



**ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE 4-6 YAŞ  
ÇOCUKLARININ PROBLEM DAVRANIŞLARINA  
YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Yağmur Tuğçe TEKE**

**2021  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr.Arzu ÖZYÜREK**

**ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE 4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PROBLEM  
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Yağmur Tuğçe TEKE**

**T.C.  
Karabük Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında  
Yüksek Lisans Tezi  
Olarak Hazırlanmıştır**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK**

**KARABÜK  
Şubat, 2021**

Yağmur Tuğçe TEKE tarafından hazırlanan “ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE 4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PROBLEM DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr.Arzu ÖZYÜREK

.....

Tez Danışmanı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 19/02/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Özge PINARCIK SAKARYALI (DÜ)

.....

Üye : Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Asya ÇETİN (KBÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## BEYAN

Karabük Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan bilgi ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya farklı bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Şubat-2021

Yağmur Tuğçe TEKE

## TEŞEKKÜR

Üniversite eğitimi her insanın yaşaması gereken bir eğitim sürecidir. Üniversite size sadece bir eğitim yuvası olmaz. Yeni dostluklar edinmekle birlikte üniversitede aileniz dışında sizi hayata hazırlayan, düşseniz de elinizden tutup sizi ayağa kaldıran, zorlandığınız birçok anda size yardım eli uzatan ve hayallerinize ulaşmanız için en az sizin kadar çabalayan hocalarınız olur. Kendisi benim için bu anlattıklarımın çok daha değerli olan ve yardımını, desteğini bir kez bile eksik etmeyen sevgili danışman hocam Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e,

Vatani görevini sonuna kadar azimle ve gururla yapmış şanlı bir Türk askeri olan babanın ve hayatını çocuklarına adanmış, gecesini gündüzüne katarak onların okuması için hiç pes etmeden emek veren bir annenin kızıyım ben. Çocukluğumdan bu yana yaşadığım ve yaşattığım onca sıkıntıya rağmen bir kez bile şikâyet etmeden, her daim yanımda olup desteklerini hiç eksik etmeyen, bana sevmeyi, sevimliyi öğreten aileme; öncelikle yaptığı meslekle bana her daim gururu yaşatan babam Emekli Uzman Çavuş Kemal GÜZELKOKAR'a, merhametin, sevmenin, dünyada iyi olan her şeyin en güzelini öğreten annem Selda GÜZELKOKAR'a ve her daim yüzümü güldüren kardeşlerime,

Beni hayatına kabul etmiş ve küçük adımlarla ilerlediğim bu yolda hayallerime benden daha çok inanan, zorlanıp pes etmeyi düşündüğüm anlarda bile benden vazgeçmeyen, hayatı paylaştığım sevgili eşim Emrehan TEKE'ye,

Saymadığım daha birçok güzelliklerle hayatıma anlam katan, bugün ben olmamı sağlayan, hayatın hep güzel yanlarını görebilmeyi öğreten, her zaman merak eden, sorgulayan bir insan olmamda yardımını dokunan ve öğrenme aşkını bana aşılamanı bu zamana kadar hayatıma girmiş tüm arkadaşlarıma, öğretmenlerime sonsuz teşekkürler.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>BEYAN .....</b>	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>iv</b>
<b>TABLolar DİZİNİ.....</b>	<b>vii</b>
<b>EKLER DİZİNİ.....</b>	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Amaç ve Kapsam .....	1
<b>2. GENEL BİLGİLER .....</b>	<b>6</b>
2.1. Okul Öncesi Dönemde İletişim.....	6
2.1.1. İletişimin Tanımı ve Amacı .....	6
2.1.2. İletişim Türleri ve İletişim Engelleri .....	9
2.1.3. Aile İçi İletişim.....	11
2.1.4. Anne-Çocuk İletişimi .....	14
2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar .....	16
2.2.1. Problem Davranışların Tanımlanması.....	16
2.2.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması.....	19
2.2.3. Problem Davranışların Nedenleri.....	22
2.2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Sık Karşılaşılan Problem Davranışlar .....	27
2.2.5. Çocuklarda Problem Davranışların Önlenmesi ve Sağaltımı.....	29
2.3. Anne-Çocuk Etkileşimi ve Çocuklarda Problem Davranışlar .....	31
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
3.1. Araştırmanın Tipi.....	34
3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi .....	34
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	34
3.4. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	36
3.4.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı.....	37

3.4.3. Problem Davranış Ölçeği.....	38
3.5. Verilerin Toplanması .....	39
3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler .....	39
3.7. Araştırmanın Etik Yönü .....	40
3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	40
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>41</b>
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>62</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>85</b>
6.1. Sonuçlar.....	85
6.2. Öneriler .....	87
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>90</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>102</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>106</b>

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Çalışma Grubuna Ait Bazı Kişisel Bilgilerin Sayı ve Yüzde Değerleri .....	35
<b>Tablo 2.</b> Ölçek Puanları Normallik Dağılımı.....	39
<b>Tablo 3.</b> Çalışma Grubu Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	41
<b>Tablo 4.</b> ABCİDA ve PDÖ Puanları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	42
<b>Tablo 5.</b> Çocukların Cinsiyetine Göre Ölçek Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	43
<b>Tablo 6.</b> Çocukların Doğum Tarihine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	44
<b>Tablo 7.</b> Çocukların Okula Devam Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	46
<b>Tablo 8.</b> Çocukların Doğum Sırasına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	48
<b>Tablo 9.</b> Anne Yaşına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 10.</b> Baba Yaşına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	52
<b>Tablo 11.</b> Anne Öğrenim Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	53
<b>Tablo 12.</b> Baba Öğrenim Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	55
<b>Tablo 13.</b> Anne Mesleğine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
<b>Tablo 14.</b> Baba Mesleğine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	59
<b>Tablo 15.</b> Aile Yapısına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları ....	60



## **EKLER DİZİNİ**

**Sayfa**

<b>EK 1. Kişisel Bilgi Formu .....</b>	<b>102</b>
<b>EK 2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (Örnek Maddeler) 103</b>	
<b>EK 3. Problem Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler) .....</b>	<b>103</b>
<b>EK 4. Etik Kurul İzni .....</b>	<b>104</b>
<b>EK 5. Ölçek Kullanım İzni .....</b>	<b>105</b>

## ÖZET

### **Anne-Çocuk İletişimi ile 4-6 Yaş Çocuklarının Problem Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Bu araştırma, anne-çocuk iletişimi ile 4-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye genelinde kendilerine dijital platformlar üzerinden çevrimiçi olarak ulaşılan, okul öncesi dönem 4-6 yaş grubu çocuğu olan 765 anne ve çocukları (392 kız, 373 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplamada Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki annelerin genel olarak anne-çocuk iletişiminin orta düzeyde olumlu, çocuklarının problem davranışlarının görülme durumunun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Annelerinin kız çocuklarıyla iletişimlerinin erkek çocuklarından daha iyi olduğu, erkek çocukların kızlara göre problem davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Annelerin dört yaşındaki çocuklarıyla iletişimlerinin daha iyi olduğu, beş yaşındaki çocukların dört yaşındakilere göre problem davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocuğun okula devam süresi, anne yaşı ve öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba öğrenim durumu ve mesleği ile anne-çocuk iletişimi arasında anlamlı fark olduğu; anne mesleği, baba yaşı ve aile yapısına göre ise anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Çocukların problem davranışlarının okula devam durumlarına, anne-baba yaşına ve aile yapısına göre değişmediği belirlenmiştir. Anne-çocuk iletişimi olumlu yönde arttıkça çocuklarda problem davranışların azaldığı veya anne-çocuk iletişimi azaldıkça çocuklarda problem davranışların arttığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak ebeveyn, eğitimci ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Anne-Çocuk İletişimi, Problem Davranış, Okul Öncesi Dönem

**Bilim Kodu:** 10373422

## **ABSTRACT**

### **Investigation of the Relationship between Mother-Child Communication and 4-6 Year-Old Children's Perceptions of Problem Behavior**

This study was conducted for the purpose of examining the relationship between mother-child communication and 4-6 year-old children's perceptions of problem behaviours. The study group consists of 765 parents across Turkey with children aged 4-6 years old (392 girls, 373 boys) who were interviewed online through digital platforms. In the data collection, Parent-Child Communication Assessment Tool and Problem Behaviour Scale were used. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests and Pearson Correlation Coefficient were used in data analysis. The study shows that the mothers in the study group generally had a moderately positive mother-child communication level and that their children had a minor level of problem behaviours. It has been observed that mothers' communication with their daughters are better than boys and that boys have more problem behaviours than girls. It was determined that mothers had better communication with their four-year-old children, whereas, five-year-old children had more problem behaviours than four-year-olds. There is a significant difference between the child's school attendance time, mothers' age and education level, mothers' occupation, fathers' education level and occupation, and mother-child communication. However, there was no significant difference according to mothers' profession, fathers' age, and family structure. It was determined that the problem behaviours of the children did not change according to their school attendance, parents' age, and family structure. It has been determined that as the communication between mother and child increases positively, the problem behaviours of children decrease. Similarly, as mother-child communication decreases, problem behaviours in children go up.

**Key words:** Mother-Child Communication, Problem Behaviour, Preschool Period

**Science Code:** 10373422

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın amaç ve kapsamı, problem ve alt problemlerine yer verilmiştir.

## 1.1. Amaç ve Kapsam

Aile, insan davranışlarının temelini oluşturmaya başladığı ve aile üyelerinin birbirleriyle çeşitli ilişkiler kurabilmeyi öğrendikleri en önemli kurumdur. İnsanlar ilk gerçek deneyimlerini aileleriyle yaşarlar. Kişinin yaşamının ilk zamanlarında beslenme, korunma, sevilme ve kucağa alınma gibi ihtiyaçları zamanında ve yeterli düzeyde karşılanırsa, temel güven duygusunun oluşması için gerekli temel atılmış olunur. Dünyaya geldiği günden itibaren çocuğun karakteri ve kişiliği önce ailesiyle, daha sonra da çevresindeki insanlar aracılığıyla şekillenmektedir. Kişiliğin temellerinin ilk yıllarda aile içerisinde atıldığı bilinmektedir. Bu nedenle, çocukların kişiliklerinin gelişmesinde en önemli sorumluluk ebeveynlere düşmektedir. Ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim çok önemlidir. İletişim, gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bunun için, etkili ve tam bir iletişim becerisi, aile fonksiyonlarının her bir yönünün geliştirilmesi için temel oluşturmaktadır. İletişim, aile fonksiyonlarının ortaya çıkması, aile üyelerinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve onların amaçlarına ulaşabilmeleri için gereklidir. Aile içinde gerek ebeveyn ve çocuk gerekse eşler arasındaki iletişimin iki yönlü, yani karşılıklı olması gerekmektedir (Tezel, 2004; Yalçın, 2013).

Kişinin içinde bulunduğu, doğduğu ve büyüdüğü, geliştiği ortamın özellikleriyle çevresindeki insanlarla geçirdiği yaşantıları ve kurduğu ilişkileri birçok yönden gelişimini etkileyebilmektedir. Aile içerisinde neşe, mutluluk, sevgi, korku, kızgınlık ve üzüntü gibi duyguların aktarılabilmesi sadece kişiler arası iletişim ve etkileşimle olur. Aile içi destek sağlayıcı iletişim, çocukların olumlu kimlikler kazanabilmesini ve sosyal gelişimini sağlayabilen önemli bir belirleyicidir. Özellikle anne ve çocuk arasındaki etkileşim olumlu nitelik, doğru anne dili ve çocukların dil gelişimiyle

fazlasıyla ilişkiliyken, annenin ifade edici dilinde ortak dikkat öğelerinin kullanılması, çocuğun kurduğu iletişime yönelik yanıtlayıcılık ve deneyimlerle ilişkili dil, sosyal iletişimin gelişmesine yardımcı davranışlar olarak görülebilmektedir. Anneleri ve küçük çocukları arasında oluşan sosyal etkileşimler, çocukların gelecek yaşamlarındaki gelişimsel özellikleri için temel oluşturmaktadır (Yalçın, 2013). Çocuğun gelecekte dünyaya ve kendisine nasıl bakacağı, önemli ölçüde yaşamının ilk yıllarındaki etkileşimlerin kalitesiyle belirlenmektedir (Tezel, 2004).

Anne ve çocuk arasındaki iletişim, doğumdan itibaren başlar. Olumlu bir anne-çocuk iletişiminin oluşabilmesi için, iletişimin açık ve doğrudan olması gerekir. Annelerin çocuklarına etkili ve doğru mesajı iletebilmesi için iletişim tekniklerini öğrenmeleri ve önemli noktaları gözden kaçırmamaları gerekir. Bu noktalardan en önemlisi çocuğu olduğu gibi benimsemesi, annenin empati yaparak çocuğu gibi düşünmeye çalışması ve her koşulda dürüst olabilmesidir. Okul öncesi dönem içerisinde çocuk ile annenin arasında oluşan bağ ve olumlu iletişim, çocuğun bütün gelişimsel süreçlerini destekler ve daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesinde fazlasıyla önemli bir role sahiptir. İletişim, bütün gelişim alanlarında uzun veya kısa süreli etkilere sebep olabilir. Özellikle de okul öncesi dönemdeki gelişim, çevresindeki faktörlerden fazlasıyla etkilenebilmektedir. Annelerin çocukları için gerekli kuralları koymaları ve çocuklarına rehberlik yapmaları, çocuklarının yanlış-doğru ve kabul edilen-edilmeyen davranışları arasındaki farkı ayırt edebilmelerinde yardımcı olur (Kırman ve Doğan, 2017).

Okul öncesi çocukları pek çok farklı uyarana maruz kaldıkları için, sağlıksız iletişim ortamları çocukların gelişimini, kişiliğini kötü yönde etkilemektedir. Özellikle 48-72 ay arasında çocuğu olan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin birçok değişkene göre değişebildiği öngörülmüştür (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013). Anne-çocuk etkileşiminin niteliği, çocukların olumlu ve olumsuz davranışlar geliştirmesinde etkili bir faktör olarak ele alınabilir.

Problem davranışlar, toplumdaki bireylerce onaylanan davranışların tersine mahalle, okul, ev gibi çeşitli ortamlar içerisinde sürekli olarak gösterilebilen saldırgan, zarar verebilen ve olumsuz davranışlar şeklinde tanımlanır. Alanyazın incelendiği

zaman problem davranışların zor davranışlar, antisosyal, istenmeyen, saldırgan davranışlar, davranış ve uyum bozukluğu isimleri altında; sözel ve fiziksel saldırı, aşırı kızgınlık, arkadaşlarının istekleri ve önerilerine düşmanca tepkiler verme, yetişkin kişilerin uyarılarını dikkate almama, onların yönergelerine sürekli olarak karşı gelme, devlet mallarına ve eşyalara isteyerek zarar verme, başka insanlara zarar verme, onları taciz etme ve çoğu zaman bu durumlar ile birlikte görülen aşırı hareketli olma durumu gibi daha pek çok farklı karmaşıklaşmış davranış örüntülerini içeren geniş bir çerçevede ele alındığı görülebilmektedir (Sayın, 2014). Problem olarak nitelendirilen davranışların nedenlerin belirlenmesi, davranışların sağaltımında izlenecek yolun belirlenmesini sağlayacaktır.

Problem davranışların nedenleri çok çeşitli olabilir. Sosyal becerileri henüz gelişmemiş ve ailesinin desteğinden yoksun kalmış çocuklarda, problem davranışlar görülebilmektedir. Problem davranışlar gelişimsel evrelerin beraberinde getirdiği zorluklara, yakın çevrenin de olumsuz etkileri eşlik ettiğinde çocuklarda bu durumlara tepki olarak gösterilen bozukluklardır. Çocuklarda görülebilen problem davranışlar genellikle aşırı hareketlilik, anti sosyal tepkiler, saldırganlık gibi dışsallaştırılmış ve kaygılı davranışlar, içine kapanıklık, bedensel şikâyetler gibi içselleştirilmiş problem davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır (Yaşar Ekici, 2017).

Okul öncesi dönem birçok farklı nedenden dolayı çocuklarda problem davranışların meydana gelebildiği bir dönemdir. Problem davranışların bazı kısımları gelişimsel süreçlerin bir parçası olabileceği gibi gelişimsel süreçlerin sonrasında da sürekli olarak devam ediyorsa problem olarak değerlendirilir. Anne-babaların çocukları ile iletişim biçimleri, cinsiyetlerine göre ailelerin etkisinde kaldıkları kültürel özellikler ve farklı davranış şekilleri çocukların problem davranışlarının boyutlarını etkileyebilmektedir. Problem davranışlar ile baş edebilmek için öncelikli olarak çocukların aileleriyle ilişkilerinin düzenlenebilmesi; ailelerin anne-baba olabilme yetkinlikleri, çocuk eğitimi ve gelişimi, problemleri çözebilme becerileri gibi bazı konularda becerilerini geliştirmeleri ve bilgilerini arttırmaları gerekir (Özbe, 2010).

Toplumdaki bireylerin inanç ve tutumları, çocukların davranışlarının sağlıklı veya sağlıksız olduğunu belirleyebilen önemli faktörlerdir. Ayrıca çocukların genetik yapıları, bilişsel işlevleri, farklı mizaçlarıyla yetişkinlerin beklentileri ve iki tarafın birbirleriyle etkileşimleri de davranışlarda etkili olabilmektedir (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel yeterlilik düzeyleriyle ilgili yapılan pek çok araştırmaya göre ise anneler, çocukların davranışları üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Annelerin çocukları için yeterli donanıma sahip bireyler olabilmesi önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin olumlu veya olumsuz iletişim biçimleri çocuklarının gelişimlerini fazlasıyla etkileyebilir (Dursun, 2010). Bu nedenle anne ve çocuk arasındaki iletişimin boyutları, okul öncesi dönemdeki çocuğunun davranışları üzerinde ayrıca bir önem arz etmektedir. Problem olarak nitelendirilen davranışların temelinde anne-çocuk iletişiminin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Konuyla ilgili olarak Türkiye’de yapılan akademik çalışmalara bakıldığında; Akçınar ve Baydar (2018) anne davranışlarının erken çocuklukta dışsallaştırılmış problem davranışlarla ilişkisini, Köyceğiz ve Özbey (2019) anne-babaların iletişim becerileriyle çocuklarının problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi, Arabacı ve Ömeroğlu (2013) 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini, Saygı (2011) anne-çocuk ilişkisini, Tarkoçin (2014) okul öncesi kurumlarına giden 48-66 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocuklarıyla iletişim kurma seviyeleri ile problem davranışların ilişkisini, Yalçın (2013) anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkilerini, Derman ve Başal (2013) okul öncesi çocukların davranış problemleriyle ebeveyn tutumlarının ilişkisini, Öztürk ve Giren (2015) annelerin ebeveynlik algılarıyla çocuklarının problem davranışlarını, Seven (2007) ailesel sebeplerin 6 yaş çocuklarındaki sosyal problem davranışlarına etkisini incelemişlerdir.

Konuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan akademik çalışmalara bakıldığında Li ve arkadaşları (2015) anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini, Zupan ve arkadaşları (2000) 2-6 yaş çocukların problem davranışları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri, Al Rub ve diğerleri Ürdünlü annelerin ve öğretmenlerin bakış açılarından annenin sosyalleşmesini ve anaokulu çocuklarının davranışlarını, Anthony ve arkadaşları (2005) ebeveynlik stresi

ve davranışının okul öncesi çocukların problem davranışları üzerindeki etkiyi, Leibowitz ve diğerleri (2002) ebeveyn-çocuk duygu iletişimini, Shipman, Schneider ve Sims (2005) kötü muameleye maruz kalan ve kalmayan anne-çocuk çiftlerinin duygu iletişimini, Button ve arkadaşları (2001) annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerini, Brook ve arkadaşları (2012) dışsallaştırmış problem davranışları ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini incelemiştir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle sadece çocukların problem davranışlarına yoğunlaştığı, anne-çocuk iletişimiyle ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve okul öncesi çocukların problem davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olan anne-çocuk iletişimiyle ilgili çalışmaların kısıtlı sayıda oldukları görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada; anne ve çocuk iletişimi ile 4-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın problemi ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

### **Problem Cümlesi**

Anne-çocuk iletişimi ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının problem davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Alt Problemler**

1. Anne-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocuklarının problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anne-çocuk iletişimi ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve okula devam süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anne-çocuk iletişimi ile anne babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve aile yapısı değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul öncesi çocukların problem davranışları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve okula devam süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul öncesi çocukların problem davranışları ile anne babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve aile yapısı değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?



## **2. GENEL BİLGİLER**

Bu bölümde okul öncesi dönemde iletişim, aile içi iletişim, anne-çocuk iletişimi, okul öncesi dönem çocuklarında görülen problem davranışlara değinilmiştir.

### **2.1. Okul Öncesi Dönemde İletişim**

İletişim, birey için doğumdan itibaren başlayan ve yaşamın sonuna dek devam edecek olan çift yönlü bir süreçtir. Birey, sosyal yapının gereği olarak öncelikle aile ortamında, daha sonra da çevresinde bulunan diğer insanlarla iletişim kurma isteği ve ihtiyacı duyar. Bütün insanlar arasındaki ilişkiler ve bağlantılar iletişime bağlı olarak gerçekleşir. Okul öncesi yıllarda iletişimin irdelenmesinde iletişimin tanımı, amacı, iletişim türleri ve engelleri, aile içi iletişim ve özellikle anne-çocuk iletişimi üzerinde durulmalıdır.

#### **2.1.1. İletişimin Tanımı ve Amacı**

İletişim, bir kişinin diğer bir kişiyle bağlantı kurmak amacı ile kendisini ifade edebilmesi ve bireyler arasında ortaklaşan işaretler kullanılarak fikirlerin, duyguların ve düşüncelerin sözel veya sözsüz başka yollarla ifade edilerek karşı tarafa aktarıldığı, karşıdaki kişi tarafından alınıp yorumlandığı, amaçlı ya da amaçsız, bilinçli veya bilinçsiz yapılan bir süreç olarak tanımlanır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013). İletişim, bir bireyin ya da grubun bir başka kişi veya gruba, bir düşüncenin içeriğini aktarabilmesidir. Yine iletişim bir başka yönden “bilgiyi üretme, onu aktarma ve anlamlandırabilme süreci” olarak da tanımlanabilir (Apaydın, 2001).

İletişimle ilgili tanımlar incelendiğinde önceden iletişimle ilgili araçlara atıflarda bulunulduğu, daha sonraları ise insanların ilişkilerine dikkatin çekildiği görülmüştür. İletişim, en kapsamlı anlamda bilgiyi paylaşıp aktarma etkinliği olarak tanımlanabilir. İsterse bilgiyi yaymak, isterse eğlendirmek, isterse etkilemek isterse eğitmek veya

sadece ifade edebilmek olsun, tamamen bilgiyi vermeye yöneliktir, yani bilgiye yönelik davranışlardır (Şahin ve Aral, 2012).

İletişim, son zamanlarda “iletişim çağı” diye nitelendirilen bir çağa damga vuracak kadar popülerleşen bir kavram olmuştur. İletişim kelimesi yakın zamana kadar Fransızca “komünikasyon” sözcüğüyle beraber aynı anlamı nitelemek için haberleşme sözcüğü yerine de kullanılmıştır. Günümüzde, kullanımı gittikçe yaygınlaşarak artık haberleşmeyi de içine alan daha kapsamlı bir ileti alışverişini yansıtmaktadır. İletişim, belirlenmiş bir coğrafyada aynı doğa şartları içerisinde varlıklarını sürdürebilmek için nesnelere, olgular, olaylarla ilgili değişimleri bildiren ve bu değişimlere yönelik bilgileri ileten; aynı sorunlar, nesnelere, olgular için benzer duyguları taşıyıp düşünce, tutum, duygu ve yargılarını birbirlerine ifade edebilen insanların yaptığı bir etkinliktir. İletişim aracılığıyla başka kişilerle olan ilişkiler rahatlıkla başlatılır, devam ettirilir ve bitirilir (Temiz, 2014). İletişim iki veya daha çok birey arasında anlaşabilmek için gerçekleştirilen bir değişimdir. İletişimin gerçekleşebilmesi için en az iki sisteme gerek vardır. Bu sistemler ise iki hayvan, iki insan, bir hayvan bir insan vs. gibi olabilir. Amacı ne olursa olsun, bir yerde bulunan iki sistem arasında gerçekleşen bilgi alışverişine “iletişim” denilir. İletişimde bilgi aktarımının mutlaka iki yönlü olması şarttır (Çağdaş, 1997).

İletişim; düşünce, duygu, haber, süreç, mesafe, anlam, etki, ifade, eğitim becerileri vs. gibi daha birçok kavramı içine alan çok boyutlu ve karmaşık bir süreci kapsayabilmektedir. Bu kavramın çok yaygın bir şekilde kullanılması ve birçok disiplinin araştırma alanı içerisine girmesi sebebiyle iletişimin sadece tek bir tanımını yapmak zordur (Arabacı, 2011). Fakat sonuçta belirli bir çevre içerisinde yaşayan insanlar, farkında olsalar da olmasalar da birbirleriyle iletişim halindedirler. İnsanlar günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözümleyebilmek için düşünce ve duygu alışverişinde bulunurlar, yani iletişim kurarlar (Cüceloğlu, 2013).

Yapılan tanımlar incelendiğinde, bir iletişim sürecinin oluşturulabilmesi için önemli birkaç unsurun bir araya gelmesi gerektiği söylenebilir. İletişim unsurları; iletişimi başlatacak olan kaynak, iletilecek mesaj, mesajın kodlanması ve verilen kodun açılması, iletişimde kullanılacak kanal, mesajın iletileceği hedef, alıcının mesajı

algılaması, değerlendirmesi ve geri bildirimde bulunması olarak ele alınabilir (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013).

- Kaynak; gönderilecek mesajı oluşturan ve bunu alıcı hedef birimine gönderen birimdir. Bu sebeple kaynak birimine kişi, verici ya da gönderici de denilir. İletişim sürecin içinde iletişimi başlatabilen birimdir (Çağdaş, 2012).
- Mesaj; kaynak biriminde oluşan içeriğin ifade edilmesidir. Mesaja örnek verecek olursak, insanların konuşurken birbirlerine karşılıklı olarak söyledikleri cümleler, sözler örnek verilebilir (Cüceloğlu, 2013).
- Mesajın sembolleştirilmesinde kullanılan işaretler, simgeler ve bunların arasındaki ilişkileri düzenleyebilen kuralların tamamına “kod”, bir duygunun, düşüncenin, tanımın ya da tutumun iletilmesi için bir ileti biçimi almasına ise “kodlama” denir.
- Mesajın kodlanarak gelen içeriğini yeniden elde edebilmek için yapılacak olan çözümleme işlemine de “kod açma” denir (Tarkoçin,2014).
- Kanal; kaynak ve hedef birimlerinin arasında olan ve işaretleşmiş mesajın gidebilmesine olanak sağlayan yoldur. Alıcı ya da diğer adıyla hedef; mesajın karşı tarafa gönderildiği birimdir. Hedefin kaynaktaki kişiye gösterdiği yanıt, ipuçları ve tepkilere de geribildirim denilir (Özguven, 2010).
- İletişim süreci, iletilecek mesajın kaynaktan alıcıya ve alıcıdan kaynağa anlaşılabilir şekilde geri gönderilmesidir. İletişimin esasında etkileşim vardır. Farklı tarzları, amaçları, alışkanlıkları, tercihleri ve geçmişleri olan insanlar, iletişim kurmak istediklerinde bütün bu farklılıklarını gerçekleştiren iletişim sürecine eklerler. İletişim sürecine dahil edilen bu farklılıkların birbirleri ile etkileşimi kaçınılmaz olur. Böylece, etkileşiminde dahil edildiği bir iletişim süreci ortaya çıkar (Arabacı, 2011).

İletişimde sürekli olmasa da bazı durumlarda “alma” veya “iletme” amacı vardır. İletişim diğerleriyle etkileşim, diğer kişilere yönelik bir hareket ya da tepki olabilir. “Gönderen” kitle iletişiminde, her zaman örgütlenmiş bir topluluğun parçası ve çoğu zaman da iletişim dışında farklı işlevleri olan bir gurubun üyesi olabilir. “Alıcı” her zaman bir bireydir (Şahin ve Aral, 2012). İletişimin temel amacı, kişiler arasında ortak bir şeyler yaratmaktır. Bu ortaklık bilgi alışverişiyle sağlanabilmektedir. İletişim vasıtasıyla aynı toplum içerisinde yaşayan kişiler arasında birlik ve benzeşme taşıyan

bir ortaklık yaratılır (Kaya, 1985). İletişimin toplumsal amacı; toplumdaki insanların belirlenmiş ortak yaşantıları paylaşabilmeleri, kültürel özelliklerin gelecek kuşaklara aktarılabilmesi ve toplumsal rollerin öğrenilebilmesini sağlamaktır. İletişimin bireysel amacı; kişinin kendini karşı tarafa anlatabilmesi, yeni beceriler ve bilgiler kazanabilmesidir (Oskay, 2000).

İletişim yoluyla birey diğer bireylerle, diğer durumlarla ve diğer düşüncelerle bağ kurmaktadır. İletişimde insan, çok önemli bir yere sahip olduğu için araştırmacıların çoğu yaptıkları incelemelerini insanlar üzerine yoğunlaştırmıştır. Bireyler arası iletişim, bütün insan iletişimi için temel kabul edilerek bireyler arası iletişimi kişilerin birbirlerini daha iyi anlayabilmesi için gerçekleştirilen bir etkileşim olarak tanımlanmıştır (Şahin ve Aral, 2012). İnsanlarla ilişkiler iletişim aracılığıyla düzenlenir. İletişim başkalarıyla bir arada yapılan işlerin yürütülebilmesini sağlar. İkna etmeyi ve amaca ulaşmayı sağlar, bilgi paylaşımıyla yakınlık ya da güven oluşturulur. Kişinin zamanının neredeyse çoğunu diğer kişilerle geçirmesi, onun toplumsal bir varlık olduğunun kanıtıdır. İletişim olmadan toplum olabilmek mümkün değildir. İletişim toplumun psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi toplumsal ilişkiler de insanlara yol gösterir. İletişim, bir ortaklık yaratmak ve paylaşmak olduğu için insanların birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurduğu toplumlarda her türlü problem konuşularak rahatlıkla çözülebilecektir (Temiz, 2014).

İletişim farklı yollarla gerçekleşmekte ve çeşili sebeplere iletişimde bazı engeller ortaya çıkabilmektedir.

### **2.1.2. İletişim Türleri ve İletişim Engelleri**

İletişim gereksiniminin karşılanması yazılı iletişim, sözlü veya sözsüz iletişim türlerinden biri veya birkaçı aracılığı ile gerçekleşmektedir. Dil, iletişim için en önemli unsurdur. *Sözlü iletişim*; anlama, empati ve karşılıklı konuşma ile yapılan bir iletişim türüdür. Sözlü iletişim tercih edilen birinci öncelikli iletişim türü, sözsüz iletişimse genelde ikincil iletişim türüdür. Sözlü iletişimde kullanılan ses tonlamaları ve vurguları cümlelerin anlamını daha çok güçlendiren, bazı durumlarda onların yerine geçebilen, söylenen sözlere açıklık getirebilen ya da tam aksine daha da karışık hale

gelmesine sebep olabilecek etkiye sahiptir (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013). *Sözsüz iletişim*; kişiler arasında konuşmanın dışında göz teması mimik ve jestler gibi vücut diliyle gerçekleştirilen ve kaynağın hedefe iletmek istediği mesajla birlikte, hissettiği ve hissettirmek istediği duygularını vücudunun hareketleri ile pekiştirebilmek için kullanılan bir diğer iletişim biçimidir. Sözsüz iletişim, hedefte sözlü iletişim türünden daha çok etkili olmuştur. Sözsüz iletişimin başlıca unsurları; göz teması ve bakış, duruş, yüz ifadesi, baş hareketleri, mimikler ve jestler, dokunma, mesafe ve mekandır (Baltaş ve Baltaş, 2000).

İletişim için “işaretler” önemli kavramlardır. İşaretler, yaşanan olaylar ve aralarındaki doğal ilişkilerle anlamlar kazanmaktadır. Örnek verecek olursak, bir bebeğin ağlaması onun bir rahatsızlığı olduğunun, gök gürüldemesi çoğunlukla yağmur yağacağıının bir işareti olarak kabul edilir. Bu tarz olaylarda genellikle her bir işaretin bir anlamı vardır. Çünkü daha öncesinde bu uyarıcılarla birbirlerinin bir ilişkisi olduğu öğrenilmiştir (Apaydın, 2001).

Hangi iletişim türü olursa olsun sağlıklı ve etkin bir iletişim sürecinin kurulabilmesini engelleyen birçok farklı faktör bulunmaktadır. İletişimle ilgili yapılan çalışmalarda, bireyler arasındaki problemlerin temelinde iletişimsel sorunların olduğu ortaya konmuştur. İletişim problemleri, mesajın alınmasını ve verilmesini olumsuz şekilde etkileyebilen, süreci kesintiye uğratan ya da bozulmasına sebep olan engeller nedeni ile oluşmaktadır. İletişim ile ilgili ortaya çıkan engeller bireylerin içerisinde buldukları iletişim ortamlarıyla yakından ilişkilidir. Ayrıca psikolojik ve kişisel engeller, teknik sorunlar ve sosyal engeller gibi başka unsurlar da iletişimin bozulmasına ya da kesintiye uğramasına neden olmaktadır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013).

Genel olarak insanlar arasında iletişimin kurulmasını engelleyen etmenler; duyguları ifade etmede güçlük yaşama, bilgi eksikliği, ön yargı, geçmişteki deneyimler, algılama farklılıkları, kişisel beklentiler veya ihtiyaçlar, cinsiyet farklılıkları, yaş, statü ve gürültü gibi çevreyle ilgili faktörler olarak sıralanabilir (Yılmaz ve Tutar, 2005). Sosyal ve psikolojik iletişim engelleri ise önyargılar, iletişimin amacının belirlenmemesi, algılama ve görüş farklılıkları, tutumlar,

davranışlar, kültürel farklılıklar ve kişilerin sahip oldukları bilgi düzeyleridir (Elgünler ve Fener, 2011). Ayrıca iletişimin kesintiye uğraması veya bozulması kişilerin iletişim ihtiyaçlarının çoğu zaman farkında olamamaları, iletişimin yaşam için önemini yeterince anlayamamaları ve etkili iletişim yollarını bilmemeleri gibi sebeplerle oluşabilir. Etkili iletişim kurabilme ve iletişim engellerini aşabilme, iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesine olanak sağlayan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesiyle mümkün olur (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013). Dinleme ve konuşma etkinliği arasında köprü oluşturan bir başka önemli faktör ise tarafların birbirlerini anlamalarını, tanımlarını sağlayan empatik iletişimdir (Tutar, 2009).

Sosyal bir varlık olan insanın ilk iletişim deneyimini aile ortamında edindiği söylenebilir. Bu nedenle aile içi iletişimin yönü yaşamın tümü üzerinde etkili olabilir.

### **2.1.3. Aile İçi İletişim**

Aile anne-baba, çocuklar ve bazen başka akrabalarından oluşan, aralarında karşılıklı saygı, sevgi, dayanışma ve birbirlerine ait hisseden bir topluluktur. Aile sistemi bir bütün olarak ele alınmalı, tek tek bireylerin toplamı olarak görülmemelidir. Aile, kurumların en temelidir ve içerisindeki kişilerin birbirleriyle etkileşimlerinden meydana gelen bir düzendir. Her bir aile üyesinin diğerleri ile mutlaka bir ilişkisi vardır. Bu belirtilen ilişkiler ağı içinde her kişi, kendi kişiliğini ve benlik algısını yapılandırır (Cüceloğlu, 2014).

Aile, kazanılması gereken temel davranışların edinildiği ve üyelerinin birbirleri ile ilişkiler kurabilmeyi öğrendikleri yerdir. İnsanlar sosyal deneyimlerini ilk defa aile içerisinde yaşarlar. Kişinin yaşamının ilk dönemlerinde sevilme, kucağa alınma, okşanma, korunma ve beslenme gibi ihtiyaçları zamanında ve yeterli seviyede karşılanabilirse, kazanılması gereken güven duygusu için temeller atılır. İnsanların kişiliği tüm etkileşimlerinin, başkalarıyla kurduğu ilişkilerle kişiliklerinin bir ürünüdür. İnsanların davranışları kurulan iletişim sonucunda gelişir. İletişim, insan hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğundan etkili ve tam iletişim becerisi, aile fonksiyonlarının bütün yönleri için temel oluşturmaktadır. Sonuç olarak iletişim, aile

fonksiyonlarının ortaya çıkmasını sağlamak, aile üyelerinin bireysel ihtiyaçlarını gidermek ve amaçlarına ulaşmalarını sağlayabilmek için gereklidir (Tezel, 2004).

Değişen ve sürekli gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek, kişilerin en doğru şekilde yetişebilmesine olanak sağlamak, ailelerin en önemli sorumluluğudur. İnsanlar ilk eğitimlerini ailelerinde alırlar. Bu durum göz önüne alındığında, aile eğitiminin önemi vazgeçilmez bir durum oluşturmaktadır. Günümüzde çocuklar, ailelerinin çocukluklarını yaşadıkları dönemlerden çok daha farklı bir dönemde yaşarlar. Buna bağlı olarak gereksinimleri ve istekleri de farklılaştığından ebeveynler pek çok konuda ne yapacağını konusunda sorunlar yaşabilmektedirler. Bu durum ebeveynlerin kendilerini sürekli olarak yenilemeye, geliştirmeye, çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirmeye ve onları daha iyi tanımaya çalışmalarını gerekli kılmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile içi iletişim; ebeveynlerin eş olarak birbirleriyle, anne-babanın çocuğuyla ya da çocuklarıyla, çocuğun anne-babasıyla, kardeşlerin birbirleriyle kurduğu iletişim olarak tanımlanır (Önder, 2003). Aile içi iletişim, aile üyelerinin birbirlerine yönelik rollerini ve başkalarına karşı takındıkları maskelerini bir kenara attığı, doğrudan bireysel kişilikleri arasında iletişim kurabilen tarafların gerçekleştirebildiği bir iletişimdir. Sağlıklı bir aile içi iletişim için aile üyelerinin birbirlerine yönelik düşünce ve duygularından devamlı olarak haberdar olmaları, başka bir ifadeyle birbirlerini tanıyabilmeleri gerekir (Güven, 2013). Aile üyeleri, birbirleriyle verici ve alıcı olarak görelî bir iletişimin içindedirler. Her bir üyenin davranışı diğerleri için önemli bir değere sahiptir. Aile, grup büyüklüğü ve niteliği açısından değerlendirildiğinde, samimî ve küçük ilişkilerin çok daha hâkim olduğu birincil nitelikte bir grup olarak ele alınabilir (Özensel, 2004). Genellikle aile içerisindeki iletişimde her zaman bir amaç vardır. Aile içerisinde yazılı olmayan kurallarla hangi davranışın nerede ve hangi şekilde yerine getirilebileceği, davranışların hangisinin onaylandığı hissettirilir. Aile içerisinde, kazanılması istenilen davranışlar değişik yollarla bireyin hayatına yansıtılmaya çalışılır (Apaydın, 2001).

Aile, çocuğunu olduğu gibi kabul eden ve hiçbir şart aramadan onu benimseyebilen bir ortamdır. Ailenin başka hiçbir kurum tarafından karşılanamayacak

ve vazgeçilmez en önemli işlevi, kesinlikle duygusal iletişim işlevidir (Aslan, 2002). Aile içinde sağlıklı bir iletişim olabilmesi için öncelikle anne-babaların çocuklarını sosyal, duygusal ve fiziksel açılardan oldukça iyi tanımaları gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla doğru bir iletişim kurabilmeleri ve isteklerini anlayabilmeleri için, çocuklarının içerisinde bulunduğu gelişim dönemlerinin özelliklerini, ilgilerini, çocuğunun sosyal çevresi ile olan etkileşimlerini ayrıntılı bir şekilde bilmeleri ve bunlara uygun davranmaları gerekir (Yüksel, 2012). Çocukluğunda ailesi tarafından değerli olduğunun mesajını alan çocuklar, kendilerinin değerli olduğuna inanırlar. Aile içi iletişimde çocukların varlıklarının kabul edildiğini onlara hissettirebilmek için çocukların bütün duyguları olduğu şekilde kabul edilmelidir. Çocukların kendilerini olumlu birer varlık olarak algılayabilmeleri için yakın çevrelerinden kişilik değerlerini destekleyici tavırlar görebilmeleri önemlidir (Önder, 2003). Anneler ve babalar için, topluma sağlıklı ve düzgün karakterli yeni bir insan kazandırabilmek, onun yetiştirilmesini ve bakımını üstlenmek, ailesi ve toplumu için, insanlığa faydalı bir birey kazandırabilmek önemli bir görevdir. Fakat kendi ayakları üstünde durabilecek gücü olan bir kişilik yetiştirmek zordur (Görgün Baran, 2004).

Aile içerisinde sağlıklı bir iletişimin varlığı, ailedeki üyelerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlar ve aralarında etkili, kuvvetli bir bağın oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca çocuklara doğru iletişimin nasıl olduğunu öğretir, aile üyelerinin diğer insanlarla olan ilişkilerini de pozitif yönde etkilemektedir (Tezel, 2004). Annesiyle ve babasıyla sağlıklı bir etkileşim ve iletişim içerisinde olan çocuklar karşılıklı çıkan problemlerde düşüncelerini, duygularını kavgaya ve zıtlığa girmeden rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler. Ancak iletişim engellerinin çokça yer aldığı, etkili bir iletişim ortamının sağlanamadığı bir aile ortamında çocukların gelişimi de engellenmiş olunur. Çocuklar duygularını ve düşüncelerini açıkça dile getiremeyen, özgürce düşünemeyen, bağımlı birer birey olup çıkarlar, ileride uyum güçlükleri ve çeşitli sorunlar ile karşılaşır (Sürücü, 2005).

Çocuk ve ebeveyni arasında olan iletişim doğumla birlikte başlar. Bebekler doğdukları andan itibaren, çevreleriyle iletişim kurmaya ve edinebildikleri algıları değerlendirmeye çalışırlar. Bu dönemde, çocuğun anne ve babasıyla iletişimi önce



sözsüz iletişim şeklinde olur. Bebekler henüz konuşmaya başlamadan önce, yüz ifadeleri ve vücut hareketleri ile sevgi, onaylanma, yüceltilme, öfke, tehlike gibi temel duyguları anlayabilirler ve bunlara göre iletişim kurarlar. İletişimleri, daha sonra seslerden ve sözcüklerden oluşur. Bu iletişim yalnızca bilgi aktarımını değil, duyguların da paylaşılabilmesini sağlar (Kırman ve Doğan, 2017). Ayrıca, aile üyeleri arasındaki iletişimde ben dili kullanmak oldukça önemlidir. Ben dilinin kullanıldığı mesajlar kişinin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını aktaran ifadelerdir. Ben dilinin aile içi iletişimde kullanılması sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturur (Güven, 2013). İletişim türü ne olursa olsun aile içinde annelerin ve babaların çocuklarına karşı dürüst olabilmeleri, çocuklarının da başkalarına ve kendilerine karşı dürüst ve olumlu bir tavır geliştirmelerine yardımcı olmakta; çocukların, ebeveynlerine duydukları güveni arttırmaktadır (Çağdaş, 2012).

Hayata yönelik pek çok şey gibi iletişim de ilk olarak aile içerisinde edinilen bir kazanımdır. Yaşamın ilk yıllarında çocuk-ebeveyn ilişkilerinde anne-çocuk birlikteliği ve iletişiminin ayrı bir önemi vardır. Anne ve çocuğu arasında olan ilişkinin niteliği, doğumdan itibaren bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi önemli derecede etkilemektedir (Göktaş, 2015).

#### **2.1.4. Anne-Çocuk İletişimi**

Doğduğu andan itibaren çocukların ilk etkileşime geçip ilişki kurdukları ve kendilerine en yakın kişi anneleridir. İlk zamanlarda bebekler, annelerini ayrı bir insan olarak değil de kendisine ait bir uzantısıymış gibi algılar. Bu sebeple, anne-çocuk ilişkisinde fiziksel temas oldukça önemlidir. Bebekler annelerinin kucağında beslendiklerinde, fizyolojik ihtiyaçlarının yanında duygusal ihtiyaçlarını da karşılamaktadırlar. Bu sayede, anne-bebek arasındaki sağlık ve güvenli bağın temelleri atılır (Dowling, 2007). Anne-bebek arasındaki yakın ilişki farklı düzeylerde değişim göstererek devam eder.

Büyüme ve gelişimle beraber, bireyin çevresi de genişler. Çocuklar, çevrelerinde bulunan kişilerle kurdukları iletişim sonucunda, aldıkları mesajlara göre bazı görüşler ve düşünceler edinmeye başlarlar. Kendisini yakın bulduğu kişilerin özellikle de

anneninin çocuğu ile iletişimi, onu değerlendirilil biçimi ve tutumu ocuk için olduğa önemlidir. Anneler ve çocukları arasında olan etkileşimin niteliği, çocukların gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Yeni doğmuş bir bebekle kurulacak ilk iletişimde duygusal yollar aracılığıyla ilk yakınlığın temeli de atılmış olacaktır (Ertürk, 2003).

Çocuğun bu hayatta ilk defa iletişim kurduğu kişi annesidir. Daha doğmadan, anne karnındayken bu iletişim başlamaktadır. Annenin zntl, öfkeli, sevinçli halleri yani ruhsal durumu çocuğunu etkilemektedir. Bu iletişimin sağlıklı veya sağlıksız, olumsuz ya da olumlu olmasına neden olan faktörler önemli derecede etkileyici olmaktadır. Annenin çocuğu alış biçimi, ısısı, beden kokusu bu iletişim ağında fazlasıyla önemlidir (Kara, 2006). ocuk doğduğu andan beri ilk annesiyle iletişim kurduğu için annesiyle etkileşimi etkili ve açık bir yolla sağlanabiliyorsa ocuk da bu yönde beceri geliştirebilecektir. Çocuğun olumlu bir benlik saygısı geliştirmesinde annesinin bu olumlu yaklaşımı etkili olacaktır (Gülay ve nder, 2011). Çocuklar aile içerisinde anne tarafından, iletişim için desteklenmelidir. Cesaretlendirilen ocuklar duyguları ve düşünceleri tanımada, anlamada ve ifade edebilmede zorlanmayacaklardır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Çocuğun dünyasında annesiyle olan iletişimi büyük bir önem taşıdığı için çocuğun düşünce ve duygularını tanınması, onları ifade etmesi ve annenin çocuğunun duygularını olduğu Şekilde kabul etmesi sayesinde ocuk daha başarılı ve sağlıklı bir iletişim kurabilmektedir. Bu sayede çocuğun ve annenin karşılıklı olarak problemlerine çözüm bulabilmeleri kolaylaşacaktır. Duyguların bastırılması problemlerin zlmediği anlamına gelir. Bu sebeple ailedeki üyelerin duygularını birbirlerine, sözsüz ve sözlü mesajlar ile iletebilmeleri önemlidir (Temiz, 2014).

Bir annenin çocuğuyla olumlu bir iletişim içerisinde olabilmesi için ilk olarak iletişim becerisine ve bilgisine sahip olması gerekmektedir. Olumlu bir iletişim için anneler çocuklarının söylediklerini dinlemeli, onlarla duygularını paylaşmalı ve istenmeyen davranışları olduğunda bir yargıç gibi davranmamalıdır (ağdaş ve Arı, 1999). Etkili ve sağlıklı bir iletişim konusunda eğitim almış annelerin çocuklarının, diğer çocuklara göre daha az olumsuz davranış sergiledikleri ve arkadaşıyla ilişkilerinde de çok daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Yalçın, 2013).

Çocukların sosyal ilişkilerinin gelişebilmesinde de anne-çocuk iletişimi önemli bir işlev sağlamaktadır. Çocuk ve anne arasında olan sağlıklı iletişim, çocuğun başka insanlar ile olumlu ilişkiler kurabilmesi için temel oluşturmaktadır. Güvenli bağlanan çocuklar, ileriki yaşantılarında akranları arasında ilgili, lider, çevresi ile ilgili, öğrenmeye istekli, işbirlikçi ve başkalarının ilgisini çekebilen olarak tanımlanmışlardır. Bu çocukların ayrıca akranları tarafından da fazlasıyla olumlu tepkiler alabildikleri gözlenmiştir (Kırman ve Doğan, 2017).

Anne-çocuk iletişiminin olumsuz yönde olması çocuk üzerinde ciddi ve ileride kalıcı hale gelebilecek sorunlara yol açabilmektedir. Çocuğun yakın çevresindeki diğer bireylerle kuracağı ilişkilerinde annesinden gördüğü olumsuz iletişim biçimini yansıtması beklenen bir durumdur. Anne-çocuk iletişiminin sağlıklı olması; çocuğun kendisini yeterli düzeyde ifade edememesine, benimsediği olumsuz iletişim biçimi nedeniyle yeni girdiği ortamlarda uyumsuzluklar yaşamasına ve sosyal-duygusal gelişimlerinin yeterince gelişmemesine, aile ve okul ortamlarında problem davranışlara sahip olmasına sebep olabilir.

## **2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar**

Toplumsal hayatta yaşamlarını sürdüren insanların, içerisinde buldukları sosyal yapı tarafından kabul görebilmeleri ve toplumun problem olarak nitelendirdiği davranışları yapmıyor olması gerekmektedir (Nur, 2019). Problem davranışlar, çocuklarda okul öncesi yıllardan itibaren görülebilmektedir. Problem davranışların tanımlanması ve nedenlerin belirlenmesi, problemlerin önlenmesi veya sağaltımında etkili bir adımdır.

### **2.2.1. Problem Davranışların Tanımlanması**

Kişiyi rahatsız eden bir durumun varlığına problem denilmektedir. Kalıtımsal nedenlerin dışında, herhangi bir problemin olma olasılığını azaltabilmek için kişinin psikolojik, biyolojik ve sosyal açıdan temel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Ancak bu ihtiyaçlar dengesi uzunca süre ihmal edilirse ve bireyin temel

ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılanamazsa kişinin bazı davranışlarında ve gelişiminde normalden sapmalara rastlanılabilir, bu duruma da problem denilmektedir (Özguven, 2012). Problem davranış, kişinin çevresine ve kendisine karşı zararlı sayılan davranışları ve tutumları nedeni ile sosyal çevresinin dışında kalmasına sebep olacak davranışlar olarak tanımlanabilir (Yücesan ve Özyürek, 2017).

Problem davranışlar; çocuklar tarafından yapılan, karmaşık bir yapıya sahip duygusal ve davranışsal sorunlar grubunu nitelendiren bir kavramdır. Problem davranışlar, çocuk ve çevresi arasında süregelen olumsuz sosyal paylaşımların sonucudur ve aynı zamanda bu olumsuz sosyal davranışların devamını da sağlamaktadır (Kanlıkılıçer, 2005). Çocuklardan gelişimlerini tamamlamalarını istemenin yanı sıra, çevresinde bulunan diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve bunu sürdürmeleri de beklenmektedir. Problem davranışlar, kişinin kendisi veya çevresindeki başka insanlar için sorun yaratabilecek durumlardır. Çocuk, bir davranışı yapmamayı becerebilecek olgunlukta olduğu ve yapmaması belirtildiği halde, bu davranışı isteyerek tekrar yapıyorsa o zaman bu problemlilik davranış olarak kabul edilir (Derman ve Başal, 2013).

Problem davranışlar, çocukların yeni beceriler kazanabilmelerini, var olan becerilerini kullanabilmesini, çevresiyle olan sosyal etkileşimlerini ve toplumsal uyumlarını kötü yönde etkileyebilen davranışlar olarak da tanımlanabilmektedir (Aykır ve Tekinarslan, 2012). Çocuklar sürekli değişime uğrayan bir çevre içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Değişen bu çevre, zaman zaman çocukların uyum güçlükleri yaşamalarına sebep olmaktadır (Kızıldağ, 2003). Çocuğun yakın çevresi ve kendi benliğiyle uyum içerisinde olabilmesi çocuğun normal bir gelişimsel süreçten geçtiğini gösterebilir, fakat çocuğun gelişimsel dönemlerinin beraberinde getirdiği sıkıntılar ve yakın çevrenin de olumsuz etkileri çocukta zaman zaman duygusal ve sosyal hasarlara sebep olabilir. Çocuklarda olumsuz tepkilerin oluşmasına yol açan bu duruma “davranış ve uyum bozuklukları” da denir (Dursun, 2010). Problem davranışlar, çocuğun birçok bedensel ve ruhsal sebeplerden dolayı yaşadığı iç çatışmasını davranışlarına aktarması olarak da tanımlanabilir. Kişi sahip olduğu bireysel özellikleri ile çevresindekiler arasında sağlıklı ve dengeli ilişkiler

kuramıyorsa, burada bir problemin varlığından bahsedilebilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Problemlı davranış; bireyin yeni birçok yeteneği edinebilmesine engel olan, içinde bulunduğu toplumdan uzak kalmasına neden olan, toplumun belirlediği kurallarla uyuşmayan, kendine ya da çevresine zarar veren davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005). Bir diğer tanım incelendiğinde ise; çocuğun problem davranışı yapmamak için yeterli yetkinliği olduğu halde, o davranışı yapmaması gerektiği söylenmesine rağmen kendisi ve başkaları için zararlı olan bu davranışları yapması şeklinde ifade edilmiştir (Birkan, 2002). Problem davranış; toplumsal ve kültürel değerlere uymayan, çocuğun ya da çevresindeki diğer çocukların bilgileri edinebilmesine, renebilmesine engel olan, başkaları ile ilişkilerini olumsuz etkileyen, devamlılık arz eden, çocuğa ya da çocuğun etrafında olan insanlara zararı olan davranışları ifade etmektedir (Nur, 2019).

Davranış problemi, çocuğun başkaları ya da kendisi için sorun yaratabilen şeyler yapmasıdır (Olca, 2008). En genel ereve ile problem davranışlar, tutarlılık gösteren, saldırgan/zarar verici/olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Problem davranış kalıpları, kendilerine özgü özelliklerle karakterize edilmiştir. Problem davranışlar arkadaşlık, iş birliği, yardımlaşma becerileri gibi sosyal davranışların tamamen zıttı olarak da düşünülebilmektedir (elik, 2012). Bir davranışın problemlı bir davranış olduğunu belirtebilmek için, çocuğun veya diğer çocukların renebilmesini engelleyen davranışlar olması, bunun yanı sıra sosyal etkileşimlere ya da iletişimlere zararı olan davranışlar olması ve çocuğun arkadaşlarına, kendisine, çevresindeki yetişkinlere karşı da davranışları ile zarar vermesi gerekir. Bu tarz davranışlar problemlı davranışlar olarak kabul edilir (Gözübüyük, 2015).

Problem davranışlar, çocukların sergiledikleri karmaşık duygusal ve davranışsal sorunlar grubunu belirten bir terimdir. ocukta sorun olarak nitelendirilen belirtileri değerlendirmeye alırken dikkatli olmak gerekmektedir. Dış baskılar sebebiyle ortaya çıkan ve kısa bir zamanın ardından ortadan kaybolan belirtiler, devamlı değildir ve devamlı olan belirtilerle bir tutulmamalıdır (Olca, 2008). Problem davranışlar,

çocuğun gereksinimlerinin karşılanmaması veya kendini ifade edebilmek için başvurduğu anormal şekilde nitelenen bir yoldur. Bu yolun kullanılması çocuğun açıklamakta zorlandığı düşünce ve duyguların ifadesi gibi de görülebilmektedir (Kızıldağ, 2003).

Çocukların geçirdikleri gelişim dönemleri içerisinde karşılaştıkları sorunlar farklılık gösterebilmektedir. Bu davranış sorunlarından pek çoğu gelişim dönemlerinin kendilerine özgü sorunlarıdır ve anne babanın desteğiyle üstesinden gelinebilir. (Tarkoçin, 2014). Her gelişim evresinin kendine has davranışları vardır ve çocukların içlerinde buldukları gelişim dönemi özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Çocuğun davranışının normal mi yoksa problemlili mi olduğunun anlaşılabilmesi için bazı kriterlere ihtiyaç vardır. Bu kriterler:

- Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi,
- Davranışın gücü ve sıklığı,
- Davranışın sürekliliği,
- Başka belirtilerin olup olmadığıdır (Yörükoğlu, 2013).

Çocukların gösterdikleri davranışlar problemlili bir davranış olarak ele alınırken çocuğun yaşının ve cinsiyetinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Çocuğun yaşının değerlendirilmesi ve cinsiyetiyle ilgili rol beklentilerinin yanı sıra davranışın sergilenme şeklinin (bağırma, ağlama, öfke nöbetleri, reddetme, saldırganlık, ısırma) ve davranışın devamlılığının göz önüne alınması da fazlaca önemli olmaktadır (Ömeroğlu vd., 2014).

Çocuklarda görülen problem davranışlar, farklı şekillerde sınıflandırılarak incelenebilir.

### **2.2.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması**

Çocuklarda görülen problem davranışlar, çocuğun kendisine yönelttiği davranışlar ve dışarıya yönelttiği davranışlar olarak iki türlü ortaya çıkmaktadır (Öztürk ve Giren, 2015). Problemlili davranışlar kişiye ve kişinin çevresindekileri olumsuz olarak etkilemektedir. Bu davranışlar, ayrıca toplumsal değer yargılarıyla da

uyuşmamaktadır. Bu nedenle kişinin sosyal dışlanmaya maruz kalmasına neden olurlar (Kanlıkılıçer, 2005). Problem davranışlarda bu ayrımın yapılabilmesi, ortaya çıkan davranışın yönüyle ilgilidir.

Eğer çocuk kendi içsel dünyasında yaşadığı sorunları kaygı, utanç ve korku olarak ifade ediyorsa bunlar içselleştirilmiş problem davranışlar; diğer kişilere yönelik tepkisel davranışlarla ifade ediyorsa o zaman dışsallaştırılmış problem davranışlar olarak ayrımı yapılmaktadır. Bu ayrım, problem davranışların karmaşık yapıları sebebiyle de oluşmaktadır (Saygılı, 2004). Başka bir tanımlamada; kişinin kendisi dışında başka kişilere verdiği zararlara ve sergilediği tavırlara bakılarak gözlemlenebilen davranışlara “dışsallaştırılmış problem davranışlar”, kişinin kendisine odaklanmış problem davranışlarına da “içselleştirilmiş problem davranışlar” denir (Sinoğlu Günden, 2018).

**Dışsallaştırılmış problem davranışlar**, gelişmemiş davranış kontrolünden, yetersiz öz düzenleme becerisinden ve düşük özgüvenden kaynaklı yansıtılan davranış durumlarıdır (Öztürk ve Giren, 2015). Dışsallaştırılmış problem davranışlar, kendi üstünde özdenetim sağlayamayan çocuklar tarafından daha çok sergilenmektedir. En sık görülen dışsallaştırılmış davranışlar; saldırganlık, asosyal davranışlar ve aşırı hareketlilik (Kılınç, 2016). Dışsallaştırılmış problem davranışlar, başkaları tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir ve çocuklar tarafından gizlenebilmesi pek mümkün değildir. Bu davranışların en kritik özelliği; çocukların kendilerine, başka kişilere, hayvanlara ve çevresindeki eşyalara karşı yıkıcı ve saldırgan davranışları olmasıdır (Işıkol, 2019). Dışsallaştırılmış davranışlar; tehditkâr, tartışmacı, aşırı hırçın davranışlar gibi saldırgan veya antisosyal davranışları içerir. Dışsallaştırılmış problem davranışların en bilineni suç işlemedir. Dışsallaştırılmış davranışlar gösteren çocukların sözel veya fiziksel olarak diğer insanlara yönelik saldırgan davranışları, öfke patlamaları olduğu görülmektedir. Dışsallaştırılmış davranışlar, ebeveynler ve öğretmenler açısından problemlere sebep olmaktadır. Bu problemler arasında yıkıcı, karşı çıkan ve saldırgan davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışların çocuklar arasında fazlasıyla yaygın olduğu tespit edilmiştir (Gözübüyük, 2015).

Dışsallaştırılmış problem davranışlara çocuğun yaşıtlarına vurması, saldıması, bağırması, hakarete bulunması, tehdit etmesi, zorla oyuncakları almaya çalışması gibi davranışlar örnek verilebilir (Kılınç, 2016). Dışsallaştırılmış problem davranışlar incelendiğinde, çocuğun özellikle kendisine zarar vermeye çalıştığı durumlar da vardır. Bu davranışa sahip çocukların ailelerine sürekli olarak tepki gösterdikleri bilinmektedir. Saldırganlığın erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Saldırganlığın çevreden etkilenmesi ve öğrenmeyle edinilmesi sebebiyle çocuklar saldırganlık davranışını bir iletişim türü şeklinde kullanabilmektedir. Problemlerli davranışın ilk kez fark edilmesinin ardından hemen önlem alınması gerekir. Eğer gerekli önlemler alınmazsa çocuğun saldırganlığı içselleştirerek normal bir davranışmış gibi algılamasına sebep olabilecektir. Fazla tepki gösterilmesiye sorunun daha çok ciddileşmesine sebep olacaktır (Özbey, 2010). Bu davranışların rahatsız edici ve zarar verici özellikleri olması nedeniyle hemen önüne geçilmesi ve davranışlara sebep olan gerçek problemin bulunması gerekmektedir (Işıkol, 2019).

**İçselleştirilmiş problem davranışlar**, genellikle kaygıya ve korkuya dayanan problemlerdir. Bu tip davranışlar çocukların gelişimsel süreçlerinde çevrelerini keşfetme ve algılama ihtiyacından doğan sorunlar sebebiyle oluşabilmektedir. Çocuğun ebeveynlerinden ayrı kalması korkuya, güvensizliğe sebep olurken açlık gibi biyolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması da çocuğun psikolojik durumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Aydoğmuş, 1999). İçselleştirilmiş problemler; kaygı, sosyal çekingenlik, içe kapanıklık, depresyon, ket vurulmuş tepkileri, somatik problemleri ve belirtilerini kapsamaktadır. Bunlar daha çok duygusal, içsel sıkıntılarla ilgilidir. Bu içselleştirilmiş problem davranışların her biri diğerinden farklı olmasına rağmen aralarında bağlantılı bir ilişki vardır. Örneğin; aşırı üzgün ve içe kapanık bir çocuğun fiziksel problemler, kaygı veya korku gibi başka içselleştirilmiş sorunları sergilemesi yüksek bir ihtimaldir (Poyraz Tüy, 1999).

İçselleştirilmiş problem davranışlar doğrudan gözlemlenemezler (Campbell, 1995). Bu davranışların altında çocukların kendilerini ifade edebilecek bilişsel alt yapıya sahip olmaması, yaşadığı korkuya, strese veya baskıya karşı bir tepki yer almaktadır. İçselleştirilmiş davranış problemleri arasında görülen içe kapanıklık, çocuğun yaşadığı kaygıya yönelik verdiği bir cevaptır. Çocuğun kendisini sosyal



çevresinin dışında bırakması, başka bir ifadeyle içe kapanması; depresyon, kaygı ve düşük benlik algısıyla ilgilidir ve okul öncesi dönem çocuklarında görülebilecek içselleştirilmiş problem davranışlar arasında yer alır (Işıkol, 2019). İçselleştirilmiş problem davranışlar çocuğun sağlıklı iletişim kuramaması, korku ve endişe içinde olması, kendisini rahatça ifade edememesi, içine kapanık olmasıyla örneklendirilebilir (Kılınç, 2016). Erken çocukluk dönemi içerisinde görülen içselleştirilmiş problem davranışlar; içe dönüklük, çekingenlik, aşağılık duygusu, anksiyete, ağlama, aşırı duyarlı olmak, depresyon ve kronik üzünlüktür (Gözübüyük, 2015).

Problem davranışlar, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışlar başlıkları adı altında birçok karmaşık davranış örüntülerini içermektedir. Dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranış grupları incelendiğinde, saldırgan davranışların dışsallaştırılmış problem davranışların arasında yer aldığı, ancak saldırgan davranışların dışsallaştırılmış problem davranışların bütün örneklerini kapsamadığı fark edilmiştir (Çelik, 2012). Bu davranışların kendi aralarında da birbiriyle ilgili olduğu görülmektedir. Böyle bir sınıflandırma yapılmasının problemin anlaşılmasında ve iletişiminde kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Poyraz Tüy, 1999).

Çocukların kişiliklerinin büyük çoğunluğunun tamamlandığı erken çocukluk dönemi içerisinde, bazı sebeplerden dolayı problemlerli davranışlar çıkabilmektedir (Derman ve Başal, 2013). Problem davranışlara neden olan faktörlerin bilinmesi gerek içsel gerek de dışsal problemlerin önlenmesi veya azaltılmasında alınacak önlemler hakkında uygun bir yol izlenmesini sağlayacaktır.

### **2.2.3. Problem Davranışların Nedenleri**

Bir insanın yaptığı davranışların mutlaka amaçları ve nedenleri vardır. İnsanlar bir davranışı kendi hayatlarında bedensel, sosyal, bireysel, ruhsal açıdan bir denge sağlayabilmek için yaparlar. Dışarıdan bakıldığında bozuk ve anlamsız gelen davranışların kişi için anlamı olabilir. Çünkü kişiyi bu davranışı yapmaya iten, güdüleyici sebepler vardır (Çağlar, 1974). Alan yazın incelediğinde, çocukların göstermiş olduğu problem davranışlar, işlevlerine istenmeyen sonuçlara maruz kalmamak için yapılanlar ve istenilen sonuçları elde edebilmek için yapılanlar olarak

ikiye ayrılmıştır (Çorbacı Serin, 2012). Çocukların sergilediği problem davranışların birçok sebebe bağlı olarak oluştuğu bilinmektedir. Problem davranışlarının nedenleri biyolojik, çevresel ve ailesel nedenler olarak ele alınabilir.

### **Biyolojik Nedenler**

Anne karnında, daha doğmadan bile çocukların farklı özelliklerinin olduğu görülebilmektedir. Doğumun ardından daha da belirginleşen bu farklılıklar, çocukların doğuştan getirdikleri özellikleridir. Çocukların doğuştan getirdikleri bu özellikler az da olsa diğer bireylerin onlara nasıl davranacaklarını ve yaşadıkları çevreyi belirleyebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuklar, doğuştan belirlenmiş bir biyolojik yapıya sahiptirler ve bu yapı içinde geniş bir davranış dağarcığı bulunmaktadır. Yaş, cinsiyet, kalıtım, beden yapısı, mikroplar, kromozom sapmaları, kafa örselenmeleri gibi sebepler biyolojik nedenler arasında sayılabilir (Dursun, 2010).

**Yaş.** Çocukların problemleri davranışlarını etkileyen etmenlerin başında yaş faktörü vardır. Yapılan çalışmalarda çocukların problemleri davranışları ile yaşları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırmalarda genellikle yaş ile problemleri davranış arasında bir ilişki olduğu bulunmuş olsa da bu iki faktör arasında sürekli olarak doğrusal bir ilişki olmadığı da ifade edilmiştir. Fakat küçük yaşta çocukların, yaşı daha büyük olan çocuklarla kıyaslandığında daha çok problemleri davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Yaşça küçük olan çocuklara sosyal beceriler kazandırıldığı takdirde problemleri davranışlarda yaş ile beraber azalma olduğu da ifade edilmiştir (Yavuz, Baran ve Yıldız Bıçakçı, 2010).

**Cinsiyet.** Çocuklarda görülen problemleri davranışları etkileyebilen bir diğer faktör cinsiyettir. Yapılan bazı araştırmalarda problemleri davranışlarda cinsiyetin bir etkisinin olmadığı söylenirken, bazılarında ise cinsiyetin problemleri davranışları fazlasıyla etkilediği öne sürülmüştür. Cinsiyetin etkili olduğunu ileri süren çalışmalarda, erkek çocuklarının kızlara kıyasla çok daha fazla problemleri davranış sergiledikleri belirtilmiştir (Dursun, 2010).

***Kalıtımsal özellikler.*** Çocuğun kalıtımsal özelliklerinin problemleri davranışlara yatkın olması, olumsuz durumların ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Bu yüzden genetik de problem davranışları etkileyen faktörler arasındadır (Yavuzer, 2005). Çocuklar doğuştan getirdikleri mizaçlarına uygun olmayan bir çevre içerisinde sürekli olarak engellenirlerse, bu durum onlarda kaygı oluşmasına sebep olabilir. Çocukların davranışlarında istenilen sonuçlara ancak uygun çevresel faktörlerin kullanımıyla ulaşılabilir. Bu noktada önemli olan çocuğu her açıdan en iyi şekilde tanıyarak ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmektir (Tarkoçin, 2014).

Çocuğa ait biyolojik nedenler, problem davranışların birincil nedeni olarak görülebilirken çocuğun içinde büyüdüğü aile ortamı problem davranışlara neden oluşturabilir.

### **Ailesel Nedenler**

Problemleri davranışları açıklayabilmek için birçok faktör belirlenmiş olmasına rağmen çocuklarda istenilen davranışlar daha çok çocukların ailelerine bağlanmıştır (Seven, 2007). Çocuklar hiçbir bilgileri ve becerileri olmadan dünyaya gelmekte, daha sonra bu bilgi ve becerileri aileleri sayesinde edinmektedirler. Bu süreçte çocukların sağlıklı bir gelişim kaydedebilmeleri açısından ailelerin belirli bir yeterliliğe sahip olmaması ya da bu yeterliliklere sahip olmalarına rağmen bunları uygulamaya koyamamaları çocuklarda problemleri davranışların daha çok görülmesine neden olacaktır (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Çocuğun gelişimi için aile üyeleriyle ve başka yetişkinlerle kurulan ilişkilerin sağlıklı olması gerekmektedir. Bu sürecin olumsuz bir şekilde geçirilmesi durumunda, çocuğun kendisi ve çevresindeki diğer insanlar için de sorun yaratan problem davranışlar oluşmaktadır (Derman ve Başal, 2013).

Bebeklikten itibaren çocukların yakın çevresinde bulunan ve onlara model olan kişiler ebeveynleridir. Topluma katkı sağlayacak, başarılı ve sağlıklı bireyler yetiştirebilmede ebeveynler tarafından çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve sevilme, saygı duyulma, değer verildiğini hissetme, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve özgüvenin desteklenmesi gibi sosyal duygusal gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Bu sebeple ebeveyn-çocuk arasındaki sağlıklı bir ilişki, çocuğun başka

insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesinde ve normal bir gelişim sürecine sahip olmasında önemli bir role sahiptir. Çocuklar duygularını düzenleyebilme becerisini, duygularını kontrol edebilen ebeveynlerini model alarak ve gözlemleyerek edinirler. Ebeveynler olumlu ve olumsuz ilişkileri aracılığıyla çocuklarının davranışlarına yön vermektedir (İyi ve Çoban, 2019; Topçu Bilir ve Sop, 2016).

Ailenin çocuğun problem davranışlarına etkisi, çocuğa bağlı özelliklerden de kaynaklanabilmektedir. Çocuğunun özelliklerini problemlili davranışların nedeni olarak gören anne-babalar, çocuğun engel teşkil eden durumunu, dikkat çekmek istemesini, olumsuz etkileşimlerini ve incinebilirliğini problemlili davranışların sebebi olarak görmekte ve bundan dolayı da çocuklarına daha sert davranmakta ve daha çok olumsuz duygusal tepkilerde bulunmaktadır (Kaner, 2007). Ailesel nedenlerin, özellikle erkek çocuklar için önemli riskler oluşturduğu vurgulanırken kız kardeşi olan erkek çocuklarının anti sosyal davranışlardan daha rahat korundukları da belirtilmiştir (Seven, 2007).

Aileler, çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmada farklı yöntemler kullanabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ailelerin çocuklarının sergilediği problemlili davranışlarla başa çıkabilmek için ilk başvurdukları yöntemin sözel açıklama olduğu tespit edilirken, aileler çoğunlukla bu yöntemin pek yararını göremediklerini ve ikinci bir seçenek olarak cezalandırmanın, bağırmanın veya fiziksel cezanın kullanıldığını belirtmişlerdir. Ailenin yapısal özellikleri arasında olan sosyoekonomik düzey, anne ve babanın davranışlarını, dolayısıyla çocuğun da davranışsal ve sosyal gelişimini etkileyen önemli unsurlar arasında görülmektedir. Ailenin ekonomik sorunlarının ya da aile gelirindeki yetersizliğin, ebeveynlerin genel duygusal hallerinde yarattığı olumsuz etkilerden dolayı bu durumun annelik ve babalık davranışlarına yansıdığı tespit edilmiştir (Akçınar ve Baydar, 2018).

İlk ve en önemli çevreyi oluşturan aile dışında, farklı çevresel faktörler de çocuklarda problem davranışlara neden olabilir.

## Çevresel Nedenler

Çocuğun hayatında ailesinden sonra çok büyük bir yere sahip, günlük hayatının geniş bir bölümünü geçirdiği, gelişiminde oldukça etkili olan çevre; çocuğun yaşadığı dünyaya, insanlara uyum sağlayabilmesi için önemli bir faktördür. Davranışlardaki problemler, çocuğun çevresine ve kendisine karşı uyum sorunu yaşamasıyla başlamaktadır (Terzi, 2009). İnsanlar hayata geldikleri ilk andan itibaren buldukları sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında, insanlar bu ihtiyaçlarının giderilmesi için önemli adımlar atmaktadır (Yıldız, 2012).

Davranışçı kuramcılardan John Locke, deneyimler ve çevre koşulların çocukların gelişimleri üzerinde oldukça önemli olduğunu ileri sürmüştür. Kendisi, bir çocuğun zihninin çevre sayesinde doldurulan boş bir levha olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun çevre aracılığıyla gelişebileceğini düşünmektedir (Akt.: Akman, 2014). Bireyin içerisinde yaşamını sürdürdüğü ortamlar onun bütün davranışlarını yönlendirmektedir (Kulaksızoğlu, 2003). Yeni bir çevreye girmek, çocukların kontrollerini kaybetmelerine sebep olabilir (Olçay, 2008). Bu yüzden çocukların farklı ve değişik ortamlarda, sosyalleşebilecekleri çevrelerde bulunmaları gerekir. Çocuğa edineceği sosyal becerileri farklı ortamlarda geliştirme ve öğrenme fırsatı verilmelidir (Seven, 2007).

Çocukların yaşları ilerledikçe çevreleri de genişlemekte ve bilgileri, deneyimleri, etkileşimleri artmaktadır. Çocuklar, yaşının artışıyla konuşabilme gibi yeni beceriler edinmekte, sosyal çevreyi daha iyi tanıma imkânı bulmakta, başka kişileri daha iyi anlayabilmekte, başkalarının düşüncelerine ve duygularına daha duyarlı hale gelmektedirler. Toplumsal kurallarla ilgili farkındalıkları ve bilgileri de artmaktadır (Aykır ve Çiftçi Tekinarslan, 2012). Çocukların başkalarıyla ilişki kurabilmeleri için çevrelerine uyum sağlamalarını beklemek gerekir. Burada önemli olan bulunduğu çevreye ait özelliklerle çocuğun sahip olduğu özellikler arasında dengeli ve devamlılığı olan bir ilişkinin kurulabilmesidir (Saitoğlu, 2020).

Yavuzer (2012), problem davranışları, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin beraberinde getirdiği doğal sorunlara, sosyal çevredeki olumsuz etkilerin de eklenmesi ile çocukta tüm bunlara tepki olarak daha çok duygusal düzeyde görülen bozukluklar olarak tanımlamaktadır. Duygusal ve sosyal gelişimlerinde sorunlar yaşayan çocuklar, problemlili davranışları daha çok sergilemektedirler. Çocuklar davranışlarını, sosyal yaşantıları ve buldukları çevre arasındaki dengeyi sağlayabilmek için düzenlerler. Farklı bir açıdan bakıldığında zaman, çocuk için anlamsız olmayan bir davranış, başkaları tarafından sorunlu ve anlamsız bir davranışmış gibi görülebilmektedir (Yücesan ve Özyürek, 2017).

Okul öncesi yıllar gelişimsel açıdan pek çok kritik özelliği barındırmaktadır. Davranış problemlerinin ilk görüldüğü andan itibaren ele alınması, istenmeyen davranışların yaşamın ileriki yıllarını etkilemesini önlemek açısından gereklidir. Okul öncesi yıllarda problem olarak nitelendirilen davranışların bilinmesi, yapılacak çalışmaya açıklık getirecektir.

#### **2.2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Sık Karşılaşılan Problem Davranışlar**

Okul öncesi dönem, çocukların içerisinde buldukları gelişimsel süreçlerin zorluklarıyla başa çıkmalarını gerektiren hem de yaşamını sürdürdüğü çevresine karşı uyumlu davranışlar sergileyebilmesini gerektiren ve bu iki durum arasında kaldığı, en kritik öneme sahip dönemlerden bir tanesidir. Bu süreç içerisinde oluşabilecek problem davranışlar, çevrenin de desteğiyle daha rahat aşılabilmektedir (Topçu Bilir ve Sop, 2016). Bu dönem içerisinde çocuğun bilişsel, dil, sosyal, bedensel ve psikomotor gelişiminin çoğunluğu tamamlanmaktadır. Çocukların istedik ve olumlu davranışlara sahip olabilmelerini sağlamak için gelişimsel düzeylerinin iyi bilinmesi gerekir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Problem davranışların okul öncesi dönemde tespit edilmesi ve bu dönem içerisinde önlenmesi çok önemlidir. Yapılan bir araştırmada bu dönemdeki problemlili davranışlara bir müdahalede bulunulmadığında bu davranışların sekiz yaşına kadar kalıcı hale geldiğine, daha sonraki yaşlarda giderek artarak yalnızlık, özgüven yetersizliği, öğrenme güçlüğü, akademik problemler, düşük benlik saygısı,

zorbalığa maruz kalma, okulu terk etme, zorbalık yapma, suç işleme, madde bağımlılığı, yüksek endişe ve kaygı, depresyon, stres bozuklukları, panik bozukluk ve şizofreni gibi durumlara neden olduğu tespit edilmiştir (Dereli İman, 2013). Problemliliği olan çocuklar çevresiyle ve akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlananlar olarak nitelendirilmektedir (Gözübüyük, 2015).

Okul öncesi çocuklarda görülen ve normal kabul edilmeyen davranışların hangilerinin problemliliği bir davranış olduğunu anlayabilmek için çocuğun gözlemlenmesi gerekmektedir, davranışın tekrarlanma sayısı ve sürekliliği, davranışın çocuğun yaşantısı için uygun olup olmadığının tespit edilmesi, cinsiyet rollerine uygunluğu, saldırganlık, ısırma, öfke nöbetleri, ağlama, reddetme ve bağırma gibi tepkilerle ortaya çıkıp çıkmadığı mutlaka dikkatli bir şekilde incelenmelidir (Gültekin Akduman, 2014). Erken yaşlarda görülebilen problem davranışların kontrol altına alınmaması durumunda, söz konusu davranışların ve tutumların ileride daha yıkıcı ve karmaşık bir hal aldığı ve önüne geçilmesinin daha da zorlaştığı ifade edilmektedir (Saitoğlu, 2020).

Okul öncesi çocuklarında gözlenen problem davranışlar arasında saldırgan ve kavgacı davranışlar, aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik, ağlamaklı ve endişeli olma yer almaktadır (Gözübüyük, 2015). Çocuklarda problem davranışların görülmesinin sebepleri arasında model alma veya maruz kalma gösterilebilir. Çocuk babası ve annesi, bir yakını, arkadaşı ya da televizyonda izlediği kavgacı ve saldırgan birisini model alabilir. Aile içindeki sürekli tartışmalı ortama maruz kalma öfkeye ve huzursuzluğa, bunlar da çocukta saldırganlığa sebep olabilir (Butovsktay ve Kozintsev, 1999). Problem davranışlardan birisi olan ağlamaklı ve endişeli olma durumu, özellikle okul öncesi çocuklarında yeterli düzeyde sözcükler yeteneği gelişmediği için daha çok içe kapanma, iştah ve uyku bozuklukları, depresif görünüm belirtileri şeklinde görülebilir. Çocuklarda oluşan endişenin sebepleri arasında aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, çocuktan yaşının üstünde bir beklenti, ebeveynin stresli ve gergin olması, ailenin çocuğu ihmal etmesi, bağlanma problemleri ve kalıtsal faktörler yer almaktadır (Jayson, 2004). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen problem davranışlar arasında kavga etme, yalan söyleme, tehdit etme, çalma gibi suç ve anti sosyal davranışlar daha çok görülmektedir (Bee, 1992). Çocukların bu tarz

davranışlarında ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin kötü olması, olumsuz çevre koşulları, anne-babanın eğitimsiz ve bilinçsiz olması, yetersiz olanaklar etkili olabilmektedir. Okul öncesi dönemde içselleştirilmiş problem davranışlar; çekingenlik, aşağılık duygusu, anksiyete, içe dönük olma, ağlama, aşırı duyarlı olma, depresyon ve kronik üzgünlük şeklinde görülebilmektedir (Winkley, 1996).

Müdahale edilmediği veya önlenmediğinde, okul öncesi dönemdeki problem davranışların çocukların ileriki yaşamları için risk oluşturmaktadır. Problem davranışlar, çeşitli eğitimsel süreçlerden geçirildiği halde önlenemiyorsa, bu davranışlar artık çocuğun kişiliğinin bir parçasıymış gibi olacak ve hayatının ileriki yıllarında suç olarak kabul edilen davranışlara yönelmesine, akademik başarısızlık yaşamasına ve toplum ile büyük ölçüde uyum problemleri yaşayan bir bireye dönüşmesine neden olacaktır. Ayrıca bu durum, çocuğun çevresinde bu tarz bireylerin olma olasılığını da arttıracaktır (Özbey, 2010). Bu nedenle erken dönemde problem davranışların ortaya çıkmasını engelleme veya olumlu yöne çevrilmesi oldukça önemlidir. Çocuğun ilk ve en önemli çevresi ailesi olduğundan okul öncesi çocukların problem davranışlarının oluşmasında aileye ilişkin sebeplerin belirlenmesi ve müdahale şekillerine ilişkin çözüm yollarının araştırılması gerekmektedir (Crnic, Gaze ve Hoffman, 2005).

### **2.2.5. Çocuklarda Problem Davranışların Önlenmesi ve Sağaltımı**

Dünyaya geldiği andan itibaren çocuğun ailesi ile kurduğu bağ, onun yaşamdaki varlığının devam edebilmesini sağlar ve yaşı arttıkça bu etkileşim yaşamının tamamını etkileyen bir hayat biçimini oluşturur. Bu süreçte aile ilişkileriyle ailenin özellikleri farklılık gösterebilmekte ve çocuğun kişiliğini olumsuz veya olumlu etkileyebilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Anneler ve babalar çocuklarını sadece genel bilgilerle eğitmekle kalmayıp diğer kişilerden öğrendiklerini yönlendirerek, reddederek veya onaylayarak da eğitilmelerini sağlamaktadırlar. Anne-baba ve çocuk arasındaki iletişim çocuğun sahip olduğu davranışları şekillendirmesinde ve olumlu davranışlar edinebilmesinde önemli bir role sahiptir. Ebeveynler sağlıklı ve sağlıksız ilişkileri aracılığıyla çocuklarının davranışlarını önemli ölçüde biçimlendirmektedirler (Al Rub, Rababaeh ve Mustafa, 2017; Özyürek, 2004).



Çocukların sahip oldukları problem davranışların temelinde etkili iletişim yeteneklerinin yetersizliği ve insani davranışların yeterince kavranamaması yatmaktadır. Çocuklarının normal ve problemlili davranışlarını iyi kavrayabilmiş ebeveynler, çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilmekte ve onların gelişimlerinde olumlu yönde ilerleme göstermelerini sağlayacak davranışlar sergilemektedirler (Dinkmeyer ve McKay, 1994). Çocukların davranışlarının şekillenmesinde özellikle anne-çocuk arasındaki ilişki ve iletişim ayrı bir önem arz etmektedir.

Çocukların problem davranışları üzerinde onların yetiştirilmesinde daha çok sorumluluğa sahip annelerin çocuklarla iletişim konularında ve çocukların gelişim özellikleri hakkında bilinçli, eğitilmiş olmaları etkilidir. Brassart ve Schelstraete (2015) problem davranışları azaltmak ve anne-babaların çocukları ile iletişimlerini güçlendirebilmek için bir eğitim programı hazırlamış ve eğitimin sonunda anne-babaların iletişim seviyelerinde artma, çocukların sergilediği problemlili davranışlardaysa azalma olduğunu bulgulamışlardır. Eisenberg ve arkadaşları (2005) anne sıcaklığının ve desteğinin, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini, kendilerine yönelik endişelerinin azalmasını sağladığını, bu sayede de başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Duyarlı ve sıcak anne davranışları, çocukların problem çözme becerilerinde ve başkalarıyla ilişkilerinde olumlu model oluşturduğu için, çocukların davranış ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Feng vd., 2008). Bu açıdan bakıldığında, çocukların problem davranışlarının önlenmesinde anne-çocuk iletişimi yanında, okul öncesi yıllardan itibaren çocuklarda iletişim unsurunu içerisinde barındıran sosyal becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Problem davranışların sağaltımında, probleme neden olan durumların bilinmesi ve buna uygun davranılması gerekir. Problem davranışların nedenleri arasında anne-babanın çocuğuna karşı ilgisizliği, güç çatışması ve yetersizlik duygusu sayılabilir. Bu nedenle ortaya çıkan olumsuz davranışları olumluya çevirmede ebeveynlik uygulamalarının düzenlenmesi önerilebilir. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarında kararlı olması, tutarlı davranışlar sergilemesi ve çocuğuyla ilişkilerinde sabırlı olması gerekir. Aile ortamında sevgiye dayalı ilişkiler geliştirilmeli, karşılıklı saygı olmalı,

aile bireyleri birbirlerini ve birbirlerinin duygularını kabullenmelidir. Aile bireyleri birbirlerine ve anne-babalar çocuklarına zaman ayırarak nitelikli vakit geçirmeye özen göstermelidirler. Ayrıca çocuğa sorumluluk vermek, özgüven duygusunu geliştirmek, çocuğu dinlemek ve problem çözme becerilerini geliştirmek de problem davranışların ortaya çıkması veya sağaltımında etkili olacaktır (Kalkınç, 2017).

Bazı problem davranışlar, zamanında önlem alınmadığı takdirde bireyi yaşam boyu etkileyebilmektedir. Bu problem davranışlar, psikolojik bazı belirtiler veya tırnak yeme gibi davranışsal belirtiler verebilir. Bu nedenle problem davranışların sağaltımında, aileler tek başına yeterli olmayabilir ve profesyonel bir destek almak gerekebilir. Erken çocukluk döneminde kullanılan pozitif davranış desteği, sosyal-duygusal öğrenme programları, önleme programları veya bazı fonksiyonel çocuk ve aile eğitim programları da problem davranışların önlenmesinde olumlu sonuçlar verebilir (Eratay, 2011).

Problem davranışın oluşmasının önlenmesi, mevcut problem davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması, davranışın olumlu yöne çevrilmesi aşamasında çocukların ailesiyle ve özellikle anneye etkileşimi açısından ele alınması uygun olacaktır.

### **2.3. Anne-Çocuk Etkileşimi ve Çocuklarda Problem Davranışlar**

Problem davranışların altında yatan faktörler arasında anne-çocuk iletişimi önemli bir yer oluşturmaktadır. Davranış problemleri sergileyen yetişkinlerin geçmiş yaşamları hakkında yapılan bir çalışmada sergilenen davranış problemlerinin anne-baba-çocuk arasındaki ilişkinin bozukluğundan kaynaklandığı belirlenmiştir (Çağdaş, 2003). Bu nedenle anne-çocuk ilişkileri ve çocukların sergilediği problem davranışların birbirleriyle etkileşim halinde olduğu söylenebilir.

Anne-çocuk etkileşiminin çatışmalı ve sağlıksız olması, okul öncesi ve okul döneminde olan çocukların problemleri daha çok sergilemelerine sebep olmaktadır (Simkiss vd., 2013). Bu konuda yapılan araştırmalar; anne-çocuk iletişim düzeyinin, okul öncesi çocukların okula uyumları üzerinde fazlasıyla etkili

olabildiğini, sağlıklı anne-çocuk iletişimine sahip çocukların buldukları farklı ortamlar içerisinde uyum ve davranış problemlerini daha az sergilediklerini belirtmektedir (Driscoll ve Pianta, 2011). Brook, Lee, Finch ve Brown (2012) kendi annesiyle olumsuz iletişimi olan annelerin, çocuklarıyla da olumsuz iletişimleri olduğunu, problem davranışa sahip çocukların anneleriyle iletişimlerinin de sağlıklı olduğunu belirtmektedirler.

Annenin yol gösterici ve sıcak iletişimi, çocuğun problemleri ve çatışmaları sağlıklı biçimde çözebilmesi konusunda model oluşturur. Olumlu anne-çocuk iletişiminde, çocuklar başka insanlarla iletişimlerinde ve etkileşimlerinde onları destekleyen yeni bilişsel ve sosyal becerileri anlamlı ve sistematik bir biçimde denerler, öğrenirler. Çatışmalı, agresif ve düşmanca tavırlar sergileyen anneler, uyumsuzlukları ile iletişimlerinde ve ilişkilerinde çocuklarına kötü model olabilirler. Bu tarz anne iletişimi, çocukların başka bireylerle iletişimlerinde problemlerle ilişkiler yaşamalarına sebep olmaktadır. Çocuklar bu olumsuz iletişim şekillerini çevrelerine karşı iletişim ve etkileşimlerinde kullanabilirler (Myers ve Pianta, 2008).

Çok erken dönemlerde kurulan anne-çocuk iletişiminin sağlıklı ve olumlu olmasının, çocuğun duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimini etkilediği düşüncesi bağlanma teorisi tarafından da desteklenmektedir (Ferreira vd., 2016). Çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı olması, annenin çocuğuna sunduğu sağlıklı çevre ile sağlanmaktadır. Destekleyici anne-çocuk iletişimi çocuğun gelişim süresi içerisinde daha az problemlerle davranışlar ve daha gelişmiş sosyal yeterlilikle ilişkilendirilmektedir (Marti vd., 2015).

Çocuğun annesi ile kuracağı iletişim, onun tüm hayatı boyunca diğer bireylerle kuracağı ilişkilere temel oluşturmaktadır. Hayatının ilk dönemlerinde çocuğun çevresi ve annesiyle sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurması hayatının sonraki aşamalarında başkalarıyla kuracağı iletişimin de sağlıklı olmasına yardımcı olur, çocuğun sosyalleşmesinde kolaylık sağlar (Orçan, 2009). Bebeklik döneminde kendisini güvende hisseden çocukların sosyal gelişim düzeyi kendisini güvensiz hisseden çocuklardan daha yüksektir ve dışsallaştırılmış veya içselleştirilmiş problem davranışlara sahip olma eğilimleri daha düşüktür. Çocuklara ahlaki ve sosyal kuralları

ilk ööreten kişiler, anneler ya da çocuğa bakım veren kişilerdir. Çocuklar, anneleri aracılığıyla yaşamı anlamaya ve kavramaya çalışırlar. Anne, hayata dair her konuda çocuğa ışık tutan ve onun yol göstericisi olan kişidir. Anne-çocuk iletişimi, çocuğun bütün ilişkilerini ve davranışlarını, hatta okula uyum düzeyini de etkilemektedir. (Özyürek ve Tezel Şahin, 2015).

Annelerin çocukları üzerindeki etkileri düşünölenenden çok daha fazladır. Çocuklar annelerine farklı bir bağla bağlıdır ve annelerinden gördükleri en ufak bir sorun, düzeltilmedeği takdirde geri dönüşü olmayacak etkilere sebep olabilmektedir. Anne ve çocuğu arasındaki etkileşimin çocuğun kişiliğinin kilit noktası olduğu söylenebilir.

### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın tipi, araştırmanın yeri ve tarihi, evren ve örneklem, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın etik yönü, araştırmanın sınırlılıklarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Tipi**

Araştırmada iki veya daha çok değişkenin arasında olan bir ilişkinin seviyesini ya da varlığını inceleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, günümüzde veya geçmişte var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi isteyen çalışmalar için uygun bir araştırma modelidir (Karasar, 1999).

#### **3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi**

Araştırma Haziran-Aralık 2020 tarihleri arasında, çevrimiçi olarak Türkiye genelinden katılımcılarla yürütülmüştür.

#### **3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde kendilerine dijital platformlar üzerinden çevrimiçi olarak ulaşılan, okul öncesi dönem çocuğu olan (4-6 yaş) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu bildiren 765 anne oluşturmaktadır. Veri toplama araçları çevrimiçi form formatına dönüştürülerek annelere ulaştırılmıştır. Annelerden alınan bilgiler aracılığı ile 4-6 yaş aralığında olan 392 kız ve 373 erkek çocuğuna dair veriler elde edilmiştir. Çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Bazı Kişisel Bilgilerin Sayı ve Yüzde Değerleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Doğum Tarihi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	392	51,2	2014	110	14,4
Erkek	373	48,8	2015	297	38,8
			2016	358	46,8
<b>Okula Devam Durumu</b>			<b>Kaçıncı Çocuk</b>		
İlk yılı	115	15,0	İlk çocuk	560	73,2
2.yılı	172	22,5	2.çocuk	167	21,8
3.yılı	114	14,9	3.ve sonrası	38	5,0
Okula gitmiyor	364	47,6			
<b>Anne Yaş</b>			<b>Baba Yaş</b>		
25 ve altı	17	2,2	30 yaş ve altı	62	8,1
26-30 yaş	170	22,2	31-35 yaş	310	40,5
31-35 yaş	333	43,5	36-40 yaş	249	32,5
36-40 yaş	191	25,0	41 yaş ve üzeri	144	18,8
41 yaş ve üzeri	54	7,1			
<b>Anne Öğrenim</b>			<b>Baba Öğrenim</b>		
İlkokul	10	1,3	İlkokul	33	4,3
Ortaokul	44	5,8	Ortaokul	71	9,3
Lise	162	21,2	Lise	208	27,2
Ön lisans	134	17,5	Ön lisans	86	11,2
Lisans	338	44,2	Lisans	305	39,9
Lisans üstü	77	10,1	Lisans üstü	62	8,1
<b>Anne Meslek</b>			<b>Baba Meslek</b>		
Çalışmıyor	393	51,4	Serbest (Esnaf vb.)	223	29,2
Serbest (Esnaf vb.)	39	5,1	İşçi	212	27,7
İşçi	56	7,3	Memur	105	13,7
Memur	66	8,6	Profesyonel meslek	225	29,4
Profesyonel meslek	211	27,6			
<b>Aile Yapısı</b>					
Çekirdek aile	669	87,5			
Geniş aile	64	8,4			
Tek ebeveynli aile	32	4,2			

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %51,2'si kız ve %48,8'i erkek çocuk; %14,4'ü 2014 doğumlu, %38,8'i 2015 doğumlu ve %46,8'i 2016 doğumlu; %15'i okulda ilk yılında, %22,5'i okulda 2. yılında, %14,9'u 3.yılındadır ve %47,6'sı da okula gitmemektedir. Çocukların %73,2'si ilk çocuk, %21,8'i 2.çocuk ve %5'i 3.ve sonrası çocuktur. Anne yaşına bakıldığında %2,2'si 25 yaş ve altı, %22,2'si 26-30 yaş arası, %43,5'i 31-35 yaş arası, %25'i 36-40 yaş arası ve %7,1'i 41 yaş ve üzeridir. Baba yaşına bakıldığında %8,1'i 30 yaş ve altı, %40,5'i 31-35 yaş arası, %32,5'i 36-40 yaş arası ve %18,8'i 41 yaş ve üzeridir. Öğrenim durumlarına bakıldığında, annelerin %1,3 'ü ilkokul, %5,8'i orta okul, %21,2'si lise, %17,5'i ön lisans, %44,2'si lisans ve %10,1'i de lisansüstü mezunudur. Babaların da %4,3'ü ilkokul, %9,3'ü ortaokul, %27,2'si lise, %11,2'si ön lisan, %39,9'u lisans ve %8,1'i de lisansüstü mezunudur. Meslek gruplarına bakıldığında annelerin %51,4'ü çalışmamakta, %5,1'i serbest meslek, %7,3'ü işçi, %8,6'sı memur ve %27,6'sı profesyonel meslek grubundadır. Babaların %29,2'si esnaf, %27,2'si işçi, %13,7'si memur ve %29,4'ü profesyonel meslek grubundadır. Aile yapısına bakıldığında %87,5'i çekirdek aile, %8,4'ü geniş aile ve %4,2'si tek ebeveynli ailedir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu (Ek 1), Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA) (Ek 2) ve Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri-Problem Davranış Ölçeği (Ek 3) kullanılmıştır.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, yıl cinsinden doğum tarihi, okula devam durumu, kaçınıcı çocuk olduğu, annenin ve babanın yaşı, öğrenim durumları, meslekleri ve aile yapısına ilişkin bilgiler yer almaktadır (Ek 1).

### 3.4.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA), Arabacı (2011) tarafından annelerin ve babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla iletişimlerini değerlendirmek amaçlı geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Konuşma (8 madde), Dinleme (6 madde), Mesaj (8 madde), Sözsüz İletişim (6 madde) ve Empati (9 madde) olmak üzere toplamda beş alt boyutu vardır. Annelere ve babalara bireysel olarak uygulanabilen araçta 37 madde bulunmaktadır ve verilen yanıtlar uygulama yapılan form üzerinde işaretlenmektedir. Araçta, beşli Likert tipi derecelendirme yöntemi kullanılmakta, katılımcılardan her bir madde için “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Dinleme alt boyutunun 6. maddesi, mesaj alt boyutunun 1., 3., 4., 6., 7. ve 8. maddeleri ve sözsüz iletişim alt boyutunun 1. maddesi, iletişim etkinliğindeki olumsuz davranışları belirtmeleri nedeniyle ters olarak kodlanmaktadır.

Konuşma boyutunda, çocuğun çevresi ve kendisiyle dengeli bir ilişki kurabilmesine ve sürdürebilmesine yarayan sesli sembolleri kullanabilme becerisiyle ilgili davranışlar, Dinleme alt boyutunda bireyler arası iletişimde önemli bir yeri olan dinleme becerisiyle ilgili davranışlar bulunmaktadır. Mesaj alt boyutunda, düşüncelerin ve duyguların kodlanarak sözlü bir ifade ile alıcı kişiye ulaşmasını sağlayan sembolleri, anlam boyutuna uygun olarak kullanabilme becerisiyle ilgili davranışlar yer almaktadır. Sözsüz iletişim alt boyutunda bireyler arasındaki konuşma etkinliğinin dışında gerçekleşen iletişim yöntemlerini kullanabilme becerisiyle ilgili davranışlar, Empati alt boyutunda ise iletişim içerisinde olan tarafların birbirlerini hem düşünsel hem de duygusal açıdan tanıyabilmeleri ve anlayabilmeleri üzerine odaklanan empatik iletişim becerisiyle ilgili davranışlar yer almaktadır (Arabacı, 2011).

Mevcut araştırmada çalışma grubunun farklı olması nedeniyle ölçek güvenilirlik analizi yapılmıştır. ABÇİDA toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,771 olarak belirlenmiştir. Buna göre, ölçeğin anne-çocuk iletişimini belirlenmesinde güvenilir olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.



### 3.4.3. Problem Davranış Ölçeği

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri, ABD’de Merell tarafından 1994 yılında geliştirilmiş ve Poyraz Tüy (1999) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araç, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçekler 3-6 yaş arası okul öncesi ve anasınıfı çocuklarının problem davranışlarını ve sosyal becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu araştırmada, Problem Davranış Ölçeği (PDÖ) kullanılmıştır. PDÖ 38 madde olup Dışsallaştırılmış Problemler ve İçselleştirilmiş Problemler olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dışsallaştırılmış Problemler boyutu saldırganlık, dikkat problemleri ve ben merkezilik olarak üç alt boyuttan, İçselleştirilmiş Problemler boyutu da kaygı/somatik problem ve sosyal çekingenlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutu; dikkat problemleri, aşırı hareketlilik, ben merkezilik, saldırgan ve sosyal olmayan (anti sosyal) davranışları değerlendirmeyi içerir. İçselleştirilmiş Problemler alt boyutu; kaygı ve somatik problemleri, sosyal çekingenliği değerlendirmeyi içerir.

Dörtlü Likert tipi dereceleme yapılan ölçek, çocuğun ailesi tarafından doldurulmaktadır. Ölçekteki maddeler asla seçeneğinden başlayarak, sık sık seçeneğine doğru (0) ile (3) arasında değişen değerler almaktadır. “Asla”, çocuğun o davranışı hiç sergilemediği ya da ölçeği dolduran kişi tarafından davranışın hiç gözlenmediğini, “Nadiren”, çocuğun o davranışı seyrek olarak sergilediğini, “Bazen” davranışın ara sıra sergilendiğini; “Sık sık” ise, davranışın çoğunlukla sergilendiğini ifade etmektedir. Alınan puanların artması, problem davranışların arttığını göstermektedir (Poyraz Tüy, 1999).

Mevcut araştırmada çalışma grubunun farklı olması nedeniyle ölçek güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı PDÖ İçselleştirilmiş Problem Davranışlar alt boyutu için 0,786 ve Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar alt boyutu için 0,889, ölçeğin tümü için ise 0,907 olarak belirlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları çevrimiçi ortama girilmiş ve katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı çevrim içi formatta açıklanmış olup çalışma, çevrimiçi olarak Türkiye'nin her yerinden kendilerine ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü annelerin katılımı ile sağlanmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin tümü anneler tarafından eksiksiz olarak doldurulduğu için verileri değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılabileceğinin belirlenmesi amacıyla puan dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Tablo 2'de ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ölçek Puanları Normallik Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
ABCİDA			
Konuşma	0,099	765	0,000
Dinleme	0,144	765	0,000
Mesaj	0,089	765	0,000
Sözsüz İletişim	0,168	765	0,000
Empati	0,077	765	0,000
PDÖ			
İçselleştirilmiş Problemler	0,092	765	0,000
Dışsallaştırılmış Problemler	0,075	765	0,000

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ABCİDA tüm alt boyutları ve PDÖ alt boyut puanlarına ilişkin veriler normal dağılmamaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca kişisel değişkenlere göre verilerin normallik dağılımları incelendiğinde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre

verilerin analizinde ikili değişkenlerde Mann Whitney U, üç ve üzeri değişkenlerde Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Verilerin anlamlılık derecesi 0,05 olarak alınmıştır. Üç ve üzeri değişkenlerin incelenmesinde anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağının belirlenmesinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

### **3.7. Araştırmanın Etik Yönü**

Çalışma öncesinde Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul İzni (Ek 4) ve ölçeklerle ilgili kullanım izinleri araştırmacılardan alınmıştır (Ek 5). Anneler çevrim içi ortamlarda çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımın gönüllü olduğu bildirilmiştir.

### **3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu çalışma 2020 yılı içerisinde Türkiye genelinde okul öncesi dönem çocuğu olan (4-6 yaş), çevrimiçi ortamlarda bilgilendirilerek çalışma grubunda gönüllü olarak yer alan annelerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular, çalışma grubuna uygulanacak veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- Araştırma bulguları ölçekleri dolduran annelerin çocuklarıyla ilgili gözlemlerine dayalı olarak verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, örneklem grubunun ölçek puanları analiz sonuçları ve yorumlarına yer verilmiştir. Tablo 3'te çalışma grubunun ABCİDA ve PDÖ alt boyut puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çalışma Grubu Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

ABCİDA	n	Min.	Max.	Ortalama	Standart Sapma
Konuşma	765	13,00	40,00	33,78	3,44
Dinleme	765	14,00	29,00	24,46	2,05
Mesaj	765	12,00	31,00	21,50	2,92
Sözsüz İletişim	765	13,00	28,00	24,00	1,89
Empati	765	16,00	45,00	36,65	4,43
<b>PDÖ</b>					
İçselleştirilmiş Problemler	765	0,00	36,00	11,53	6,12
Dışsallaştırılmış Problemler	765	0,00	63,00	22,18	10,24

Tablo 3'e göre çalışma grubu ABCİDA puan ortalamaları Konuşma alt boyutu için  $33,78 \pm 3,44$ , Dinleme alt boyutu için  $24,46 \pm 2,05$ , Mesaj alt boyutu için  $21,50 \pm 2,92$ , Sözsüz İletişim alt boyutu için  $24,00 \pm 1,89$  ve Empati alt boyutu için  $36,65 \pm 4,43$ 'tür. ABCİDA alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında, çalışma grubunun tüm alt boyutlarda ortalama bir puan aldığı söylenebilir. PDÖ puan ortalamaları İçselleştirilmiş Problemler alt boyutu için  $11,53 \pm 6,12$  ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutu için  $22,18 \pm 10,24$ 'tür. PDÖ alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında, çalışma grubunun hem İçselleştirilmiş Problemler hem de Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutunda düşük puan aldıkları söylenebilir.

Tablo 4'te ölçek puanları arası ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. ABÇİDA ve PDÖ Puanları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

ABÇİDA	PDÖ		
		İçselleştirilmiş Problemler	Dışsallaştırılmış Problemler
Konuşma	r	-0,200	-0,287
	p	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
Dinleme	r	-0,121	-0,180
	p	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>
Mesaj	r	-0,251	-0,334
	p	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
Sözsüz İletişim	r	-0,102	-0,124
	p	<b>0,005*</b>	<b>0,001*</b>
Empati	r	-0,102	-0,137
	p	<b>0,005*</b>	<b>0,000*</b>

Tablo 4'e göre ABÇİDA ve PDÖ puanları tüm alt boyutları puanları arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). ABÇİDA Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyut puanlarıyla PDÖ İçselleştirilmiş ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanları arasındaki ilişki zayıf düzeyde iken ABÇİDA Mesaj alt boyut puanı ile PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanı arasındaki ilişki orta düzeydedir ( $r = -0,334$ ,  $p < 0,05$ ). ABÇİDA puanları arttıkça PDÖ puanları azalmakta veya ABÇİDA puanları azaldıkça PDÖ puanları artmaktadır. Buna göre, anne-çocuk iletişimi olumlu yönde arttıkça çocuklarda problem davranış görülme olasılığının azaldığı veya anne-çocuk iletişimi azaldıkça çocuklarda problem davranış görülme olasılığının arttığı söylenebilir.

Tablo 5'te çocukların cinsiyeti ile ABÇİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.**Çocukların Cinsiyetine Göre Ölçek Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

ABCİDA	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	z	p
Konuşma	Kız	392	34,02	3,47	-2,174	<b>0,030*</b>
	Erkek	373	33,53	3,40		
Dinleme	Kız	392	24,46	2,06	-0,049	0,961
	Erkek	373	24,46	2,03		
Mesaj	Kız	392	21,40	2,97	-0,865	0,387
	Erkek	373	21,61	2,86		
Sözsüz İletişim	Kız	392	24,10	1,85	-1,558	0,119
	Erkek	373	23,90	1,92		
Empati	Kız	392	36,79	4,45	-1,061	0,288
	Erkek	373	36,50	4,41		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	Kız	392	11,29	5,91	-1,018	0,308
	Erkek	373	11,79	6,33		
Dışsallaştırılmış Problemler	Kız	392	20,67	9,74	-4,021	<b>0,000*</b>
	Erkek	373	23,77	10,52		

\*p<0,05

Tablo 5'e göre, çocukların cinsiyeti ile ABCİDA ve PDÖ alt boyut puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). Kız çocuğa sahip annelerin ABCİDA Konuşma alt boyutu ortalama puanı ( $\bar{x}$ =34,02), erkek çocuğa sahip annelerin ortalama puanından ( $\bar{x}$ =33,53) anlamlı düzeyde daha yüksektir. PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut ortalama puanı erkek çocuklarda ( $\bar{x}$ =23,77) kız çocuklarının puanından ( $\bar{x}$ =20,67) daha yüksektir. Buna göre, annelerin kız çocukları ile daha fazla konuşarak iletişim kurdukları, erkek çocukların kız çocuklarına göre dışsallaştırılmış problem davranışlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da çocukların yıl olarak doğum tarihlerine göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Çocukların Doğum Tarihine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Doğum Tarihi	n	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	2014	110	34,01	3,46	6,315	<b>0,043*</b> Fark: 2-3
	2015	297	33,38	3,38		
	2016	358	34,04	3,46		
Dinleme	2014	110	24,23	1,95	8,610	<b>0,013*</b> Fark: 1, 2-3
	2015	297	24,26	2,22		
	2016	358	24,70	1,90		
Mesaj	2014	110	24,02	1,94	1,227	0,541
	2015	297	21,67	2,82		
	2016	358	21,37	3,00		
Sözsüz İletişim	2014	110	24,06	1,79	0,117	0,943
	2015	297	24,02	1,94		
	2016	358	23,97	1,88		
Empati	2014	110	37,48	4,17	5,840	0,054
	2015	297	36,86	4,21		
	2016	358	36,22	4,64		
<b>PDÖ</b>						
İçselleştirilmiş Problemler	2014	110	11,58	5,83	6,390	<b>0,041*</b> Fark: 2-3
	2015	297	12,14	6,20		
	2016	358	11,02	6,11		
Dışsallaştırılmış Problemler	2014	110	20,07	10,45	5,937	0,051
	2015	297	22,77	10,64		
	2016	358	22,34	9,77		

\*p<0,05

Tablo 6'ya göre, çocukların doğum tarihi ile ABÇİDA Konuşma ve Dinleme alt boyutları ortalama puanları arasındaki fark; PDÖ İçselleştirilmiş Problemler alt boyut ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). ABÇİDA Konuşma alt boyutunda 2016 doğumlu çocuğa sahip annelerin puanı ( $\bar{x}$ =34,04), 2015 doğumlu çocuğa sahip olanların puanından ( $\bar{x}$ =33,38) anlamlı düzeyde yüksektir; Dinleme alt boyutunda 2016 doğumlu çocuğa sahip olanların puanı ( $\bar{x}$ =24,70) 2014 ve 2015 doğumlu çocuğa sahip olanların puanlarından ( $\bar{x}$ =24,23,  $\bar{x}$ =24,26) anlamlı düzeyde

daha yüksektir. PD İselletirilmi alt boyutunda 2015 doğumlu çocukların puanı ( $\bar{x}=12,14$ ), 2016 doğumlu çocukların puanından ( $\bar{x}=11,02$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna göre, 2016 doğumlu çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla daha çok konuşarak iletişim kurdukları ve onları konuşurken daha dikkatli dinledikleri, 2015 doğumlu çocukların 2016 doğumlu çocuklara göre iselletirilmi problem davranışlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de çocukların okula devam durumuna göre ABÇİDA ve PD puanları analiz sonuçları verilmiştir.



**Tablo 7.** Çocukların Okula Devam Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Okula Devam	n	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	İlk yılı	115	33,78	3,60	1,274	0,735
	2.yılı	172	33,77	3,35		
	3.yılı	114	33,50	3,60		
	Okula gitmiyor	364	33,87	3,39		
Dinleme	İlk yılı	115	24,36	2,31	0,589	0,899
	2.yılı	172	24,41	2,24		
	3.yılı	114	24,36	2,04		
	Okula gitmiyor	364	24,55	1,86		
Mesaj	İlk yılı	115	22,38	3,10	13,667	<b>0,003*</b> Fark: 1-2, 3, 4
	2.yılı	172	21,58	2,54		
	3.yılı	114	21,51	2,87		
	Okula gitmiyor	364	21,18	2,99		
Sözsüz İletişim	İlk yılı	115	24,06	1,99	4,559	0,207
	2.yılı	172	24,02	1,91		
	3.yılı	114	24,34	1,69		
	Okula gitmiyor	364	23,87	1,90		
Empati	İlk yılı	115	36,88	4,20	1,549	0,671
	2.yılı	172	36,86	4,20		
	3.yılı	114	36,96	4,33		
	Okula gitmiyor	364	36,38	4,63		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	İlk yılı	115	12,01	6,07	2,253	0,522
	2.yılı	172	11,12	6,23		
	3.yılı	114	11,17	6,29		
	Okula gitmiyor	364	11,69	6,05		
Dışsallaştırılmış Problemler	İlk yılı	115	22,96	10,59	3,876	0,275
	2.yılı	172	21,06	9,89		
	3.yılı	114	21,73	11,42		
	Okula gitmiyor	364	22,60	9,88		

\*p<0,05

Tablo 7'ye göre, çocukların okula devam durumu ile ABÇİDA Mesaj alt boyut

ortalama puanı arasındaki fark anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Mesaj alt boyutunda okulda ilk yılı olan çocukların ortalama puanı ( $\bar{x}=22,38$ ) okulda 2.yılı ( $\bar{x}=21,58$ ), 3.yılı ( $\bar{x}=21,51$ ) olan ve okula gitmeyen çocukların ortalama puanından ( $\bar{x} = 21,18$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. PDÖ puanları ile çocuğun okula devam durumu arasında ise anlamlı bir fark yoktur ( $p > 0,05$ ). Buna göre çocuğu okulda ilk yılında olan annelerin çocukları ile daha çok mesaj alışverişinde bulunduğu, duygu ve düşüncelerini çocuklarına daha fazla aktardığı, ayrıca okula devam durumlarının çocukların problem davranışlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 8’de çocukların doğum sırasına göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8.** Çocukların Doğum Sırasına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Doğum Sırası	n	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	İlk çocuk	560	33,91	3,42	3,70	0,157
	2. çocuk	167	33,55	3,42		
	3.ve sonrası	38	32,94	3,74		
Dinleme	İlk çocuk	560	24,55	2,05	12,60	0,062
	2. çocuk	167	24,19	2,07		
	3.ve sonrası	38	24,42	1,74		
Mesaj	İlk çocuk	560	21,29	2,85	10,908	<b>0,004*</b> Fark: 1-2
	2. çocuk	167	22,13	3,09		
	3.ve sonrası	38	21,84	2,83		
Sözsüz İletişim	İlk çocuk	560	24,11	1,86	8,590	<b>0,014*</b> Fark: 1-3
	2. çocuk	167	23,78	1,87		
	3.ve sonrası	38	23,34	2,22		
Empati	İlk çocuk	560	36,79	4,36	3,376	0,185
	2. çocuk	167	36,42	4,49		
	3.ve sonrası	38	36,57	5,13		
<b>PDÖ</b>						
İçselleştirilmiş Problemler	İlk çocuk	560	11,72	6,16	2,855	0,240
	2. çocuk	167	10,83	6,06		
	3.ve sonrası	38	11,81	5,81		
Dışsallaştırılmış Problemler	İlk çocuk	560	22,46	10,14	2,765	0,251
	2. çocuk	167	21,73	10,79		
	3.ve sonrası	38	29,97	9,06		

\* $p < 0,05$

Tablo 8'e göre, çocukların doğum sırası ile ABÇİDA Mesaj ve Sözsüz İletişim alt boyutları ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Mesaj alt boyutunda 2.sırada doğan çocukların puan ortalaması ( $\bar{x}=22,13$ ), ilk sırada olan çocukların ortalamasından ( $\bar{x}=21,29$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Sözsüz İletişim alt boyutunda ilk sırada doğan çocukların ortalama puanı ( $\bar{x}=24,11$ ) 3 ve daha sonraki sırada doğan çocukların ortalamasından ( $\bar{x}=23,34$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. PDÖ ile çocuğun doğum sırası arasında ise anlamlı bir fark yoktur ( $p > 0,05$ ). Buna göre çocuğu ikinci sırada doğan annelerin çocuklarıyla daha çok mesaj alışverişinde bulunup duygu

ve düşüncelerini çocuklarına daha fazla aktardığı, çocuğu ilk sırada doğan annelerin çocuklarıyla sözsüz iletişim kurma konusunda daha başarılı oldukları, ayrıca çocukların doğum sıralarının onların problem davranışlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 9'da anne yaşına göre ABÇİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9.** Anne Yaşına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABCİDA	Anne Yaşı	n	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	25 ve altı	17	33,00	3,93	7,280	0,122
	26-30 yaş	170	33,46	3,57		
	31-35 yaş	333	34,00	3,37		
	36-40 yaş	191	33,95	3,37		
	41 yaş ve üzeri	54	33,12	3,46		
Dinleme	25 ve altı	17	24,23	2,10	5,240	0,267
	26-30 yaş	170	24,51	2,18		
	31-35 yaş	333	24,46	2,12		
	36-40 yaş	191	24,57	1,83		
	41 yaş ve üzeri	54	24,01	1,84		
Mesaj	25 ve altı	17	20,52	3,39	8,589	0,072
	26-30 yaş	170	21,70	3,15		
	31-35 yaş	333	21,24	2,78		
	36-40 yaş	191	21,73	2,84		
	41 yaş ve üzeri	54	22,03	2,99		
Sözsüz İletişim	25 ve altı	17	23,11	1,79	13,035	<b>0,011*</b> Fark: 1, 5- 2,3,4;3-4
	26-30 yaş	170	24,04	1,91		
	31-35 yaş	333	24,01	1,83		
	36-40 yaş	191	24,20	1,94		
	41 yaş ve üzeri	54	23,42	1,88		
Empati	25 ve altı	17	34,47	4,21	14,276	<b>0,006*</b> Fark: 1, 5-3,4
	26-30 yaş	170	36,44	4,52		
	31-35 yaş	333	36,80	4,46		
	36-40 yaş	191	37,17	4,26		
	41 yaş ve üzeri	54	35,22	4,20		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	25 ve altı	17	10,00	4,76	4,344	0,361
	26-30 yaş	170	11,71	6,52		
	31-35 yaş	333	11,33	6,14		
	36-40 yaş	191	11,50	5,79		
	41 yaş ve üzeri	54	12,87	6,25		
Dışsallaştırılmış Problemler	25 ve altı	17	20,11	8,73	2,801	0,592
	26-30 yaş	170	23,17	10,80		
	31-35 yaş	333	22,29	10,28		
	36-40 yaş	191	21,26	9,23		
	41 yaş ve üzeri	54	22,31	11,89		

\*p&lt;0,05

Tablo 9'a göre, annelerin yaşı ile ABCİDA Sözsüz İletişim ve Empati alt boyut ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). Sözsüz İletişim alt boyutunda

25 yaş ve daha küçük ( $\bar{x}=23,11$ ), 41 yaş ve daha büyük yaştaki annelerin ortalama puanları ( $\bar{x}=23,42$ ) 26-40 yaş aralığındaki annelerin puanlarından ( $\bar{x}=24,04$ ,  $\bar{x}=24,01$ ,  $\bar{x}=24,20$ ) anlamlı düzeyde daha düşük; 31-35 yaş aralığındaki annelerin ortalama puanı ise ( $\bar{x}=24,01$ ) 36-40 yaş aralığındaki annelerin ortalama puanından ( $\bar{x}=24,20$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Empati alt boyutunda 25 yaş ve daha küçük ( $\bar{x}=34,47$ ), 41 yaş ve daha büyük yaştaki annelerin ortalama puanları ( $\bar{x}=35,22$ ) 31-35 yaş ( $\bar{x}=36,80$ ) ve 36-40 yaş aralığındaki annelerin puanlarından ( $\bar{x}=37,17$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. PDÖ puanları ile anne yaşı arasında ise anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Buna göre 25 yaşından küçük ve 41 yaşından büyük annelerin çocuklarına yönelik sözsüz iletişim kurma becerileri ve empatik iletişim becerileri ile ilgili davranışlarının yetersiz olduğu, ayrıca anne yaşına göre çocukların problem davranışlarında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'da baba yaşına göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10.** Baba Yaşına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Baba Yaşı	n	$\bar{x}$	S	H	p
Konuşma	30 ve altı	62	33,27	3,82	2,111	0,348
	31-35 yaş	310	33,96	3,48		
	36-40 yaş	249	34,00	3,29		
	41 yaş ve üzeri	144	33,25	3,39		
Dinleme	30 ve altı	62	24,17	2,66	2,545	0,280
	31-35 yaş	310	24,64	1,94		
	36-40 yaş	249	24,39	2,10		
	41 yaş ve üzeri	144	24,32	1,84		
Mesaj	30 ve altı	62	21,29	3,04	0,486	0,784
	31-35 yaş	310	21,54	2,84		
	36-40 yaş	249	21,46	2,88		
	41 yaş ve üzeri	144	21,59	3,12		
Sözsüz İletişim	30 ve altı	62	23,66	2,17	2,278	0,320
	31-35 yaş	310	24,09	1,83		
	36-40 yaş	249	24,17	1,73		
	41 yaş ve üzeri	144	23,67	2,09		
Empati	30 ve altı	62	37,12	4,74	2,940	0,230
	31-35 yaş	310	36,51	4,33		
	36-40 yaş	249	36,97	4,59		
	41 yaş ve üzeri	144	36,20	4,19		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	30 ve altı	62	10,70	5,37	2,998	0,223
	31-35 yaş	310	11,86	6,42		
	36-40 yaş	249	11,06	6,05		
	41 yaş ve üzeri	144	12,01	5,86		
Dışsallaştırılmış Problemler	30 ve altı	62	22,79	9,14	1,346	0,510
	31-35 yaş	310	22,78	10,92		
	36-40 yaş	249	21,52	9,80		
	41 yaş ve üzeri	144	21,78	9,92		

\*p<0,05

Tablo 10'a göre, babaların yaşı ile ABÇİDA ve PDÖ puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Buna göre babaların yaşının annelerin çocukları ile iletişimlerinde ve çocuklarının problem davranışlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 11'de anne öğrenim durumuna göre ABÇİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 11.** Anne Öğrenim Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Anne Öğrenim	n	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	İlkokul	10	32,90	5,13	8,594	0,126
	Ortaokul	44	33,59	3,96		
	Lise	162	33,09	3,94		
	Ön lisans	134	34,08	3,49		
	Lisans	338	34,12	3,04		
	Lisans üstü	77	33,45	3,15		
Dinleme	İlkokul	10	25,30	2,45	6,850	0,2,32
	Ortaokul	44	24,75	2,08		
	Lise	162	24,24	2,31		
	Ön lisans	134	24,70	2,09		
	Lisans	338	24,46	1,86		
	Lisans üstü	77	24,24	2,05		
Mesaj	İlkokul	10	23,30	3,91	4,507	0,479
	Ortaokul	44	21,81	3,04		
	Lise	162	21,44	3,24		
	Ön lisans	134	21,52	2,89		
	Lisans	338	21,38	2,79		
	Lisans üstü	77	21,71	2,56		
Sözsüz İletişim	İlkokul	10	23,20	2,48	16,939	<b>0,005*</b> Fark: 3-4, 5, 6
	Ortaokul	44	23,70	2,01		
	Lise	162	23,53	2,04		
	Ön lisans	134	24,15	1,88		
	Lisans	338	24,15	1,81		
	Lisans üstü	77	24,36	1,55		
Empati	İlkokul	10	35,50	5,06	3,438	0,633
	Ortaokul	44	35,86	5,44		
	Lise	162	36,07	4,55		
	Ön lisans	134	36,88	4,57		
	Lisans	338	36,87	4,35		
	Lisans üstü	77	36,98	3,39		
<b>PDÖ</b>						
İçselleştirilmiş Problemler	İlkokul	10	14,10	3,21	9,782	0,082
	Ortaokul	44	12,27	6,61		
	Lise	162	12,45	6,32		
	Ön lisans	134	10,81	5,42		
	Lisans	338	11,29	6,15		
	Lisans üstü	77	11,16	6,56		
Dışsallaştırılmış Problemler	İlkokul	10	28,40	7,36	11,361	<b>0,045*</b> Fark: 1-4, 5, 6; 3-5
	Ortaokul	44	23,97	11,53		
	Lise	162	23,69	11,03		
	Ön lisans	134	21,91	10,26		
	Lisans	338	21,39	9,58		
	Lisans üstü	77	21,12	10,38		

\*p&lt;0,05

Tablo 11'e göre, annelerin öğrenim durumu ile ABÇİDA Sözsüz İletişim ve Problem Davranış Ölçeği Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutları ortalama puanı



arasındaki fark anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Sözsüz iletişim alt boyutunda lise mezunu annelerin ortalama puanı ( $\bar{x}=23,53$ ) lisans, ön lisans ve lisansüstü eğitime sahip annelerin puanlarından ( $\bar{x}=24,15$ ;  $\bar{x}=24,15$ ,  $\bar{x}=24,36$ ) anlamlı düzeyde düşüktür. PDÖ Dışsallaştırılmış alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin ortalama puanı ( $\bar{x}=28,40$ ) ön lisans, lisans ve lisans üstü eğitime sahip annenin puanından ( $\bar{x}=21,91$ ;  $\bar{x}=21,39$ ); lise mezunu annelerin ortalama puanı ise ( $\bar{x}=23,69$ ) lisans mezunu annelerin puanından ( $\bar{x}=21,39$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre lise mezunu annelerin çocukları ile sözsüz iletişim kurma konusunda ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunlarına göre daha başarısız oldukları; ilkokul mezunu annelerin çocuklarında annesi ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olanlara göre, annesi lise mezunu olan çocukların annesi lisans mezunu olanlara göre daha fazla dışsallaştırılmış probleme sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 12’de baba öğrenim durumuna göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 12.** Baba Öğrenim Durumuna Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Baba Öğrenim	N	$\bar{x}$	S	H	P
Konuşma	İlkokul	33	33,60	3,89	8,203	0,145
	Ortaokul	71	33,64	3,27		
	Lise	208	33,32	3,96		
	Ön lisans	86	34,62	33,11		
	Lisans	305	33,97	3,10		
	Lisans üstü	62	33,51	3,40		
Dinleme	İlkokul	33	24,54	1,90	8,128	0,149
	Ortaokul	71	24,45	2,44		
	Lise	208	24,53	2,23		
	Ön lisans	86	24,91	1,70		
	Lisans	305	24,36	1,91		
	Lisans üstü	62	24,09	2,05		
Mesaj	İlkokul	33	22,21	3,48	2,847	0,723
	Ortaokul	71	21,53	3,39		
	Lise	208	21,39	3,01		
	Ön lisans	86	21,60	2,90		
	Lisans	305	21,44	2,73		
	Lisans üstü	62	21,62	2,63		
Sözsüz İletişim	İlkokul	33	24,00	1,90	12,218	<b>0,032*</b> Fark: 2,3-4
	Ortaokul	71	23,71	2,07		
	Lise	208	23,77	1,93		
	Ön lisans	86	24,47	1,69		
	Lisans	305	24,03	1,89		
	Lisans üstü	62	24,32	1,63		
Empati	İlkokul	33	36,69	4,32	3,138	0,679
	Ortaokul	71	36,25	4,68		
	Lise	208	36,42	4,78		
	Ön lisans	86	37,46	3,85		
	Lisans	305	36,60	4,41		
	Lisans üstü	62	36,96	3,78		
<b>PDÖ</b>						
İçselleştirilmiş Problemler	İlkokul	33	14,75	6,06	17,044	<b>0,004*</b> Fark: 1-3, 4, 5, 6; 2-5
	Ortaokul	71	12,56	6,31		
	Lise	208	11,72	6,24		
	Ön lisans	86	11,12	5,59		
	Lisans	305	10,81	6,02		
	Lisans üstü	62	12,14	6,16		
Dışsallaştırılmış Problemler	İlkokul	33	26,75	10,60	16,119	<b>0,007*</b> Fark: 1-3, 4, 5, 6; 2-5
	Ortaokul	71	24,70	11,00		
	Lise	208	22,95	10,58		
	Ön lisans	86	21,95	9,85		
	Lisans	305	20,89	9,64		
	Lisans üstü	62	20,95	10,21		

\*p&lt;0,05

Tablo 12’ye göre, babaların öğrenim durumu ile ABCİDA Sözsüz İletişim, PDÖ İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutları arasındaki fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). ABCİDA Sözsüz iletişim alt boyutunda ön lisans mezunu babanın sahip olduğu puan ( $\bar{x}=24,47$ ) ortaokul ile lise eğitimi görmüş babaların puanından ( $\bar{x}=23,71$ ;  $\bar{x}=23,77$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre eşi önlisans mezunu olan annelerin eşi ortaokul ve lise mezunu olana annelere göre çocukları ile sözsüz iletişim kurma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

PDÖ İçselleştirilmiş Problemler alt boyutunda ilkokul eğitimi görmüş babaların ortalama puanı ( $\bar{x}=14,75$ ) lise, ön lisans ve lisans üstü eğitim görmüş babaların puanından ( $\bar{x}=11,72$ ;  $\bar{x}=11,12$ ;  $\bar{x}=10,81$ ), ortaokul mezunu babaların ortalama puanı ( $\bar{x}=12,56$ ) ve lisans mezunu babaların puanından ( $\bar{x}=10,81$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutunda ilkokul eğitimi görmüş babaların ortalama puanı ( $\bar{x}=26,75$ ) lise, ön lisans ve lisans üstü eğitim görmüş babaların puanından ( $\bar{x}=22,95$ ;  $\bar{x}=21,95$ ;  $\bar{x}=20,89$ ,  $\bar{x}=20,95$ ), ortaokul mezunu babaların ortalama puanı ( $\bar{x}=24,70$ ) ve lisans mezunu babaların puanından ( $\bar{x}=20,89$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre babası ilkokul mezunu olan çocukların lise ve üzeri öğrenim durumundakilere göre, babası ortaokul mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 13’te anne mesleğine göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 13.** Anne Mesleğine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABCİDA	Anne Meslek	n	$\bar{x}$	S	H	p
Konuşma	Çalışmıyor	393	33,61	3,73	2,146	0,709
	Serbest	39	33,58	2,89		
	İşçi	56	34,03	3,15		
	Memur	66	33,66	3,22		
	Profesyonel meslek	211	34,11	3,10		
Dinleme	Çalışmıyor	393	24,44	2,18	3,204	0,524
	Serbest	39	24,43	2,06		
	İşçi	56	24,89	1,79		
	Memur	66	24,43	1,76		
	Profesyonel meslek	211	24,40	1,94		
Mesaj	Çalışmıyor	393	21,52	3,02	3,448	0,486
	Serbest	39	20,79	0,41		
	İşçi	56	21,73	3,18		
	Memur	66	21,75	2,99		
	Profesyonel meslek	211	21,47	2,71		
Sözsüz İletişim	Çalışmıyor	393	23,84	2,01	5,166	0,271
	Serbest	39	24,10	1,63		
	İşçi	56	24,12	1,84		
	Memur	66	24,06	1,71		
	Profesyonel meslek	211	24,25	1,75		
Empati	Çalışmıyor	393	36,48	4,66	4,389	0,356
	Serbest	39	36,84	4,49		
	İşçi	56	36,00	3,83		
	Memur	66	36,71	4,14		
	Profesyonel meslek	211	37,09	4,20		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	Çalışmıyor	393	12,12	6,14	9,646	<b>0,047*</b> Fark: 1-4, 5
	Serbest	39	11,41	6,52		
	İşçi	56	11,33	5,64		
	Memur	66	9,86	4,40		
	Profesyonel meslek	211	11,03	6,50		
Dışsallaştırılmış Problemler	Çalışmıyor	393	22,93	10,44	11,867	<b>0,018*</b> Fark: 1, 3-4
	Serbest	39	23,30	11,86		
	İşçi	56	23,62	10,21		
	Memur	66	18,90	7,59		
	Profesyonel meslek	211	21,22	10,06		

\*p<0,05

Tablo 13'e göre, annelerin mesleği ile ABCİDA alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Annelerin mesleği ile PDÖ İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutları arasındaki fark ise anlamlıdır ( $p<0,05$ ). İçselleştirilmiş Problemler alt boyutunda çalışmayan annelerin ortalama

puanı ( $\bar{x}=12,12$ ) memur ve profesyonel (doktor, avukat vb.) annelerin puanlarından ( $\bar{x}=9,86$ ,  $\bar{x}=11,03$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutunda çalışmayan ve işçi annelerin ortalama puanları ( $\bar{x}=22,93$ ,  $\bar{x}=23,62$ ) memur olan annelerin puanından ( $\bar{x}=18,90$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre annelerin meslekleri ve çocuklarıyla iletişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; çalışmayan annelerin çocuklarının memur olan ve profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarına göre daha fazla içselleştirilmiş problem davranışa sahip olduğu, çalışmayan ve işçi annelerin çocuklarının memur annelerin çocuklarına göre daha fazla dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 14'te baba mesleğine göre ABÇİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 14.** Baba Mesleğine Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABÇİDA	Baba Meslek	n	$\bar{x}$	S	H	p
Konuşma	Serbest	223	33,86	3,47	4,175	0,243
	İşçi	212	33,67	3,75		
	Memur	105	33,21	3,33		
	Profesyonel meslek	225	34,08	3,13		
Dinleme	Serbest	223	24,61	2,02	3,176	0,365
	İşçi	212	24,49	2,11		
	Memur	105	24,47	2,18		
	Profesyonel meslek	225	24,28	1,98		
Mesaj	Serbest	223	21,12	2,95	9,040	<b>0,029*</b> Fark: 1- 2, 3
	İşçi	212	21,74	3,07		
	Memur	105	21,91	2,72		
	Profesyonel meslek	225	21,47	2,79		
Sözsüz İletişim	Serbest	223	23,98	1,87	6,222	0,101
	İşçi	212	23,94	1,94		
	Memur	105	23,68	2,06		
	Profesyonel meslek	225	24,24	1,76		
Empati	Serbest	223	36,72	4,38	2,165	0,539
	İşçi	212	36,50	4,76		
	Memur	105	36,17	4,38		
	Profesyonel meslek	225	36,95	4,17		
PDÖ						
İçselleştirilmiş Problemler	Serbest	223	11,42	6,23	3,287	0,349
	İşçi	212	12,13	6,35		
	Memur	105	11,63	5,85		
	Profesyonel meslek	225	11,04	5,91		
Dışsallaştırılmış Problemler	Serbest	223	21,50	10,29	10,951	<b>0,012*</b> Fark: 1,4-2
	İşçi	212	24,07	10,58		
	Memur	105	22,74	9,94		
	Profesyonel meslek	225	20,82	9,77		

\*p<0,05

Tablo 14'e göre, babaların mesleği ile ABÇİDA Mesaj alt boyutu ve PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır

( $p < 0,05$ ). Serbest meslekte çalışan babaların ABCİDA Mesaj alt boyut ortalama puanı ( $\bar{x}=21,12$ ) işçi ve memur babaların puanlarından ( $\bar{x}=21,74$ ,  $\bar{x}=21,91$ ) anlamlı düzeyde düşüktür. PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutunda işçi olan babaların ortalama puanı ( $\bar{x}=24,07$ ) serbest ve profesyonel meslek grubundaki babaların puanlarından ( $\bar{x}=21,50$ ,  $\bar{x}=20,82$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre eşi serbest meslekte çalışan annelerin eşi işçi ve memur olana annelere göre çocuklarıyla mesaj alışverişlerinin, duygu ve düşünce aktarımının daha zayıf olduğu; babası işçi olan çocukların babası serbest meslek veya profesyonel meslek grubunda olan çocuklara göre daha fazla dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15'te aile yapısına göre ABCİDA ve PDÖ puanları analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 15.** Aile Yapısına Göre Ölçek Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ABCİDA	Aile Yapısı	N	$\bar{x}$	S	H	p
Konuşma	Çekirdek aile	664	33,81	3,45	0,991	0,609
	Geniş aile	64	33,67	3,70		
	Tek ebeveynli aile	32	33,50	2,74		
Dinleme	Çekirdek aile	664	24,44	2,04	0,672	0,715
	Geniş aile	64	24,53	2,33		
	Tek ebeveynli aile	32	24,68	1,63		
Mesaj	Çekirdek aile	664	21,58	2,92	3,704	0,157
	Geniş aile	64	21,15	3,07		
	Tek ebeveynli aile	32	20,68	2,44		
Sözsüz İletişim	Çekirdek aile	664	24,01	1,86	1,877	0,391
	Geniş aile	64	24,06	2,23		
	Tek ebeveynli aile	32	23,75	1,83		
Empati	Çekirdek aile	664	36,68	4,44	0,416	0,812
	Geniş aile	64	36,39	4,69		
	Tek ebeveynli aile	32	36,62	3,68		
<b>PDÖ</b>						
İçselleştirilmiş Problemler	Çekirdek aile	664	11,56	6,06	1,329	0,515
	Geniş aile	64	11,71	6,71		
	Tek ebeveynli aile	32	10,53	6,33		
Dışsallaştırılmış Problemler	Çekirdek aile	664	22,02	10,17	1,403	0,496
	Geniş aile	64	23,35	11,04		
	Tek ebeveynli aile	32	23,25	10,19		

\* $p < 0,05$

Tablo 15'e göre, aile yapısı ile ABCİDA ve PD puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Buna göre aile yapısının anne-ocuk iletişimi ve çocukların problem davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenbilir.



## 5. TARTIŞMA

Anne-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, ABCİDA ve PDÖ puanlarına göre çalışma grubunun anne-çocuk iletişim düzeyinin orta düzeyde olduğu, okul öncesi çocukların problem davranışlara sahip olma oranlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgular ve tartışma bu bulgu doğrultusunda yapılmıştır.

Çalışmada temel problem olarak ele alınan anne-çocuk iletişimi ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ve anne-çocuk iletişimi olumlu yönde arttıkça çocuklarda problem davranış görülme olasılığının azaldığı veya anne-çocuk iletişimi azaldıkça çocuklarda problem davranış görülme olasılığının arttığı belirlenmiştir. Çocuğuyla etkileşimi yüksek, onunla ilgili, farkındalığı yüksek, çocuğunun sağlıklı bir gelişimi olmasını önemseyen annelerin çocuklarıyla olumsuz bağlar kurma olasılıkları daha düşükken sağlıklı ilişkiler kurma ve oluşan problemleri beraber çözebilme becerileri daha gelişmiş anneler olduğu düşünülmektedir. Alan yazın anne-çocuk ilişkisinin olumlu olması durumunda çocuklarda problem davranış görülme durumunun azaldığını ortaya koymaktadır. Topçu Bilir ve Sop (2016) çalışmalarında, anne-çocuk ilişkisindeki olumsuzluklar fazlaştıkça çocukların problem davranışlarının arttığı ya da çocukların problem davranışlarının anne-çocuk ilişkisini olumsuz olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Köyceğiz ve Özbey (2019), okul öncesi çocukların problem davranışları ve sosyal becerileriyle ebeveynlerin iletişim yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında annelerin iletişim becerileri ile çocukların sahip oldukları problem davranışlar arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğunu, annelerin iletişim becerileri azaldıkça çocukların sahip oldukları problem davranışların arttığını tespit etmişlerdir. Li ve arkadaşları (2015) çalışmalarında, annenin çocuğu ile yakın bir ilişki yaratabilme çabasının, çocuğun kötü davranışlarının düzelmesinde yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Gülay Ogelman, Körükçü ve Ersan (2015) da çalışmalarında çocukların anneleriyle çatışma düzeyleri fazlaştıkça çocukların saldırganlık, aşırı hareketlilik ve kaygılı-korkulu olma davranışlarının çoğaldığını, olumlu anne-çocuk ilişkisi arttıkça çocukların

arkadaşlarına yönelik saldırganlık, aşırı hareketlilik ve kaygılı-korkulu olma davranışlarında azalma olduğunu bulmuşlardır. Usta (2014), çocuğun annesiyle ilişkisinde yakınlık düzeyinin artmasının çocuğun dışa ve içe yönelim problem davranışlarını azalttığını, Pianta (1997) ise çocukların sergiledikleri problem davranışların %10-15 civarında çocukların ebeveynleriyle yaşadıkları ilişkilerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın anne-çocuk iletişimi ile çocukların problem davranışlarının ilişkili olduğu bulgusu, alanyazındaki bulgularla desteklenmektedir. Birbirlerini destekleyen araştırma sonuçlarından farklı olarak Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) çalışmalarında anne-babanın iletişim becerileri ve çocukların sahip olduğu davranış problemleri arasında bir ilişki bulunamazken, Ferreira ve diğerleri (2016) de okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları psikososyal davranışları üzerinde öğretmen-çocuk, baba-çocuk ve anne-çocuk ilişkilerinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, çocukların sergiledikleri psikososyal davranışlarıyla anne-çocuk ilişkisi arasında istatistiksel bir farklılık bulamamışlardır.

Çalışmada, ABCİDA Konuşma alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve annelerin kız çocukları ile daha fazla konuşarak iletişim kurdukları belirlenmiştir. Kız çocukların mizaç olarak daha uyumlu ve sakin olmaları, annelerin kız çocuklarıyla daha fazla konuşmalarına neden olmuş olabilir. Alan yazında, cinsiyetin ebeveyn-çocuk etkileşiminde etkili olduğunu veya olmadığını ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Pruet (1993) yaptığı araştırmada, kız çocukların çoğunlukla anneleriyle olan iletişimlerinde uyumlu olduklarını belirtirken, erkek çocuklarının daha çok babalarıyla iletişimlerinde daha uyumlu olduklarını gözlemlemiştir. Temiz (2002) çalışmasında, ilk yıllarında çocukların cinsiyet fark etmeden annelerini örnek alarak iletişime geçtiklerini belirtmiştir. Fakat bir süre sonunda kız çocuklarının daha çok annelerini, erkek çocuklarınsa babalarını örnek almaya başladığını belirtmiştir. Temiz (2002) çocukluk döneminde güçlü anne-kız ilişkilerinin kız çocuklarının yanlısız ve daha çabuk konuşmalarında etkili olduğunu, bu arada babaların çalışmak için evden ayrı kalması nedeniyle erkek çocukların babalarını örnek almak için daha az fırsat bulduğunu belirtmiştir. McCarthy (1953) aralarındaki ortak paylaşım ve ilgilerin daha fazla olması nedeniyle kız çocuklarının annelerine erkek çocuklardan daha yakın olduğunu, bu sebeple kız çocukların konuşma açısından daha ileride olduğunu belirtmiştir. Pope (1996) ABD’de yaptığı

bir çalışmada annelerin duygularını erkek çocuklarına kıyasla kız çocuklarına çok daha fazla aktardıklarını bulmuş, iki-üç yaş civarında olan kız çocuklarının kendilerini nasıl hissettiklerini, erkek çocuklarından daha fazla ve daha rahat ifade ettiklerini belirtmiştir. Karacan (2000), serbest oyun etkinlikleri esnasında bebeklerin anneleri ile olan etkileşimlerini gözlemlendiği boylamsal çalışmada, annelerin sadece konuşarak kurdukları iletişimlere kız bebeklerin yanıtlarının çok daha fazla olduğunu tespit etmiş, ayrıca kızların daha çok sözel uyaranlara, erkek bebeklerinse görsel uyaranlara daha çok geri tepkilerde buldukları dikkat çekmiştir. Koçak (2000), annelerin erkek çocuklarıyla daha çok dokunarak, kız çocuklarıyla ise daha çok konuşarak iletişim kurduklarını belirtmiştir. Porath'ın (2003) çalışmasında, üzgün, mutlu, korku, şaşkın, öfke vb. duygu belirten sözcükleri ifade etme becerisinde kız çocukları erkeklere oranla daha yüksek puanlar elde etmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bilgilerle birlikte alan yazında cinsiyet faktörünün etkili olmadığını belirten araştırmalar da vardır. Tarkoçin (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) da çalışmalarında annelerin ve babaların ABCİDA konuşma, sözsüz iletişim, dinleme, empati ve mesaj alt boyutu puanlarını incelediklerinde çocukların cinsiyetlerine yönelik anlamlı bir fark görememişlerdir. Araştırmaya dahil edilen çocukların çoğunluğunun okul öncesi eğitim almaları, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarında erkek ve kız çocuklarına eşit davranmaları ve eşit düzeyde iletişimde bulunmaları gibi önemli konularda bilgi sahibi olmaları araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeni olabilir.

Çalışmada, erkek çocukların kız çocuklarına göre dışsallaştırılmış problem davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış problem davranışlar, özellikle başkaları tarafından gözlenebilen yıkıcı davranışlardır. Erkek çocukların yapıları gereği daha hareketli ve dışadönük olmaları, kız çocuklarına oranla dışsallaştırılmış problem davranışları daha fazla göstermelerinin nedeni olabilir. Campbell (1995), McDermott (1996), Özbey ve Alisınanoğlu (2009), Dursun (2010), Derman ve Başal (2013) çalışmalarında çocuklarda görülen saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi dışsallaştırılmış problem davranışların erkek çocuklarında kız çocuklara kıyasla daha fazla görüldüğünü belirlemişlerdir. Maccoby ve Martin (1983)

erkek çocuklarının kız çocuklara oranla yaşanan stresli bir olaydan sonra kalıtsal yatkınlıktan kaynaklı daha tepkili ve sinirli olduklarını belirtmişlerdir. Peren ve arkadaşları (2007) çalışmalarında erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla daha yüksek oranda hareketli olduklarını gözlemlemişlerdir. Akçınar ve Baydar (2018) yaptıkları araştırmalarında erkek çocuklarda ve anneleri tarafından cezaya dayalı sert bir disiplin uygulanan çocuklarda dışsallaştırılmış problem davranışlara daha sık rastlarken, anneleri tarafından duyarlı ve sıcak davranışlar gören çocukların dışsallaştırılmış problem davranışları daha düşük seviyede bulunmuştur. Tüm bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Cinsiyet farklılığının sebep olduğu bu durumun nedeni olarak, toplumun erkek çocukları için belirlediği cinsiyet rolü ve erkek çocuklarının kızlara oranla aktivite düzeylerinin daha yüksek olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada erkek çocuklarında dışsallaştırılmış problem davranışların kız çocuklarına göre daha çok görülmesinin nedeni, toplumumuzda kız çocuklarının daha uyumlu ve sakin yetiştirilmeleriyle de açıklanabilir. Zupan ve arkadaşları (2000) 2-6 yaşlarında 95 çocuğun problem davranışlarıyla farklı değişkenlerin ilişkilerinin değerlendirildiği bir çalışma yürütmüş, çalışma sonucunda problem davranışlar ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Kargı ve Erkan (2004) da bu duruma örnek oluşturabilecek bir araştırmada 176 kız ve 162 erkek çocuğunun problem davranışlarına bakmış ve çocukların arasında cinsiyet açısından herhangi bir fark görememişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulgularından farklıdır.

Çalışmada çocukların yaşları ile ABCİDA Konuşma ve Dinleme alt boyutları puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, 2016 doğumlu çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla daha çok konuşarak iletişim kurdukları ve onları konuşurken daha dikkatli dinledikleri söylenebilir. 2016 doğumlu çocuklar yaş olarak küçük yaş grubundadırlar ve bu yaş grubundaki çocuklar kendilerini, isteklerini, ihtiyaçlarını, düşüncelerini ifade etmekte zorlanabilirler. Anneler, yaşı küçük olan çocuklarıyla iletişim kurma ve çocuklarının anlatmak istediklerini anlama konusunda daha çok çaba sarf ederler. Bu yüzden dört yaş grubu annelerin çocuklarıyla daha çok konuşmaları, onları daha dikkatli dinlemeye çalışmaları sonuçların böyle çıkmasına neden olmuş olabilir. Elde edilen bu bulgularda anne-çocuk iletişiminin etkililiği kadar çocuğun yaşıyla beraber konuşma becerisi için dil gelişimi düzeyi de önemlidir. Sağlıklı bir

çocuğun diğer tüm gelişimsel alanlarda olduğu gibi dil gelişimi düzeyi de yaş arttıkça ilerleme kaydeder. Dil gelişimi sayesinde çocuk konuşabilmektedir. Yapılan pek çok araştırma bu görüşü desteklemektedir. Ege, Acarlar ve Güleryüz (1998), Türkçe'nin kazanılmasında ortalama cümle uzunluğu ile yaş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yaş ilerledikçe cümle uzunluklarının da arttığını tespit etmişlerdir. Dereli (2003), çalışmasında okul öncesi eğitime gitmekte olan 4-6 yaş çocuklarının yaşlarına göre ifade edici dil seviyelerinin farklılaştığını, altı yaşındaki çocukların dil gelişimi seviyelerinin dört yaşındaki çocukların dil gelişimi seviyelerinden çok daha ileri derecede olduğunu bulmuştur. Dil gelişiminin yanı sıra konuşmayı etkileyen ve bulgularda da ortaya çıkan diğer etken, anne-çocuk iletişimidir. Anneler, farkında olmadan bebekleriyle konuşurken farklı ses tonu veya yüz ifadeleri kullanarak, abartılı ifadeler kullanarak iletişimi kolaylaştırıcı bazı davranışlar sergileyebilmektedirler (Çağdaş, 2012). Aral, Baran, Bulut ve Çimen (2000) çalışmalarında konuşmanın özellikle 2-5 yaş kapsayan dönemde ciddi bir önem taşıdığını belirtmişlerdir. Çocuğun iletişim sürecindeki bu ilk döneminde, ebeveynlerin çocuklarına desteğinin çok önemli olduğunu, özellikle çocuklarıyla sürekli konuşan ve onları konuşmaları için teşvik eden annelerin, çocukların konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkıları olduğu da belirtmektedirler. Bu araştırma bulguları mevcut bulguları destekler nitelikte olup çocuğun yaşıyla beraber dil gelişiminin ilerlemesi de göz önüne alındığında, çocuğun konuşma becerisinde anne-çocuk iletişiminin önemi kanıtlanmış olunur. Çocuğun yaşı ilerledikçe annenin çocuğuyla iletişim kurup konuşabilme seviyesi de artmaktadır.

Anne-çocuk iletişiminin sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmelerinin, konuşma becerisine olduğu kadar etkili dinleme becerisine önem vermeleri ile mümkün olmaktadır. Çocuk ile iletişim sürecinde ve çocuğun problemlerini çözme aşamasında, dikkat edilmesi gereken çocuğun konuşabilmesi için uygun bir ortam hazırlanması ve onun dinlenmesidir (Çağdaş, 2012). Tosunoğlu (1999), çocukların doğdukları andan itibaren "dinleme" aracılığıyla dillerini geliştirdiğini ve çocuğun yaşı arttıkça dinleme sayesinde öğrendiği sözcükleri kullanarak konuşma işlemini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Melanlıoğlu (2012), çalışmasında çocukların yaşlarının arttıkça dinleme hızlarının da arttığını, bu sayede dinleme alışkanlıklarının da çocukların yaşları arttıkça daha çok geliştiğini ifade etmiştir. Kadıoğlu'na (2004) göre annelerin

çocuklarıyla iletişim kurarken karşılıklı anlaşabilmeyi sağlayabilmesi için düşünce ve duygu alışverişlerinde dinlemeyi iyi bilmeleri gerekir. Çocuğu anlayabilmek için iyi bir gözlemci ve dinleyici olmak önemlidir. Ona göre bir anne, çocuğundan gelen mesajları anlama amacıyla dinlemeli, ön yargılarının dışına çıkmalı, çocuğun söylemek istediği şeyleri anlayarak dinlemelidir. Tüm bu bulgular mevcut bulguları destekler nitelikte olup çocuğun yaşıyla beraber dinleme becerisinin arttığı da göz önüne alındığında, çocuğun dinleme becerisinde anne-çocuk iletişiminin önemi kanıtlanmış olunur. Çocuğun yaşı arttıkça annenin çocuğuyla iletişimi daha sağlıklı olmaya başlamakta, çocuğunun ne demek istediğini daha rahat anlayabilme olasılığı da yükseldiği için annenin çocuğu dinleme becerisi de artmaktadır. Anneler çocuklarının yaşları arttıkça onlarla daha rahat iletişim kurmakta, bu yüzden onları daha sağlıklı bir şekilde dinleyebilmektedirler. Bu bulguların aksini iddia eden araştırmalar da vardır. Arabacı (2011), yaptığı araştırmasında anne-çocuk iletişiminde, çocuğun yaşının, konuşma ve dinleme alt boyutları da dahil diğer bütün alt boyut puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığını görmüştür. Anne-çocuk iletişiminde çocuğun yaşının etkili olmamasının sebebi, annelerin büyük ya da küçük olmasına bakmaksızın tüm çocuklarıyla aynı düzeyde iletişim kurmaları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, çocukların birbirlerine yakın yaş gruplarında olmalarının da annelerin alt boyut puanlarında belirgin bir farklılığın oluşmamasında etkisi olduğu düşünülebilir.

Çalışmada 2015 doğumlu çocukların 2016 doğumlu çocuklara göre içselleştirilmiş problem davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. İçselleştirilmiş problem davranışlar, başkaları tarafından kolaylıkla gözlenemeyen, anlaşılması zor davranışlardır. Beş yaş, problem davranışların sıklıkla görüldüğü bir yaş dönemidir. Bu yaştaki çocuklar çevrelerinde olup biten olayları kolaylıkla anlayabilmekte ve oluşan olumsuz durumlara karşı daha hassas olabilmektedirler. O yüzden bu dönemde yaşadıkları olumsuz yaşantıları içselleştirip bunlara tepki olarak problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu da 2015 doğumlu çocukların içselleştirilmiş problem davranışları daha fazla göstermelerinin nedeni olabilir. Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarıyla sosyal beceri seviyeleri arasında olan ilişkiyi araştırmışlar, çocukların yaşlarıyla davranış problemleri arasında belirgin

düzyeyde bir farklılık tespit etmişlerdir. Anthony ve arkadaşları (2005), ebeveynlik davranışları ve ebeveynlik stresi ile okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içerisindeki problem davranışları ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarında özellikle ebeveynlik stresinin, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarıyla, çocukların sosyal yeterlilikleriyle büyük ölçüde ilişkili olduğunu saptamışlardır. Işıkol (2019) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının içselleştirilmiş davranışlarında yaş grupları arasında 6 yaş grubuyla 5 yaş grubu arasında ve 6 yaş grubuyla 4 yaş grubunun arasında 6 yaş grubu çocuklarının aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu belirlemiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler nitelikte olup araştırma bulgularına ters düşen araştırma sonuçları da vardır. Kanlıkılıçer (2005) çalışmasında, 6 yaş grubu çocuklarının 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş gruplarına kıyasla daha çok davranış problemine sahip olduklarını belirlemiştir. Sadık (2002) araştırmasında sınıf içerisindeki davranış problemlerinin sebeplerini incelemiş ve araştırmada problem davranışlarla yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yaşar Ekici (2017) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde gerçekleştirilen aile katılım etkinliklerine katılım sağlayan ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarında çocukların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Yine benmerkezci problem davranışların 5 yaş grubu çocuklarında 6 yaş grubu çocuklarından çok daha çok görüldüğü anlaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olan bulguların da bulunduğu görülmektedir. Fakat elde edilen araştırma bulguları ve araştırma bulgularını destekleyen diğer araştırmalara göre yaşın artmasıyla içselleştirilmiş davranışların ve problem davranışların azalması, çocukların yaşları ilerledikçe olgunlaşmaları ve biyolojik olarak büyümeleri, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesiyle açıklanabilir.

Çalışmada çocukların okula devam durumları ile ABCİDA Mesaj alt boyut puanı arasındaki fark anlamlı bulunmuş, çocuğu okulda ilk yılında olan annelerin çocukları ile daha çok mesaj alışverişinde bulunduğu, duygu ve düşüncelerini çocuklarına daha fazla aktardığı belirlenmiştir. Mesaj alt boyutu, annenin çocuğuna düşüncelerini ve duygularını sözlü bir şekilde ifade etmesini ve buna uygun davranışları kapsamaktadır. Çocuklar için ilk okul deneyimi önemlidir. Çocuk ailesi ve yakın çevresi dışında ilk defa farklı bir sosyal ortama girmektedir. Bu yeni tecrübe onlar için zorlu bir süreç

olabilir. Çocuğu okulda ilk yılında olan anneler, çocuklarına bir yandan okul kurallarını öğretmeye çalışmakta ve bir yandan da onların okula uyum sağlamaları, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları için onları yönlendirmeye çalışmaktadır. Bu yüzden de çocuğuyla daha fazla mesaj alış-verişı yapması gerekecektir. Anne-çocuk iletişimi ile çocukların okula devam süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı kısıtlı olmakla birlikte Havighurst, Harley ve Prior (2004) çalışmalarında anne-baba ve çocuk arasındaki etkileşimin, çocuğun duygusal becerilerine nasıl bir etkisinin olduğunun araştırılmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğer çocuğun duygusal becerilerinde bir gelişme sağlanmak isteniyorsa, bu konuda yapılacak çalışmaların mutlaka anne-baba ve çocuk arasında olan duygusal iletişime odaklanması gerektiğini de vurgulamışlardır. Temiz (2014), annelere verilen “Anne Çocuk İletişimi Becerileri Eğitimi” ile okul öncesi eğitim alan altı yaşındaki çocukların duygularını tanıma ve ifade edebilme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, deneme grubundaki annelerin çocuklarının duygularını ifade edebilme becerilerini önemli ölçüde artırdığını tespit etmiştir. Deneme grubundaki çocukların duyguları ifade etme ve tanıma becerilerinde ciddi bir artış olmasının sebebi olarak eğitim sürecinde annelere çocuğun duygularını olduğu gibi kabul etme, etkin dinleme, ben dili kullanımı ve empati gibi konularında detaylı bir bilgi aktarımı sağlanması, bunun sonucunda annelerin çocuklarıyla iletişim sürecinde çocuklarının duygularını ifade edebilmelerine imkan tanımaları ve duygularını anlamaya çalışmaları olduğunu göstermiştir. Shipman ve arkadaşları (2005) araştırmalarında başarılı bir anne-çocuk iletişiminin, çocuğun duygularıyla baş edebilme yöntemlerini, duygularını kontrol etme becerilerini ve nasıl dışarı yansıtması gerektiğini öğrettiği sonucuna ulaşmışlardır. Kale Karaaslan (2012), çalışmasında okul öncesi kurumlarına devam ettikleri süre arttıkça ilköğretim 1. sınıfta olan çocukların duyguları tanımalarında önemli düzeyde anlamlı bir fark olduğu, okul öncesi eğitimin çocukların duyguları ifade etme ve duyguları tanıma becerilerinde farklılığa neden olan önemli bir faktör olduğunu saptamıştır. Bu bulguların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Mevcut çalışmada anne-çocuk iletişimindeki mesaj alt boyutu ile okulda ilk senesinde olan çocuklar arasında farklılaşma olmasının sebebinin; annelerin çocuklarını okula uyum sağlayabilmelerini sağlamaları, okuldaki kuralları öğretebilmeleri, sınıf içerisinde uyumlu davranışlar sergilemeleri ve yaşlarından dolayı daha küçük oldukları için sürekli olarak olumlu ifadelerle, düzgün mesajlar iletmeye



çalışmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kendisinin ve başkalarının düşünce ve duygularını anlayabilen anneler, çocuklarına karşı tutumlarında bu becerilerinden faydalanarak çocuğunun duyguları ifade etme ve tanıma becerisinde ona rehberlik eder. Ben dili mesajlarını düzenli olarak kullanan anne, çocuğunun istenmeyen davranışının kendi üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklaması ve kendinde yarattığı duyguyu belirtmesiyle çocuğunun hissettiği duyguları tanımlamasına ve bunları ifade etmesine fırsat vermiş olur.

Çalışmada çocukların okula devam durumlarının onların problem davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışları üzerinde aile ortamının ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin daha etkili olması, okul faktörünün problem davranışları etkilememesinin nedeni olabilir. Alisinanoğlu ve Özbey (2009), araştırmalarında okul öncesi çocukların okula devam süreleriyle benmerkezci ve içe yönelim boyutlarındaki puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulamazken; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinden, anti sosyal ile dışsallaştırılmış alt boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Okulda ilk yılında olanların, ikinci ve üçüncü yılında olan çocuklara kıyasla daha az problem davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Yaşar Ekici (2017) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların Problem Davranış Ölçeği genelinden ve ölçeğin bütün alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğun okula devam süresine göre belirgin bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Olcay (2008) çalışmasında, okul öncesi çocuklarının eğitim kurumunda aldıkları eğitim süresine göre problem davranışların aşırı hareketlilik-sorunlara karşı dikkatli, istismarcı/bencil, somatik problemler/bunalım-sorunları içselleştirme, sosyal geri çekilme alt boyut puanlarının okula devam süresine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu, sorunları büyütme-sinirli/antisosyal alt boyutundaysa belirgin bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgulara göre okulda ikinci yılında olan çocukların sergiledikleri problem davranışlarda belirgin bir azalmanın olduğunu fark etmiştir. Tuğrul (1992), okul öncesi eğitimi alan çocukların ve almayan çocukların ilkokula başladıkları ilk senelerindeki akademik başarılarını ve ruhsal uyuma yönelik davranışlarını araştırdığı çalışmasında, okula devam süresi arttıkça okul öncesi çocuklarının ruhsal uyuma yönelik problemlerinde azalma olduğunu saptamıştır. Çocukların okula devam süresi uzadıkça sahip olunan problem davranışların azaldığını

belirten çalışmalara göre çocukların davranışları üzerinde okul öncesi eğitimin olumlu yönde bir etki yarattığı şeklinde bir yorum yapılabilir. Çalışmanın bulgularında da olduğu gibi okula devam sresinin anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalara göre çocukların okula devam sürelerinin, onların davranış problemlerini etkileyen birincil ve tek neden olmadığı, pek çok nedenin birbiriyle bağlantısı sonucunda çocuğun problem davranışlarına etki edebileceği yorumu yapılabilir.

Çalışmada çocuğu ikinci sırada doğan annelerin çocuklarıyla daha çok mesaj alışverişinde bulunup duygu ve düşüncelerini çocuklarına daha fazla aktardığı, çocuğu ilk sırada doğan annelerin çocukları ile sözsüz iletişim kurma konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Leibowitz ve arkadaşlarının (2002) alışmalarına göre, annenin çocuğu ile olan iletişiminde kurduğu cümlelerde çocuğuna iletmek istediği mesajın içeriği olumluysa anne ve ocuk arasındaki ilişkinin olumlu, annenin çocuğu ile iletişime geçerken kurduğu cümledeki mesaj olumsuzluk içeriyorsa çocuğun annesine verdiği yanıt da olumsuz olmaktadır. Yani annelerin ilettiği mesajlarla çocukların annelerine ilettikleri mesajların birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dalsgaard ve arkadaşları (2006) ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini ölçmek için yaptıkları çalışmanın sonucunda sözsüz iletişim becerisinin çok önemli bir faktör olduğunu, ebeveynlerin çocuklarıyla yakınlık hissini yaşamaları için çocuklarını kucaklarına oturttuklarını, okşadıklarını ve çocuklarıyla iletişimlerinde fiziksel temasta bulunmanın çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Arabacı (2011) anne-ocuk iletişiminde çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelenidiği çalışmasında annelerin empati ve mesaj alt boyutundaki puanlarda belirgin düzeyde bir farklılık olmadığını belirtmiş, annelerin sözsüz iletişim, dinleme ve konuşma alt boyutundaki puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğunu grmştir. Başaran'a (2005) göre ebeveyn-ocuk iletişimi daha fazla büyük ve ilk çocuklarla kurulmaktadır. İlk doğan çocuklar, doğdukları andan beri, hatta annelerinin karınlarındaiken bile annenin, babanın tüm ilgisini ve dikkatini üzerine çekmektedir. Tezel şahin (1993) alışmasında, annelerin ve babaların çocuklarıyla oyunlar oynamaya, onların oyunlarına dahil olmaya zaman ayırdıklarını ancak ilk çocuklar için ayırdıkları zamanın daha çok olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn-ocuk iletişiminin çocukların sözel ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirdiği bilindiğinden, ilk doğan çocukların dil gelişimlerinin de

yüksek düzeyde olmasına yardımcı olması beklenir. Bu nedenle, annelerin ilk doğan çocuklarıyla olan iletişimlerinin daha üst düzeyde olması beklenen bir durumdur. Bu bulgular, mevcut araştırma bulgularından ilk sırada doğan çocukların sözsüz iletişim alt boyut puanlarının yüksek çıkmasını açıklamaktadır. Yavuzer'e (2012) göre ikinci doğan çocuklar ilk çocuğun gerisinde kaldığından ve annenin ilgisini tam olarak çekemediğinden bu durum onda olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu olumsuzluğu gidermek adına annelerin ikinci sırada doğan çocuklarına daha çok ilgi göstermeleri, onlarla daha çok konuşup onlara daha olumlu mesajlar vermeye çalışarak aralarındaki ilişkinin sağlıklı olmasını sağlamaya çalışmalarından kaynaklı mevcut araştırma bulgularından, ikinci sırada doğan çocukların mesaj alt boyut maddelerinin yüksek çıkmasını açıkladığı düşünülmektedir. Öztürk'ün (1995) çalışmasındaysa ilk, ortanca, sonuncu sırada doğan bütün çocukların doğuş sıraları ile alıcı dil seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Doğum sırası değişkeninin, anne-çocuk iletişimi üzerinde direkt olarak etkili olmamasının sebebi annelerin bilinçlenip kendilerini bu konuda eğitmeleri, çocukları arasında ayırım yapmamalarından kaynaklı olabilir.

Çalışmada çocukların doğum sıralarının, onların problem davranışlarında bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Günümüzde ailelerin çocuk yetiştirme konularında daha bilinçli olmasının, çocuk sayılarının az olması ve çocuklar arasında ilk çocuk ya da en küçük çocuk gibi ayrımlar yapmamalarının sonucun bu şekilde çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Seven'in (2007) altı yaşındaki çocukların sosyal davranış problemlerini incelediği çalışmasında problem davranışların doğum sırası değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Işıkol (2019) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarında görülen problem davranışların çocuk sayısı değişkeni ile arasındaki ilişkiyi incelediğinde Problem Davranış Ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanların gruplar arasında bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) da okul öncesi çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri araştırmalarında kardeş sayısı değişkeninin çocukların problem davranışları üzerinde önemli düzeyde bir farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Bu bulgular mevcut çalışma bulgularını destekler nitelikte olup literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Berndt ve Bulleit (1985) okul öncesi dönemde olan çocukların okuldaki ve evdeki davranışlarını gözlemlediği ve bu davranışları doğum sırası açısından inceledikleri çalışmalarında, ikinci sırada doğup

kendinden büyük kardeşi olan çocukların, tek çocuklara kıyasla daha saldırgan davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Şehirli (2007) araştırmasında okul öncesi dönemde olan çocukların kardeş sayısı değişkenine göre problem davranışların farklılaştığını bulmuştur. Tek çocukların, iki ve üç kardeşi olan çocuklara kıyasla daha uyumlu davranışlar sergilediğini, kardeş sayısı arttıkça çocukların kaygı düzeylerinde artış yaşandığını belirtmişlerdir. Bu duruma tek çocuğu olan ebeveynlerin bütün dikkatlerini ve ilgilerini sadece tek çocuğa vermeleri ancak sonradan doğan çocukların olduğu durumlarda dikkatin ve ilginin bölünmek zorunda olması, ebeveynlerin kardeşlerin arasında olan ilişkinin olumlu yönde olması için bir çabada bulunmamaları, ev içinde rekabet ortamının oluşması gibi nedenler bu çocukların daha çok problemlili davranışlar göstermesine neden olabilir.

Çalışmada 25 yaşından küçük ve 41 yaşından büyük annelerin çocuklarıyla sözsüz iletişim kurma konusunda ve çocuklarına yönelik empati yapabilmeleri konusunda daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Saygı (2011) ebeveyn-çocuk ilişkisinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelediği çalışmasında, annelerin yaş değişkeni ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Çatışma alt boyutundaki puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çatışma alt boyutundaki puanlar yüksek bulunmuş, bu durum çocukla olumsuz bir ilişki şeklinde yorumlanmıştır. Yaşı 25–30 arasında olan genç annelerin çocuklarıyla daha çok çatışmalı ilişkiler yaşadıklarını belirtmiştir. Annenin yaşı arttıkça, annenin tecrübesinin ve bilgisinin arttığı, buradan yola çıkarak da büyük yaşta olan annelerin çocuklarıyla daha az çatışmalı bir ilişki içerisinde olduklarını vurgulamıştır. Şanlı ve Öztürk'ün (2012) okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveyn tutumlarına etki eden etmenleri inceledikleri çalışmalarında; 23-30 yaş annelerinin sıkı disiplin alt boyutundan aldıkları puanlar, 31-40 yaş annelerinin aldıkları puanlardan belirgin düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Raffertya ve Griffin'in (2010) araştırmasında da küçük ve genç yaşta olan annelerin daha az olumlu ebeveynlik davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, mevcut çalışmada ortaya çıkan, genç yaşta annelerin çocuklarıyla olan iletişimlerini etkilediği sonucuyla paralellik oluşturmaktadır. Küçük yaşta annelerin çocuklarıyla sözsüz iletişim ve empatilerinin düşük olmasının sebebi, çocuk yetiştirme konusunda beceri ve bilgilerinin az olması, çocuğu disiplinle ve baskıyla daha kolay yetiştirebileceği inancından ve çocuklarına sözlerini dinletebilmek için sıkı bir disiplin yöntemi

uygulamaya çalışmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca 41 yaş ve daha büyük yaştaki annelerin sözsüz iletişim ve empati alt boyut puanları da düşük çıkmıştır. Zuckerman (1994) annelerin yaş ortalamasının 37.94 olduğu çalışmada yaşça büyük olan annelerin çocuklarına karşı daha katı tutum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Bu da mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olup bunun sebebinin büyük yaştaki annelerin çocuklarıyla ilgilenmek için yeterli enerjiye sahip olmamaları, çocuklarıyla olan iletişimlerinin dinamik olmamasından ve daha korumacı tutumlar sergilemelerinden kaynaklı olabilir. Araştırma bulgularından farklı sonuçları olan araştırmalar da vardır. Ömeroğlu (1994) araştırmasında, annelerin yaşının çocuklarına karşı davranışlarını etkilemediğini belirtmiştir. Özel ve Zelyurt (2016) anne-baba eğitiminin ebeveyn çocuk ilişkisine etkisini inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerin yaşı ile aile-çocuk ilişkileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çağımızda, teknoloji sayesinde ve annelerin her yaşta kendilerini eğitmeleri ve çocuk yetiştirme konularında bilinçlenmeleri anlamlı bir farklılığın oluşmamasına sebep olmuş olabilir.

Çalışmada anne yaşının çocukların problem davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum çocuğun sahip olduğu problem davranışlarına annelerin yaşlarından çok kişilikleri, davranışları ile çocuklarına uygun birer rol model olmaları, anne-çocuk iletişiminin sağlıklı olması, çocuklarıyla verimli zaman geçirmeleri ve aile içerisindeki ilişkileri gibi farklı faktörlerin daha etkili olmasından kaynaklanmış olabilir. Günindi (2008) çalışmasında, anne-babaların empati becerileriyle okul öncesi eğitim alan altı yaşındaki çocukların sosyal uyum davranışları arasında olan ilişki durumunu incelemiş, annenin yaşı değişkeninin çocukların sosyal uyumsuzluk alt boyut puanları üzerinde belirgin düzeyde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Canbolat (2017) yaptığı araştırmasında, çocukların Problem Davranış Ölçeği alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlarla annelerinin yaşı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere mevcut araştırma bulguları, tüm bu bulgularla örtüşmektedir. Literatürde bu bulgulardan farklı sonuçları olan araştırmalar da mevcuttur. Dursun (2010) çalışmasında annelerin yaşlarına göre çocuklarda gözlenen ağlamaklı/endişeli davranışlar incelendiğinde, 41-50 yaş grubunda olan annelerin çocuklarının endişeli davranışları daha çok gösterdiği tespit edilmiştir. Kanlıklıçer (2005) çalışmasında, 46

ve üstü yaş gurubunda olan annelerin çocuklarının daha endişeli davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Yaşca büyük annelerin daha çok korumacı bir tutuma sahip olmaları nedeniyle çocukların annelere bağımlılıklarını artması ve bunun sonucunda da çocukların annelerinin yanlarında olmadığında daha kaygılı olmalarına ve kendilerine güvenemeyip problemleri davranışlar sergilemelerine sebep olabilir.

Çalışmada babaların yaşlarının anne-çocuk iletişimini etkilemediği tespit edilmiştir. Babaların yaşlarından ziyade anne-çocuk iletişimine verdikleri desteğin daha önemli olması, baba yaşının anne çocuk iletişimini etkilememesinin nedeni olabilir. Saygı (2011) araştırmasında kullandığı Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği puanlarının, baba yaşı değişkeni ile arasındaki ilişkiyi incelendiğinde, babaların yaşının ölçek toplam puanını ve alt boyut puanlarını etkilemediğini saptamıştır. Tarkoçin (2014) de ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini incelediği çalışmasında, baba yaşı değişkeni ile ABCİDA alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Tüm bu bulgular mevcut bulguları desteklemektedir ve bu sonuçlara göre babaların yaşının, anne-çocuk iletişimini etkilemediği belirlenmiştir. Literatürde farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Özben ve Argun (2002) çalışmalarında, anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ile babaların yaşları arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmada babaların yaşlarının çocukların problem davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Işıkol (2019) araştırmasında okul öncesi çocuklarının problem davranışları ve baba yaşı değişkeni arasında olan ilişkiyi incelediğinde Problem Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından ve genelinden elde edilen puanların baba yaşı grupları arasında ilişkiyi bir fark yaratmadığını bulmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) çalışmasına göre okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde yapılmış aile katılım programlarına katılmayan ve katılım sağlayan ebeveynlerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği tüm alt boyutlarına ve ölçeğin geneline yönelik puanlar baba yaşı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturmamıştır. Mevcut çalışma sonucunda elde edilen bulgularla alanyazındaki bulguların birbirlerine paralel olduğu söylenebilir. Bu durum çocuklarda görülen problem davranışlara baba yaşının etkisinden ziyade çocukların kişiliği, aile-çocuk iletişimi, aile içi ilişkileri, babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri ve babaların davranışlarıyla çocuklarına örnek

olmaları gibi çeşitli faktörlerin daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Dursun (2010) çalışmasında, okul öncesi çocukların saldırgan/kavgacı olma ve ağlamaklı/endişeli olma alt boyut puanları ile babaların yaşları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu belirtmiş, sonuçlar 51 ve daha büyük yaş aralığındaki babaların lehine çıkmıştır. Çocukların dikkatsiz/aşırı hareketli olma alt boyut puanları arasındaysa baba yaşının ilişkisel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Büyük yaşta olan babalarla ilgili böyle bir sonuç çıkması, babalarla çocuklar arasındaki aşırı yaş farkından, babaların çocuklarıyla yaşlarından kaynaklı yeterince ilgilenmemelerinden ve fiziksel yorgunluktan kaynaklı çıkmış olabilir.

Çalışmada, lise mezunu annelerin çocukları ile sözsüz iletişim kurma konusunda daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe anneler çocuk yetiştirme konusunda daha çok bilinçlenmekte ve çocuğu ile iletişimi daha sağlıklı olmaktadır. Eğitimli annelerin çocuklarının konuşmalarına gerek kalmadan, en ufak hareketlerinden bile neye ihtiyaçları olduğunu daha rahat anlayabiliyor olmaları, lise mezunu annelerin çocukları ile sözsüz iletişim kurma konusunda başarısız olmalarının nedeni olabilir. Çakıcı (2006) çalışmasında eğitim seviyesi düşük olan annelerin daha sağlıksız işlemlere sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı çalışmada kullanılan Anne-Çocuk İlişkileri Ölçeği puanları ile annelerin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, “ayrıştırılmamış reddetme” ve “sıcaklık ve sevgi” alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, eğitim düzeyi düşük olan annelerin, yüksek olanlara kıyasla çocuklarıyla daha sağlıksız ilişkiler yaşadıkları belirlenmiştir. Gutman (2010), anne eğitim seviyesinin anne-çocuk ilişkisinde çok önemli etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Saygı (2011) ise çalışmasında, annelerin öğrenim düzeyleri değişkeninin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin yakınlık ve çatışma alt boyut puanlarını etkilediğini belirtirken, ölçeğin genel puanlarını etkilemediğini tespit etmiştir. Yakınlık alt boyut puanları incelendiğinde, ilköğretim mezunu annelerin puanları ile üniversiteden mezun olanların puanları arasında, ilköğretimden mezun olan annelerin lehine bir farklılık bulunmuştur. Çatışma alt boyutundaysa, ilköğretim mezunu annelerin puanları ile üniversite mezunu olanları arasında, ilköğretim mezunu olan annelerin lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Buna göre öğrenim düzeyi

düşük olan annenin çocuğu ile olan ilişkilerinin daha sağlıklı ve olumsuz olduğu düşünülebilir. Ancak Button, Pianta ve Marvin'in (2001) anne-çocuk iletişimini değerlendirdiği çalışmalarının sonucunda, anne-çocuk iletişimi ile anne öğrenim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bunun sebebinin, günümüzdeki annelerin çoğunun eğitim düzeylerinin yüksek olması, çocuk yetiştirme konularında daha bilinçli olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Çalışmada ilkokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının daha çok dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Şehirli (2007) çalışmasında ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, lise mezunu ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarına kıyasla çok daha fazla problemler sergilediklerini saptamıştır. Yaşar Ekici (2013) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım etkinliklerine katılım sağlayan ebeveynlerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeğinin çocukların içselleştirilmiş davranışlar alt boyutu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptamıştır. Bu farklılığa göre, çocuklardan anneleri ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların, anneleri ön lisans ve lisans mezunu olanlara kıyasla daha çok içselleştirilmiş problem davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Bronstein ve Zlotnik (2008) çalışmalarında düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarını disipline etmek için çok daha fazla fiziksel ceza kullandıkları, yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerinse daha çok çocuk merkezli ve destekleyici ebeveynlik tutumlarını benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda ise farklılığın olmadığını söyleyen sonuçlar yer almaktadır. Kanlıklıçer'in (2005) çalışmasında, problem davranışların ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Özbey'in (2009) çalışmasında da anne eğitim durumu ile çocukların Problem Davranış Ölçeği puanlarının arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırma bulguları gibi farklılık olduğunu belirten çalışmalar da anne eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimleri olumlu etkilenmekte, anneler çocuk yetiştirme konusunda daha çok bilinçlenmekte, problemler de azalmaktadır. Fakat annelerin öğrenim düzeyinin düşük olması, annelerin çocuk yetiştirme konularında yeterince bilgiye ve yeterliliğe sahip olmamalarından dolayı çocuklarını disipline ederken daha sert tutumlar sergilemelerine ve çocuklarında daha çok saldırganlaşıp daha fazla problemler



davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır. Bir farklılığın olmadığını belirten çalışmaların sonuçlarında, çocukların problem davranışlarında annelerin öğrenim düzeylerinin belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Annelerin hangi öğrenim düzeyinde olduğu değil, annelerin kişisel gelişim ve ebeveynlik becerileri açısından kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmekte ve bu sayede çocukların da daha az problemlili davranışlara sahip olacağı düşünülebilir.

Çalışmada, babaların yüksek öğrenim düzeyine sahip olmasının anne-çocuk iletişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Saygı (2011) çalışmasında babaların öğrenim durumlarının, annelerin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği toplam puanlarını ve alt boyut puanlarını etkilediği belirtilmiştir. Anlamlı düzeyde oluşan farklılık çatışma alt boyutunda oluşmuş olup ilköğretim mezunu olanlarla üniversite mezunu babalar ve lise mezunu olanlarla üniversite mezunu babalar arasındaki incelemede, ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanların lehine çıkmıştır. Bu durum, öğrenim düzeyi daha düşük seviyede olan babaların olduğu ailelerde, çocuk ile annenin daha çatışmalı bir iletişime sahip oldukları ve daha çatışmalı bir ilişki yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Sarı (2007), anasınıfında çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların sosyal uyumlarına ve bu konudaki becerilerine etkisinin incelendiği araştırmasında Baskı ve Disiplin alt boyutunun babaların öğrenim durumu değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular, mevcut çalışma bulgularında da ortaya çıkan, babaların öğrenim düzeylerinin annelerin çocukları ile iletişimlerine etkisinin olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Baba öğrenim düzeyinin yüksek olması anne-çocuk iletişimini olumlu yönde etkilerken, baba öğrenim düzeyinin düşük olması anne-çocuk iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun yüksek eğitim düzeyi sayesinde babanın çocuk yetiştirme ve kişisel gelişim konularında daha bilinçli ve eğitilmiş olması, anneyi çocuğuna karşı davranışları konusunda bilinçlendirmesi ve sağlıklı iletişime yönlendirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada babası ilkokul mezunu olan çocukların lise ve üzeri öğrenim durumundakilere göre, babası ortaokul mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Tarkoçin'in (2014) çalışmasında, okul öncesi çocukların problem

davranışlarına babaların eğitim durumlarının etkisi olup olmadığına bakıldığında, çocuklardan babası orta okul mezunu olanların daha saldırgan-kavgacı olduğu bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Özbey (2009) çalışmalarında, çocukların problem davranışları ile baba öğrenim seviyeleri arasında içselleştirilmiş davranışlar boyutunda anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Oluşan bu farklılığa göre babaların eğitim düzeyleri arttıkça okul öncesi çocukların içe yönelim alt boyutunda çok daha az problemlili davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tahiroğlu ve arkadaşlarına (2009) göre de ebeveynlerin öğrenim düzeyleri azaldıkça çocuklardaki davranış problemlerinde artış görülmektedir. Bu bulgular mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir, ancak bu bulguların aksini iddia eden araştırmalar da vardır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumları içerisinde gerçekleştirilen aile katılım çalışmalarına katılım sağlayan ve sağlamayan ebeveynlerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği tüm alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ait puanlar babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturmamaktadır. Kanlıklıçer'in (2005) çalışmasında da okul öncesi çocukların davranış problemlerinin babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Mevcut araştırma bulguları gibi farklılığın olduğunu bulan çalışmalarda babaların öğrenim durumları yükseldikçe çocukların problem davranışlarında azalma olmaktadır. Bu sonuçların çıkmasında daha olumlu babalık tutumunun olması, babalık rolüne karşı olumlu tutum sergileyen babaların çocuklarına daha kaliteli zaman ayırmalarının ve çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkilere sahip olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi düşük babaların ise babalık rolüyle ilgili geleneksel ve daha eski çocuk yetiştirme tutumlarına sahip olmaları, çocuklarda problem davranışlara sebebiyet vereceği şeklinde yorumlanabilir. Farklılığın olmadığını ortaya koyan çalışmalarda ise babaların kişilikleri, ebeveynlik becerileri, babalığa karşı düşünceleri ve kendilerini geliştirmiş olmaları çocukların sahip oldukları problem davranışları üzerinde öğrenim düzeylerinden çok daha etkili olabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada anne-çocuk iletişimine annenin mesleğinin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Saygı'nın (2011) çalışmasında annelerin çalışma durumlarının çocuklarıyla aralarında olan olumsuz iletişimlerini etkilemediği belirtilmiştir. Sala Razi'nin (2004), 4-6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynler için hazırlanan Ana-Baba-

Çocuk İletişimi Eğitim Programı'nın ebeveynlerin anne-baba-çocuk iletişimine dair bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, annelerin ve babaların anne-baba-çocuk iletişimi ön test ve son test puanları ile annelerin ve babaların çalışma durumlarına göre aralarındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olup literatürde farklı sonuçlar bulan araştırmalar da mevcuttur. Gürsoy ve arkadaşları (2004) araştırmalarında, çalışmayan ve çalışan annelerin çocuklarının bağımlılık eğilim düzeylerini incelemiş ve çalışmayan annelerin çocuklarının bir işte çalışan annelerin çocuklarına kıyasla daha çok bağımlı olma eğiliminde olduklarını bulgulamışlardır. Güleç (1998) de öğrenim seviyesi yüksek ve bir işte çalışan annelerin çocukları ile daha verimli ve kaliteli zamanlar geçirdiklerini ve bu annelerin çocuklarının daha çok sosyal davranışlara sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Aktaş (1997), çalışmayan annelerin sürekli olarak çocuklarının fiziksel ihtiyaçlarına ve ev işlerine daha çok enerji ve zaman harcadıklarını, annelerin çocukları ile gün boyu beraber olmalarından dolayı anne-çocuk iletişiminin ve ilişkisinin yıpranma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Anlamlı farklılığın olduğunu belirten araştırma bulguları çalışmayan annelerin çocukları ile iletişimlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiş olup bu durum annelerin eğitim seviyeleri, evde daha çok ev işleriyle ilgilenip çocuk yetiştirme konularında kendilerini geliştirmemelerinden, kendileri için yeterince zaman ayırmamalarından ve sürekli ev işleri, çocuk bakma durumundan sıkılmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Mevcut araştırma bulguları gibi anlamlı bir farklılığın olmamasında, anne-çocuk iletişimini etkileyen gerçek sebebin annenin çalışıp ya da çalışmaması olmadığı; annenin ebeveynlik tutumu, sağlıklı anne-çocuk ilişkisi, aile üyelerinin anneye hem işte hem de çocuk bakımında yardımcı olması ve anneye olan güven duygusu olduğu söylenebilir.

Çalışmada, çalışmayan annelerin çocuklarının memur ve profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarına göre daha fazla içselleştirilmiş problem davranışa sahip olduğu, çalışmayan ve işçi annelerin çocuklarının memur annelerin çocuklarına göre daha fazla dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Şehirli (2007) okul öncesi çocukların davranışlarını incelediği araştırmasında, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanların annelerin çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılması yapıldığında çocuklardan anneleri çalışmayanların

çalışanlara kıyasla daha uyumsuz ve daha sosyal kaygılı oldukları görülmüştür. Seven de (2007) çalışmasında, çocuklardan annesi çalışanların bir işte çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla çok daha az problem davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Ayrıca çalışan annelerin çocuklarının çalışmayanlara kıyasla daha az içselleşmiş problem davranışlara sahip oldukları saptanmıştır. Kuzlu Ayyıldız, Ocakçı ve Ayoğlu (2006) yaptıkları çalışmalarında, annelerin çalışma durumlarının annelik tutumuna etkisini incelediklerinde, çalışmayan annelerin bir işte çalışan annelere kıyasla daha otoriter ve koruyucu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Çalışma bulgularında annesi çalışmayan ve işçi sınıfında olan çocukların daha çok problemlili davranışa sahip olması, annelerin daha katı ebeveyn tutumlarını benimsemeleri, ev kadınlığından bunalma, ev işlerinde anneye aile üyelerinin destek olmaması, annelerin daha çok ev işleriyle ilgilenmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu bulguların aksini iddia eden araştırmalar da mevcuttur. Ünsal'ın (2010) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 60-72 aylık çocukların problem davranışları ile annelerin çalışma durumları arasında ilişiksel bir fark bulunamamıştır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), araştırmalarında okul öncesi çocukların problem davranışları ile anne meslekleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Olcay (2008) da okul öncesi dönemde olan çocukların annelerinin çalışma durumları ile sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, bencil-istismarcı, anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme, sosyal geri çekilme alt boyut puanları arasında istatistiksel bir fark bulamamıştır. Farklılığın olmaması, annelerin çalışma durumlarından çok çocuklarına kaliteli vakit ayırmalarıyla ilişikli olabilir. Annelerin çocukları ile geçirecekleri vaktin önemini kavramış olmaları ve bunun için fırsat yaratmaları annelerin mesleklerinden ya da çalışma durumlarından çok daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca annenin bir mesleğinin olması anne için sosyal bir destek sağlar. Sosyal destek sayesinde annelerin benlik saygıları gelişir ve kendilerini daha iyi hissederler. Bu sayede anneler çocuklarına karşı daha sağlıklı bir tutum sergiler ve bu durum da çocuğun davranışlarında olumlu yönde bir etki yaratabilir.

Çalışmada, eşi serbest meslekte çalışan annelerin çocukları ile mesaj alışverişlerinin, duygu ve düşünce aktarımının daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Anne-

çocuk iletişimi ile babaların meslekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı kısıtlı olmakla birlikte Sarı'nın (2007) anasınıfında eğitim gören çocukların annelerinin çocuklarını yetiştirme tutumlarının, çocukların sosyal becerilerine ve uyumlarına etkisinin olup olmadığını incelediği çalışmasında, babaların mesleklerinin annelerin çocuklarına karşı tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu durum mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Serbest meslekte çalışan babaların anne-çocuk iletişimini olumsuz yönde etkilemesinin sebebi, bu meslek grubundaki babaların daha çok çalışıp ailelerine çok vakit ayırmamaları, annelere çocuk bakımında çok fazla yardımcı olmamaları, çocuk yetiştirme konularındaki bilgilerinin yeterli olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu bulgulardan farklı olarak Hadeed (2005) araştırmasında, çalışmaya katılım sağlayan babaların %84'ünün üst düzey meslek gruplarında çalıştıklarını, ancak yüksek meslek statüsünün ebeveyn-çocuk ilişkisine bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Çalışmada, işçi olan babaların çocuklarının serbest ve profesyonel mesleklerde çalışan babaların çocuklarına kıyasla çok daha fazla dışsallaştırılmış problem davranışa sahip oldukları belirlenmiştir. İşçi olan babaların çocuklarında daha çok problem davranış görülmesine, işçi babaların diğer meslek gruplarındaki babalara kıyasla daha çok ve aşırı şartlarda çalışmaları, eğitim seviyelerinin düşük olmaları, çocuk yetiştirme konularında yetersiz olmaları, çocuklarıyla verimli zaman geçirmemeleri ve çocuklarına karşı daha sert ve otoriter tutumlar beslemeleri sebep olmuş olabilir. Şehirli'nin (2007) çalışmasında çocuklardan babası işçi olanların babası doktor ve öğretmen olanlara kıyasla daha çok uyumsuz davranışlara sahip oldukları bulgulanmıştır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), araştırmasında da çocuklardan babası çalışmayanların diğer gruplara kıyasla çok daha fazla problemlilik davranışlar sergiledikleri; diğer yandan profesyonel meslek (akademisyen, mühendis, avukat, doktor, öğretmen, vb.) sahibi olan babaların çocuklarının babası işçi olanlara kıyasla daha çok problem davranışa sahip olduğunu sonucuna da ulaşılmıştır. Bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Sarı'nın (2007) çalışmasında çocukların sosyal becerileri ve uyumları babaların mesleklerine göre istatistiksel bir fark oluşturmamıştır. Kanlıklılıçer (2005) de okul öncesi dönemde olan çocukların Davranış Problemleri Tarama Ölçeği genelinden elde ettikleri puanların, çocukların babalarının mesleklerine göre anlamlı bir fark yaratmadığı

bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çocukların sahip oldukları problem davranışlarında babaların mesleklerinin, çocukları ile ilişkilerinin niteliğinin, çalışma şartlarına göre çocukları için ayırdıkları zamanın, aile içi iletişimlerinin kalitesinin babaların mesleklerinden çok daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmada aile yapısının anne-çocuk iletişimi üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Literatürde anne-çocuk iletişimi ile aile yapısı değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı kısıtlı olmakla birlikte Gürsoy ve Coşkun (2006) büyük ebeveynleri ile birlikte yaşayan ve onlarla birlikte yaşamayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmelerini inceledikleri çalışmalarında, anne tutumunun en yüksek puanları aldığını yani büyük ebeveynleriyle yaşayan ve aile ortamlarını sağlıklı olarak belirten çocukların annelerinin tutumlarını baskılı ve sert olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum ailelerde büyük ebeveynlerin olmasının annelerin aile içerisinde sıkıntı ve stres yaşamalarına, bu yüzden streslerini çocuklarına yansıtma ve çocukların aile ilişkilerini sağlıklı değerlendirmelerine sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Türküleş ve arkadaşlarının (2013) çalışmalarına göre geniş aile yapısında yaşayan annelerin çok daha fazla psikolojik zorlanma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun böyle sonuçlanmasının sebebi, aile içindeki rol dağılımında yaşanan zorluklar yani annelere birden fazla rol ve görev düşmesi, aile içerisinde iletişim zorlukları yaşanması, aile işlevini sağlamada zorluklar ve anneye gereken ilginin gösterilmemesi olarak sıralanabilir. Tüm bu nedenler, anne-çocuk iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yıldız (1999) da çalışmasında aile üyelerinin sayıca fazla olduğu evlerde çocukların kendilerini yeterince ifade edemediklerini ve çocukların yeterince dinlenilmediklerini belirtmiştir. Topçuoğlu (2001) çalışmasında aile işlevlerinin çekirdek ailelerde, geniş ailelere kıyasla daha sağlıklı şekilde gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Mevcut araştırma bulgularında anne-çocuk iletişimine aile yapısının bir etkisinin olmamasının sebebi, günümüzde çekirdek aile yapısının yaygınlaşması, annelerin aile içi rollerine babaların da destek olması ve annelerin çocuklarına daha çok vakit ayırmaları olabilir.

Çalışmada aile yapısının çocukların problem davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Seven (2007) çalışmasında, aile yapısına göre geniş ailelerde yaşayan çocukların problem davranışlarının daha çok olacağını düşünmüş,

ancak anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Işıkol'un (2019) çalışmasında okul öncesi çocukların sahip olduğu problem davranışları ile aile yapısı arasındaki ilişki incelendiğinde benmerkezci, antisosyal ve içe yönelim alt boyutlarından alınan puanların aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı, fakat parçalanmış aile yapısına sahip çocukların daha çok dışa yönelim problem davranışlar ve genel problem davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir. Kanlıklılıçer (2005) de çocukların problem davranışlarının ebeveynlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Aile yapısının çocukların problem davranışlarını etkilememesinin sebebi; günümüzde çekirdek aile yapısının yaygın olup anne-babaların ebeveynlik rollerini rahatlıkla ve bölüşerek yerine getirmelerinden, ebeveynlerin çocuk yetiştirme konularında bilinçli olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Kadan (2010) çalışmasında anne ve babası ayrı olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin ve problemleri davranışlarının, anne babasıyla beraber yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Başar (1992) çalışmasında, ailede anne-baba ve çocukla birlikte büyük ebeveynlerin yaşamalarının çocukların davranışlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bunun sebebinin tutum farklılıkları ve kuşak çatışması sebebiyle aile içerisinde gerginlik yaşanması, anne-babanın çocuğuyla yeterince ilgilenememesi ve büyük ebeveynlerin anne-babanın ebeveynlik tutumlarına karışmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Mevcut araştırma bulguları ve tüm bu araştırma sonuçları incelendiğinde; anne ve çocuğu arasındaki iletişimin, ilişkinin iki taraflı olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışma grubundaki annelerin genel olarak ABCİDA puanları orta düzeyde, çocuklarının PDÖ puanları düşük düzeyde çıkmıştır. Bu durum dikkate alındığında annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin ortalama bir durumda ve çocuklarda problem davranışların düşük düzeyde olması, çalışmada değişkenler arası farkların belirlenmesinde etkili bir faktör olabilir. Anneler çocuklarının problem davranışlarını düşük olarak belirttiklerinden, problem davranışların nedenlerinin belirlenmesinde belirgin bir sonuç elde edilememiş olabilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 6.1. Sonuçlar

Araştırmanın problem ve alt problemlerine göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- ABÇİDA puanları arttıkça PDÖ puanları azalmakta veya ABÇİDA puanları azaldıkça PDÖ puanları artmaktadır.
- Çocukların cinsiyeti ile ABÇİDA Konuşma alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Kız çocuğa sahip annelerin erkek çocuğa sahip annelere göre Konuşma alt boyutu puanları daha yüksektir.
- Çocukların cinsiyeti ile PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Erkek çocukların puanları kız çocuklarının puanlarından daha yüksek çıkmıştır.
- Annelerin ABÇİDA puanları çocuklarının doğum tarihlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Konuşma alt boyutunda 2016 doğumlu çocuğa sahip olan annelerin puanı, 2015 doğumlu çocuğa sahip olanların puanından anlamlı düzeyde yüksektir; Dinleme alt boyutunda 2016 doğumlu çocuğa sahip olanları puanı 2014 ve 2015 doğumlu çocuğa sahip olanların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Çocukların doğum tarihleri ile PDÖ İçselleştirilmiş Problemler alt boyut ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır. 2015 doğumlu çocukların puanı, 2016 doğumlu çocukların puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Annelerin ABÇİDA Mesaj alt boyut ortalama puanları çocuklarının okula devam durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık yaratmaktadır. Çocuğu okulda ilk yılında olan annelerin puanı okulda 2. yılında, 3. yılında olan ve okula gitmeyen annelerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.



- Çocukların okula devam durumları ile PDÖ puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.
- Annelerin ABCİDA Mesaj ve Sözsüz İletişim alt boyut ortalama puanları çocukların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık yaratmaktadır. Mesaj alt boyutunda 2.sırada doğan çocukların puan ortalaması, ilk sırada olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksektir. Sözsüz İletişim alt boyutunda ilk sırada doğan çocukların ortalama puanı 3 ve daha sonraki sırada doğan çocukların puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Çocukların doğum sıraları ile PDÖ puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.
- Annelerin ABCİDA Sözsüz İletişim ve Empati alt boyut ortalama puanları annelerin yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Sözsüz İletişim alt boyutunda 25 yaş ve daha küçük, 41 yaş ve daha büyük yaştaki annelerin ortalama puanları 26-40 yaş aralığındakilerin puanlarından daha düşük; Empati alt boyutunda 25 yaş ve daha küçük, 41 yaş ve daha büyük yaştaki annelerin ortalama puanları 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığındakilerin puanlarından daha düşüktür.
- Çocukların PDÖ puanları ile annelerinin yaşları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Annelerin ABCİDA puanları ve çocukların PDÖ puanları ile babaların yaşı arasında anlamlı düzeyde bir fark oluşmamıştır.
- Annelerin ABCİDA Sözsüz İletişim alt boyutu ortalama puanları annelerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Lise mezunu annelerin puanları lisans, ön lisans ve lisansüstü eğitime sahip annelerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.
- Çocukların PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutu puanları ile annelerinin öğrenim durumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin puanları ön lisans, lisans ve lisans üstü eğitime sahip annelerin puanlarından, lise mezunu annelerin puanları ise lisans mezunu annelerin puanlarından daha yüksektir.
- Annelerin ABCİDA Sözsüz İletişim alt boyutu ortalama puanları babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı fark oluşturmuştur. Ön lisans mezunu babaların puanları ortaokul ile lise eğitimi görmüş babaların puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

- Çocukların PDÖ İçselleştirilmiş ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanları ile babaların öğrenim durumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Her iki alt boyutta da ilkokul eğitimi görmüş babaların ortalama puanları; lise, ön lisans ve lisans üstü eğitim görmüş babaların puanlarından, ortaokul mezunu babaların puanları lisans mezunu babaların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Annelerin ABCİDA alt boyut ortalama puanları ile meslekleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.
- Çocukların PDÖ İçselleştirilmiş ve Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanları ile annelerinin meslekleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İçselleştirilmiş alt boyutunda çalışmayan annelerin ortalama puanı memur ve profesyonel meslek sahibi annelerin puanlarından, Dışsallaştırılmış alt boyutunda ise çalışmayan ve işçi annelerin ortalama puanları memur olan annelerin puanından yüksek çıkmıştır.
- Annelerin ABCİDA Mesaj alt boyut ortalama puanları ile babaların meslekleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Serbest meslekte çalışan babaların ortalama puanı işçi ve memur babaların puanlarından daha düşük bulunmuştur.
- Çocukların PDÖ Dışsallaştırılmış Problemler alt boyut puanları ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşçi babaların ortalama puanları serbest ve profesyonel meslek grubundaki babaların puanlarından daha yüksek bulunmuştur.
- Annelerin ABCİDA puanları ve çocukların PDÖ puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda anne-babalara, araştırmacılara, alan uzmanı ve öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

### *Anne-Babalara Yönelik Öneriler.*

- Anne ve babaların öğrenim durumlarının çocukların problem davranışlarını etkilediği görülmüştür ve yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerin, babaların çocukları ile daha sağlıklı bir iletişime sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenim

düzeyi düşük olan anneler ve babalar ebeveyn-çocuk iletişimi konulu seminerlere, eğitim programlarına yönlendirilebilir ve mümkünse uzman kişilerden yardım almaları sağlanabilir.

- Bu çalışmada çalışan annelerin çocuklarıyla iletişimleri daha olumlu olduğu için kadınların iş hayatında bulunmalarının desteklenmesi, annelerden ev hanımı olanların çocukların yetiştirilmesi ile ilgili eğitim programlarına aktif katılım sağlamaları yararlı olacaktır.
- Çocuklar istenilen davranışları yapma konusunda asla zorlanmamalı, olumlu davranışları sağlıklı iletişim şekilleri kullanılarak pekiştirilmelidir.
- Çocuklardan yaşlarının üstünde davranışlar beklenmemeli, çocuğun yaşına uygun gelişim özelliklerini geliştirmesi konusunda destek sağlanmalıdır.

#### ***Araştırmacılara Yönelik Öneriler.***

- Sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, çevre faktörleri, mizaç, kişilik özellikleri, akran ilişkileri, yaşam koşulları gibi değişkenler araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Bu değişkenler ve araştırmaya dahil edilmeyen daha birçok değişken de yapılması planlanan benzer konulardaki araştırmalarda göz önünde bulundurularak araştırmanın boyutları genişletilebilir.
- Araştırma kapsamında anne-çocuk iletişimi ve çocukların problem davranışları ile ilgili bilgiler sadece annelerden toplanmıştır. Ancak çocukların gelişimlerinde anneler kadar babalar da oldukça önemli bir etkiye sahip oldukları için yapılacak yeni araştırmalarda annelerin yanında babalar da dahil edilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar için öğretmenlerinden, çocuklardan ve akranlarından da bilgi toplanabilir. Bu durum elde edilecek sonuçların güvenilirliğini artıracaktır.
- Bu çalışmada, anne-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Anne-çocuk iletişiminin bilimsel süreç becerilerine, problem çözme becerilerine veya çocukların ilgi ve yeteneklerine etkisinin inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Gelecek çalışmalarda, annelerle ayrı babalarla ayrı çalışılıp bu iki grubun sonuçlarının karşılaştırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir veya farklı gruplarla da çalışmalar yapılabilir (Boşanmış aileler, farklı kişilerle evlenmiş anne-babalar gibi). Ayrıca anneler çocuklarıyla iletişimi düşük ve yüksek, çocukların problem

davranışları düşük ve yüksek olarak gruplandırıldığı bir çalışma yapılarak daha anlamlı bulgular elde edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarından farklı olarak ergenlerin ve gençlerin ebeveynleri için de yapılabilir.

- Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Annelerin, babaların iletişim becerilerini geliştirici eğitim programlarının ve projelerin uygulandığı, etkisinin uzun süre incelendiği boylamsal ve deneysel araştırmalar yapılabilir. Farklı kültürdeki ebeveynlerle çalışılarak kültürler arasında oluşan iletişim farklılıkları ve çocuk yetiştirme tutumları belirlenebilir.

### ***Alan Uzmanı ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler.***

- Anne-çocuk iletişimine ve bunun geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda sadece sahip olunan davranışların belirlenmesi değil, annelerin anne-çocuk iletişimine yönelik düşüncelerinin ve bilgilerinin anlaşılması da önemlidir. Ebeveynlerin görüşlerinin ve düşüncelerinin öğrenilmesi, bu alandaki uzmanların çocuklar üzerinde doğrudan etkisi olan öğrenme çevresini daha açık bir şekilde anlamalarını sağlayacaktır.
- Çocukların davranış problemleriyle ilgili konularda ebeveynlerin bilinçlendirilmesinde yardımcı olacak anne-baba okulları, aile danışmanlığı ve çocuk gelişimi merkezleri ülke genelinde yaygınlaştırılabilir. Medya, özel-resmi kuruluşlar ve üniversitelerle iş birlikleri yapılarak annelere, babalara ve çocuk eğitimlerine yönelik televizyon programları hazırlanabilir.
- Annelere ve babalara çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma, çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarda görülen problem davranışlar ve bunlara verilmesi gereken doğru tepkilerin anlatıldığı eğitimler verilmeli, destekleyici ve olumlu anne-baba davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Bunlar bilinçli ebeveynlerin yaygınlaşmasına katkı sağlayarak çocukların problem davranışlarının erken fark edilmesini ve erkenden müdahale edilmesini sağlar.

## 7. KAYNAKLAR

- Akçınar, B. ve Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470.
- Akman, B. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim. *Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. Ankara: Nobel.
- Aktaş, Y. (1997). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11.
- Al Rub, M. F. A., Rababaeh, E. Q. ve Mustafa, I. G. (2017). Maternal socialization and kindergarten children's behaviors from Jordanian mothers' and teachers' perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 271-283.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği), *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 2(6), 493-517.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. ve Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Apaydın, H. (2001). Aile içi iletişimin çocuğun dinsel gelişimine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 319-337.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi-I*. Ankara: Ya-Pa.
- Aslan, A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Aydoğmuş, K. (1999). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları. *Ana Baba Okulu*. (8.Basım). İstanbul: Remzi.

- Aykır, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2000). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi.
- Başar, F. (1992). *Ankara kalaba çocuk islahavi'nde kalan 15-18 yaş grubu ergenlerin suça yönelmelerinde ailenin etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam* (6. Basım). Ankara: Nobel.
- Bayhan, P. İ. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bee, H. (1992). *The Developing Child.*, New York: Harper Collins College Publishers.
- Berndt, T. J. ve Bulleit, T.N. (1985). Effect of sibling relationships on preschoolers behavior at home and at school. *Developmental Psychology*, 21(5), 761-767.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 99-109.
- Brassart, E. ve Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28(4), 337-354.
- Bronstein, M.H. ve Zlotnik, D. 2008. Parenting styles and their effects: Infant and early childhood development. M. M. Haith and J.B. Benson (ed.), 496-509, Oxford: Elsevier.
- Brook, J. S., Lee, J. Y., Finch, S. J. ve Brown, E. N. (2012). The association of externalizing behavior and parent-child relationships: an intergenerational study. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 418-427.
- Butovsktay, M. ve Kozintsev, A. (1999). Aggression, friendship and reconciliation in russian primary school children. *Aggressive Behavior*, 25(2), 125-139.
- Button, S., Pianta, R. C. ve Marvin, R. S. (2001). Mothers' representations of relationships with their children: Relations with parenting behavior, mother characteristics, and child disability status. *Social Development*, 10(4), 455-472.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crnic, K. A., Gaze, C. ve Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relation to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development*, 14(2), 117-132.

- Cüceloğlu, D. (2013). *Yeniden İnsan İnsana*. 48. Basım. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağdaş, A. ve Arı, R. (1999). Anne-çocuk iletişim dili eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine olan etkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 391-407.
- Çağlar, D. (1974). *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No:45.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çorbacı Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dalsgaard, T., Skov, M.B., Stougaard, M. ve Thomassen, B. (2006). Mediated intimacy in families: understanding the relation between children and parents. *HCI Lab, Dept, of Computer Science*. IDC' 06 June 7 9, 145-152.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479- 498.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Dinkmeyer, D. ve Mckay, G. D. (1994). *Biz Bir Aileyiz*. (G. Önet, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dowling, M. (2007). *Young children's personal, social and emotional development*. (Second edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Driscoll, K. ve 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.

- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun (OSU) ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41).
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. ve Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Elgünler, T. Ç. ve Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication- TOJDAC*, 1(1), 35-39.
- Eratay, e. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri, *Education Scieeces*, 6(3), 2347-2367.
- Ertürk, Y. D. (2003). Kişilerarası İletişimin Temeli: İlk Yakınlık ve Sosyal İletişim. *I. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı Milenyumda Çocuk ve İletişim*. 13-15 Ekim 2003. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi. 309-406.
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E., & Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. ve Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Görgün Baran, A. (2004). Türkiye'de aile içi iletişim ve ilişkiler üzerine bir model denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1(1), 31-42.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz kontrol ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.



- Gutman, L.M. ve Feinstein, L. (2010). Parenting behaviours and children's development from infancy to early childhood: changes, continuities and contributions. *Early Child Development and Care*. 180(4), 535-556.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Annelerinin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 89-105.
- Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö. ve Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1),179-206
- Güleç, N.A. (1998). *The effect off maternal role satisfaction, father involvement and maternal working status on maternal involvement*. (Master of arts in educational sciences). Boğaziçi University, İstanbul.
- Gültekin Akduman, G. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim-ruh sağlığı. A. A. Güngör, (Ed.), *Çocuklarda Görülen Uyum ve Davranış Sorunları*. Ankara: Hedef CS.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., ve Türkoğlu, D. (2015). The investigation of the relations between social skills level and behavioral problems in preschool children. *The Journal of International Social Research*, 8(37), 673-683.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F., Aral, N., Bütün Ayhan, A. ve Aydoğan, Y. (2004). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 62-71.
- Gürsoy, F. ve Coşkun, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 151-164.
- Güven, A. (2013). *Çocukta benlik gelişiminde aile içi iletişimin rolü: İslam dini açısından bir inceleme*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hadeed, J. (2005). *Poverty Begins At Home: The Mother-Child Education Programme (MOCEP) In The Kingdom Of Bahrain*. New York: Peter Lang.
- Havighurst, S. S., Harley, A. ve Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development*, 15(4), 423-448.
- Işıkol, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- İyi, T. İ. ve Çoban, A. S. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- Jayson, D. (2004). *Çocuk Davranışları*. (Noyan, A., Çev.). İstanbul: Morpa.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kadıoğlu, Ö. T. (2004). *Çocuğumu Hayata Hazırlıyorum*. İstanbul: Damla Yayınları.
- Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okulöncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kalkınç, F. (2017). *Okul Evde Başlar*. Antalya: Fer.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Kaner, S. (Proje Başkanı), Şekercioğlu, G. ve Yellice Yüksel, B. (2007). *Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Proje Numarası: 2006 09 04 009.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, G. (2006). *Halkla ilişkiler fonksiyonunun aile içi iletişim olgusuna katkısı*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 254-258.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, A. R. (1985). *Kitle İletişim Sistemleri: Basın, Radyo ve Televizyon Yayınlarının Düzenlenmesi*. Ankara: Teori Yayınları.
- Kaygı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kızıldağ Ö. (2003). Çocuk ve ergenlerde davranış problemleri. *Çocuk Ergen ve Anne Baba*. İstanbul: Çantay. 2003, 155-69.
- Koçak, N. (2000). *Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. Ya-Pa.

- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Kuzlu Ayyıldız, T., Ocakcı, A. ve Ayoğlu, F. N. (2006). Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(1), 34-45.
- Leibowitz, J., Ramos Marcuse, F. ve Arsenio, W.F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment and affective narratives. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 55-67.
- Li, Y., Liu, L., Lv, Y., Xu, L., Wang, Y., ve Huntsinger, C. S. (2015). Mother-child and teacher-child relationships and their influences on Chinese only and non-only children's early social behaviors: The moderator role of urban-rural status. *Children and Youth Services Review*, 51, 108-116.
- Maccoby, E.E. ve Martin, J.A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. P.H. Mussen (Ed.). In *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, 1-101. Newyork: Wiley.
- Martí, M., Bonillo, A., Jane, M. C., Fisher, E. M. ve Duch, H. (2015). Cumulative risk, the mother-child relationship, and social-emotional competence in latino head start children. *Early Education and Development*, 27(5), 590-622.
- McCarthy, D. (1953). Some possible explanations of sex differences in language development and disorders. *The Journal of Psychology*, 35(1), 155-160.
- McDemott, P. A. (1996). A nationwide study of developmental and gender prevalence for psychopathology in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24,53-66.
- Myers, S. ve Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on the student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nur, İ. (2019). Kültür ve akran ilişkileri. Aslan D., Kale M.ve Nur, İ. (Eds.), *Kültür ve Çocuk* içinde (s. 253-282). Ankara: Pegem A.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orçan, M. (2009). Sosyal gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya.
- Oskay, Ü. (2000). *XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişimin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: Der.

- Ömeroğlu, E. (1994). Ailenin çocuğun eğitimine katılımı. *Okulöncesi Eğitimi*, 47(3), 4-8.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. ve Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Önder, A. (2003). *Ailede İletişim*. İstanbul; Morpa.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(6), 9-18.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36 (Ocak- Haziran 2016), 9-34.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 77-96.
- Özguven, İ. E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM.
- Özguven, İ. E. (2012). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. (9.Baskı). Ankara: Nobel.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 477-503.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Peren, S., Stadelmann, S., Wyl, A.V. ve Klitzing, K.V. (2007). Pathways of behavioral and emotional symptoms in kindergarden children: what is the role of prosocial behaviour. *Child Adolesc Psychiatry*, 16, 209-214.

- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Pope, C. (1996). *Doğumdan Bir yaşına Kadar Bebeğin Aylık Gelişimi*. Çeviren: Bülent Pancarcı. Ankara: Doruk.
- Porath, Marion (2003). Social understandig in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly* 18 (4), 468-84.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pruet, K. (1993). Your child 6 to 12. *Good Housekeeping*, 217(6), 58-58.
- Raffertya, Y. ve Griffin, K.W. (2010). Parenting behaviours among low-income mothers of preschool age children in the USA: implications for parenting programmes. *International Journal of Early Years Education*, 18 (2), 143–157.
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106- 115.
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sala Razi, G. (2004). *Anne babalara verilen anne baba çocuk iletişim eğitimi'nin etkinliği*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Elit.
- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 477-499.
- Shipman, K., Schneider, R., ve Sims, C. (2005). Emotion socialization in maltreating and nonmaltreating mother-child dyads: Implications for children's adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 590-596.

- Simkiss, D.E., MacCallum, F., Fan, E.E.Y., Oates, J. M., Kimani, P.K. ve Stewart-Brown, S. (2013). Validation of the mothers object relations scales in 2-4 year old children and comparison with the child-parent relationship scale. *Healthand Quality of Life Outcomes*, 11(1), 11-49.
- Sinoğlu Günden, T. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sürücü, A. (2005). *Anne Baba Çocuk İletişimi*. (Editör: Ali Murat Sünbül). Öğretmenin Dünyası. Ankara: Odun Pazarı Belediyesi, 169-184.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-56.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahiroğlu, A. Y., Bahalı, K., Avcı, A., Seydaoğlu, G. ve Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 16(2), 67- 82.
- Tarçoçin S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tarçoçin, S. ve 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*, 8(2), 339-354.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temiz, G. (2014). *Anne-çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzi, E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-6.

- Tezel Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-48.
- Topçu Bilir, Z. ve Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43.
- Topçuoğlu, S. (2001). *Çekirdek ve geniş ailelerde aile fonksiyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim*, (144).
- Tuğrul, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul birinci sınıf akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim*. (2. basım). Ankara: Seçkin.
- Türküleş, S., Yılmaz, M., Özcan, A., Öncü, E. ve Karataş, B. (2013). Kadınlarda ruh sağlığını ve aile işlevlerini etkileyen etmenler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 154-162.
- Usta, Y. S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.

- Yavuz, H., Baran, G. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1), 7-23.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Okul Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. (35. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yıldız, A. (2012). Saldırganlık ve aile. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-Baba Okulu* içinde. 403-423. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü: orta ikinci sınıf öğrencileri ile ilgili bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. K. ve Tutar, H. (2005). *Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller*. (5. basım). Ankara: Seçkin.
- Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 33. Basım. Ankara: Özgür.
- Yücesan, Y. ve Özyürek, A. (2017). Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının problem ve davranışlarının incelenmesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 215-226.
- Yüksel, E. (2012). *Çocuk ve İletişim*. İstanbul: Ekinoks.
- Zupan, M., Gril, A. ve Kav, T. (2000). The slovenian version of the social competence and behavior evaluation scale preschool edition (OLSP): the second preliminary validation, *Horizons of Psychology*, 9 (4), 7-23.
- Winkley, L. (1996). Children's emotional needs: an overview. *Emotional Problems in Children and Young People*. New York: Cassell.



## 8. EKLER

### EK 1. Kişisel Bilgi Formu

1) Çocuğun doğum tarihi:

- 1- 2014 ( )
- 2- 2015 ( )
- 3- 2016 ( )

2) Çocuğun cinsiyeti: 1- Kız ( ) 2- Erkek ( )

3) Çocuğun anaokuluna/anasınıfına devam durumu

- 1- İlk yılı ( )
- 2- İkinci Yılı ( )
- 3- Üçüncü yılı ( )
- 4- Anaokuluna/anasınıfına gitmiyor ( )

4) Çocuğun baştan kaçınıcı çocuk olduğu

- 1- İlk çocuk ( )
- 2- İkinci çocuk ( )
- 3- Üçüncü çocuk ( )
- 4- Dördüncü veya daha sonraki çocuk ( )

5) Anne-babanın yaşı

- |                    | Anne  | Baba  |
|--------------------|-------|-------|
| 1- 25 yaş ve altı  | ..... | ..... |
| 2- 26-30 yaş       | ..... | ..... |
| 3- 31- 35 yaş      | ..... | ..... |
| 4- 46-40 yaş       | ..... | ..... |
| 5- 41 yaş ve üzeri | ..... | ..... |

6) Anne-babanın öğrenim durumu

- |                                | Anne  | Baba  |
|--------------------------------|-------|-------|
| 1- İlkokul                     | ..... | ..... |
| 2- Ortaokul                    | ..... | ..... |
| 3- Lise                        | ..... | ..... |
| 4- Ön lisans (2-3 yıllık Y.O.) | ..... | ..... |
| 5- Lisans (4-6 yıllık fakülte) | ..... | ..... |
| 6- Lisans üstü (YL-doktora)    | ..... | ..... |

7) Anne-babanın mesleği

- |                             | Anne  | Baba  |
|-----------------------------|-------|-------|
| 1- Çalışmıyor               | ..... | ..... |
| 2- Serbest (Esnaf vb)       | ..... | ..... |
| 3- İşçi                     | ..... | ..... |
| 4- Memur                    | ..... | ..... |
| 5- Profesyonel meslek grubu | ..... | ..... |

(Öğretmen, doktor, avukat, subay, vb.)

8) Aile Yapısı

- 1-Çekirdek Aile (Anne-Baba-Çocuklar) ( )
- 2-Geniş Aile (Anne-Baba-Çocuklar-Akrabalar) ( )
- 3-Yalnızca anne veya babadan oluşan tek ebeveynli aile ( )

## EK 2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) (Örnek Maddeler)

	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Çocuğumla öfke, heyecan gibi duygusal tepkilerimi kontrol ederek konuşurum.					
2.Çocuğumun sözünü kesmeden dinlerim.					
3.Çocuğumla yaptığım konuşmalarda, emir cümleleri içeren ifadeler kullanırım.					
4.Çocuğumun anlattıklarını dinlemek için ona zaman ayırırım.					
5.Çocuğuma karşı olan öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularımı her yerde ve herkesin yanında belli etmekten kaçınırım.					
6.Konuşmalarımda, çocuğumun kişiliğini zedeleyici hakaret içeren ifadeler kullanmamaya çalışırım.					

## EK 3. Problem Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler)

PROBLEM DAVRANIŞLAR	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık
1- Düşünmeden davranır.	0	1	2	3
2- Korktuğu veya üzüldüğü zaman hastalanır.	0	1	2	3
3- Diğer çocukları kızdırır veya alay eder.	0	1	2	3
4- Anne babasına yada bakıcısına çok bağımlıdır.	0	1	2	3
5- Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır.	0	1	2	3
6- Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır.	0	1	2	3
7- Tüm dikkati üstüne çekmek ister.	0	1	2	3

## EK 4. Etik Kurul İzni



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 04.11.2020  
TOPLANTI NO : 2020/12

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

### Karar 7:

06/10/2020 tarihli Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'in Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında yürütülen "Anne-Baba-Çocuk İletişimi ve Okul Öncesi Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Sosyal ve



Başkanı

## EK 5. Ölçek Kullanım İzni

### ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME ARACI (ABÇİDA) KULLANIMI İÇİN İZİN FORMU

**Sayın, Yağmur Tuğçe TEKE**

Tarafımdan geliştirilmiş olan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nı (ABÇİDA) ilgili yerlerde kaynak göstermek şartı ile aşağıda tam adını belirteceğiniz çalışmanızda kullanmanız uygun bulunmuştur. Ölçeğin kullanılmasında bilimsel ve mesleki etik kurallara uyulması zorunludur.

Adı geçen ölçek, sadece aşağıda belirtilen çalışmada kullanılabilir ve üçüncü şahıslara verilemez. Çalışma metni içerisinde ya da başka herhangi bir mecrada ölçekle ilgili maddeler yayınlanamaz. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma basılı olarak gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda ölçeğin kullanılmasına izin verilmektedir. (07/10/2020)

**Dr. Öğr. Üyesi Nalan ARABACI**

**Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

**Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD**

**Sayın, Dr. Öğr. Üyesi Nalan ARABACI**

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nı (ABÇİDA) kullanacağım çalışmamın tam adı aşağıda belirtilmiştir. Ölçeğin, yukarıda belirtilen koşullar doğrultusunda kullanılmasını kabul ediyorum. (07/10/2020)

**Çalışmanın Adı:** Anne-Baba-Çocuk İletişimi ve Okul Öncesi Çocukların  
Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**İmza**



**Araştırmacının Adı-Soyadı** Yağmur Tuğçe  
TEKE

**Araştırmacının Çalıştığı Kurum**

Karabük Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

## 9. ÖZGEÇMİŞ

Yağmur Tuğçe TEKE, 1996 yılı Hatay doğumludur. İlkokul eğitimini Hatay'da tamamlayıp Ankara'ya taşındı, ortaokul ve lise eğitimini Ankara'da tamamladı. 2014 yılında başladığı Çocuk Gelişimi lisans eğitimini 2018 yılında Karabük Üniversitesi'nde tamamladı ve Ankara'da Ahi Evran Kreş ve Anaokulu'nda Çocuk Gelişimci-Aile Danışmanı olarak işe başladı. Yine 2018 yılının eylül ayında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisansa başladı. Ankara'daki görevini Eylül 2019 itibariyle sonlandırarak Afyon'a taşındı.