öğrencinizin okulda gösterdiği davranışları düşünerek aşağıdaki durumlara sağdaki sütunda yer alan uygun seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız.	Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1						
2	Akranlarını suçlar.					
3						
4						
5	Akranları tarafından üstü başı kirletilir.					
6						
7	Akranlarının oyunlarına müdahalede bulunur.					
8	Akranlarının oyunları bozar.					
9	Akranlarını tehdit eder.					
10						
11						
12	Akranlarını rahatsız eder.					
13	Akranlarını kızdırır.					
14	Akranlarına vurur.					
15						
16	Akranının elindeki nesneyi zorla alır.					
17	Akranlarıyla iletişim kurmaya çekinir.					
18						
19	Akranlarının sözlerini kesmeden onları dinler.					
20						
21						
22	Akranlarıyla göz kontağı kurarak konuşur.					
23						
24	Akranlarıyla iletişimini sürdürür.					
25	Çok sayıda akranı ile etkileşim hâlinindedir.					
26	Akranlarını sevdiğini gösterir.					
27						
28						
29	Akranları tarafından sevilir.					
30						
31	Akranları ile iyi geçinir.					
32						
33						
34	Akranları tarafından rahatsız edilir.					
35						
36	Yeni arkadaş edinmekte zorlanır.					
37						