

**T.C.
IŞIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

Melike KABATAŞ

**DEPREMDEN ETKİLENEN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARDA GRUP THERAPLAY®'İN PROBLEMLİ
DAVRANIŞ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE
EBEVEYN STRESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (MALATYA
ÖRNEĞİ, 2023)**

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN**

İSTANBUL, Mayıs 2025

**T.C.
IŞIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**Melike KABATAŞ
(22PSKO5012)**

**DEPREMDEN ETKİLENEN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARDA GRUP THERAPLAY®'İN PROBLEMLİ
DAVRANIŞ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE EBEVEYN
STRESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (MALATYA ÖRNEĞİ, 2023)**

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN**

İSTANBUL, Mayıs 2025

**T.C.
IŞIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**Melike KABATAŞ
(22PSKO5012)**

**DEPREMDEN ETKİLENEN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARDA GRUP THERAPLAY®'İN PROBLEMLİ
DAVRANIŞ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE EBEVEYN
STRESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (MALATYA ÖRNEĞİ, 2023)**

Tezin Savunulduğu Tarih: 15.05.2025

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN / Işık Üniversitesi

Diğer Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Berna AKÇINAR / Işık Üniversitesi

Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ / İstanbul Medipol Üniversitesi

İSTANBUL, Mayıs 2025

ÖZET

DEPREMDEN ETKİLENEN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA GRUP THERAPLAY®'İN PROBLEMLİ DAVRANIŞ, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE EBEVEYN STRESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (MALATYA ÖRNEĞİ, 2023)

Bu araştırmada, 2023 yılında Türkiye'nin Güney ve Güneydoğu bölgelerinde gerçekleşen depremlerden etkilenen okul öncesi çocuklara yapılan Grup Theraplay® müdahalelerinin, problemlili davranış, öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn stresi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada çalışılan örneklem grubunu 4-6 yaş aralığında yer alan, toplam 142 katılımcı oluşturmuştur. Bu katılımcıların 71'i müdahale grubunda ve 71'i de kontrol grubunda yer almıştır. Çalışmada yer alan çocuklara haftada 2 kez olmak üzere toplamda 12 Grup Theraplay® seansı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve Ebeveyn Stres Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacı ile bağımlı örneklem t-test ve bağımsız örneklem t-test analizleri uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgularda, Grup Theraplay® uygulamalarının, müdahale grubunda yer alan katılımcıların ön test sürecinde elde edilen dışa yönelim, ben merkezi problem davranış puanları ve problemlili davranış toplam puanları ile dikkat, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış puanları ve öz-düzenleme becerileri toplam puanlarının son test sürecinde elde edilen puanlara göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında ise engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış puanları, öz-düzenleme becerileri toplam puanları ve başkalarına

yönelik fiziksel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Okul Öncesi Dönem, Problemlı Davranış, Öz-Düzenleme Becerileri, Grup Theraplay®

ABSTRACT

THE EFFECT OF GROUP THERAPLAY® ON PROBLEMATIC BEHAVIOR, SELF-REGULATION SKILLS AND PARENTING STRESS IN PRESCHOOL CHILDREN AFFECTED BY EARTHQUAKE (MALATYA CASE, 2023)

This study aimed to investigate the effects of Group Theraplay® on problematic behaviors, self-regulation skills, and parental stress in preschool children affected by the 2023 earthquake in Southeastern Turkey. The sample comprised 142 participants aged 4 to 6 years, with 71 children assigned to the intervention group and 71 to the control group. The intervention consisted of 12 Group Theraplay® sessions conducted twice a week. The Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2), the Self-Regulation Skills Scale for 4–6 Year Old Children, the Aggression Orientation Scale for 36–72 Month Old Children, and the Parental Stress Scale were used as data collection instruments. To test the study's hypotheses, both dependent sample t-tests and independent sample t-tests were conducted. The results revealed that Group Theraplay® interventions led to significant differences in the intervention group. Specifically, significant changes were observed in pre-test total scores of externalizing and self-centered problem behaviors, as well as overall problem behavior. In the post-test phase, significant improvements were also found in attention, inhibitory control-emotion, inhibitory control-behavior, and overall self-regulation skills scores. When the post-test scores of the experimental and control groups were compared, it was concluded that there was a significant difference between the inhibitory control-emotion, inhibitory control-behavior scores, self-regulation skills total scores and physical aggression towards others scores.

Keywords: Earthquake, Preschool Period, Problem Behavior, Self-Regulation Skills, Group Theraplay®

TEŞEKKÜR

Araştırma fikrimi sunduğum ilk andan itibaren bana inanan, süreç boyunca büyük bir sabır ve anlayış ile yaklaşarak, zorlandığım anlarda her zaman ulaşılabilir olup çözüm önerileri sunarak yol gösterici rehberlik sağlayan, desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz Aktan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sürecin başından itibaren, çalışmanın şekillenmesinde ve gelişiminde kıymetli katkılarda bulunan, süreç boyunca göstermiş olduğu sabır ve anlayış ile bize destek olan değerli hocam Doç. Dr. Berna Akçınar'a teşekkürü bir borç bilirim. Süreç boyunca, sağlamış olduğu süpervizyon desteği ile çocuklarla gerçekleştirdiğimiz grup oturumlarımızın şekillenmesinde önemli katkılar sunan, bilgi ve tecrübelerini bizimle içtenlikle paylaşan değerli hocam Uzman Psikolog Aslı Candan Kodalak'a teşekkürlerimi sunarım.

Malatya'da kaldığımız süre boyunca, Teknokent Konteyner Kent'te yer alan Nefes Psikososyal Destek Merkezi'ni barınma ve çalışma alanı olarak bizlere sunan, Türk Psikologlar Derneği adına sürecimizi desteklemiş olan Dr. Zeynep Şeker'e teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda, sahada bir araya geldiğimiz her bir Türk Psikologlar Derneği çalışanlarına da çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesine imkân sağlayan başta Malatya Valisi Sayın Ersin Yazıcı olmakla birlikte, AFAD İl Afet ve Acil Durum Müdürü Sayın Ali Altındal'a teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda, sahada kaldığımız süre boyunca tanıdıkları imkânlar ve izinler ile bize destek olan, Teknokent, Samanköy ve Rönesans Konteyner Kentlerde görev yapmakta olan AFAD çalışanlarının her birine içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmalarını Rönesans Konteyner Kent'te sürdüren Travma ve Afet Ruh Sağlığı Çalışmaları Derneği çalışanları ile Samanköy Konteyner Kenti'nde yer alan Hayat İyi Yaşam Merkezi'nde, başta sevgili Esra Çiloğlan olmak üzere diğer tüm çalışanlara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Kalbimizde filizlenen bir hayal ile başlayan bu uzun yolculuğu tamamlamış olmanın verdiği tarifsiz bir mutluluk ve derin bir minnettarlık hissiyle doluyum. Her anında bolca emek, sabır ve özveri barındıran, karşılaştığımız tüm zorluklara birlikte göğüs gerdiğimiz, kâh ağlayıp kâh güldüğümüz ve onlarca unutulmaz anı biriktirdiğimiz bu yolculukta sevgili yol arkadaşım Hülya Yörükoğlu'na bu yolculuğu anlamlı ve unutulmaz kıldığı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hayalimizin gerçeğe dönüşmesinde sunmuş olduğun değerli katkıların, sabrın, anlayışın ve desteğin için ne kadar teşekkür etsem azdır. Seninle bu süreci paylaşmak çok değerliydi.

Bu süreçte, adeta bir ışık gibi yolumuzu aydınlatan, en zorlayıcı anlarımızda bize sunduğu destek ile umudumuzu yeniden yeşerten, kendimizi ihmal ettiğimiz anlarda bile Hülya ve beni bizden çok düşünen değerli arkadaşım Canan Tütünen'e minnettarım. Hep yanımızda olman, bize güç ve ilham verdi. İyi ki varsın. Süreç boyunca bana destek olan tüm dostlarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her zaman en büyük destekçim olan, bana sevgiyle rehberlik eden, maddi ve manevi her türlü fedakarlığı gösteren, bana olan inançlarını her zaman derinden hissettiğim değerli annem Gülsün Kabataş'a, kıymetli babam Muhammet Salih Kabataş'a ve canım kardeşim Ali Rıza Kabataş'a sonsuz müteşekkirim. Sizler, sadece bu yolculukta değil, her anımda varlığınızla bana güç verdiniz. İyi ki varsınız.

Bu çalışma vesilesi ile bir araya geldiğimiz birbirinden değerli çocuklarla geçirmiş olduğum anlar hayatımın en kıymetli anları ve her biri kalbimde silinmeyecek izler bıraktı. Saf ve içten sevginiz, bana bağ kurmanın önemini bir kez daha hatırlattı. Her birinize içtenlikle teşekkür ederim. Aynı zamanda, süreç boyunca bizlere güvenen, çalışmamıza destek veren, yaz dönemi boyunca büyük bir özveri ile sürece katılım sağlayan annelere de teşekkürlerimi sunarım.

Melike KABATAŞ

Ülkemizde ve dünyada afetlerden etkilenmiş olan tüm çocuklara...

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	vi
İTHAF SAYFASI	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	1
BÖLÜM 2.....	5
2. LİTERATÜR.....	5
2.1 AFETLER VE DEPREM	5
2.1.1 Afet ve Deprem: Tanımı ve Temel Özellikleri	5
2.1.2 Dünyadaki ve Türkiye'deki Deprem Verileri	8
2.1.3 6 Şubat Depremi	8
2.1.4 Deprem ve Diğer Afetlerin Bireylerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri	9
2.1.5 Deprem ve Diğer Afetlerin Okul Öncesi Çocukların Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri.....	14
2.1.6 Travmatik Deneyim Olarak Deprem.....	16
2.1.7 İlgili Alanyazında Yer Alan Çalışmalar	18

2.1.7.1 Türkiye’de Okul Öncesi Çocuklar ile Deprem Üzerine Yapılan Çalışmalar	18
2.1.7.2 Yurt Dışında Okul Öncesi Çocuklar ile Deprem Üzerine Yapılan Çalışmalar	19
2.2 OYUN TERAPİSİ	23
2.2.1 Oyun Terapisi Tanımı ve Tarihçesi	23
2.3 THERAPLAY®	26
2.3.1 Theraplay® Tarihçesi ve Tanımı	26
2.3.2 Teorik Arka Plan	28
2.3.2.1 Bağlanma Teorisi	28
2.3.2.2 İçsel Çalışan Model	29
2.3.3 Theraplay®’in Alt Boyutları	31
2.3.3.1 Yapı Boyutu	31
2.3.3.2 Bağlılık Boyutu	32
2.3.3.3 Besleme Boyutu	33
2.3.3.4 Mücadele Boyutu	34
2.3.4 Theraplay® Çalışmalarında Müdahale Alanları	35
2.3.5 Okul Öncesi Yaş Grubunda Oyun Terapisinin Afet Sonrasında Bir Müdahale Yöntemi Olarak Kullanıldığı Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4 GRUP THERAPLAY®	41
2.4.1 Grup Theraplay® Özellikleri	42
2.5 GRUP THERAPLAY® ÇALIŞMALARINDA MÜDAHALE ALANLARI	45
2.6 PROBLEMLİ DAVRANIŞ	49
2.6.1 Problemlili Davranış Tanımı	49
2.6.2 Problemlili Davranışların Sınıflandırılması	50
2.6.3 Problemlili Davranışa Neden Olan Etmenler	52
2.7 ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ	56
2.7.1 Öz-Düzenleme Tanımı	56

2.7.2 Öz-Düzenlemenin Alt Boyutları	57
2.7.3 Yürütücü İşlevler	57
2.7.3.1 Dikkat	59
2.7.3.2 Çalışma Belleği.....	60
2.7.3.3 Engelleyici Kontrol.....	62
2.7.4 Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerilerinin Önemi.....	63
2.8 EBEVEYN STRESİ	68
2.8.1 Ebeveyn Stresine İlişkin Modeller	70
2.8.2 Afet Özelinde Ebeveyn Stresi ve Problemler Davranışlar Arasındaki İlişki	72
BÖLÜM 3.....	77
3. GEREÇ VE YÖNTEM	77
3.1 ARAŞTIRMA AMACI VE SORULARI.....	77
3.2 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	79
BÖLÜM 4.....	81
4. YÖNTEM.....	81
4.1 ÖRNEKLEM	81
4.1.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	82
4.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	86
4.2.1 Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu	86
4.2.2 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)	86
4.2.3 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu).....	88
4.2.4 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği..	89

4.2.5 Ebeveyn Stres Ölçeği	90
4.3 İŞLEM YOLU.....	91
4.4 VERİ ANALİZİ.....	92
BÖLÜM 5.....	94
5. BULGULAR.....	94
5.1 BAĞIMLI ÖRNEKLEM T-TEST ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR	94
5.2 BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TEST ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR	103
5.3 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER İLE KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TEST VE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ'NE (ANOVA) İLİŞKİN BULGULAR	109
BÖLÜM 6.....	138
6. TARTIŞMA	138
6.1 ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE TARTIŞILMASI	138
6.1.1 Problemlili Davranışa İlişkin Bulgular	138
6.1.2 Saldırganlık Yönelimine İlişkin Bulgular.....	142
6.1.3 Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	145
6.1.4 Ebeveyn Stresine İlişkin Bulgular	148
6.1.5 Sosyodemografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	150

6.2 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	153
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	155
KAYNAKLAR	159
EKLER.....	196
EK A: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	196
EK B: SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	198
EK C: ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (PKBS-2)	200
EK D: 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (ANNE FORMU)	201
EK E: 36-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SALDIRGANLIK YÖNELİM ÖLÇEĞİ	202
EK F: EBEVEYN STRES ÖLÇEĞİ	203
EK G: GRUP THERAPLAY® SEANS AKIŞLARI	204
EK H: OYUN MALZEMELERİ.....	220
EK I: VALİLİK İZİNİ	221
ÖZGEÇMİŞ.....	222

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4. 1 Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	84
Tablo 4.1 (Devam) Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları	85
Tablo 5. 1 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemlili Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	94
Tablo 5. 1 (Devam) Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemlili Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	95
Tablo 5. 2 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemlili Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	96
Tablo 5. 3 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi.....	97
Tablo 5. 4 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	98
Tablo 5. 4 (Devam) Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	99
Tablo 5. 5 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Saldırganlığa Yönelim Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	100
Tablo 5.6 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Saldırganlığa Yönelim Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	101
Tablo 5.7 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ön Test ve Son Test Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi	102
Tablo 5.8 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ön Test ve	

Son Test Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi.....	103
Tablo 5.9 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlı Davranış Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	103
Tablo 5.9 (Devam) Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlı Davranış Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	104
Tablo 5.10 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlı Davranış Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi	104
Tablo 5.11 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	105
Tablo 5.12 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Öz Düzenleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	106
Tablo 5.13 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Saldırganlığa Yönelim Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	107
Tablo 5.14 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Saldırganlığa Yönelim Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	108
Tablo 5.15 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ebeveyn Stresi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi	108
Tablo 5.16 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ebeveyn Stresi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi	109
Tablo 5.17 Dışa Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	110
Tablo 5.18 Dışa Yönelim Problem Davranışın Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları	111
Tablo 5. 19 Dışa Yönelim Problem Davranışın Evin Hasar Durumuna Göre	

Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları.....	112
Tablo 5.20 İçe Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	113
Tablo 5.20 (Devam) İçe Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	114
Tablo 5.21 Ben Merkezci Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	114
Tablo 5.21 (Devam) Ben Merkezci Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	115
Tablo 5.22 Problemlili Davranış Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	116
Tablo 5.22 (Devam) Problemlili Davranış Toplam Puanının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	117
Tablo 5.23 Problemlili Davranış Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları.....	117
Tablo 5.23 (Devam) Problemlili Davranış Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları	118
Tablo 5.24 Dikkat Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	118
Tablo 5.24 (Devam) Dikkat Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	119
Tablo 5.25 Çalışma Belleği Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre	

Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	120
Tablo 5.25 (Devam) Çalışma Belleğinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	121
Tablo 5.26 Engelleyici Kontrol-Duygu Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	122
Tablo 5.27 Engelleyici Kontrol-Davranış Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	123
Tablo 5.27 (Devam) Engelleyici Kontrol-Davranış Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	124
Tablo 5.28 Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	125
Tablo 5.28 (Devam) Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	126
Tablo 5.29 Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	126
Tablo 5.29 (Devam) Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	127
Tablo 5.30 Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	128
Tablo 5.30 (Devam) Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız	

Örnekleme T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	129
Tablo 5.31 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örnekleme T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	130
Tablo 5.31 (Devam) Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örnekleme T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri.....	131
Tablo 5.32 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları	131
Tablo 5.32 (Devam) Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları.....	132
Tablo 5.33 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Ev Hasar Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları	133
Tablo 5.34 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örnekleme T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	134
Tablo 5.34 (Devam) Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örnekleme T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri	135
Tablo 5.35 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları.....	135
Tablo 5.36 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları.....	136

KISALTMALAR LİSTESİ

- AFAD:** Afet ve Acil Durumlar Yönetimi Başkanlığı
- ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi
- APA:** American Psychological Association - Amerikan Psikoloji Derneği
- APT:** Association for Play Therapy - Amerika Merkezli Oyun Terapisi Derneği
- AR:** Academic Readiness - Akademik Hazırlık
- CBCL:** Children Behavior Checklist – Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
- CRED:** Centre for Research on the Epidemiology of Disasters - Afet Epidemiyolojisi Araştırma Merkezi
- DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- GGA:** Güçler ve Güçlükler Anketi
- MEM:** Marschak Interaction Method - Marschak Etkileşim Metodu
- MIMRS:** Marschak Interaction Method Rating System - Marschak Etkileşim Yöntemi Derecelendirme Sistemi
- N:** Number of Participants – Katılımcı Sayısı
- Ort:** Ortalama
- PKBS-2:** Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
- SE:** Standard Error - Standart Hata
- SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences - Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
- SS:** Standard Sapma
- START:** Sosyal Düşünme ve Akademik Hazırlık Eğitimi
- TPD:** Türk Psikologlar Derneği
- TSSB:** Travma Sonrası Stres Bozukluğu
- UNDRR:** United Nations Office for Disaster Risk Reduction - Birleşmiş Milletler Afet Riskini Azaltma Ofisi

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Birleşmiş Milletler Afet Riskini Azaltma Ofisi (UNDRR, 2017) tarafından yapılan tanıma göre afet, tehlikeli olayların, maruz kalma düzeyleri, savunmasızlık durumu, krizlere karşı dayanıklılık düzeyleri ile birleşerek toplumsal işleyişte ciddi bozulmalara yol açması ve bunun sonucunda insan, mal, ekonomik değerler ve çevre üzerinde büyük kayıplar ve etkiler meydana gelmesi durumudur. Afetler kendi içerisinde doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişinin kendini çaresiz hissettiği deneyim doğal afet olarak tanımlanmaktadır (Yıldız v.d., 2023). Deprem, bu doğal afet türleri içerisinde en çok bilinen afet türüdür. Bunun nedenleri arasında ise hem meydana getirmiş olduğu etki düzeyi hem de insanların depremi hissetme derecelerinin dünya genelinde yoğun olması yer almaktadır (Yılmaz ve Arslan, 2023). Depremler, hiç beklenilmeyen bir zaman diliminde meydana gelmeleri, sonucunda ise büyük zararlara yol açmaları ile birlikte birçok sorunu beraberinde getirmeleri ve artçı sarsıntılar aracılığıyla uzun süreli etkiler oluşturmaları nedeniyle diğer afet türlerinden ayrılan ayırt edici bir özelliğe sahiptir (Aral, 2023). Ayrıca, birtakım ruhsal sorunlara da yol açmaktadır.

Deprem ve diğer afet türleri, her yaşta birey üzerinde olumsuz etkilere sebep olsa da en savunmasız olan ve en çok etkilenen grup çocuklar iken (Bal, 2008; Williams v.d., 2008; Küçüköğlü v.d., 2014; Limoncu ve Atmaca, 2018; Karabulut ve Bekler, 2019; Aral, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023) çocuklar arasında ise en çok etkilenen ve en kırılgan yaş grubu okul öncesi çocuklardır (Wolmer v.d., 2018; Korkmaz ve Altınsoy, 2023, Dursun, 2023). Depremin okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalardan elde edilen

bulgulara göre, deprem sonrasında çocuklarda birtakım duygusal ve davranışsal problemler meydana gelmektedir (Endo v.d., 2007; Erkan, 2010; Fujiwara v.d., 2014; Thomson v.d., 2016; Yagi v.d., 2016; Triana, 2018; Miki v.d., 2019; Nagae ve Nagano, 2023; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023; Özel ve Ersoy, 2023; Aykaç v.d., 2024). Alt ıslatma (enürezis), dışkı kaçırmaya (enkoprezis) ya da kabızlık, uyku ve yeme sorunları/bozuklukları, korku hissetme, huzursuzluk hali, ayrılık kaygısı, baş ağrısı-mide ağrısı gibi somatik yakınmalar, iştahta meydana gelen artış ya da azalış, ebeveynlerinden ayrılmakta zorluk yaşama-ayrılık kaygısı, dezorganize ve endişeli hal, hiperaktivite, aşırı öfke hali, davranım bozukluğu, kaygı, çevresindeki yüksek seslere karşı duyarlı olma hali, yaşadığı korku ve stresten kaynaklanan kekemelik ve konuşma bozuklukları, adaptasyon sorunları, regresyon, saldırgan ve yıkıcı davranışlarda bulunma, şaşkınlık hali, ağlayarak ya da çığlık atarak yardım isteme, karanlıktan, hayvanlardan ve yabancılardan korkma hali, titreme, hareketsiz kalma gibi durumlar da gözlenmektedir (Williams v.d., 2008; Erkan, 2010; Shaw v.d., 2012; Limoncu ve Atmaca, 2018; Yıldız v.d., 2023; Korkmaz ve Altınsoy, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023; Aral, 2023). Sergiledikleri problemleri davranışlarının hem sayısında hem de şiddetinde meydana gelen artış travma sonrası okul öncesinde görülen belirtilerdedir (Zubenko, 2002).

Duygusal ve davranışsal problemlerin yanı sıra, alanyazında depremin okul öncesi dönemde yer alan çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini inceleyen kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Gomez ve Yoshikawa 2017; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023). Ancak, öz-düzenleme becerileri ve yürütücü işlevlerin problemleri davranışlar ile de ilişkili olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Willoughby v.d., 2011; Schoemaker v.d., 2013; White v.d., 2013; Lonigan v.d., 2017; Rademacher, 2020). Bu araştırma kapsamında da depremin okul öncesi dönemde yer alan çocukların öz-düzenleme becerilerine olan etkisi incelenecektir.

Literatürde, özellikle de depremin okul öncesi yaş grubu üzerindeki etkileri ve bu olumsuz etkilerin iyileşmesinde rol oynayacak müdahale

çalışmaları kısıtlı olmakla beraber, deprem ve diğer doğal afetler sonrasında gerçekleştirilen bazı grup oyun terapilerinin etkili olduğuna dair alanyazında sadece birkaç çalışma bulunmaktadır (Mahmoudi-Gharaei v.d., 2006; Pertiwiwati v.d., 2021). Uygulanan bu oyun terapileri arasında sosyal-duygusal beceriler, duygu düzenleme ve öz-düzenleme becerileri (Tucker v.d., 2017; Siu, 2021; Yazdanipour v.d., 2022), saldırgan davranışlar ve problemlı davranışlarda (Siu, 2009; Tucker v.d., 2017; Francis v.d., 2017; Sancak, 2019; Uysal, 2020; Tucker v.d., 2021; Rezaeianzadeh ve Yazdanfar, 2024) etkili olduğu kanıtlanmış olan Grup Theraplay® yer almamaktadır. Grup Theraplay®'in yukarıda belirtilen müdahale alanlarının yanı sıra depremi yaşamış çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Grup Theraplay®'in 6 Şubat 2023'te gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen okul öncesi çocuklarda problemlı davranış, öz-düzenleme becerileri ve annelerin ebeveyn stresi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yönü ile çalışma hem ulusal hem de uluslararası alanda bir ilk olmakta ve Grup Theraplay® ile deprem çalışmaları üzerine literatüre büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda, ülkemizde depremden etkilenen okul öncesi yaş grubunda yer alan çocuklar ile herhangi bir grup oyun terapisinin etkililiğini araştıran bir çalışmaya da ulaşılammıştır. Bu nedenle, ulusal alanda deprem bölgesindeki okul öncesi çocuklar ile gerçekleştirilen ve etkililiği araştırılan ilk oyun terapisi Grup Theraplay® olacaktır. Ayrıca, ebeveynlere herhangi bir müdahalede bulunmadan çocuklarda meydana gelmesi beklenen olumlu davranış değişiklikleri ile onların ebeveyn stres düzeylerinin düşmesi beklenmektedir. Literatürde, annelerin dahil olmadığı oyun terapisi gruplarının ebeveyn stresi üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, deprem bölgelerinde uygulanan müdahale programlarının çeşitlenmesine katkıda bulunmak ve Grup Theraplay®'in

deprem sahalarında kullanılabilirliğini artırmak araştırmanın diğer hedefleri arasında yer almaktadır.

BÖLÜM 2

2. LİTERATÜR

Bu bölümde, afetler ve depremin özellikleri, depremin bireyler ve okul öncesi dönemde yer alan çocuklar üzerindeki etkileri, depremle ilgili okul öncesi çocuklar ile yapılan müdahale çalışmaları, oyun terapilerinden Theraplay® ve Grup Theraplay®'in özellikleri ve müdahale alanları, çocuklarda görülen problemlerle davranış ile öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn stres durumu literatür çalışmaları kapsamında ele alınmıştır.

2.1 AFETLER VE DEPREM

2.1.1 Afet ve Deprem: Tanımı ve Temel Özellikleri

Afetin tek bir tanımı bulunmamakla birlikte, kaynaklara göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD, 2024), afeti, doğa, teknoloji veya insan kaynaklı bir olayın, toplumun geneli ya da belirli grupları üzerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara yol açarak günlük yaşamı ve insan faaliyetlerini aksatan ya da tamamen sekteye uğratan, afetten etkilenen kitlenin kendi başına baş edemediği durumlar olarak tanımlamakta ve bu durumu bir olayın kendisinden ziyade yol açtığı sonuçlar olarak açıklamaktadır. UNDRR (2017) tarafından yapılan tanımda ise afet, tehlikeli olayların, maruz kalma düzeyleri, savunmasızlık durumu, krizlere karşı dayanıklılık düzeyleri ile birleşerek toplumsal işleyişte ciddi bozulmalara yol açması ve bunun sonucunda insan, mal, ekonomik değerler ve çevre üzerinde büyük kayıplar ve etkiler meydana gelmesi durumudur.

Kaynağa ve amaca göre afet tanımında farklılıklar olmasına rağmen insanların afetin özelliklerine dair ortak fikirleri bulunabilmektedir. Bahsedilen özelliklere bakıldığında, afetler mülkün yıkımına yol açmakla beraber yaralanmalara ve ölümlere neden olmaktadır. Başlama anı ve bitiş anı tayin

edilebilen olağanüstü deneyimlerdir. Etkiledikleri kitle bakımından daha geniş insan toplulukları üzerinde negatif bir etkiye sahiptirler. Kamusal olmakla beraber, birden fazla aile üyesi tarafından paylaşılan deneyimlerdir. Psikolojik olarak değerlendirildiğinde ise, neredeyse herkesin sıkıntı yaşamamasının sebebi olacak derecede travmatik deneyimlerdir. Hatta, bu durum bireyin travmatik olay öncesindeki işlevsellik düzeyi ve önceki tecrübelerine bağlı değildir (Saylor, 1993).

Olumsuz bir olayın afet olarak tecrübe edilip edilmemesinde bazı faktörler etkilidir. Bu faktörler olayın kaynağıyla, yani insan kaynaklı, teknolojik kaynaklı ya da doğal bir olay olup olmaması gibi niteliklerinden daha çok, olay sonucunda kaç kişinin meydana gelen olaydan etkilendiği ve olayın sebep olduğu sonuçların ne derece ciddi olduğu ile ilişkilidir (Celebi Oncu ve Metindogan Wise, 2010).

Afetler kendi içerisinde doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişinin kendini çaresiz hissettiği deneyim doğal afet olarak tanımlanmaktadır (Yıldız v.d., 2023). Doğal afetler, yavaş gelişen ve ani gelişen afetlerden oluşmaktadır. Şiddetli soğuklar, kuraklık ve kıtlık vb. afetler yavaş gelişen doğal afetlere örnek verilirken; deprem, seller ve su taşkınları, toprak kaymaları ve kaya düşmeleri, çığ, fırtınalar ve hortumlar, volkanlar, yangınlar vb. afetler ise ani gelişen doğal afet örnekleri arasında yer almaktadır. Nükleer, biyolojik ve kimyasal kazalar, taşımacılık kazaları, endüstriyel kazalar, aşırı kalabalıktan meydana gelen kazalar, göçmenler ve yerlerinden edilen kişiler vb. durumlar ise insan kaynaklı afetleri oluşturmaktadır (AFAD, 2024).

Yine AFAD'ın (2024) yapmış olduğu sınıflandırmaya göre, dünya da gözlenen 5 çeşit afet türü bulunmaktadır. Bunlar jeolojik, iklimik, biyolojik, sosyal ve teknolojik afetlerdir. Deprem, heyelan, volkanik patlamalar, kaya düşmesi, çamur akıntıları ve tsunami jeolojik afet türlerine; sıcak ve soğuk dalgası, kuraklık, dolu, hortum, kasırga, yıldırım, tayfun, sel, siklonlar, tornado, tipi, çığ, aşırı kar yağışları, asit yağmurları, sis, buzlanma, hava kirliliği ve orman yangınları iklimik afet türlerine; erozyon, orman yangınları,

salgınlar, böcek istilası biyolojik afet türlerine; yangınlar, savaşlar, terör saldırıları ve göçler sosyal afet türlerine; maden kazaları, biyolojik-nükleer-kimyasal silahlar ve kazalar, sanayi kazaları ve ulaşım kazaları ise teknolojik afet türlerine örnek verilmektedir (AFAD, 2024).

Afetler kaynaklarına göre ayrılmaktadır. Ancak çoğu afette birden fazla kaynak, afetin oluşmasında rol oynayabilmektedir. Örneğin, barajların yıkılması ve bu yıkılmanın sele neden olması buna örnek verilebilir; çünkü bu olayda teknoloji ve/veya insan hatası ile doğal güçlerin etkisi bulunmaktadır (Saylor, 1993).

Deprem, bu doğal afet türleri içerisinde en çok bilinen afet türüdür. Bunun nedenleri arasında ise hem meydana getirmiş olduğu etki düzeyi hem de insanların depremi hissetme derecelerinin dünya genelinde yoğun olması yer almaktadır (Yılmaz ve Arslan, 2023). Doğal afetler içerisinde en çok bilinen bir tür olmasının yanı sıra, bazı özellikleri sebebi ile de önemlidir. Bu özellikleri arasında, birçok canlının ölümüne ve yaralanmalarına yol açması, herhangi bir uyarı olmaksızın ansızın gerçekleşmesi, yıkıma sebebiyet vermesi, şiddetli olması ve olay sonrasında da uzun süre devam edebilen çok geniş bir etki alanına sahip olması örnek verilebilir (Altındag v.d., 2005; Chen v.d., 2007; Küçüköğlü v.d., 2014; Tanhan ve Mukba, 2015). Bunlara ek olarak, deprem sonrasında meydana gelen artçılar insanların travmatize olmasına sebep olmaktadır (Küçüköğlü v.d., 2014).

“Yer kabuğu içindeki kırılmalar nedeniyle ani olarak ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yer yüzeyini sarsma olayına “DEPREM” denir” (AFAD, 2024). Depremler, hiç beklenilmeyen bir zaman diliminde meydana gelmeleri, sonucunda ise büyük zararlara yol açmaları ile birlikte birçok sorunu beraberinde getirmeleri ve artçı sarsıntılar aracılığıyla uzun süreli etkiler oluşturmaları nedeniyle diğer afet türlerinden ayrılan ayırt edici bir özelliğe sahiptir (Aral, 2023). Ayrıca, diğer afetler ile karşılaştırıldığında, hiçbir uyarı olmadan meydana gelmesi, depremi yaşayan kişinin hem olayla başa çıkmasında kolaylaştırıcı etkiye sahip olan psikolojik uyum sağlama becerisini sınırlamakta hem de kontrol edilebilirlik

hissinde azalmaya sebep olmaktadır (Lazarus v.d., 2002). Ek olarak, depremlerin diğ er doğal afetlerden farklılaşmasında etkili olan bir diğ er fakt or ise art cı sarsıntılardır. Art cı sarsıntıların olması, tanımlanan bir bitiş noktası olmadığını göstermekte ve bu da sarsıntıların devam etmesi anlamına gelmektedir. Tüm bunların sonucunda, sarsıntılar aksamalara neden olarak insanların yaşıdığı psikolojik sıkıntının artmasına katkıda bulunabilmektedir (Lazarus v.d., 2002).

Dünyanın birçok farklı ülkesinde depremler meydana gelse de depremin en çok meydana geldiği ülkelerden biri, tarih boyunca çok sayıda depreme tanıklık etmiş olan Türkiye'dir (Demir Yıldız ve Demir  zt rk, 2023). Deprem,  lkemizde meydana gelen doğal afetler arasında en fazla etki bırakan afet olmakla kalmayıp, yıkıcı etki özelliğine sahip olması nedeni ile de hem bireysel hem de toplumsal ruhsal problemlere neden olmaktadır (Sönmez, 2022).

2.1.2 Dünyadaki ve Türkiye'deki Deprem Verileri

Afet Epidemiyolojisi Araştırma Merkezi'ne (CRED, 2025) göre, dünyada son 10 yılda (2015-2025) toplam 4.118 doğal afet meydana gelmiştir. Bu doğal afetlerin 256'sını depremler oluşturmaktadır. 254 depremin şiddeti 4.0 üzerinde iken, kalan iki tanesinin şiddeti bilinmemektedir. Meydana gelen bu depremler sonucunda 50 milyon 490 bin 686 kişi etkilenmiştir. 296.924 kişi yaralanırken, 91.017 kişi ise hayatını kaybetmiştir. Türkiye'de ise son 10 yılda toplam 36 doğal afet meydana gelmiştir. Bunların 13' n  depremler oluşturmaktadır. Bu depremlerin büyüklüğü 5.0 üzerindedir. Oluşan depremler sonucunda ise 16 milyon 198 bin 170 kişi etkilenmiştir. 110.901 kişi yaralanmış ve 53.176 kişi ise yaşamını yitirmiştir (CRED, 2025).

2.1.3 6 şubat Depremi

06.02.2023 tarihinde, 8.6 km ile 7.0 km derinlikte ve Mw 7.7 ile Mw 7.6 şiddetinde, merkez  ss  Pazarcık (Kahramanmaraş) ve Elbistan (Kahramanmaraş) olan depremler meydana gelmiştir. Depremler sadece

Kahramanmaraş ilini değil, Gaziantep, Malatya, Adıyaman, Elâzığ, Kilis, Osmaniye, Hatay, Adana ve Diyarbakır gibi birçok çevre ilini etkilemiş olup çok sayıda can kaybına ve ağır hasarlara yol açmıştır (AFAD, 2023). Meydana gelen deprem sonucunda, toplamda 16 milyon 107 bin kişi etkilenmiştir. 10.700 kişi yaralanmış ve 53.00 kişi ise hayatını kaybetmiştir (CRED, 2025).

2.1.4 Deprem ve Diğer Afetlerin Bireylerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Depremler, sadece binalarda değil, insanların ruhsal durumlarında da büyük yıkımlara neden olmaktadır. Deprem insanların ruhsal durumuna etkisini araştıran, ulusal ve uluslararası birçok çalışma literatürde yer almaktadır. Başta TSSB ve depresyon olmak üzere, anksiyete, ileri düzeyde yas, akut stres bozukluğu, genellenmiş kaygı, fobik bozukluk ve uyku bozukluğu depremi yaşamış insanlarda görülen psikolojik rahatsızlıklar arasında yer almaktadır (Bulut, 2009; Gürbüz ve Koyuncu, 2023).

Bireylerin depremden etkilenme düzeyini belirleyen bazı değişkenler bulunmaktadır. Örneğin, kişinin depremin merkez üssüne yakın bir konumda olması, yaşamış olduğu evin yıkılması ya da ağır derecede hasar görmüş olması, yaralanmış olması, aile üyelerinin vefatı, destek alamıyor olması (ekonomik, psikolojik ve sosyal anlamda) gibi deprem sonrasında yaşamış olduğu bu faktörler depremin yıkıcı etkilerini devam ettirerek kişinin iyilik halini olumsuz yönde etkilemekte ve kişi, diğerleri ile karşılaştırıldığında depremin etkisini daha derin hissetmektedir (Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023; Yıldız v.d., 2023).

Ayrıca, cinsiyetin kadın olması, düşük eğitim seviyesine ve sağlık problemlerine sahip olma ve aynı zamanda gelişmekte olan bir ülkede yaşamını sürdürme de depremin bireyler üzerindeki etkilenme düzeyini belirleyen demografik değişkenler arasında yer almaktadır (Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023). Bunlara ek olarak, bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri, daha önceki yaşamında tecrübe etmiş olduğu bir travmanın varlığı ya da ruhsal sorunlarının olup olmaması, depremin ne kadar süre devam ettiği ve etkisinin

ne kadar büyük olduğu, sosyal desteğin varlığı ve baş etme noktasında kullanmış olduğu yaklaşımlar da vermiş oldukları reaksiyonlar üzerinde etkisi olan faktörlerdir (Sönmez, 2022).

Her birey depremden farklı şekillerde etkilenmekte ve çeşitli tepkiler vermektedir. Kişilerin yaşı, baş etme yöntemlerini kullanabilme becerileri ve tecrübe kazanım süreçleri, travma karşısında verilen tepkilerin farklı olmasında etkili faktörlerdendir. Tüm bunlar düşünöldüğünde, yetişkinlik dönemine kıyasla çocukluk çağında maruz kalınan deprem travmalarının daha fazla etkiye yol açtığı belirtilmektedir (Kurt ve Gülbahçe, 2019). Yani, zihinsel yönden yetişkinlerle kıyaslandığında, çocukların problemler ile başa çıkma noktasında yeterince tecrübe ve beceriye sahip olmamaları, onları daha fazla ruhsal problemler yaşamaya itmektedir (Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023).

Afetlerin her birey üzerinde çeşitli etkileri bulunsa da, en savunmasız olan ve en çok etkilenen grup çocuklardır (Bal, 2008; Williams v.d., 2008; Küçükoğlu v.d., 2014; Limoncu ve Atmaca, 2018; Karabulut ve Bekler, 2019; Aral, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Bilişsel ve duygusal gelişimleri devam eden çocukların oldukça sınırlı yaşam deneyimlerine sahip olmaları, onların travma karşısında gelişmemiş başa çıkma stratejileri kullanmalarına neden olmakta ve bunun sonucunda çocuklar, dezorganize ve endişeli davranışlar sergilemektedirler (Shaw v.d., 2007). Çocukların deprem gibi doğal felaketlerin yol açtığı sonuçları ve etkilerini kavramakta zorlanmalarının nedenleri, depremin bireyin kontrolünde olmaması ve beklenmedik bir zaman diliminde meydana geliyor olmasıdır (Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023).

Yetişkinlere kıyasla, çocuklar gelişmekte olan bilişsel ve sözel ifade becerilerine sahip olmaları nedeniyle duygularını onlar gibi ifade etmeyebilirler. Ancak bu durum, doğal afetlerin çocukları etkilemediği anlamına gelmemektedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Yani, çocuklar maruz kaldıkları travmanın ardından yaşadıkları korku ve çaresizlik duygularını tanımlamak yerine, yukarıda da belirtildiği üzere dezorganize ve ajite davranışlar sergilemektedirler. Bunun nedeni ise nadiren bu gibi duyguları tanımlama kapasitelerine sahip olmalarıdır (Shaw v.d., 2012).

Çocuklar depremden farklı şekillerde etkilenebilir ve bunun sonucunda her çocukta aynı tepkiler gözlenmeyebilir. Bu etkilenme şekillerini belirleyen bazı etmenler vardır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, içinde bulunduğu gelişim dönemi gibi deneyimlemiş olduğu travmanın özellikleri de etkilidir. Ölüme şahit olma, enkaz altında kalıp kalmama durumu, deprem merkezine olan uzaklık, afetin neden olduğu zararın derecesi, daha önceden deneyimlediği afetin varlığı, ebeveyn/bakım veren ya da kardeş gibi yakınlarının vefatı, depremin neden olduğu hasarın boyutu, eğitim seviyesi, ayrılık, günlük yaşam, tıbbi geçmişi ve ruhsal bir travma öyküsüne sahip olma durumu, aile içi iletişim, ailenin verdiği tepki, gelişimsel özellikler, sosyal destek, ekonomik koşullar gibi durumlar bu özelliklere örnek verilebilir (Erkan, 2010; Küçüköğlü v.d., 2014; Karabulut ve Bekler, 2019; Sönmez, 2022; Dursun, 2023; Yıldız v.d., 2023; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023).

Ebeveynlerin de afet sonrasında birtakım korkuları ve yaşadıkları sıkıntılar olabilmektedir. Bununla ilişkili olarak, çocukların depreme karşı vermiş oldukları tepkiler üzerinde sadece olayın travması değil, ebeveynlerin vermiş olduğu tepkiler de etkili olmaktadır. Örneğin, çocuğun deprem sonrasında yaşamış olduğu kaygı üzerinde, ebeveynlerinin stresinin de etkisi olduğu bilinmektedir. Yani, deprem sonrasında çocuğun yaşadığı korkuyu, bir yetişkinin ruh halindeki ya da davranışlarındaki meydana gelen düzensiz değişimler daha da artırabilmektedir (Hagan v.d., 2005; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023).

Deprem sonrası çocukların tepkilerini farklı şekilde sergilemelerinin yanı sıra, bu tepkileri gösterdikleri zaman dilimleri de farklılaşabilmektedir. Örneğin, bazı çocuklar depremden uzunca bir süre geçmiş olmasına rağmen, hiçbir şey yaşanmamış gibi davranıp, sonrasında depremin kendisinde oluşturduğu etkiyi dışa vurarak bir takım problemlili davranışlarda bulunabilirken, bazı çocuklar ise bu etkiyi anında dışa vurarak davranışlarında farklılıklar sergilemektedir (Erkan, 2010; Tanhan ve Mukba, 2015).

Deprem sonrasında, çocuk ve ergenler arasında genel olarak çeşitli duygusal ve davranışsal problemler görülmektedir. Anksiyete, depremi tekrar yaşamaya duyulan ve kapalı alana dair duyulan korkular, depresyon, ebeveyninden ayrılmakta oldukça zorlanma, panik atak, uyku ve iştah sorunları, odaklanamama ve dikkat problemleri, öfke problemleri, saldırgan ve agresif tutumlar, davranış problemleri, alt ıslatma (enürezis), davranışlarda meydana gelen gerileme, çeşitli somatik şikayetler, sosyal ilişkilerde zorlanma-içe kapanıklık, artan kaygı hissi, duyguları düzenleme noktasında yaşanan güçlükler, akademik performansta düşüş ve kendini suçlama eğilimleri deprem sonrasında görülen belirtiler arasında yer almaktadır (Bal, 2008; Celebi Oncu ve Metindogan Wise, 2010; Demir v.d., 2010; Kadak v.d., 2013; Gökler Danışman ve Okay, 2017; Ataç ve Özsezer, 2021; Sönmez, 2022; Aral, 2023; Aydoğdu ve Fofana, 2023; Darga, 2023; Erbil, 2023; Korkmaz ve Altınsoy, 2023; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023).

Yukarıdaki belirtilere ek olarak, sigara-alkol-madde kullanımı ile suç işlemeye yatkınlık daha çok ergen yaş grubunda görülen belirtilerdendir (Karabulut ve Bekler, 2019; Sönmez, 2022; Aral, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Aynı zamanda, ergenler de deprem sonrasında çocuklar gibi bazı korkular yaşamaktadır. Bunlar arasında depremi tekrar yaşama korkusu, kapalı alan korkusu ve ebeveynlerinden ayrılmaya dair korkular yer almaktadır. Ek olarak, yaşadıkları korkulardan bir diğeri de ölüm korkusudur ve bu sadece ergenlerde gözlemlenen bir korkudur (Ataç ve Özsezer, 2021).

Çocuklar ve ergenler, bu belirtilerin yanı sıra, sosyal düzende meydana gelen bazı değişimler sonucunda da problemler yaşayabilmektedir. Örneğin, afet sonrasında farklı nedenlerle başka bir yere göç ederek yaşadıkları yeri terk eden çocuk ve ergenlerde uyum problemleri görülebilmektedir. Göçün yanı sıra, zayıf sosyoekonomik statüden dolayı çocuk ve ergenler çalışmak durumunda kalabilmekte ve bunun sonucunda eğitim süreçlerinde aksaklıklar yaşanmakta, akademik başarılarında düşüş meydana gelmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019).

Çocukların anlamlandırmakta zorlandığı bazı kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlardan bazıları da yaşam ve ölümdür. Bu kavramları anlamlandırmakta zorlanmalarının nedenleri bilişsel açıdan olgunlaşma aşamasında olmalarıdır. Bu nedenle, diğer bireylere kıyasla ölümlerin olumsuz etkisi çocuklarda daha fazla gözlenmektedir (Gökler Danışman ve Okay, 2017). Deprem sonrasında çocukların yaşamış oldukları bir diğer problem ise ebeveyn kaybıdır. Bu kayıp erken yaşta tecrübe edildiğinde, kısa ve uzun süreli ruh sağlığı problemlerinin yaşanma riskinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Korkmaz ve Altınsoy, 2023).

Bellekte bozulmaların yaşanması da travmatik olayların ardından gözlenen bir durumdur. Bellekte bozulma ile kastedilen durumlar, olay hakkında konuşabilseler bile çocukların olayları zamansal açıdan sıralama yaparken zihinlerinin karışması veya olayın içeriğini doğru şekilde hatırlayamamalarıdır (Gökler Danışman ve Okay, 2017). Ayrıca, çocukların bazı gelişimsel ihtiyaçları da bulunmaktadır. Gelişimsel ihtiyaçları arasında güvenli bir ortamda yaşıyor olmak ve sahip olduğu rutinlerin devam ediyor olması yer almaktadır. Deprem gibi doğal afetler sonucunda çocukların bu ihtiyaçları yok olmaktadır. Bu ihtiyaçların ortadan kalkması ile çocuklarda farklı ruhsal sorunlar meydana geldiği gibi güven duygularında hasar oluşmakta ve çevrelerini tehdit olarak algılamaktadırlar (Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023). TSSB, depresyon ve anksiyete, patolojik yas, davranış bozuklukları, psikofizyolojik tepkiler ve bilişsel yönden meydana gelen değişimler afetlerin ardından zorlu yaşam şartlarını deneyimlemiş çocuklarda ve ergenlerde en sık meydana gelen ruhsal problemler arasında yer almaktadır (Kaya ve Özcebe, 2013; Karabulut ve Bekler, 2019).

Deprem sonrasında, çocuk ve ergenlerde özellikle TSSB, diğer ruhsal rahatsızlıklara kıyasla daha sık görülmekle birlikte, uzun süreli etkisinin de gözlemlendiği psikolojik bozukluklar arasında yer almaktadır (Bal, 2008; Ataç ve Özsezer, 2021). Örneğin, Marmara'da meydana gelen 99 depreminden 11 ay sonra Bulut'un (2009) öğrenciler ile yaptığı çalışmada, 4. ve 5. sınıfların %77'sinde ve 6., 7., 8. sınıfların ise %66'sında TSSB belirtilerinin görülüyor

olması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Depremi yaşamış çocuk ve ergenlerde TSSB belirtilerini ve uzun süren etkilerini gösteren diğer çalışmalar da bulunmaktadır (Bal, 2008; Celebi Oncu ve Metindogan Wise, 2010; Küçüköğlü v.d., 2014).

Literatüre bakıldığında psikopatoloji yönünden çocuk ve ergenlerle yapılan deprem çalışmalarında, TSSB semptomlarından sonra en çok araştırılan değişkenler arasında anksiyete ve depresyon düzeyleri yer almaktadır. 2011 yılında gerçekleşen Van depreminden 6 ay sonra yapılan çalışmada, çocuk ve ergenlerin %53.04'ünün anksiyeteye yönelik bozukluğa sahip olma riskinin yüksek olduğu görülürken, %37.70'inin ise klinik depresyona dair kriterleri gösterdiği bulunmuştur (Kadak v.d., 2013). Van depremine ek olarak, Marmara depreminin üzerinden 6 ve 20 hafta sonra çocuk ve ergenler ile yapılan bir diğer çalışmada ise depresyon oranının %31 olduğu görülmüştür (Ekşi v.d., 2007). Yurtdışındaki çalışmalarda da aynı durum söz konusudur. Çin'in Wenchuan eyaletinde meydana gelen depremin üzerinden 1 yıl geçmesinin ardından Ying ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen çalışmada, 8-19 yaş aralığında yer alan çocuk ve ergenlerdeki depresyon oranı %42 olarak bulunmuştur. 1 yıl sonra, 7-15 yaş aralığındaki anksiyete oranlarına bakılan farklı bir çalışmada ise anksiyete oranı %18.9 olarak bulunmuştur (Xu v.d., 2012).

2.1.5 Deprem ve Diğer Afetlerin Okul Öncesi Çocukların Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Gelişim dönemleri içerisinde kritik bir öneme sahip olan, gelişim alanlarının tümünde ilerlemenin hızlı bir şekilde gerçekleştiği bir dönem vardır ki, o da bireyin yaşamında gelecek yıllar üzerinde etkiye sahip olması nedeniyle okul öncesi dönem olan erken çocukluk dönemidir (Erkan, 2010; Işık, 2021). Okul öncesi grupta yer alan çocuklar diğer yaş grupları ile kıyaslandığında zorlayıcı deneyimler bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılık dolayısı ile de psikolojik travmalara karşı daha kırılgandırlar. Bu kırılganlığın nedenleri arasında buldukları gelişim döneminin oldukça kritik

bir dönem olması yer almaktadır. Çocuklar, temel beceriler kazandıkları bu dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak birçok açıdan hızlı bir gelişim sergilemektedirler (Korkmaz ve Altınsoy, 2023). Yani, çocukların geneli afet sonrasında savunmasız gruplar olarak değerlendirilmektedir; ancak yaş grupları karşılaştırıldığında afetten en çok etkilenen ve en kırılgan yaş grubunda okul öncesi çocuklar yer almaktadır (Wolmer v.d., 2018; Dursun, 2023; Korkmaz ve Altınsoy, 2023). Aynı zamanda, deprem ve ölüm ile ilgili sınırlı bir algıya sahip olmaları da okul öncesi çocuklar üzerinde depremin olumsuz etkisinin artmasına sebep olmaktadır (Korkmaz ve Altınsoy, 2023).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, afet sonrasında meydana gelen olaydan ötürü kendilerini suçlayıp suçlu hissedebilmektedir. Bu şekilde hissetmelerinin nedeni ise ben merkezci dönemde yer alıyor olmalarıdır (Celebi Oncu ve Metindogan Wise, 2010; Aydoğdu ve Fofana, 2023). Ayrıca, okul dönemindeki çocukların aksine okul öncesi dönemdeki çocukların yaşanan travmatik olaya ilişkin farkındalıkları daha azdır ve olayın sebebinin kendileri olduğunu düşünebilmektedirler (Sönmez, 2022).

Okul öncesi gelişim döneminde yer alan çocuklar, deprem sonrasında yoğun bir şekilde güvensiz ve endişeli de hissetmektedir. Bazı şeylerin kaybı ve düzenlerinde meydana gelen değişiklikler böyle hissetmelerine neden olmaktadır. Oynadıkları oyun alanlarının yok olması, arkadaşlarının vefatı ve okul öncesi kuruma giden çocukların hem okullarının ortadan kalkması hem de öğretmenlerinin vefatı bunlara örnek olarak verilebilir (Aral, 2023). Bu dönemde çocuklar büyüsel düşünme şekline sahiptir. Yaşanan kayıplar düşünüldüğünde, çocukların ölen insanların geri geleceğini düşünmeleri gelişimsel açıdan büyüsel düşünce yapısına sahip olmalarından kaynaklanmakta ve bununla ilişkili olarak ölümleri anlamakta zorlanmaktadırlar (Korkmaz ve Altınsoy, 2023).

Bu dönemdeki çocukların hissettikleri kaygı ve üzüntü duyguları, sergilemiş oldukları davranışlar ile anlaşılabilir; çünkü sözel olarak ifade etmek yerine bu yolu kullanmaktadırlar (Limoncu ve Atmaca, 2018). O nedenle, afet sonrasında çocuklarda birtakım duygudurum ve davranış

değişiklikleri gözlemlenebilmektedir. Alt ıslatma (enürezis), dışkı kaçırma (enkoprezis) ya da kabızlık, uyku ve yeme sorunları/bozuklukları, korku hissetme, huzursuzluk hali, ayrılık kaygısı, baş ağrısı-mide ağrısı gibi somatik yakınmalar, iştahta meydana gelen artış ya da azalış, ebeveynlerinden ayrılmakta zorluk yaşama-ayrılık kaygısı, dezorganize ve endişeli hal, hiperaktivite, aşırı öfke hali, davranım bozukluğu, kaygı, çevresindeki yüksek seslere karşı duyarlı olma hali, yaşadığı korku ve stresten kaynaklanan kekemelik ve konuşma bozuklukları, adaptasyon sorunları, regresyon, saldırgan ve yıkıcı davranışlarda bulunma, şaşkınlık hali, ağlayarak ya da çığlık atarak yardım isteme, karanlıktan, hayvanlardan ve yabancılardan korkma hali, titreme, hareketsiz kalma görülen değişiklikler arasında yer almaktadır (Williams v.d., 2008; Erkan, 2010; Shaw v.d., 2012; Limoncu ve Atmaca, 2018; Aral, 2023; Korkmaz ve Altınsoy, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023; Yıldız v.d., 2023).

Bunlara ek olarak, okul öncesi dönemde yer alan çocuklarda görülen parmak emme ve tırnak yeme gibi davranışlar da travmatik deneyimlerin neden olduğu davranış problemleri arasındadır. Aynı zamanda dikkatlerinde meydana gelen bozulmalar, onların daha da büyük ruhsal sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Korkmaz ve Altınsoy, 2023). Sergiledikleri problemleri davranışların hem sayısında hem de şiddetinde meydana gelen artış, travma sonrası okul öncesinde görülen belirtilerdendir (Zubenko, 2002).

2.1.6 Travmatik Deneyim Olarak Deprem

İnsanlar birçok sebepten ötürü travmaya maruz kalmaktadır. İnsanların travma yaşamalarına sebep olabilecek belli başlı olaylar bulunmaktadır. Geçmişten günümüze travmanın tanımı farklı şekillerde yapılmıştır. Amerikan Psikoloji Derneği (APA), travmayı kişinin gerçekleşen korkunç bir olay karşısında sergilemiş olduğu duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Bu korkunç olaylar arasında fiziksel ya da duygusal kötüye kullanım, şiddete şahit olma ya da deneyimleme, kaza, suç, kişinin sevdiği birinin vefatı, doğal yolla meydana gelen afet ve savaş yer almaktadır (APA, 2024). İşmen'e (2001) göre

ise travma, kişinin güvenlik duygusuna zarar veren, kişide neden olduğu duygularla mücadele edebilme gücünün üstünde olan, beklenen bir durum olmayan, olağanüstü ve ansızın gerçekleşen dışsal olayların meydana gelmesi sonucunda oluşmaktadır. Kısacası, *“travma, herhangi bir deneyim birdenbire bir yıldırım gibi çarptığında olur”* (Levine ve Kline, 2007).

İnsanlar günlük hayatın içinde birçok olumsuz yaşam olayı ile karşı karşıya kalmaktadır. Fakat travmatik yaşantılar, belirli özellikleri nedeni ile diğer olumsuz yaşam olaylarından ayrılmaktadır. Travmatik olaylar, kişilerin hayatında önemli farklılıklara sebep olmakla birlikte, hayatlarının bütünselliğine dair tehdit içeren ya da zarar veren olaylar olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Gülbahçe, 2019; Sönmez, 2022). Briere ve Scott (2016) ise travmatik olayı, kişinin uzun süren psikolojik semptomlar göstermesine neden olmasının yanı sıra, karşılaştığı olayla kısa süreli de olsa mücadele edebilmesinde sahip olduğu içsel kaynakların yeterli olmadığı olaylar olarak değerlendirmektedir (akt. Bahşi, 2021). Travmatik olayın, kişinin hayatına ya da fiziksel bütünlüğüne karşı tehdit barındıran bir olay olması ve kişinin şiddet ya da ölüm tehlikesini deneyimlemesine neden olması, onu diğer olaylardan ayıran özellikler arasında yer almaktadır (Bayram v.d., 2018; Akcan, 2018; Bahşi, 2021). Bu olaylar kişinin gündelik hayatında edindiği tecrübelerin dışında gerçekleşmektedir. Kişi, meydana gelen bu olaya anlam vermekte zorlanmaktadır çünkü bu olay, belirli bilişsel şemalarına uyum sağlamamaktadır (Bayram v.d., 2018). Travmatik olaylara doğal afetler (deprem, sel vb.), savaşlar, kazalar (araç kazaları vb.), işkenceye ya da teröristler tarafından gerçekleştirilen durumlara maruz kalma, kişinin hayatına dair tehdit içeren hastalık durumu, taşıt kazaları, kişinin kendisinin ya da sevdiği birinin alıkonulması, cinsel veya fiziksel yönden bir başkasının saldırısına maruz kalma, kişinin yakınlarının vefatı örnek olarak verilebilir (Oflaz v.d., 2010; Kurt ve Gülbahçe, 2019; Bahşi, 2021).

Deprem, kişinin beklemediği bir anda gerçekleşen, sadece kendisinin değil çevresindeki kişilerin hayatlarına yönelik tehdit içeren ve sonucunda vefatların ya da ağır düzeyde yaralanmaların meydana geldiği bir doğal afet

çeşididir. Vefat ve yaralanmaların yan sıra, yıkıma neden olan ve aniden gerçekleşen deprem karşısında insanlar, sevdikleri bireyler ile birlikte normalde kısa bir süre önce kendilerine ait olan eşyaları ve güvenli gördükleri yerlerin kaybını yaşayabilmektedir. Yaşanan kayıpların yanı sıra kaybetmeye dair bir korku duygusu da hissedebilirler. Sahip olduğu bu özellikleri ile kişide meydana getirdiği travmatik etkisinin ağır olduğu depreme benzer doğal afetler, travmatik olaylardır (Tanhan ve Mukba, 2015; Sönmez, 2022).

2.1.7 İlgili Alanyazında Yer Alan Çalışmalar

2.1.7.1 Türkiye’de Okul Öncesi Çocuklar ile Deprem Üzerine Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde okul öncesi yaş grubu ile deprem üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalar şu şekildedir;

Erkan’ın (2010), depremi yaşayan ve yaşamayan okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet ve annelerinin öğrenim düzeyine göre duygusal ve davranışsal problemlerini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada, iki grup arasında duygusal ve davranışsal problemler bakımından anne öğrenim düzeyine göre farklılık yokken cinsiyete göre farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından bildirilen raporlara göre, erkek çocuklar somatik sorunlar alt boyutunda daha sorunlu olarak görülürken, dikkat sorunları alt boyutunda ise kız çocukları daha sorunlu olarak değerlendirilmiştir (Erkan, 2010).

Aykaç ve diğerleri (2024), depremin okul öncesi çocuklar üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkilerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada nitel bir yöntem kullanılarak anaokulu öğretmenleri ile görüşülmüş ve sorulan sorulara verdikleri cevaplara göre temalar oluşturulmuştur. Örneğin, depremin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili sorulan soruya öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar arasında, çocuklarda korku ve panik halinin yaşandığı, aynı zamanda kaybetme korkusunun da görüldüğü yer almaktadır. Ek olarak, depremin çocukların günlük yaşantısına

yansımasıyla alakalı öğretmenlere iletilen sorunun cevaplarında ise, çocukların ani gürültülere karşı aşırı tepki gösterdikleri, sürekli olarak kaygı hali ve uykusuzluk yaşadıkları, yalnız kalma korkularının olduğu, ailelerine olan bağımlılıklarının belirgin hale geldiği ve bağlanma ile güvende hissetme ihtiyaçlarında artış gözlemlendiği yer almaktadır. Çalışmanın çocuklar ile ilişkili genel sonuçlarına bakıldığında ise, korku, stres, güven ihtiyacı, ifade becerilerinde eksiklik, içe kapanıklık ve günlük rutinlerde meydana gelen değişiklik gibi faktörlerin depremin okul öncesi çocuklar üzerindeki etkileri arasında yer aldığı görülmektedir (Aykaç v.d., 2024).

Okul öncesi çocukların öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışma ise Özel ve Ersoy (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak okula uyum süreci incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, depremi yaşayan çocuklar ile yaşamayan çocuklar karşılaştırıldığında, depremi yaşamış olanların uyum süreçlerinde zorluklar yaşadığı belirtilmektedir. Bu çocukların uyum süreci normal uyum sürecine kıyasla çok daha uzun sürmekte ve daha fazla zorlukla karşılaşmaktadırlar. Buna ek olarak, aileden ayrılma noktasında da zorlandıkları vurgulanmıştır. Uyum sürecinde çocukların kaygı ve stres yaşadıklarına dair veriler de elde edilmiştir. Ayrıca, çocukların dikkat ve odaklanma sorunları yaşadıkları ve afet sonrasında diğer çocuklara kıyasla daha ürkek ve çekingen olma, iletişim konusunda sorunlar yaşama ile yalnızlığı tercih etme gibi ruhsal problemler sergiledikleri araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır (Özel ve Ersoy, 2023).

2.1.7.2 Yurt Dışında Okul Öncesi Çocuklar ile Deprem Üzerine Yapılan Çalışmalar

Ülkemize kıyasla depremin okul öncesi yaş grubu üzerinde meydana getirmiş olduğu etkileri inceleyen çalışmalar yurtdışında daha fazladır. Bu çalışmalar şu şekildedir;

Büyük Doğu Japonya depreminden 2 yıl sonra okul öncesi çocuklar üzerine Fujiwara ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada,

çocukların travma deneyimlerinin davranış sorunları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, çocuklarda %27.7 oranında içselleştirme, %21.2 oranında dışsallaştırma, %25.9 oranında ise toplam davranış problemleri görülmüştür. İçselleştirme davranış problemi, uzak akrabalarını veya arkadaşlarını kaybeden çocuklarda 2.36 kat daha fazla iken, çocukların sahip olduğu önceki travma deneyimlerinin de içselleştirme-dışsallaştırma davranış problemi ve toplam davranış sorunları ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır (Fujiwara v.d., 2014).

Yine aynı bölgede meydana gelen depremle ilgi yapılan farklı bir çalışmada ise ebeveyn tutumlarının, 4-11 yaş aralığındaki çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, deprem sonrasında ebeveyn tutumlarının çocukların yaşamış olduğu davranış problemleri üzerinde etkisi olduğu, özellikle de ebeveynlerin uyguladığı bedensel cezanın 4 yıl sonra bile davranış problemleri üzerinde etkisinin devam ettiği bulunmuştur (Miki v.d., 2019).

Japonya'da gerçekleşen Niigata-Chetsu depreminden 5 ay sonra okul öncesi ve okul çağı çocukları üzerinde depremin etkilerini araştıran farklı bir çalışmada çocukların %38.1'inde, duygu durum belirtileri, dışsallaştırma sorunları vb. 1 veya daha fazla davranışsal semptomlar gözlemlenmiş ve bu semptomların oranı okul çağındaki çocuklara kıyasla okul öncesi çocuklarda 1.6 kat daha yüksek olduğu görülmüştür. TSSB ile ilişkili davranış değişiklikleri de okul öncesi çocuklarda (%43.5), okul çağındaki çocuklara göre (%21.8) daha fazla görülmüştür. Ayrıca, duygu durum belirtileri (%7.1), ayrılık anksiyetesi (%7.7) ve uykuda bozulmalar (%3.8) çocukların %3'ünden fazlasında görülmüştür (Endo v.d., 2007).

Nagae ve Nagano (2023), Kumamoto depreminden 15 ay sonra 4-6 yaş aralığında bulunan çocukların ruh sağlığını inceledikleri çalışmada, afet sırasında evlerinde bulunan çocukların davranış sorunları ve hiperaktivite-dikkatsizlik oranları bakımından klinik aralıkta daha düşük bir puan yüzdesine sahip olduklarını, afet sırasında ebeveynlerinden ayrı yaşayan çocukların ise

linik aralıkta davranış sorunları için daha yüksek bir yüzdeye sahip olduklarını belirtmişlerdir (Nagae ve Nagano, 2023).

Duygusal sorunlarla ilişkili olarak, Triana (2018), Endonezya’da meydana gelen depremin neden olduğu çevresel değişikliklerin 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda duygusal sorunlar üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, depremin neden olduğu çevresel değişiklikler ile 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda gözlenen duygusal sorunlar arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Çalışmayan ebeveynlere sahip olan ve düşük ekonomik koşullara maruz kalan çocuklar daha fazla duygusal sıkıntı deneyimlemiştir (Triana, 2018).

Yeni Zelanda’nın Canterbury kentinde meydana gelen depremin küçük çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama işlemi depremden önce, yani 2008 yılından itibaren başlamakla birlikte hem deprem esnasında hem de deprem sonrasında gerçekleştirilmiş ve 4 yaş grubu incelenmiş olup, bölgedeki tüm öğretmenler ile çocukların ebeveynlerinden Güçler ve Güçlükler anketi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ebeveynlerden alınan verilerin analizleri sonucunda ölçeğin ortalama toplam puanında herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerden alınan başlangıç ve deprem sonrası veriler karşılaştırıldığında ise toplam puanda azalma ile birlikte davranış, hiperaktivite ve akran sorunları alt ölçek puanlarında da azalma meydana gelmiştir. Yine başlangıç ve deprem sonrası dönem karşılaştırıldığında, öğretmenlerden ve ebeveynlerden alınan verilerde ölçekteki prososyal puanları artış göstermiştir. Son olarak, çocukların iyi oluş hallerinin depremden sonra olumsuz olarak etkilenmemiş olması da araştırmadan elde edilen en önemli bulgular arasında yer almaktadır (Thomson v.d., 2016)

Gomez ve Yoshikawa (2017), 2010 yılında Güney Şili’de meydana gelen depremin okul öncesi dönemde yer alan çocukların bilişsel ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Depremi okul öncesi eğitimine başlamadan önce yaşayan ve yaşamayan çocuklar karşılaştırıldığında, yapılan

erken dil ve okuryazarlık öncesi değerlendirmelerde harf-kelime tanımlama ve metin anlama konusunda depremi yaşamış olan çocuklar önemli ölçüde daha düşük performans sergilemiştir. Aynı zamanda, çocukların gelişmekte olan matematik ve yürütücü işlevleri üzerinde depremin anlamlı bir etkisinin olmadığı elde edilen bulgular arasında yer almış olsa da etkilere dair katsayıların negatif olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveyn stresinin de incelendiği bu çalışmada, depremlle ilişkili olarak iki veya daha fazla stres faktörü yaşadığını belirten ebeveynlerin çocuklarının, sadece bir stres faktörü yaşadığını veya hiç stres faktörü yaşamadığını belirten ebeveynlerin çocuklarına kıyasla erken dil ve okuryazarlık değerlendirmelerinde harf-kelime tanımlama ve metin anlama konusunda puanlarının önemli ölçüde daha düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ebeveyn stresi ve yürütücü işlev arasında da negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Gomez ve Yoshikawa, 2017).

Yamamoto ve Imai-Matsumura'nın (2023), Büyük Doğu Japonya depreminin ardından, 5 yaşındaki çocuklar ile Japonya'da verilen Sosyal Düşünme ve Akademik Hazırlık Eğitimi (START) programının 6 hafta süren Akademik Hazırlık (AR) dersinin, çocukların yürütücü işlev becerileri, davranışsal öz-düzenleme, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, depremden etkilenen çocukların etkilenmeyen çocuklar ile kıyaslandığında daha yüksek düzeyde içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda, START programında verilen AR derslerinin de öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinden özellikle engelleyici kontrol, davranışsal öz-düzenleme becerileri ve problem davranışları üzerinde olumlu etkilere katkı sunduğu elde edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023).

2011 yılında meydana gelen Büyük Doğu Japonya depreminden 2 yıl sonra, Japonya'nın Iwate vilayetinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, sosyal sermaye ile 4-6 yaş aralığındaki çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çocuklardaki TSSB

semptomları da değerlendirilen faktörler arasındadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, daha yüksek toplumsal sosyal sermaye (güven ve karşılıklı yardımlaşma) algısına sahip olan bakım verenlerin çocuklarında daha az TSSB semptomu görülmüştür. Aynı zamanda, sosyal güven ile çocuğun TSSB semptomları arasındaki ilişkide bakım verenin ruh sağlığı aracı etkiye sahiptir. Ek olarak, sosyal sermayenin çocuğun davranış sorunları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı, bakım verenin ruh sağlığı aracılığıyla çocuğun davranış sorunları ile dolaylı olarak ilişkilendirildiği ve bu ilişkide koruyucu bir faktör olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Yagi v.d., 2016).

Literatürde, depresyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların yanı sıra, bu etkilere yönelik sınırlı sayıda müdahale çalışmalarına da yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde, söz konusu müdahale çalışmalarına yönelik araştırmaların sonuçlarını aktarmadan önce oyun terapisi kavramsal olarak tanımlanacak ve tarihsel süreci verilecektir. Ardından Theraplay® tekniği ve bu araştırma kapsamında bir müdahale yöntemi olarak kullanılan Grup Theraplay® derinlemesine incelenecek ve açıklanacaktır.

2.2 OYUN TERAPİSİ

2.2.1 Oyun Terapisi Tanımı ve Tarihçesi

Amerika merkezli Oyun Terapisi Derneği (APT), oyun terapisini “Oyunun terapötik gücünü kullanarak, danışanların yaşadıkları psikososyal zorlukları önlemelerine veya çözmelerine ve optimal büyüme ve gelişmeye ulaşmalarına yardımcı olmada kişilerarası bir süreç oluşturmak için teorik bir modelin eğitilmiş oyun terapistleri tarafından sistematik kullanımı” olarak tanımlamıştır (APT, n.d.). Ray’e (2022) göre ise çocuklar ile onların en verimli iletişim aracı olan oyun üzerinden çalışmayı amaçlayan yaklaşım oyun terapisiidir.

Oyunun ilk olarak terapide kullanılma fikri, Sigmund Freud (1909/1955) ile ortaya atılmıştır. Çocuklar ile çalışmada Sigmund Freud’un (1909/1955) sunmuş olduğu “Küçük Hans” vakası, oyunun terapötik olarak kullanımı ve

aynı zamanda psikolojik yaklaşım noktasında sunulan ilk vakadır. Bu vakada 5 yaşındaki Hans'ın fobisi anlatılmaktadır. Tedavi sürecinde doğrudan çocuk ile çalışılmamış olsa da, Hans'ın babasından onun oyun davranışlarına dair gözlemlerini yazılı şekilde aktarması istenmiş ve Freud (1909/1955) tarafından analiz edilmiştir (Ray, 2022). Bu vaka, oyunun terapötik olarak ilk kez kullanıldığı bir vaka olmasının yanı sıra çocuğun yaşamış olduğu zorlukları duygusal nedenlere dayandırmasıyla da ilk olma özelliği taşımaktadır (Landreth, 2021). Oyun yöntemi kullanılarak yapılan çocuk analizleri, Freud sonrasında diğer psikanalistler tarafından da kullanılmaya devam edilmiştir. İlk psikanalistlerden biri de Hermine Hug-Hellmuth'tur (1921). Kendisi oyunu analiz aracı olarak kullanmış ve aynı zamanda oyun malzemelerini çocuğun kendini ifade edebilmesi amacıyla kullanan ilk terapistlerdendir (Ray, 2022; Landreth, 2021).

Freud ve Hermine Hug-Hellmuth'un (1921) ardından, oyun terapisinin yaygınlaşmasına katkıda bulunan diğer isimler ise Melanie Klein (1955) ve Anna Freud (1946, 1965) olmuştur. Melanie Klein (1955), yetişkinlerde kullanılan serbest çağrışım yerine oyunu koyarak analizleri gerçekleştirmiştir çünkü oyunun da serbest çağrışım kadar belirleyici bir faktör olduğunu savunmuştur. Aynı zamanda, çocukların oyununda birtakım sembolik anlamlar görmüş ve bunları yorumlamıştır. Kendisi, terapinin asıl görevinin bilinçaltının araştırılması olduğuna inanmıştır. Terapist ile çocuk arasında gerçekleşen aktarım ilişkisinin analizinin yapılmasıyla da bunun mümkün olabileceğini belirtmiştir (Landreth, 2021). Anna Freud (1946) ise, terapist ve çocuk arasında gerçekleşen ilişki aktarımı olmadan da oyunun yorumlanabileceğini savunmaktadır (Ray, 2022). Kendisi, oyundaki her şeyi sembolik olarak görmeme noktasında özen göstermiş ve oyunlara dair direkt yorumlarını minimal seviyede tutmuştur (Landreth, 2021).

Yukarıda isimleri geçen terapistlerin kullandıkları Psikanalitik Oyun Terapisi yapılandırılmamış bir terapi yöntemidir. Tarihsel süreçte, yapılandırılmamış oyun terapisinden sonra David Levy'nin (1938) geliştirdiği Serbest Bırakma Terapisi ortaya çıkmıştır. Bu modelin gelişmesinde Levy

(1938) duygusal boşalmanın etkisine dair var olan inancını benimsemiştir. Aynı zamanda, analistlerden farklı olarak yorumlamayı gerekli görmemiştir (Landreth, 2021). Levy'nin ardından Gove Hambridge'de (1955) Levy'nin çalışmasının üzerine bir şeyler ekleyerek Serbest Bırakma Terapisi'ni geliştirmiş ve ortaya koyduğu yöntemini yapılandırılmış oyun terapisi olarak isimlendirmiştir. Bu yöntemde, ilk olarak hayatlarında yaşamış oldukları stresli olayları belirtmeleri için çocuklar yönlendirilirken, sonrasında serbest oyun oynamalarına izin verilmektedir (Ray, 2022). Bu yöntemin ardından oyun terapisinde meydana gelen bir diğer önemli gelişme ise, çocuk ve terapist arasında kurulan duygusal ilişkinin iyileştirici bir güce sahip olduğuna inanılan ve Jesse Taft (1933) ile Frederick Allen (1934) tarafından geliştirilen İlişkisel Oyun Terapisi'dir. Bu yöntemde geçmiş yaşantıları yorumlamaya ve anlatmaya odaklanmak yerine, şimdiki duygulara ve tepkilere odaklanılmaktadır (Landreth, 2021). Son olarak, oyun terapisinde meydana gelen en etkili gelişme ise Carl Rogers'ın (1942) birey merkezli yaklaşımına ait olan felsefe ve kavramların çocuklarla yapılan çalışmalarda Virginia Axline (1947) tarafından kullanılmasıdır. Axline (1947), koşulsuz sevgi, uyum ve empatik anlayış gibi birey merkezli terapistin sahip olduğu özellikleri vurgulamıştır. Ayrıca, terapi yaklaşımını yönlendirilmeyen oyun terapisi olarak belirtmiştir. Günümüzde ise bu oyun terapisi, Çocuk Merkezli Oyun Terapisi olarak bilinmektedir ve bunda birey merkezli ve yönlendirmeyen yaklaşımın Guernsey (2001) ile Landreth'in (2002) çalışmalarında aktarılması etkili olmuştur (Ray, 2022).

Oyun terapisi, bebekler, ergenler, yetişkinler ve yaşlılar ile kullanılabilir de mevcut terapötik etkileşimlerin büyük bir kısmı 3-12 yaş aralığında yer alan çocuklar ile gerçekleştirilmektedir (Nash ve Schaefer, 2013). Oyun terapisi yaklaşımları, yönlendirilmiş (yapılandırılmış) ve yönlendirilmemiş (yapılandırılmamış) oyun terapisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Axline, 1947). Yönlendirilmiş (yapılandırılmış) oyun terapisinde, çocuk terapist tarafından yönlendirilip sergilemiş olduğu davranışlar yorumlanırken, yönlendirilmemiş oyun terapisinde ise çocuk davranışlarını ve oyununu kendisi yönlendirmektedir; yani sorumluluk tamamen çocuğa aittir (Axline, 2022).

Psikanalitik, Jung, Çocuk Merkezli ve Deneysel oyun terapileri yönlendirilmemiş oyun terapileri iken, Gestalt, Bilişsel Davranışçı, Gelişimsel ve Theraplay® oyun terapileri ise yönlendirilmiş (yapılandırılmış) oyun terapisi örneklerindedir.

2.3 THERAPLAY®

2.3.1 Theraplay® Tarihçesi ve Tanımı

Yönlendirilmiş (yapılandırılmış) oyun terapilerinden biri olan Theraplay®, ilk olarak Ann Jernberg (1979) tarafından geliştirilmiştir. Theraplay®'in oluşumunda Des Lauriers (1962) ve Viola Brody (1993)'nin çalışmalarının etkisi bulunmaktadır. Terapist ve çocuk arasındaki ilişkide, Des Lauriers (1962) otizm tanısı almış olan çocuklar ile çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarında beden ve göz teması ile sağlanan yakınlık ve güçlü birliktelik haline odaklanırken, Viola Brody (1993) ise duygusal sıkıntılara sahip olan çocuklar ile yapmış olduğu çalışmalarında sarılma, dokunma, şarkı söyleme vb. durumların sağladığı besleyiciliğe odaklanmıştır. Ann Jernberg (1979) de, Chicago'nun risk altında ve dezavantajlı bölgelerinde ikamet eden ailelere ve çocuklara destek sağlamak adına kurulmuş olan Head Start Programı'nda, Des Lauriers (1962) ve Viola Brody (1993)'nin çalışmalarındaki temel bileşenleri kullanıp, ebeveyn-çocuk arasındaki sağlıklı etkileşimi kendine model alarak Theraplay® yaklaşımını geliştirmiştir (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay®, keyifli, kişiye has, eğlenceli ve neşe dolu, fiziksel, etkileşimsel, ilişkiye odaklanan bağlanma temelli ve ebeveyn ile çocuk arasındaki sağlıklı-uyumlu ilişkiyi model alan bir terapi yöntemidir (Booth ve Jernberg, 2021). Temel olarak, belirli yollar aracılığı ile ebeveynin çocuğu ile ilişki kurmasını içerse de, aynı zamanda, ilişkilerini derinleştirerek birlikte olmalarının da bir yoludur (Norris ve Rodwell, 2023). Theraplay® yaklaşımı, ebeveynleri de sürece dahil eden yoğun ve görece daha kısa süren bir modeldir. Theraplay®'de bakım verenlerin tedavi sürecine dahil edilmelerinin altı güçlü bir şekilde çizilmektedir. Ebeveynin sürece dahil edilmesinin ardındaki temel

sebepler, ebeveyn ve çocuk arasında bir ilişki kurmak ya da mevcut ilişkiyi daha da geliştirmeyi hedeflemektir (Booth ve Jernberg, 2021). Tedavi sürecinde, terapistler, çocukları ve ebeveynleri bir araya getirmektedir. Çocukların ve ebeveynlerin sağlıklı bir ilişki içerisinde olmayı deneyimlemeleri ve bunu yaparak öğrenmeleri, bir araya getirilmelerinin ardındaki nedenler arasında yer almaktadır. Bu özelliği ile Theraplay® diğer modellerden ayrılmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay®'in hem ebeveyn hem de çocuk için birtakım amaçları bulunmaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasında düzenli, uyumlu ve keyifli bir ilişki oluşturup aralarındaki bağı güçlendirerek bağlanmayı güvenli hale getirmek ya da mevcut ilişkiyi bu yönde iyileştirmeye çalışmak, başkalarına karşı olan güven duygusunu artırmak ve diğerleri ile olan keyifli paylaşıma katkıda bulunmak, benlik saygısını artırmak, öz-güveni ve hem ebeveynin hem de çocuğun öz düzenleme becerilerini artırmak, olumlu içsel modeller geliştirilmesini sağlamak bu amaçlar arasında yer almaktadır (Munns, 2013; Booth ve Winstead, 2019; Munns, 2019; Booth ve Jernberg, 2021). Bunlara ek olarak, Theraplay®'in amaçları arasında ebeveynlere yol göstererek onların çocuğun davranışının altında gizlenen duygu ve anlamı fark etmelerine yardımcı olma, onlara destek olarak çocuğun duygularını sözel olarak yansıtılabilmelerini sağlama, çocuklarının ihtiyaçlarına ve ipuçlarına karşı tutarlı bir biçimde uyumlu ve duyarlı hale gelme de yer almaktadır (Munns, 2013). Çocuğun kendi kendini düzenleyebilme becerisinin artması da ebeveynin kendini çocuğuna göre uyumlandırması ve uyarılma düzeyini düzenleyebilmesi sonucunda gerçekleşmektedir (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay®, korteksi veya üst beyini içeren bilişsel ya da içgörü temelli bir terapinin aksine, beynin daha çok duygusal veya alt kısmına hitap eden sözel olmayan bir terapi çeşididir (Munns, 2009). Sözel olmamasına rağmen çocuk, yetişkinin kendisine uyum sağladığını, duygularının yansıtılması ile hissetmiş olmaktadır. Terapide çocuğun duyguları yansıtılmakta, ancak yorum yapılmamaktadır (Munns, 2013). Theraplay®'de geçmişe odaklanmak yerine tamamen şimdi ve burada' ya odaklanılmaktadır. Seansta kontrolü elinde

tutarak lider olan kişi, bir yetişkin olarak terapisttir ve terapist, seans boyunca çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı, uyumlu ve empatik bir yaklaşım sergilemektedir. Buna ek olarak, seanslarda bağlanma üzerinde de oldukça etkili olan dokunma ve göz teması gibi sözel olmayan saç beyin dili kullanılmaktadır. Fiziksel olarak yatıştırma sağlayan dokunma, şarkı söyleme, çeşitli ritmik hareketlerin kullanımı vb. zellikleri ile de birçok duyuya hitap etmektedir. Theraplay®'in bu özelliklerine ek olarak, en önemli özelliklerinden biri de keyif veren bir oyun deneyimi sunmasıdır (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay® uygun maliyetli bir oyun terapisi yaklaşımıdır çünkü oyuncaklar kullanılmamaktadır (Munns, 2009). Oyuncaklar yerine, ocuk-ebeveyn ve terapist arasındaki ilişkide yer alan fiziksel dokunma ile oyunlu etkileşimlere odaklanılmaktadır; ki bu etkileşimler eğlence içeren etkileşimlerdir (Munns, 2019). Çok az materyal ya da hiç materyal gerektirmeyen, hareketli ya da çok sakin olabilen çeşitli aktiviteler yer almaktadır. Bu aktiviteler yetişkin tarafından yönetilmektedir (Norris ve Rodwell, 2023). Theraplay® de, rahatlatıcı ve sakinleştirici olan aktivitelerin daha uyarıcı olanlar ile dengelenerek çocuğun duygularını düzenlemesinde terapistin destek olması sağlanmaktadır (Munns, 2009). Son olarak, 18 ay ve 12 yaş aralığındaki çocuklar ile daha sık uygulansa da, bebeklik döneminden ergenlik dneimine kadar tüm yaş grubundaki çocuklarda da uygulanabilmektedir. Çocukların yanı sıra, ergenler ve yaşlılar ile yapılan çalışmalara da uyarlanarak kullanılabilir (Booth ve Jernberg, 2021).

2.3.2 Teorik Arka Plan

2.3.2.1 Bağlanma Teorisi

Bireyler, hayatları boyunca önemli olarak gördükleri kişiler ile bir bağ kurmaktadır. Bu bağ, ilk olarak bebeklik döneminde bakım verenlere karşı geliştirilmektedir. Bebek ve bakım verenler arasındaki ilişki, bebeğin bazı ihtiyaçlarının karşılanması temeline dayanmaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında temel ve duygusal ihtiyaçların yanı sıra bebeğin güvende olduğunu hissetme

gibi ihtiyaçlar da yer almaktadır. Bebeğin dünyayı güvenli bir yer ve kendisini sevebilir biri olarak görebilmesi için bakım veren tarafından bebeğin bu ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İşte kurulan bu duygusal ve güçlü bağlar, bağlanma kuramını açıklamaktadır (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

Ainsworth ve diğerleri (1979) laboratuvar ortamında bağlanma kavramını inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, çocukların bakım verenleriyle kurmuş oldukları ilişki, buldukları ortama alınan yabancı bir kişiye karşı göstermiş oldukları tepki ve bakım verenin buldukları ortamı terk etmesi sonucu çocukların hissetmiş oldukları kaygıyla nasıl başa çıktıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Ainsworth ve diğerleri (1979) güvenli, kaygılı-kararsız ve kaçınan bağlanma olarak üç bağlanma stilini tanımlamışlardır. Bakım verenleri ile birlikleyken etrafı keşfeden, bakım veren odadan ayrıldığında ise çok az kaygı tepkisi sergileyip bakım verenin tekrardan odaya dönmesi durumunda onunla yakın bir ilişki kuran çocuklar, güvenli bağlanan çocuklar olarak tanımlanmıştır. Bakım verenleri ile birlikleyken etrafı çok fazla keşfetmeyen, bakım verenin odadan ayrılması durumunda aşırı kaygı tepkisi gösterip odaya dönmesi durumunda ise kolaylıkla sakinleşmeyen ve ona karşı hem yakın olmak isteyip hem de direnç tepkisi gösteren çocuklar, kaygılı-kararsız bağlanan çocuklar olarak tanımlanmıştır. Son olarak, bakım verenleri odayı terk ettiğinde çok az kaygı tepkisi gösteren, bakım vereni ile arasındaki ilişkide yakınlığı istemeyen ve bakım veren odaya tekrar geldiğinde bakım verenden ziyade etrafına odaklanarak ondan uzak duran çocuklar ise kaçınan bağlanmaya sahip çocuklar olarak tanımlanmışlardır. (Ainsworth v.d., 1979).

2.3.2.2 İçsel alışan Model

Bakım veren ile ocuk arasındaki kurulan duygusal bağın yanı sıra bilişsel temsiller olarak nitelendirilen bakım verenin çocuğa karşı sergilemiş olduğu tepkiler ve çocuğun yakınlık ihtiyacının karşısında gösterdiği davranışlar, Bowlby'nin (1973) bağlanma kuramının temeli olan içsel çalışan modelleri oluşturmaktadır. İçsel alışan modeller, tekrarlı olarak gerçekleşen etkileşimler sonucunda oluşan çocuğun hem kendisine hem de başkalarına dair

düşüncelerini içermektedir. Çocuk, bakım verenin ona karşı olan tepkilerine göre bazı bilişsel temsiller oluşturmaktadır. Çocuğun herhangi bir ihtiyacı olduğunda, bakım verenin bu ihtiyacı karşılayarak olumlu tepki vermesi sonucunda çocuk bakım vereni güvenilir ve ulaşılabilir biri olarak görürken; ihtiyaçlarının karşılanmaması ve tutarsız tepkilerin verilmesi sonucu ise bakım vereni reddedici biri olarak görmektedir. Bunun yanı sıra, kendisini de sevilmeye layık olmayan biri olarak algılamaktadır (Bowlby, 1973).

Ebeveyn ve çocuk ilişkisinde ebeveyn, çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarsız olduğunda, ona yeterince ilgi göstermeyip ihmal ya da istismar ettiği ve ona karşı öngörülemez bir tutum sergilediğinde, çocukta olumsuz bir içsel temsil oluşmaktadır. Çocuk kendisini yeterli ve sevilmeye değer biri olarak görmemektedir. Diğer kişilere güvenmemekte ve onların umursamaz olduklarını düşünmektedir. Dünyaya dair de tehlikelerle dolu, güvende hissettirmeyen bir yer olarak inanç geliştirmektedir. İlişkideki bu olumsuzluklar olmadığında çocuğun kendine, diğerlerine ve dünyaya dair inancı değişmektedir. Kendisini yeterli, bir başkası tarafından sevgi görmeye değer, özel biri olarak görürken, diğerlerinin de benzer şekilde sıcakkanlı, kendisinin bir ihtiyacı olduğunda bu ihtiyaçlara karşı duyarlı ve güvenli olduklarına inanmaktadır. Dünyayı da keşfedilmeyi bekleyen, güvende hissettiren bir yer olarak görmektedir (Booth ve Jernberg, 2021).

Bağlanma özelinde değerlendirildiğinde ise, güvenli bağlanmaya sahip olan çocuğun bakım vereninin güvenli, onun ihtiyaçlarına duyarlı ve sıcak olduğuna, kendisinin ise sevgiye değer biri olduğuna dair içsel çalışma modeli bulunmakta iken, güvensiz bağlanmaya sahip olan çocuk ise dünyayı ve diğer kişileri tehlikeli olarak görmekte ve kendisinin de sevgiye değer olmadığına dair bir içsel çalışma modeline sahiptir (Holmes, 1993). Yani güvenli bağlanan çocukların kendileri ve çevresindekilerle ilgili olumlu çıkarımları varken, güvensiz bağlanan çocuklar kendileri ve dünyaya ilişkin olumsuz çıkarımlara sahiptir (Booth ve Jernberg, 2021). Bebeklikten itibaren oluşan içsel modeller, ergenlik dönemine kadar pekiştirilmeye devam etmekte ve bu dönemde önemli gördükleri kişilerle kurdukları ilişkilerde bu modelleri kullanmaktadırlar; fakat

içsel modeller değişim noktasında daha dirençli bir özellik göstermektedir. Ergenliğin yanı sıra, yetişkinler de ilişkilerinde bu modelleri kullanmaktadır (Bowlby, 1973).

2.3.3 Theraplay®'in Alt Boyutları

Theraplay® yapı, bağlılık, besleme ve mücadele olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

2.3.3.1 Yapı Boyutu

Çocuğun dünyasının güvenli ve öngörülebilir olmasında ebeveynin yapılandırması yardımcı bir etkiye sahiptir. Bu yapılandırma, ebeveynin açık yönergeler, kurallar ve sınırlar belirlemesini içermektedir; yani çocuk ile olan ilişkisinde, kontrolden sorumlu olan ve ana kararları veren kişi ebeveynidir (Munns, 2013). Çocuğun çevresinin bir yetişkin tarafından yapılandırılması sonucunda çocuk, kendisini hem fiziksel hem de duygusal olarak güvende hissetmektedir. Bunun yanı sıra, çevresine dair yeni bilgiler edinebilecek ve içinde bulunduğu çevreyi anlayabilecektir (Booth ve Jernberg, 2021). Aynı zamanda, çocuğun daha sonraki yıllarda kendini düzenleyebilme becerisinde ebeveyni tarafından sağlanmış olan bu düzen duygusu etkili olmaktadır (Munns, 2013).

Theraplay® seanslarında da bu yapılandırma sağlanmaktadır. Terapistin önceden planlanan etkinlikleri yönlendirmesi ile yapılandırma oluşturulmaktadır. Bu etkinlikler ise hem çocuğun hem de ebeveynin ihtiyaçlarına uygun olarak önceden planlanmaktadır (Munns, 2013). Yani, seansların planlanması ve organizasyon sürecine dair kontrol terapistin elindedir (Booth ve Jernberg, 2021). Her oturumun belirli bir başlangıcı ve sonu olmakla beraber, yaralara pudra veya krem sürülmesi gibi her oturumda yapılan belirli aktiviteler de vardır (Munns, 2019). Terapistlerin seanslarda yapıyı sağlamalarındaki amaçları arasında çocuğun düzen, güvenlik ve ortak düzenleme (co-regulation) ihtiyaçlarının karşılanması yer almaktadır (Booth ve Winstead, 2016).

Yapı, özellikle aşırı hareketli, çabuk sıkılıp odaklanmakta zorluk yaşayan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısına sahip olan, dürtüsel davranışlar sergileyen, duygusal anlamda düzensizlik yaşayan, kontrol edilmekte ve iş birliği kurmada zorlanılan, her şeyi kontrol altında tutmaya yönelik aşırı kaygı duyan çocuklarda etkili olmaktadır (Munns, 2013; Booth ve Jernberg, 2021). Çocukların yanı sıra, kendilerini regüle etme konusunda zorlanan, sözel olarak sınır koyabilseler de bu sınırları uygulamakta zorluk yaşayan veya uygulayamayan ebeveynler de Theraplay®'in yapı boyutundan özellikle faydalanmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

2.3.3.2 Bağlılık Boyutu

Ebeveyn ve çocuk, ilişkilerinde duygusal bağ kurmakta ve bu duygusal bağ kurdukları anlarda da bağlılık oluşmaktadır (Norris ve Rodwell, 2023). Ebeveynler, birbirinden farklı yollarla çocukları ile etkileşim içerisine girmektedir. Cee-ee, göbeğe üfleme gibi keyifli, uyarıcı ve bağlayıcı özelliklere sahip birçok farklı geleneksel bebek oyunu bulunmaktadır. Bebeğin yetişkin ile olan etkileşiminde bu oyunların oynanmasının birçok faydası bulunmaktadır. Oynanan bu oyunlar bebeğin yetişkin ile ilişki kurmasını, uygun uyarılma seviyesinin korunmasını ve olumlu benlik imgesinin oluşmasını sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, çocuk bu süreçten bazı şeyler de öğrenmektedir. İletişim kurmak, insanlar ile olan birliktelikten keyif almak ve yakınlık duygusunu paylaşmak, öğrendikleri arasında yer almaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay®'in bağlılık boyutu ile ilişkili oynanan oyunlarda el çırpma oyunları, saklambaç ve motorlu tekne gibi oyunlar kullanılabilir. Bu oyunlar, anne ve çocuğun beraberken oynamış oldukları keyifli oyunlardan ilham alınarak tasarlanmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021). Ayrıca, bu etkinlikler çocuğun ihtiyaçlarına ve sergilediği tepkilere karşı da terapistin duyarlılığı ile yönlendirilmektedir. Örneğin, bir etkinliğe karşı çocuğun korku veya aşırı kaygı ile tepki vermesi sonucunda iki seçenek uygulanmaktadır. Bu seçenekler, etkinliğin durdurulması ya da çocuğu rahatlatacak şekilde değiştirilmesini içermektedir (Munns, 2013). Bağlılık boyutu, içe kapanık,

çekingen, yakınlıktan korkan ve kaçınan ya da otizm spektrumunda yer alan çocukların yanı sıra ebeveynlerinin fazlasıyla sınırlandırdığı ve hayatını net bir biçimde yapılandırdığı çocuklarda özellikle gereklidir (Munns, 2013; Munns, 2019; Booth ve Jernberg, 2021).

2.3.3.3 Besleme Boyutu

Tüm çocukların ihtiyacı olan Theraplay®'in en önemli boyutu Besleme boyutudur (Munns, 2013). Ebeveynler, çocuklarına karşı hissetmiş oldukları sevgiyi birçok farklı yol aracılığıyla göstermektedir. Çocuğun değerli, önemli, kabul edildiğini ve sevebilir biri olduğunu ona hissettirmek ve onunla sürekli ilgileniyor olması bu yollar arasındadır (Munns, 2019). Aynı zamanda, güvenli ilişkinin oluşumunda önemli bir yeri olan, güven veren ve sakinleştirici bir özelliğe sahip olan sarılma, sallama ve rahatlatma aktiviteleri de ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide yer alan besleme aktiviteleri arasında yer almaktadır. Çocuk, besleyici özelliğe sahip bir ebeveynin varlığının kendisini ne kadar rahatlatan bir şey olduğunu tecrübe ettiğinde, zaman içerisinde iki şey meydana gelmektedir. Kendini sakinleştirebilme becerisinin gelişimi ve ona bu tecrübeyi yaşatan kişinin yatıştırıcılığını içselleştirmeye başlaması bunlar arasında bulunmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

Theraplay®'de besleme bazı aktiviteler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Çocuğun rahatlamasını sağlayan, dokunma ve hareket ile birlikte gösterilen sıcak bir ilginin sakinleştirici etkilerini tecrübe etmesine katkıda bulunan krem aracılığıyla el izi yapma, battaniye ile çocuğu sallama gibi aktiviteler besleme aktiviteleri arasında yer almakta ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021). Besleme aktiviteleri çocuğun içsel algısının oluşmasında da önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk, kendisinin sevgiye değer olduğunu ve mevcut hali ile de kabul edileceğine inanmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021). Bu boyut, aşırı hareketli, başı beladan kurtulmayan, davranış ya da davranım bozukluğu olan, saldırgan-agresif tavırları olan, istismarı veya yoksunluğu deneyimlemiş, sürekli olarak eleştiri ya da reddedilmeye maruz kalan, sözde olgun (psödomature) ve

koruyucu aile ya da koruma altındaki evlerde yaşayan çocuklarda özellikle etkilidir (Munns, 2013; Munns, 2019; Booth ve Jernberg, 2021). Çocuklara ek olarak, ebeveynlerden umursamaz bir tavra sahip, cezalandırıcı bir tutum sergileyen, duygularını göstermekte ve dokunmak noktasında yeterince iyi olamayan ve bu konularda zorlanan ebeveynlerde de fayda göstermektedir (Booth ve Jernberg, 2021).

2.3.3.4 Mücadele Boyutu

Ebeveyn ve çocuk ilişkisinde bebekler, uygun riskleri almaları noktasında ebeveynleri tarafından cesaretlendirilmektedir. Bu riskler, küçük ve çocuğun gelişimsel seviyesine uygun olan risklerdir. Ebeveynler, sadece bu dönemde değil, ilerleyen dönemlerde de çocuğun keşif sürecini destekleyerek onu cesaretlendirmektedir. Çocuğu cesaretlendirdikleri şey, yeterlilik hissine katkıda bulunan yeni etkinlikler denemesidir. Çocuğun öğrenme sürecinden keyif alması, mücadeleyi kabul edip kendine karşı gerçekçi beklentiler içerisine girmesi ve kendine olan güveninin gelişmesi, çocuğun becerilerini geliştirmesinden dolayı ebeveyn zevk aldıkça ve onun gelişimini destekledikçe meydana gelen bir durumdur (Booth ve Jernberg, 2021).

Çocuklar, hayatları boyunca birtakım zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar çocuğun başarabileceği bir seviyede olduğunda çocuk, kendini yetenekli ve güçlü hissederken, başarısız olduğunda ise duruma başa çıkabilmeyi de öğrenmesi gerekmektedir. Theraplay®'de çocuğun karşısına çıkarılan zorluklar onun gelişimsel yeteneklerine göre ayarlanırken, çocuğu zorlayan bazı riskler de oluşturulmaktadır; fakat bu riskler çocuğun kapasitesini aşmamaktadır. Gelişimsel yeteneklerine göre ayarlanmış olan zorluklarda çocuk hem başarılı olabilmekte hem de kendine güvenebilmektedir (Munns, 2009). Aynı zamanda, çocuğu zorlayan etkinlikler kolay ve basit adımlarla başlamakla birlikte giderek karmaşıklaşmakta ve çocuğun başarısız olduğu durumlarda görevler kolaylaştırılmaktadır (Munns, 2013). Çekingen, içe kapanık, aşırı korunan, cesaretsiz veya fazla kaygılı olan, saldırgan çocuklarda mücadele boyutunda yapılan etkinlikler faydalı olabilmektedir

(Munns, 2013; Munns, 2019; Booth ve Jernberg, 2021). Aşırı koruyucu ya da aşırı rekabetçi özelliklere sahip olan ebeveynler için de etkili olmaktadır. Bu ebeveynlerin çocuklarına dair beklentileri, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmayan beklentilerdir ve bu aktiviteler, çocuklara uygun olacak biçimde mücadele sunabilmeleri açısından önem teşkil etmektedir (Booth ve Jernberg, 2021).

2.3.4 Theraplay® Çalışmalarında Müdahale Alanları

Theraplay®, otizm gibi nörolojik bozuklukları ve gelişimsel gecikmeleri olan, riskli dışavurum davranışları gösteren, kendini düzenleme gücüne bağlı ilişki problemleri yaşayan, psikoza olan, cinsel tacize uğramış, travma deneyimine sahip, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri sergileyen, bağlanma problemi olan, koruyucu aileler ile birlikte yaşayan ya da evlat edinilmiş, ciddi problemleri ve ruhsal sorunları olan ebeveynlere sahip çocuklara uygulanabilmektedir. Aynı zamanda, ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı bakım göstermesini desteklemek için de kullanılmaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

5 yetişkin ve sosyal-duygusal, davranışsal zorlukları olan 5 çocukla gerçekleştirilen bir çalışmada, yetişkin ve çocuk ikilisi 2 hafta boyunca günlük 10 dakika süren ve Theraplay® prensiplerini temel alan bağlanmayı geliştirici oyunlar oynamıştır. Oynanan bu bağlanma aktiviteleri sonucunda, yetişkin-çocuk ve öğretmen-öğrenci arasındaki çatışmalarda iyileşmeler meydana gelmesinin yanı sıra, çocukların genel stres seviyelerinde ve ruh sağlığında da iyileşmeler gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, yetişkinlerin çocuğun duygusal ve davranışsal işleyişini algılayışında ve çocukların da ilişkilere karşı olan güvenlerinde iyileşmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Salisbury, 2018).

Theraplay®'in bağlanma bozukluğuna sahip olan çocukların anksiyeteleri üzerindeki etkisini inceleyen başka bir çalışmada, 5 ila 8 yaş aralığında bulunan ve bağlanma bozukluğuna sahip olan 3 çocuk ile 45 dakika süren, her hafta 2 seans olmak üzere toplamda 21 Theraplay® seansı

gerçekleştirilmiştir. Müdahalenin sonucunda çocukların kaygı düzeylerinde azalmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Zakai Ashtiani v.d., 2023).

Smithee ve diğerleri (2021), klinik açıdan anlamlı anksiyeteye sahip olan anneler ve 4-7 yaş aralığındaki çocuklar ile Theraplay®'in etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya toplamda 6 anne ve çocuk ikilisi katılmış ve 12 haftalık Theraplay® seanslarını tamamlamıştır. Elde edilen bulgulara göre hem annelerin hem de çocukların anksiyete puanlarında azalma görülmekle birlikte, ikili arasındaki ilişkide çatışmanın azaldığı ve yakınlık eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir (Smithee v.d., 2021).

Mohamed ve Mkabile (2015) gerçekleştirdikleri bir vaka çalışmasında 13 yaşında orta düzeyde zihinsel engele sahip, ciddi düzeyde ve süreklilik gösteren dışsallaştırıcı davranış zorlukları (özellikle ısırma) olan bir kız ile çalışmışlardır. Tedavi sürecinde Theraplay® ilkeleri ve tekniklerini temel alan bağlanma odaklı müdahale uygulanmıştır. 60 dakika süren ve her hafta gerçekleştirilen toplamda 8 seans yapılmıştır. Yapılan müdahalenin sonucunda, anne ve çocuk arasındaki bağlanmada ve çocuğun davranışlarında iyileşmelerin meydana geldiği ve annenin çocuğun duygusal ihtiyaçları karşısında daha duyarlı bir hale gelmiş olup ihtiyaçlarına uygun şekilde yanıtlar vermeye başladığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar ayda bir kez gerçekleşen takip seansları ile gözlemlenmeye devam edilmiştir. Bağlanmada meydana gelen iyileşmenin müdahaleden 3 ay ve 6 ay sonra da devam ettiği görülmüştür (Mohamed ve Mkabile, 2015).

Bir başka vaka çalışmasında 3.5 ila 6 yaş aralığında olan ve ayrılma kaygısı yaşayan çocuklar ve anneleriyle Theraplay® müdahalesi gerçekleştirilmiştir. Haftalık olarak gerçekleştirilen ve 45 dakika süren toplamda 8 seans yapılmıştır. Uygulanan müdahale sonucunda, çocukların kaygı düzeylerinde meydana gelen azalmanın yanı sıra, duygu düzenleme becerilerinde ve sosyal uyumlarında da gelişmeler gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, anne ve çocuk arasındaki etkileşimde iyileşmelerin meydana gelmesi ve annelerin ebeveynliklerine dair öz yeterliliklerindeki artış da araştırmadan elde edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır (Sadeghy v.d., 2022).

Sundberg ve diğeri (2020) çalışmalarında, psikiyatrik semptomlar (Down sendromu, otizm, DEHB, bağlanma bozukluğu vb.) gösteren çocukların semptomlarında, genel psikososyal işlevlerinde Theraplay® tedavisi öncesinde, sonunda ve 6 ay sonrasında nasıl bir değişimin meydana geleceğini değerlendirmeyi amaçlamakla beraber ebeveyn stresini, müdahale sonrasındaki endişelerini, etkileşimlerini ve çocuklarını anlama noktasında meydana gelen değişimlerini de gözlemlemeyi hedeflemiştir. Çalışmaya toplamda 34 aile katılmış olup, çocuklar 2.5-12 yaş aralığında yer almaktadır. Her hafta gerçekleşen seanslar ortalama 1 yıl 4 ay sürmüştür. Müdahalenin sonucunda, çocukların içselleştirilmiş ve toplam psikiyatrik semptomları babalara kıyasla anneler tarafından daha düşük olarak değerlendirilmiş ve bunun takip aşamasında da devam ettiği gözlenmiştir. Çocukların işlevselliklerinde de artış olduğu ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak, ebeveyn stres seviyelerinde düşüş yaşanmasına dair değerlendirmeler hem anneler hem de babalar için geçerlidir. Ayrıca, eş ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin pozitif değişimler babalar tarafından tahmin edilmiştir. Yine anne ve babaların endişe seviyelerinde azalma, çocukları ile olan etkileşimlerinde iyileşmenin algılanması ve çocuklarına daha anlayışlı yaklaşımları da araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır (Sundberg v.d., 2020).

Bojanowski ve Ammen (2011), Theraplay® öncesinde ve sonrasında uygulanan Marschak Etkileşim Metodları (MEM) arasında, Marschak Etkileşim Yöntemi Derecelendirme Sistemi (MIMRS) tarafından etkili bir şekilde ayırımı yapıp yapılamadığını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, ebeveyn ve çocuk ilişkileri gözlemlenmiştir. Toplamda 11 ebeveyn ve 5-9 yaş aralığında yer alan çocuk ikilisi 8 seansa katılmıştır. Sisteme dair elde edilen sonuçların yanı sıra, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkide ve çocukların davranışlarında iyileşmeler meydana gelmiştir. Yani, çocukların sergiledikleri içselleştirme, dışsallaştırma ve toplam sorunlara dair azalmalar görülmüştür (Bojanowski ve Ammen, 2011).

Wettig ve diğeri (2011) gerçekleştirdiği çalışmada hem dil bozukluğu hem de utangaçlık-sosyal kaygı tanısı olan çocuklar ile 30-45

dakika aralığında gerçekleşen ortalama 18 seans süren Theraplay® müdahalesinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada 2 farklı çalışma grubu ve kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci çalışmada ortalama yaşın 4 yıl 1 ay olduğu 22 çocuk tek bir kurumda ve tek bir terapist ile seanslara katılmıştır. İkinci çalışma grubu ise ortalama yaşın 4.5 olduğu 167 çocuğu, birden fazla kurumu ve terapisti içermektedir. Ortalama yaşın 4.6 olduğu ve toplamda nörolojik bir tanısı olmayan 30 çocuğun bulunduğu diğer grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal geri çekilmelerinde azalma, sergilenen utangaç davranışlarında olumlu anlamda yaşanan gelişmeler, yani daha girişken olma, öz güvende artış ve birine güvenme konusunda gözlemlenen iyileşmeler, hem ifade edici hem de alıcı dilde meydana gelen gelişmeler, çocuklarda gözlemlenen semptomların normalleşmesi ve 2 yıl boyunca bunun aynı şekilde devam etmesi ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. İki çalışma grubunda benzer sonuçlara varılması, kurum ya da terapistlerden bağımsız olarak ortaya çıkan gelişmelerin Theraplay®'in etkililiği ile elde edildiğini göstermektedir (Wettig v.d., 2011).

Siu (2023), en az 6 aydır koruyucu bakım merkezinde yaşayan 6 ila 10 yaş aralığında toplam 24 çocuk ve bakım verenleri ile iki oyun temelli müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Müdahale programlarının birinde bağlanma temelli aktivitelerin (Theraplay® modelinin boyutlarını içeren) uygulandığı bir model varken, diğerinde ise Dixit, Monopoly gibi masa oyunlarını içeren bir uygulama vardır. Her iki müdahale grubunda da çocuklar 4 kişilik gruplara ayrılmıştır ve 30 dakika süren toplamda 8 seans gerçekleştirilmiştir. Oyun süreci ve bakım veren-çocuk arasındaki etkileşim iki müdahale programında da genel olarak aynı etkilere sahip olsa da bağlanma temelli müdahale programında yer alan çocukların duygusal problemlerindeki azalma ve bakım verenlerinin oyunculuğu ile besleyiciliğine ek olarak, çocuklarla aralarındaki etkileşim diğer gruba kıyasla daha büyük etki büyüklüğüne sahiptir (Siu, 2023).

Hong (2014), koruyucu aile ve evlat edinilen çocuklar ile ailelerinin yaygın olan klinik ihtiyaçlarını karşılamaları noktasında Theraplay®'in

etkililiğini araştırdığı çalışmasında Theraplay®'in etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan müdahalenin ardından, çocuklarda var olan duygusal ve davranışsal sorunların azalmasına ek olarak, öz-düzenleme becerileri ve olumlu içsel çalışma modellerinde gelişmeler gözlemlenmiştir. Çocukların yanı sıra, ebeveynlerde de birtakım olumlu değişimler meydana gelmiştir. ocuklarının duygusal ve davranışsal problemlerine dair içgörü kazanımı ve daha etkili ebeveynlik becerilerinde meydana gelen gelişim bu değişimler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, Theraplay®'in bakım veren ve ocuk ilişkisini gclendirdiği bulgusu da elde edilmiştir (Hong, 2014).

Bir başka çalışmada, 4-8 yaş aralığında duygusal ve davranışsal bozukluk tanısı olan 18 ocuk ve ebeveynleri ile her hafta 30 dakika süren ve toplamda 13 ila 24 aralığında Theraplay® seansı uygulanmıştır. Müdahalenin sonucunda ebeveyn ve ocuk arasındaki etkileşimin kalitesinde iyileşmelerin meydana gelmiş ve çocuklarda var olan ie yönelim ve dışa yönelim semptomlarında azalmalar grlmştir (Salo v.d., 2020).

2.3.5. Okul ncesi Yaş Grubunda Oyun Terapisinin Afet Sonrasında Bir Müdahale Yöntemi Olarak Kullanıldığı Ulusal ve Uluslararası alışmalar

Afetler sonrasında, afetten etkilenen insanlara farklı şekillerde psikososyal destek çalışmaları uygulanmaktadır. lkemizde psikososyal destek sağlamak amacı ile yapılan çalışmalar 1999 yılında gerçekleşen Marmara depreminin ardından TPD başta olmak üzere diğer farklı kurum ve kuruluşlar aracılığıyla hız kazanmıştır (Gökler Danışman ve Okay, 2017).

Afetlerin ardından ölümlerin meydana gelmesi, insanların buldukları şehri terk etmek zorunda kalmaları, sevdikleri kişiler ile olan etkileşimlerinde meydana gelen kopukluk vb. sebeplerden dolayı afetler, insanların sosyal destek sistemlerine büyük ölçüde zarar vermektedir (Shaw v.d., 2007). Zarar gören bu sistemler, travma sonrası verilen tepkileri etkilemektedir. Bu durum, çocuklar için de geçerlidir çünkü travma ile sosyal destek ağları gcl olan çocuklar daha iyi baş etmekte ve iyileşme sürecinde var olan bu destek sistemlerinin katkısı oldukça önemlidir (Gökler Danışman ve Okay, 2017).

Sosyal destek ağlarıyla birlikte travmanın etkileri ile baş etmek adına çeşitli müdahale yöntemleri uygulanmaktadır. Çocuklara uygulanan müdahale yöntemlerinden biri de oyun terapisi.

Çocuklar, yaşamış oldukları travmatik olayları oyunda hissettikleri bir miktar güç duygusu ve olayın kontrolünü elinde tutarak sürekli olarak canlandırmaktadır. Bu canlandırmalar ile çocuk, olaya ilişkin onu korkutan düşünce ve duygularını sindirip kontrol hissini elde etmektedir. Bu sayede çocuğun bilinçdışına bastırılmış olduğu anılar açığa çıkmakta ve duygularının uygun şekilde serbest bırakılması sağlanmaktadır (Nash ve Schaefer, 2013). Oyun, aynı zamanda depresyon sonrasında zarar gören yürütücü işlevlerin gelişmesinde de etkili araçlardan biri olabilmektedir çünkü oyun, beynin ön kısmının gelişimine katkı sunarak davranışsal inhibisyonun rol oynamaktadır (Coelho v.d., 2020). Alanyazında, okul öncesi yaş grubu üzerinde depresyon ve diğer doğal afetler sonrasında grup oyun terapilerinin etkililiğini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar aşağıdaki gibidir;

İran'ın Bam şehrinde meydana gelen depremin ardından hem depreme doğrudan maruz kalmış hem de birinci derecede yakın aile üyelerinden birini kaybetmiş olan 3-6 yaş aralığında yer alan çocuklar ile grup oyun terapisi gerçekleştirilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşım kullanılmış olup 12 müdahale seansı uygulanmıştır. Çocukların travma sonrası duygusal ve anksiyete belirtileri, uygulanan müdahale öncesi ve sonrasında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, müdahale sonrasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiş olup ölçeklerden elde edilen ortalama puanlarda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mahmoudi-Gharaei v.d., 2006).

Endonezya'nın Martapura şehrinde meydana gelen sel felaketinin ardından Pertiwiwati ve diğerleri (2021) tarafından hafif ve orta düzeyde TSSB semptomlarına sahip olan 4-6 yaş aralığındaki çocuklarla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çocuklara çeşitli oyun terapisi materyalleri sunulmuştur. Yapılan müdahaleler 3 hafta sürmesine rağmen, ön test ve son test sonuçlarının toplanması ile birlikte çalışma 5 haftada tamamlanmıştır. Ön

test ve son testten elde edilen verilere göre, çocukların TSSB puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (Pertiwati v.d., 2021).

Yapılan araştırma sonuçlarından da yola çıkarak, afet sonrasında okul öncesi dönemde yer alan çocuklar ile gerçekleştirilen grup oyun terapilerinin etkili olduğu, fakat oldukça kısıtlı sayıda araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, oyun terapisi modellerinden Grup Theraplay®'in depremden etkilenen okul öncesi çocuklar üzerindeki etkililiğini inceleyen ulusal ve uluslararası herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada müdahale yöntemi olarak Grup Theraplay® uygulanmıştır. Gelecek bölümde, Grup Theraplay® uygulamalarına detaylı bir şekilde değinilecektir.

2.4 GRUP THERAPLAY®

Bireysel Theraplay®, diğerleri ile etkileşime geçme noktasında eşsiz bir bakış açısı sunan bir terapi modeli iken, Grup Theraplay® de bu modelin uzantısıdır (Siu, 2014). Yani, Theraplay® bireysel olarak yapılabildiği gibi grup olarak da uygulanabilmektedir. Grup Theraplay®, Phyllis Rubin ve Jeanie Tregay (1989) tarafından, Theraplay® tekniklerini daha fazla çocuğa ulaştırma niyetiyle geliştirilmiştir. Grup Theraplay®, kendi başına ayrı bir terapi yaklaşımıdır ve bireysel Theraplay® seanslarının yerini almaz; sadece o terapilere destek olacak şekilde kullanılabilir. Ancak, kişiye keyif veren deneyimler yaşatıp hem kendine hem de başkalarına duyulan güveni artırma bakımından benzer hedeflere sahiptirler (Booth ve Jernberg, 2021).

Besleyici bir atmosferde problemlerin bastırılıp kontrol altına alınmasından ziyade ortaya çıkmasına izin vermek, Grup Theraplay®'in temel amacını oluşturmaktadır (Rubin ve Tregay, 1989). Temel amacına ek olarak, Grup Theraplay®, çocukların grup içerisinde yer alan diğer çocukları ve ihtiyaçlarını fark edip onlara karşı bakım duygularını teşvik ederek ilişki kurma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, eğlenceyi ve neşeyi başkaları ile paylaşarak diğerleriyle birlikte güvende olma hissini beslemektedir. Dürtüsel davranışlar sergileyen çocukların içsel kontrollerini ve

bekleme-sıra alma gibi becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Çocuğun öz güvenini, benlik saygısını desteklemekte ve ait olma duygusunu pekiştirmektedir (Munns, 2009). Kısa süreli oyun terapisi yöntemlerinden biri de Grup Theraplay®'dir. Çeşitli yaş gruplarının yanı sıra farklı sosyal ve duygusal problemlerle de uygulanabilen bir müdahale yöntemidir (Yazdanipour v.d., 2022).

2.4.1 Grup Theraplay® Özellikleri

Theraplay® gruplarında her çocuğun alması gereken önemli mesajlar bulunmaktadır. Çocuğun kabul edildiğini, istendiğini, önemsendiğini ve önemli olduğunu hissetmesi bu mesajlar arasında yer almaktadır (Rubin ve Tregay, 1989). Mesajlara ek olarak, Grup Theraplay®'de 4 ana kural bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz, lider yetkili kişidir” kurallarıdır. Diğer grup çalışmalarından farklı olarak, grup içerisinde terapistin ne söylediğinden çok ne yaptığı önemlidir çünkü grup atmosferini oluşturmak ve grup içerisindeki iyileşmeyle birlikte ilişkilerin güçlenmesi, terapistin söylediklerinden ziyade yaptıklarının sonucunda meydana gelen şeylerdir (Booth ve Jernberg, 2021).

Birbirimizi incitmeyeceğiz: Ne kadar hafif olduğuna bakılmaksızın gruptaki hiçbir üyenin, yaşadıkları grup deneyimi sırasında incinmemesini sağlamaya yardımcı olan bir kuraldır (Rubin ve Tregay, 1989). Grupta deneyimlenen bütün incinmelerin dikkate alınması ve incinen kişi kimse onunla ilgilenilmesi gerekmektedir. Sadece dıştan incinmelere özen gösterilmeyip, içten incinmelere karşı da eşit derecede özen gösterilmektedir (Booth ve Jernberg, 2021). Çocukların incinmelerinin fark edilmesi sonucunda sözler, ifadeler ve eylemler aracılığıyla ne hissetmeleri gerektiği noktasında çocuklara model olunmaktadır (Rubin ve Tregay, 1989).

Hep birlikte hareket edeceğiz: Grubun başlatılması için sadece çocuklar değil, yetişkinler de dahil olmak üzere herkesin katılması gerekmektedir. Herkes çembere dahil olana kadar grup başlatılmamaktadır. Bu, herkesin öneme sahip olduğunun lider tarafından düşünüldüğünü açıkça

gösteren bir durumdur (Rubin ve Tregay, 1989). Grubun içerisinde gerçekleşen şeyler ve yapılan aktivitelerle çocukların ilgilenmesi noktasında onlara destek olunması gerekmektedir çünkü bu durum çocuklarda bazı becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Gözlem aracılığıyla öğrenme, gruptaki diğer üyeler ile birlikte oluşan ortak deneyime odaklanma, yapılacak olan şeyleri sırayla yapma ve hazzı geciktirme, geliştirilen becerilere örnek verilebilmektedir (Booth ve Jernberg, 2021).

Çok eğleneceğiz: Bu kural, Grup Theraplay®'in oyun ile nitelendirildiğini belirten bir kuraldır (Rubin ve Tregay, 1989). Bir yandan gruptaki liderler katılımcılar ile olmaktan zevk alırken, diğer yandan katılımcılar da ortak keyif anları yaşamakta ve bunun için sadece kendileri olmaları yeterli görülmektedir. Eğlence ile birlikte grup üyeleri kaynaşmaktadır. Eğlencenin olumlu yönde sebep olduğu başka durumlar da vardır. Koşullu başarı baskısının ortadan kalkması ve zamanında gelişmemiş veya yoğun seviyede yaşanan sorumluluk duygusunun etkisinin azalması bunlar arasında yer almaktadır (Booth ve Jernberg, 2021).

Lider yetkili kişidir: Bu kuralın özelinde, Grup Theraplay® de lider, yardımcı lider ile birlikte aktiviteleri grup başlamadan önce seçmeli ve bazı konulara öncesinde karar vermeleri gerekmektedir. Katılımcıların nerede oturacakları, hangi aktiviteye ne zaman başlanacağı, çıkabilecek olumsuzluklarla baş etme yöntemleri bu konular arasında yer almaktadır. Yani, bu liderin bireysel çalışmalara kıyasla daha fazla açık bir yapı ile birlikte anlaşılır yönergeler kullanması gerektiğini göstermektedir (Booth ve Jernberg, 2021). Grup içerisinde meydana gelen problemler olduğunda liderin bu problemler ile başa çıkabileceğinden ve çıkacağı konusunda da çocuklar kendilerini emin hissetmektedir ve terapistle karşı beslenen bu güven ile emniyet duygusu grupta yer alan diğer çocuklara da geçmektedir. Böylece çocukların birbirleri ile temas kurmaya başlamalarının gerekli olan temeli oluşmaktadır. Ek olarak, bu kural özelinde liderin soru sormadığı bazı durumlar bulunmaktadır. Gruptaki kişilerin ne yapmak ve ne zaman yapmak

istediği, planladığı oyunun oynanıp oynanmadığı liderin asla sormadığı sorular arasında bulunmaktadır (Rubin ve Tregay, 1989).

Gruplarda kuralların yanı sıra bazı ritüeller de bulunmaktadır. Her grup seansının başında kontrol, sonunda ise yemek paylaşımının yapılması bir ritüeldir. Her bir çocuğun halini gözden geçirmek, onlara selam vermek ve herkesi beslemek amacıyla seansın başında uygulanan kontrol aşaması müthiş bir araçtır ve kontrol aktivitesi ile lider, gruba başlamadan önce yanındaki çocuğun varlığını onaylamış olmaktadır (Rubin ve Tregay, 1989). Çocuğun anlık olarak herkesin odağı haline gelmesi ve hayranlık duygusunu tecrübe etmesi kontrol aktivitesi sayesinde gerçekleşmektedir. Buna ek olarak, çocukla, o ihtiyaç duyduğunu belirtmeden onunla ilgilenilmesi de yine kontrol sayesinde gerçekleşen bir durumdur (Booth ve Jernberg, 2021).

Kontrole ek olarak, yemek paylaşımı grup aktivitelerinin sonunda gerçekleşen bir diğer ritüeldir. Birçok grupta gerçekleştirilen seansların sonunda paylaşılan ikramın tadı çıkarılsa da, bunun Grup Theraplay® haricinde, besleyici hatta regresif bir şekilde bilerek yapıldığı başka bir grubun olmadığı bilinmektedir. Yemek paylaşımı samimi, doğrudan, kasıtlı ve hoşgörölü bir paylaşımıdır (Rubin ve Tregay, 1989). Atıştırmalık bir yiyecek her seans sonunda herkesle paylaşılır. Grupta yer alan katılımcıların davranışları ve gerçekleştirilen seansın ne derece başarılı olduğunun bir önemi bulunmamaktadır. Gruptaki katılımcıların savunmasız hissettiği yemek paylaşımı aktivitesinde katılımcılar güven geliştirmeyi tecrübe etmektedir. Geliştirdikleri güven, diğerinin de onlarla ilgilenebileceğine yöneliktir (Booth ve Jernberg, 2021).

Grup Theraplay® uygulamaları, küçük gruplar ile yapılabildiği gibi daha büyük gruplarla da uygulanabilmektedir. Gruba katılacak olanların yaşları, problemleri ve davranışları değerlendirilerek grubun ne kadar büyük olacağına karar verilmektedir. Oturumlarda yapılacak olan etkinlikler, grubun problemi göz önünde bulundurularak seçilebilmektedir. Örneğin, göz teması kurmada daha rahat hissettirmeye çalışmak, öz kontrolü ve güveni geliştirmek, aynı zamanda gruptaki iş birliğine katkıda bulunmak bunlara örnek verilebilir (Siu,

2014). Ek olarak, seanslarda lider ve yardımcı lider grubu birlikte yönetmektedirler. Seansların süresi ve sıklığı grubun dinamiğine göre değişmekle birlikte genelde haftada en az 1 defa, 30-45 dakika süren seanslar düzenlenmektedir (Booth ve Jernberg, 2021). Grubun kontrolden çıkmaması için hem lider hem de yardımcı lider tarafından önceden planlanan aktif ve uyarıcı oyunların yanı sıra rahatlatıcı ve yatıştırıcı aktiviteler arasında bir denge kurulması oldukça önemlidir (Munns, 2009).

2.5 GRUP THERAPLAY® ÇALIŞMALARINDA MÜDAHALE ALANLARI

Literatürde, bireysel Theraplay® çalışmalarına kıyasla grup Theraplay® çalışmaları oldukça kısıtlıdır. Bu çalışmalar aşağıdaki gibidir;

Siu'nun (2021) çalışmasında toplamda 15 çocuk olmak üzere, ortalama yaşların 4 ve 6 olduğu iki farklı gruba seans aktivitelerinin müzik ile tasarlandığı ve Grup Theraplay® yapısını izleyen 11 haftalık Theraplay® temelli bir program uygulanmıştır. Müdahalenin sonucunda, 4 yaş grubunda yer alan çocukların diğerlerine karşı olan duyarlılıklarında, başkaları ile iletişime geçme becerilerinde ve motivasyonlarında gelişmelerle beraber ritim eşleştirmenin olduğu performansa dayalı görevlerde eşleşme becerilerinde artış ve bu görevlerdeki duygu düzenleme becerilerinde iyileşmeler meydana gelmiştir. 6 yaş grubunda da sosyal etkileşime dair motivasyonda artış, eşleştirme ve duygu düzenleme becerilerinde gelişmeler gözlenirse de, 4 yaş grubundaki gelişmeler 6 yaş grubuna kıyasla daha fazladır (Siu, 2021).

Yazdanipour ve diğerleri (2022), yaptıkları çalışmada, işitme kaybı olan 5-6 yaş aralığındaki toplam 27 çocuk ile, 12'si müdahale ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere, 40 dakika süren ve haftalık olarak gerçekleştirilen 10 Grup Theraplay® seansı uygulamıştır. Müdahale sonucunda çocukların hem sosyal-duygusal becerilerinde hem de dayanıklılıklarında artış olmuştur. Çocukların sosyal yetkinlikleri, öz-düzenleme becerileri, sorumluluk ve empati düzeylerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir (Yazdanipour v.d., 2022).

Rezaeianzadeh ve Yazdanfar (2024), yaşları 5-7 aralığında olan, okul öncesine giden 45 erkek çocuk ile yapmış oldukları çalışmada, her hafta gerçekleştirilen ve toplamda 10 seans uygulanan Theraplay® ve Filial terapinin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çıkan sonuçlara göre, iki terapi yöntemi de saldırgan davranış düzeylerinin azaltılmasında etkili olmuştur (Rezaeianzadeh ve Yazdanfar, 2024).

İçselleştirme problemi olan 46 ilkokul öğrencisi ile yapılan başka bir çalışmada, annelerin de katıldığı, 40 dakika süren ve haftalık olarak gerçekleştirilen toplamda 8 seans süren Theraplay® grupları yapılmıştır. Çalışma sonucunda Theraplay® gruplarının içselleştirme semptomlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Siu, 2009).

5-11 yaş aralığında yer alan 20 koruma altındaki çocuk ile yapılan diğer bir araştırmada ise çocuklara 8 ay süren bağlanma temelli Theraplay® müdahalesi uygulanmıştır. Çocuklar, ihtiyaçlarına göre bireysel ya da grup seanslarına yönlendirilmiş ve yine ihtiyaçlarına yönelik değişen sayılarda seans almıştır. Uygulanan müdahale sonrasında çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) aldıkları genel stres puanlarından elde edilen nicel verilere göre, ortalama bir azalma olduğu fakat bunun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel verilerin yanı sıra, çocukların hem sosyal hem de duygusal iyi oluşlarına katkıda bulunmada uygulanan müdahalenin önemli olduğu nitel verilerden elde edilen sonuçlardır. Ek olarak, çocukların eğitime katılım göstermelerinde, kendilerine güvenmelerinde ve ilişki becerilerinde bariz değişikliklerin gözlemlenmiş olması da yine nitel verilerden elde edilen geri bildirimlerdir. Son olarak, müdahalenin bireysel ya da grup şeklinde gerçekleşmesinin de sonuçlarda farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Grup müdahalesine katılanların öğretmenlerinden alınan ortalama genel GGA puanlarında anlamlı bir azalış görülürken, bireysel müdahaleye katılanların genel GGA puanlarında ise bir artış olduğu görülmüştür. Çocukların akranları ile olan olumlu ilişkilerinde artış da nitel verilerden elde edilen bir geri bildirimdir (Francis v.d., 2017).

Yurtdışındaki Grup Theraplay® çalışmalarına ek olarak, ülkemizde de yapılan çalışmalar mevcuttur; ancak sadece 4 Grup Theraplay® çalışması bulunmaktadır.

Uysal (2020), Suriyeli sığınmacı çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmasında Grup Theraplay®'in duygusal ve davranışsal problemlere olan etkisini incelemiştir. Grup Theraplay® müdahalesi, 6-14 yaş aralığında yer alan 66 çocuk ile haftada 1 gün olacak şekilde toplamda 10 seans olarak uygulanmıştır. Uygulanan müdahale sonucunda, çocukların anksiyete-depresyon, sosyal içe dönüklük-depresyon, sosyal sorunlar, karşı gelme davranışları, saldırgan davranışlar ve dikkat sorunları alt boyutlarında aldıkları skorlarda düşüş meydana gelmiştir (Uysal, 2020).

Yine travmatik deneyim yaşamış Suriyeli mülteci çocuklar ile yapılan bir başka çalışmada, Grup Theraplay®'in TSSB ve öznel mutluluk düzeyi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. 7-15 yaşları arasında değişen 32 kişi ile yapılan bu çalışmada, haftada 1 kere olacak şekilde toplam 12 seans gerçekleştirilmiştir. Müdahalenin sonucunda ise çocukların travma sonrası stres düzeylerinde düşüş görülürken, öznel mutluluk düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Kuzucu, 2021).

Sancak'ın (2019) okul öncesi öğrencilerin sosyal becerileri ve problemleri davranışları üzerinde Grup Theraplay®'in etkililiğini incelediği araştırma, ülkemizde okul öncesi grubu ile yapılan ilk ve tek Grup Theraplay® çalışmasıdır. Toplamda, özel bir anaokuluna gitmekte olup, 60-72 ay aralığında yer alan 18'i müdahale ve 17'si kontrol grubunda olmak üzere 35 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında, 30-45 dakika aralığında süren toplam 8 Grup Theraplay® seansı uygulanmıştır. Analize en az 6 seansa katılmış olan çocukların verileri dahil edilmiştir. Grup uygulamalarında çocukların öğretmenleri de aktif bir şekilde rol almıştır. Müdahalenin sonucunda deney grubunda yer alan çocukların hem müdahale öncesine kıyasla hem de kontrol grubuna kıyasla daha iyi sosyal beceriler ve daha az problem davranış sergilediği sonucu elde edilmiştir (Sancak, 2019).

Erüyar ve Vostanis (2020) tarafından Grup Theraplay®'in etkililiğinin incelendiği çalışmaya Türkiye'de yaşları 11-14 arasında değişen, müdahale grubunda 15 ve kontrol grubunda da 15 olmak üzere, reaktif bağlanma bozukluğuna sahip 30 Suriyeli mülteci ocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Yaklaşık 45 dakika süren ve haftalık olarak gerçekleştirilen toplamda 8 Grup Theraplay® seansı uygulanmıştır. Müdahale sonrasında, Grup Theraplay®'in ocukların TSSB semptomları ile birlikte sahip oldukları diğer yaygın ruh sağlığı belirtilerini azaltmada ve ebeveynlerinin değerlendirmelerine göre de çocukların bağlanma ilişkilerinde yaşadıkları zorluklarda iyileşmeler görülmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Erüyar ve Vostanis, 2020).

Grup Theraplay® alışmaları okullarda da uygulanabilmektedir. Okullarda ğretmen liderliğinde uygulanan Grup Theraplay® alışmaları "Gnişiği emberleri" (Sunshine Circle) olarak tanımlanmaktadır. Tucker ve diğerlerinin (2017) toplamda 3-4 yaş aralığında olan, 107'si müdahale ve 99'u kontrol grubunda yer alan 206 okul öncesi ocuk ve 12 ğretmen ile Gün Işığı emberleri uygulaması yaptıkları çalışma, kontrol grubu karşısında ampirik sonuçları değerlendirmesi niteliğiyle bu müdahale yöntemi özelinde yapılan ilk çalışmadır. Müdahale grubunda yer alan çocuklar, haftalık olarak 20-30 dakika arası süren grup oturumlarına 1 akademik yıl boyunca katılım göstermiştir. Uygulama sonucunda, kontrol grubuna kıyasla müdahale grubunda yer alan çocukların problem davranışlarında azalma, sosyal-duygusal ve problem çözme becerilerinde artış, ince motor becerilerinde iyileşmeler gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının ve öğrencileri ile olan ilişkilerinin de geliştiği elde edilen bulgular arasındadır (Tucker v.d., 2017).

Yine Tucker ve diğerleri (2021), ırk olarak çeşitlilik gösteren ve çoğunluğu çatışmalı bölgelerden gelen 189 ocukla Gün Işığı çemberlerini uygulamıştır. 97'si müdahale grubuna ve 92'si kontrol grubuna katılan çocuklar 3-4 yaş aralığındadır. 20 ila 30 dakika arasında süren seanslar her hafta gerçekleştirilmiş olup 15 hafta boyunca uygulanmaya devam edilmiştir. Uygulanan grup oturumları sonucunda, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında müdahale grubunda yer alan çocukların problem davranışlarında belirgin bir

şekilde azalma meydana gelmiş ve akademik alanda da olumlu gelişmeler görülmüştür. Aynı zamanda, bu müdahale yönteminin travma yaşayan ve kronik stres altında olan çocuklar için etkili bir yöntem olabileceği de vurgulanmaktadır (Tucker v.d., 2021).

Görüldüğü üzere, Grup Theraplay® müdahalelerinde odaklanılan değişkenlerden biri de problemlili davranışlardır. Gelecek bölümde hem problemlili davranışlara hem de bu araştırmanın değişkenleri arasında yer alan öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn stres değişkenleri ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

2.6 PROBLEMLİ DAVRANIŞ

2.6.1 Problemlili Davranış Tanımı

Problemlili davranışlar, kişinin kendisi ve çevresi için tehlike barındıran, yeni beceriler edinmesine engel olan ve sosyal açıdan kabul edilmeyen davranışlar olması nedeni ile kişiyi sosyal ortamların dışında bırakan davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005).

Sucuoğlu ve Kargın (2006), problemlili davranışların, çocuğun yeni beceriler edinip mevcut olan becerilerini kullanabilmesini zorlaştıran durumlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, bu tür davranışların çocuğun sosyal ilişkilerindeki etkileşimleri negatif yönde etkileyip kendisine zarar verme olasılığı taşıyan durumlar olduğunu da belirtmektedir (akt., Özel, 2021).

Yavuzer'e (2003) göre, problemlili davranış, çocuğun gelişimsel süreçlerinde karşılaştığı doğal zorluklarla birlikte çevresel faktörlerin olumsuz etkilerinin birleşmesi sonucu ortaya çıkan tepkisel bozukluklardır (akt., Yaşar Ekici, 2014).

İleriki dönemlerde problemlili olarak değerlendirilen bazı davranışlar, erken çocukluk döneminde tipik gelişim sürecinin bir parçası olarak kabul edilebileceğinden ötürü, okul öncesi dönemde yer alan çocukların hem duygusal hem de davranışsal problemlilerini tanımlamak kolay değildir ve bu nedenle, okul öncesi dönemde yer alan çocukların problemlilerinin devamlılığını

değerlendirirken, içe yönelim ve dışa yönelim problemleri davranışlarının ayrı ayrı ya da bir arada görüldüğü gelişimsel değişiklikler göz önünde bulundurulmalıdır (Basten v.d., 2016).

2.6.2 Problemleri Davranışların Sınıflandırılması

Problemleri davranışlar, içe yönelim (internalizing) ve dışa yönelim (externalizing) olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Caldarella ve Merrill, 1997; Rusby, 1998; Gimpel ve Holland, 2003).

İçe dönük olma, çekingenlik, odaklanma güçlüğü, somatik yakınmalar, anksiyete, öz-güvenin düşük olması, endişe, korku, panik, öz-farkındalık duygusu, aşırı duyarlı olma, düşük mod, bunalım, depresyon, mutsuzluk, sosyal geri çekilme, aşağılık duygusu, utangaçlık içe yönelim davranışları olarak belirtilmektedir (van der Valk v.d., 2003; Henricsson, 2006; Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Basten v.d., 2016; Işık 2021; Özel, 2021; Yoldaş Örs ve Demircioğlu, 2022). Dışa yönelim problem davranışlar ise hem duygusal hem de davranışsal denetimdeki yetersizlik nedeni ile gelişen ve kontrol edilmesi güç olup bireylerin çevrelerinde bulunan insanları da olumsuz yönde etkileyen davranışlardır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Yoldaş Örs ve Demircioğlu, 2022). Hareket düzeyinin yüksek olması, saldırganlık, tükürme, insanlar ve nesnelere karşı yıkıcı davranışlar sergileme, antisosyal davranışlar, karşı çıkma, vurma, tehditte bulunma, dürtüsellik ve hiperaktivite, ısırma, düşmanca tavırlar, tekme atma, hırsızlık, öfke sorunları, bağırma, alay etme, kurallara uyum sağlayamama, kıskançlık gibi duygusal ve davranışsal kontroldeki yetersizlik ile ortaya çıkan davranışlar ise dışa yönelim davranışlar olarak belirtilmektedir (Henricsson, 2006; Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Basten v.d., 2016; Işık, 2021; Özel, 2021; Yoldaş Örs ve Demircioğlu, 2022).

Problemleri davranış türleri arasında etraftaki kişiler tarafından da gözlemlenebilen davranış türü dışsallaştırılmış problem davranışlar olarak tanımlanırken, içselleştirilmiş problem davranışlar ise etraftaki kişiler tarafından gözlemlenmekte zorlanılan ve kolayca fark edilemeyen

davranışlardır. Erken önlem alınmadığı takdirde dışsallaştırılmış problem davranışlar, ciddi davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olurken, içselleştirilmiş problem davranışlar ise depresyon, antisosyal kişilik bozuklukları gibi çeşitli ruhsal problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Topçu Bilir ve Sop, 2016).

Genel olarak değerlendirildiğinde, başkalarını rahatsız edip onlarda zarar oluşmasına sebep olan dışa dönük özelliği ile nitelendirilen davranışlar, dışa yönelim davranış problemleri olarak görülmektedir. Bunun aksine, başkalarından ziyade kişinin benliğine yönelik, yani içe dönük özelliğe sahip olan davranışlar ise içe yönelim problem davranış olarak nitelendirilmektedir (Henricsson, 2006). Dışsallaştırılmış davranış problemlerinde olumsuz duygular başkalarına yöneltilirken, içselleştirilmiş davranış problemlerinde ise başkasından ziyade bireyin kendisine yöneltilmektedir (Aunola ve Nurmi, 2005). Aynı zamanda, dışsallaştırma davranışlarına kıyasla, okul öncesi çocuklarda içselleştirme problemleri daha az fark edilir. Çocukların yaşamış olduğu duygusal problemlerin yetişkinler için yeterince endişe verici olarak algılanmaması ve çocukların iletişimlerinde duygularını kolaylıkla ifade edememeleri bunun sebepleri arasında gösterilebilir (Poulou, 2015).

Okul öncesi dönem özelinde düşünüldüğünde, çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin bir parçası olarak değerlendirilen durumlar olabilmektedir. Çocukların kolaylıkla ağlamaları, bağırmaları veya öfke nöbeti geçirmeleri ve verdikleri tepkilerin beklenmeyen tepkiler olması bu durumlara örnek olarak verilebilir. Fakat bu davranışlar çocuklar tarafından sıklıkla yapılmaya başladığında, gelişim döneminin bir parçası olarak değerlendirilmekten ziyade dışa yönelim problem davranışlar olarak tanımlanırlar (Özbey, 2009). Erken dönemde, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi, problem olarak görülen davranışı ne sıklıkla sergilediği ve davranışın yoğunluğu (şiddeti) davranışın problemlilik olarak değerlendirilip değerlendirilmemesinde dikkate alınması gereken faktörlerdendir (Gültekin Akduman v.d., 2015).

Okul öncesi dönemde davranış problemleri sergileyen çocuklar, problemler ve diğer uyumsuz davranışları hem okul çağlarında hem de yaşamlarının daha sonraki yıllarında sergilemeye devam etmektedirler (Galboda-Liyanage v.d., 2003). Yani, eğitimsel veya gerekli görüldüğü durumlarda psikolojik açıdan destek aracılığı ile erken önlem alınmadığı takdirde, çocuklarda görülen problemler aynı çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de görülebilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Ek olarak, antisosyal kişilik bozukluğu, suça yönelme ve madde kötüye kullanımı gibi problemlerin yetişkinlik döneminde ortaya çıkma olasılığı artmaktadır (Ertürk Kara ve Gürgen, 2016).

2.6.3 Problemler Neden Olan Etmenler

Çocuklarda görülen problemler için neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Genel olarak, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, doğum kilosunun düşük olması, doğum sırası, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimde çocuğun sosyal ve duygusal olarak yeterince kapsanamaması, düşük SES, bebeklik döneminde ortaya çıkan güvensizliği, inatçılığı ve sergilediği ilk problemler karşısında aldığı tepki, tek ebeveynli ailelerde çocuğun diğer ebeveyni ile olan iletişimi, ailede depresyon gibi ruhsal sorunların varlığı, eş ilişkilerinde yaşanan problemler, genetik faktörler, çevre, çocuğun sahip olduğu mizaç ve zeka düzeyi, disiplin konusunda ebeveynlerin sert ya da etkili olmayan ebeveynlik uygulamaları, boşanma ile ölüm ve bu nedenlerden kaynaklanan ebeveynlerden birinin yokluğu, ebeveynlerin şimdiki ve evlenme yaşları, babanın çocuğa yeterince ilgi ve sevgisini gösterememesi, sosyal destek, ebeveynin eğitim düzeyi ve mesleği bu faktörler arasında yer almaktadır (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özbey, 2010; Yoldaş Örs ve Demircioğlu, 2022).

Problemler devamlılığını ve varyansını açıklamada genetik faktörlerin (van der Valk v.d., 1998; van der Valk v.d., 2003) yanı sıra, çeşitli mizaç özelliklerinin de önemli rol oynadığı görülmektedir (Caspi v.d., 1995; Eisenberg v.d., 1996). Örneğin, çabuk öfkelenme eğilimi, daha yüksek

içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile ilişkilidir; buna karşın engelleyici kontrol, daha düşük içselleştirme ve dışsallaştırma problemi ile bağlantılıdır (Lengua, 2003). Ayrıca, yüksek düzeyde öfke içeren bir duygu durumu, pozitif duyguların ve coşkunun düşük regülasyonu dışa yönelik problem davranışlarını öngörürken, yüksek düzeyde korku içeren bir duygu durumu ve korku duygusunun düşük regülasyonu ise içe yönelim problem davranışını öngörmektedir (Rydell v.d., 2003). Bunun dışında, hamilelik dönemi sırasında yaşanan sıkıntı ve algılanan stres de (Gutteling v.d., 2005; Tung v.d., 2024) problemlili davranışları ile ilişkilidir. Bağlanma stillerinin de çocukların davranış sorunlarında önemli bir yeri vardır (Goldberg v.d., 1995; Moss v.d., 1996; McCartney v.d., 2004). Örneğin, yapılan bir çalışmada anne ve babasına güvensiz bağlanan çocukların hem iç hem de dışa yönelik davranış problemlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Roelofs v.d., 2006). Sadece çocukların bağlanma stili değil, annelerinin bağlanma stillerinin de çocukların sergilediği davranış problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Karabekiroğlu ve Rodopman-Arman, 2011).

Problemlili davranışların oluşmasında, devam etmesinde ve ortadan kaldırılmasında aile faktörünün etkisi çok büyüktür (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özbey, 2010). Aile içindeki ilişkilerin niteliği, çocukların problemlili davranışlarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile kurmuş olduğu ilişkinin niteliği çok önemlidir. Örneğin, Topçu Bilir ve Sop (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, anne-çocuk ilişkisinde olumsuzlukların arttığı durumlarda çocuklarda gözlenen problemlili davranışların da arttığı ortaya konmuştur. Buna karşılık, anne ve çocuk arasındaki sıcak ve olumlu ilişkiler, çocukların problemlili davranışlarının azalmasında etkili olmaktadır. Çocuktaki davranış problemleri de anne ve çocuk arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, Yüksek Usta'nın (2014) çalışmasında çocukların anneleriyle kurdukları yakın ilişkilerin problemlili davranışlarını azalttığı, ancak yaşanan çatışmaların ise bu davranışları artırdığı gözlenmiştir. İlişkilerin yanı sıra, birlikte yapılan ortak

aktivitelerin de çocuklardaki problemlı davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Galboda-Liyanage v.d., 2003).

Ebeveyn ve çocuk etkileşiminde kurulan ilişki kadar iletişim becerileri de önemlidir. Köyceğiz ve zbey (2019), ocukların problemlı davranışları ile ebeveynlerin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, anne iletişim becerileri ile çocukların sergiledikleri problemlı davranışları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır; fakat bu ilişki sadece anne iletişim becerileri için anlamlıdır. Ayrıca, babanın iletişim becerilerinin de çocukların problemlı davranışları ile ilişki olduğu saptanmıştır (Fagan ve Iglesias, 2000). İletişim becerilerinin önemini vurgulayan bir müdahale çalışmasında, ebeveynlerin sözel olarak cevap verme becerilerini ve iletişim yöntemlerini geliştirmeye yönelik bir müdahale uygulanmıştır. Bu müdahale sonucunda, ebeveynlerin cevap verme becerilerinin yanı sıra çocukların iletişim becerilerinde de gelişme gözlemlenmiş ve dışa yönelim problemlı davranışlarda azalma yaşanmıştır (Brassart ve Schelstraete, 2015).

Ebeveyn tutumları ile çocukların davranış problemleri arasında da ilişkiye rastlanılmıştır (Stormshak v.d., 2000; Dursun, 2010; Bağçeli Kahraman ve ubuku, 2019). Belirli ebeveynlik tutumlarının problemlı davranışları öngördüğü gözlenmiştir. Aunola ve Nurmi (2005), 5-6 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları boylamsal çalışmada, çocukların hem içsel hem de dışsal problem davranışlarını öngörmede en etkili olan ebeveynlik tarzlarını incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, annelerin uyguladıkları yüksek seviyedeki psikolojik kontrol ebeveynlik tarzı, yüksek seviyede şefkat ile birlikte uygulandığında, bu durum, çocukların içsel ve dışsal problem davranışlarında artışa yol açarken, annelerin ebeveynlik tarzlarından uygulamış oldukları davranışsal kontrol, düşük seviyede psikolojik kontrol ile birlikte uygulandığında, çocukların dışsal problem davranışlarında azalmaya neden olmuştur. Benzer şekilde, Güler Kılıç ve eki (2022) tarafından yapılan bir çalışmada hem annelerin hem de babaların çocukla ilgileneceklerinin çocukların davranış problemlerinin azalmasına, buna karşılık zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin uygulamaları ve fiziksel cezalandırma gibi tutumların ise çocuklardaki

davranış problemlerinin artmasına yol açtığı belirtilmiştir. Sadece annelerin olumlu ebeveynlik davranışları ile çocukların davranış problemleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, ebeveynlerin tutumlarını etkileyebilecek olan mental problemler (Breux v.d., 2014; Khan v.d., 2014) ve fizyolojik sorunlar (Poppert Cordts v.d., 2020) da problemleri davranışların gelişimine katkıda bulunan diğer faktörler arasında yer almaktadır.

Problemleri davranışların ortaya çıkmasında ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar kadar, ebeveynlerin birbirlerine karşı olan tutumları da büyük bir öneme sahiptir. Özbey (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, 6 yaşındaki çocukların davranış problemleri ile ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin artması, çocukların problemleri davranışlarında azalmaya yol açarken, ebeveynlerin evlilik uyumunun artması da çocukların dışa dönük problem davranışlarının azalmasına neden olmuştur. Evliliklerdeki uyumun aksine, yaşanan çatışmalar ve mutsuzluklar (Porter ve O'Leary, 1980; Vaez v.d., 2015), bu anlaşmazlıkları çözmek adına ebeveynlerin sergiledikleri bazı davranış kalıpları (Katz ve Gottman, 1993) çocukların problemleri davranış gelişimine zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca, bu çatışmaların sonucunda gerçekleşen boşanmaların da (Malone v.d., 2004; Weaver ve Schofield, 2015) problemleri davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal çevreye uyum sağlamaya başladıkları ve bununla birlikte sosyal ve psikolojik zorluklarla karşılaştıkları bir dönem olmakla beraber, sosyal yaşamın gereksinimlerine uyum gösteremeyen çocuklarda problemleri davranışların da gelişebileceği bir dönemdir. Fakat, bu davranışların dışavurumu ve belirtileri ergenlerdeki kadar belirgin olmadığı için çoğunlukla yeterince önemsenmez ya da doğru şekilde tedavi edilmez (Han ve Lee, 2018). Davranış problemlerinin erken dönemde tespit edilememesi veya müdahalede bulunulmaması, bu problemlerin ileriki zamanlarda daha da kalıcı hale gelmesine neden olabilmektedir (Işık, 2021). Ayrıca, ilerleyen yaş dönemlerinde (ergenlik-yetişkinlik) suç işlemeye eğilimli

olma, madde tüketimi, evden kaçma, intihar ve antisosyal kişilik bozukluğu gibi durumlara neden olabilmektedir (Ertürk Kara ve Gürgen, 2016; Han ve Lee, 2018).

2.7 ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ

2.7.1 Öz-Düzenleme Tanımı

İnsanlar birbirinden farklı birçok kabiliyete sahiptir. Bu kabiliyetler arasından en önemlisi öz-düzenleme kabiliyeti olabilir. Öz-düzenleme, bireyin yaşamına devam edebilmesi için önemli bir faktördür ve dikkate değer biçimde çoğu insan bu konuda aynı şeyi düşünmektedir. Fakat bu kavramın bilimsel anlamda ne şekilde analiz edilmesi gerektiği ve yine ne şekilde tanımlanması gerektiğine dair fikir birliği bulunmamaktadır (Zimmerman, 2000). Yani, teorik anlamda tanımının yapılması bakımından hayli zor bir yapıya sahip olan öz-düzenleme (Boekaerts v.d., 2000) birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Zimmerman'a (2000) göre, öz-düzenleme, kendiliğinden oluşan düşünce, duygu ve davranışları açıklar. Kendiliğinden oluşan bu düşünce, duygu ve davranışlar kişinin kendine özel hedeflerini elde etmesi için planlanmıştır ve periyodik olarak adapte edilmiştir (Zimmerman, 2000). Başka bir tanıma göre, öz-düzenleme, duyguları, düşünceleri ve eylemleri sosyal istekler karşısında bu isteklere uygun şekilde düzenleyebilme becerisidir (Rademacher, 2020). Duygu, biliş ve davranışa ek olarak dikkatin de birey tarafından denetlenmesi ya da yönlendirilmede bulunulması da öz-düzenlemeyi tanımlamaktadır (McClelland ve Cameron, 2011). Yine Raffaelli ve diğerleri (2005), öz-düzenlemeyi, sadece çevreden gelen taleplere karşılık vermekten ziyade, kişinin içinden gelen taleplerine de karşılık verebilmesi adına kişinin duygulanımını, dikkatini ve eylemini regüle edebilmesinde içsel açıdan yön verilen bir beceri olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü üzere literatürde öz-düzenlemenin birçok tanımı yer almaktadır. Bilim insanlarının alanlarındaki farklılık sonucunda öz-düzenlemeye başka açılardan yaklaşıyor olmaları, öz-

düzenlemenin tanımındaki bu denli çeşitliliğin nedeni olarak sunulmaktadır (Ün, 2021).

2.7.2 Öz-Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz-düzenlemeye dair tanımlarda farklılıklar olduğu gibi boyutlarına dair yapılan açıklamalarda da birçok bakış açısı bulunmaktadır ve bu çeşitlilik, kuramsal alt yapıların değişik olmasından kaynaklanmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Tekin ve Koçyiğit, 2020). Örneğin, Smith-Donald ve diğerleri (2007), öz-düzenlemenin boyutlarını bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak değerlendirmişlerdir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) da kendi çalışmasında öz-düzenlemenin boyutlarını dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak üç boyutta ele almıştır. McCabe ve diğerleri (2004) ise öz-düzenleme boyutlarını hazzı geciktirme, zihinsel ve eylemsel kontrol, dikkatin sürekli olması olarak dört boyutta ele almışlardır. Skibbe ve diğerleri (2011) ise öz-düzenlemeyi dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol olarak değerlendirmişlerdir. Görüldüğü üzere, öz-düzenleme birden fazla boyuta sahiptir. Öz düzenlemenin alt boyutlarının, ayrı yapılar olsalar da karşılıklı etkileşim içinde işleyen ve birbirleri üzerinde etkili bir sistem yapısına sahip olduğu belirtilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Öksüz, 2020). Bu çalışmada Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek çalışmasında öz-düzenleme bilişsel bakış açısı ile değerlendirilmiş olup, kavramsal temelini de öz-düzenlemede katkıya sahip olan yürütücü işlev bileşenleri oluşturmaktadır. Bu bileşenler dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontroldür (Erol ve İvrendi, 2018). Bu nedenle, ölçeğin sahip olduğu kuramsal çerçevenin dışına çıkmamak adına öz-düzenleme dikkat (attention), çalışma belleği (working memory) ve engelleyici kontrol (inhibitory control) alt boyutları ile ele alınacaktır.

2.7.3 Yürütücü İşlevler

Etkili öz-düzenleme, bir dereceye kadar bilişsel süreçlerin derlemesi olan yürütücü işlevlere bağlıdır (Raaijmakers v.d., 2008; White v.d., 2013). Bu

bilişsel süreçler amaca yönelik eylemi ve etkili bir şekilde problem çözümünü kolaylaştırmanın yanı sıra, duyguları, eylemleri ve diğer zihinsel aşamalara da rehberlik ederek, yönlendirmede bulunarak ve yöneterek amaca erişmeyi de kolaylaştırmaktadır. Yürütücü işlev, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini düzenlemeye yönelik yüksek düzeydeki bilişsel süreçler olarak tanımlanmakta ve hem hedefe yönelik davranışlar hem de adapte edilebilir davranışlar için yürütücü işlev süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Raaijmakers v.d., 2008). Bireylerin odaklanması ve dikkatini vermesi gereken anlar olabilmektedir. Bu anlarda kişinin otomatik bir tepki vermesi ile birlikte hem içgüdüüne hem de sezgilerine güvenmesinin imkân dahilinde ve yeterli olmadığı, aynı zamanda önerilmediği durumlar meydana gelebilmektedir. İşte bu durumlarda gereksinim duyulan zihinsel süreçler ailesi yürütücü işlev olarak tanımlanmaktadır ve bu zihinsel süreçler yukarıdan aşağıya doğrudur (Diamond, 2013). Yürütücü işlevler birtakım bilişsel bileşenleri içermektedir. Dikkat (ya da dikkat odağının esnek değişimi/dikkati başka yöne kaydırma/dikkatin sürdürülmesi), çalışma belleği ve engelleyici kontrol (ya da baskın tepkilerin engellenmesi) bu faktörler arasında yer almaktadır (Fahie ve Symons, 2003; Blair v.d., 2005; Ponitz v.d., 2009; Willoughby v.d., 2014; Montroy v.d., 2016). Ayrıca, bilişsel düzeyde öz-düzenlemenin yukarıdan aşağıya boyutunu yürütücü işlevlerin bu bileşenleri oluşturmaktadır (Rademacher, 2020). Bunlar aynı zamanda öz-düzenlemenin de alt boyutları olarak görülmektedir. Aşağıdan yukarıya boyutunda ise dikkat ve duygu yürütücü olmayan aşamalar aracılığı ile düzenlenir ve yürütücü işlevler de bu düzenlenmeye bağlıdır (Erol ve İvrendi, 2018). Yukarıdan aşağı süreç olan yürütücü işlevler, aşağıdan yukarı boyutu ile de karşılıklı etkileşim halindedir (Erol ve İvrendi, 2018; Panlilio v.d., 2019).

Yürütücü işlev becerilerini geliştirmek adına yöntemlerin bulunması önemlidir çünkü bu beceriler, hayat boyu günlük yaşamdaki aktivitelerin gerçekleştirilmesindeki rolü çok büyük olan becerilerdir (Coelho v.d., 2020). Neyse ki, yürütücü işlev becerileri bireyin doğuştan getirdiği bir beceri değildir. Bunun aksine, doğum ile başlayıp yetişkinlik dönemine kadar zaman

içerisinde yaşam boyu gelişen ve aynı zamanda geliştirilebilen bir beceridir. Amacı olan eğitimlerle beraber birden fazla müdahale aracılığıyla yürütücü işlev becerisi, özellikle de okul öncesi dönemde yer alan çocuklarda geliştirilebilmektedir (Gibb v.d., 2021). Literatürde yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesine katkı sunan birçok müdahale ve eğitim çalışması bulunmaktadır (Traverso v.d., 2015; Chen v.d., 2020; Coelho v.d., 2020; Keown v.d., 2020; Gibb v.d., 2021; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023).

2.7.3.1 Dikkat

Günlük yaşamda, dış dünyadan ve içsel olarak belirlenen hedeflerden kaynaklanan sürekli rekabet halindeki talepler bulunmaktadır. Bu talepler hem bilişsel hem de duygusal sistem üzerinde etkili olmaktadır. Bu taleplerin bütünleştirilmesi, önceliklendirilmesi ve seçimde bulunulması ile tutarlı ve uyumlu davranışlar oluşturulabilmektedir. Ancak, bu davranışların ortaya çıkabilmesi için rekabet eden taleplerin denetimini sağlayacak bir sisteme ihtiyaç vardır; ki bu da uyumlu davranışların oluşmasında merkezi role sahip olan dikkat sistemidir ve bu, birçok kişinin aynı fikirde olduğu bir konudur (Berger v.d., 2007). Dikkatin düzenlenmesi, dikkati sürdürmeyi ve aklı çelen ya da uyaranlardan alakasız olanları yok saymakla beraber bir görev esnasında dikkati düzenleyerek o göreve ait amaçların karşısında uyanık olmayı içermektedir (Harris v.d., 2007). Dikkat, önemli olan bilgilere yani hedefe ilişkin bilgilere odaklanılmasına ve seçimine ek olarak alakasız, hedefle ilgisi olmayan bilgilerin de yok sayılmasını sağlamaktadır. Bilgiyi işlemlenimin seçici tarafı olarak tanımlanan dikkatin sahip olduğu esas özelliklerden biri, seçiciliktir (Ochsner ve Gross, 2005; Savina, 2021). Aynı zamanda dikkat, bilişsel kontrolü sağlama becerisine de sahiptir ve bu beceri, prefrontal kortekste meydana gelen gelişme ile artış göstermektedir (Mullane v.d., 2014).

Dikkatin, birbirinden ayrı beyin ağları ile ilişkili olan bazı işlevleri bulunmaktadır. Uyanıklık durumuna erişilip bu durumun devam ettirilmesi, bu işlevlerden biridir. Duyusal olaylara doğru, tercih edilen işleme için yönelme ve seçme ile birlikte düşüncelerin ve tepkilerin hedef odaklı gayret

gerektiren biçimde düzenlenmesi de diğer işlevleri arasında yer almaktadır (Pozuelos v.d., 2014). Posner ve Petersen (1990) tarafından geliştirilen Dikkat Ağı Teorisi'ne göre, dikkat kaynakları üç ağa ayrılmaktadır. Uyarıcı dikkat ağı (Alerting Network), yönelme dikkat ağı (Orienting Network) ve yürütücü kontrol dikkat ağı (Executive Control Network) bu dikkat ağları arasında yer almaktadır. Genel olarak tanımlanacak olursa, uyarılar karşısında yüksek duyarlılık durumuna erişme ve bunu devam ettirme uyanıklığı açıklamaktadır. Bilginin seçimi yönelme ağını tanımlamaktadır. Bu bilgi, duyuşal girdilerden gelen bilgilerdir. Son olarak, duygular, düşünceler ve davranışlar arasında meydana gelen çatışmanın gözlemlenmesi ve çözümlenmesi ise yürütücü dikkat olarak tanımlanmaktadır. (Fan v.d., 2002; Rueda v.d., 2004).

Dikkat, öğrenme üzerinde etkiye sahiptir. Dikkat noktasında zorlanan çocuklar incelendiğinde, dikkatlerinin kolaylıkla dağıldığı, etrafında olup bitenlerden kopuk ve unutkan gözüktükleri, akademik alanda yapmış oldukları yanlışların da dikkatsiz olduğu görülmektedir (Savina, 2021). Dikkat problemleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Barriga v.d., 2002; Breslau v.d., 2010; Rabiner v.d., 2016) bu durumu kanıtlar niteliktedir.

2.7.3.2 Çalışma Belleği

Bilginin zihinde bulundurulmasına yardımcı olmakla birlikte, problemleri çözmek amacıyla bilginin yönlendirilmesine de yardımcı olan yürütücü işlev bileşeni çalışma belleğidir (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023). Çalışma belleği, bu iki şeyi kısa süren bir zaman aralığı içinde gerçekleştirmekte ve dıştan gelen yardımlara ya da işaretlere bağlı değildir (Best ve Miller, 2010). Çalışma belleği öz-düzenlemenin vazgeçilmez bir parçasıdır ve bunun nedeni ise, öz-düzenleyici (self-regulated) davranışın, çalışma belleğinde tutulan içsel temsiller tarafından yönlendirilmesidir. Bu içsel temsiller ise hedefleri, kuralları ve planları içermektedir (Savina, 2021). Bir şeyi hesaplamada, yazılı bilginin anlamını ortaya çıkarmada, kullanıldığı gibi anlaşılması güç olan yönergeleri yerine getirmede, çok sayıda bilgi kaynağını karar vermeden önce

bir araya getirmede çalışma belleği kullanılmaktadır (Vandenbroucke v.d., 2018). Bunlara ek olarak, muhakeme edebilme becerisinde, yaratıcılık noktasında ve hatırd tutulan geçmiş ile geleceğe dair umutları dikkate alarak plan yapmada ve kararlar almada çalışma belleği önemli bir rol oynamaktadır (Diamond, 2013).

Daha önce var olan bilgileri zihinde muhafaza etmek ve sonrasında gelen bilgilerle bu bilgileri ilişkilendirmek, zamanla meydana gelen herhangi bir şeye anlam kazandırmak için gereklidir. Bu noktada çalışma belleği kritik bir role sahiptir (Diamond 2013). Bilginin hafızada yeterince muhafaza edilmesi önemlidir çünkü aksinin gerçekleşmesi bazı durumlara yol açabilmektedir. Daha önceki deneyimlerden aktarılan bilgi ile hafızada muhafaza edilen bilgilerin bir araya getirilmesi için sınırlı imkânlarla neden olmasına ek olarak, hem karar verme hem de bilişsel aşamalar için hafızada tutulan bilgileri yönlendirme becerisinin sınırlı olması bu durumlar arasında yer almaktadır. Tüm bunlar aracılığıyla yeterli sosyal işleyişe ket vurulabilmektedir (Schuiringa v.d., 2016).

Baddeley (1986) modeline göre çalışma belleği üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, fonolojik döngü, görsel-uzamsal çizim tahtası ve merkezi yönetici bileşenlerdir (akt., Preßler v.d., 2013). Baddeley'e (1996) göre, sözel ve işitsel bilginin geçici bir süre için muhafaza edilmesinden sorumlu olan bileşen fonolojik döngü iken, görsel ve uzamsal bilgilerin hem işlenmesi hem de zihinde tutulmasından sorumlu olan bileşen ise görsel-uzamsal çizim tahtası bileşenidir. Merkezi yönetici bileşenin ise sorumlu olduğu birçok görev bulunmaktadır. Dikkatin değiştirilmesi ve bir şeye yoğunlaştırılması, planlanan, düzene sokulan ve gözetlenen bilişsel aşamaların gerçekleşmesi bu görevler arasında yer almaktadır (akt., Preßler v.d., 2013).

Genel olarak, devam etmekte olan bilişsel faaliyetler sırasında işleme ve depolama gerçekleşmektedir. Fakat, bu süreçte bazı taleplerin zorla uygulanmaya çalışılması, geçici bellekte yıkıcı düzeyde bilgilerin yok olmasına neden olmaktadır. Aşırı işleme ve depolama bu taleplerdendir. Yani, çalışma belleği kapasite bakımından sınırlı özelliklere sahip bir yapıdadır

(Alloway, 2006). Ayrıca, çalışma belleği kaynakları bakımından da sınırlıdır. Bu yönü onu müdahalelere karşı açık hale getirmektedir (Savina, 2021).

Çalışma belleği, matematik becerilerinde ve bu becerilerin öngörülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bull ve Scerif, 2001; Holmes ve Adams, 2006; Andersson ve Lyxell, 2007; Toll v.d., 2011; Peng v.d., 2016). Matematik becerilerine ek olarak, okuma becerilerinde (akıcılık, anlama vb.) (Swanson ve Howell, 2001; Gathercole v.d., 2006; Lee Swanson v.d., 2006; Nevo ve Breznitz, 2011; Pham ve Hasson, 2014), kelime dağarcığının gelişimi ve yabancı dille ilişkili süreçlerde (işleme, yeterlilik, kavrama) (Andersson, 2010; Chrysochoou v.d., 2012; Linck v.d., 2014) ve birçok alandaki akademik başarı (Gathercole v.d., 2004; Alloway ve Alloway, 2010; Friso-van den Bos ve van de Weijer-Bergsma, 2019) üzerinde önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda, DEHB patolojisi ile de ilişkilendirilmektedir (Martinussen v.d., 2005; Engelhardt v.d., 2008; Re v.d., 2010).

2.7.3.3 Engelleyici Kontrol

Engelleyici kontrol, güçlü bir içsel eğilimi ve dışsal çekiciliği devre dışı bırakmak amacı ile kişinin dikkat, davranış, düşünceler ve/veya duyguları yönetme becerisini kapsayan ve bunun yerine daha uygun ya da gerekli olan davranışı sergilemeyi amaçlayan bir bileşen olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2013). Benzer şekilde, kişinin dürtüleri ile gerçekleşen davranışlarının kısıtlanmasında ve kendi öz-kontrolünü sağlamasını gerektiren davranışların daha uyumlu olan davranışlarla değiştirilmesinde yardımcı olan yürütücü işlev bileşeni engelleyici kontrol bileşenidir (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023). İnhibisyon, bir gecikme aralığı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu zaman aralığı, bireyin çevreden gelen taleplere karşı daha uygun tepkiler hazırlamasına olanak tanımaktadır (Savina, 2021).

Engelleyici kontrol, bireylerin belirli becerileri kullanabilmesini gerektirmektedir. Otomatik ya da baskın tepkilerden kaçınmak, süregelen bir tepkiyi durdurabilmek, dikkat dağıtan olaylara rağmen bir görevi sürdürebilmek ve ödülleri veya hazları geciktirebilmek bu beceriler arasında

yer almaktadır (Bodnar v.d., 2007). Engelleyici kontrolün eksikliği durumunda bireyler çeşitli faktörlerin etkisi altında kalabilirler. Dürtüler, geçmişte edindiği düşünce ve davranış alışkanlıkları (otomatik tepkiler) ve etraftan gelen ve kişiyi bir şekilde yönlendiren uyarıcılar bunlar arasında yer almaktadır (Diamond, 2013). Engelleyici kontroldeki açıklar, görevlerin yanlış bir şekilde yerine getirilmesine sebep olmakta ve bu durum, tepkinin engellenmesi gerektiği durumlarda, o tepkinin gerçekleştirilme olasılığının artmasına katkıda bulunmaktadır (Dowsett ve Livesey, 2000). Okul öncesi dönemde daha hızlı bir şekilde gelişen engelleyici kontrol becerileri, yaşamın ilk yıllarında belirginleşmeye başlamaktadır (Watson ve Bell, 2013).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda, engelleyici kontrol sürekli olarak temel bir eksiklik olarak görülmektedir (Bodnar v.d., 2007). Literatürde yer alan çalışmalarda bunu destekler niteliktedir (Pliszka v.d., 2000; Schachar v.d., 2000; Dimoska v.d., 2003). DEHB'nin yanı sıra, engelleyici kontrol becerilerindeki eksiklik problemleri davranışlar ile de ilişkilidir (Riggs v.d., 2004; Raaijmakers v.d., 2008; Ellis v.d., 2009; Utendale ve Hastings, 2011). Aynı zamanda, engelleyici kontrol matematik becerileri (Bull ve Scerif, 2001; Passolunghi ve Siegel, 2001; Clark v.d., 2010), okuma becerileri (Kieffer v.d., 2013) akademik beceriler ile akademik başarı (Allan v.d., 2014; Schmitt v.d., 2015), duygu düzenleme (Carlson ve Wang, 2007) ve sosyal-duygusal yetkinlik (Cairano v.d., 2007; Rhoades v.d., 2009) ile de ilişkilendirilen bir bileşendir.

2.7.4 Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerilerinin Önemi

Küçük çocuklar ile karşılaştırıldığında, yetişkinler toplantı ya da spora gitmek gibi günlük aktivitelerinin organizasyonunu sağlamada, birbirinden farklı çoklu görevleri aynı anda yapabilmeye ve birden fazla şeyi aynı anda zihinlerinde tutabilmeye, karşı taraftan gelen kalp kırıcı veya kişiyi sıkıntıya düşüren yorumlar karşısında dürtüsel tepkiler vermektense ziyade uygun tepkiler vermede ve bir şeye odaklanılan esnada arka taraftaki dikkat dağıtan unsurları yok sayma gibi içsel kontroller noktasında daha iyidirler. Yetişkinler ve

çocuklar arasındaki bu farkın esas nedeni ise öz düzenlemedir (Thompson, 2009). Gelişiminin başlangıcı doğum öncesi sürece dayanan düzenleyici süreçler, çocuğun yürümeye başladığı, okul öncesi ve okula gittiği dönemlerde daha gelişmiş ve çocuğun kendisinin başlatabildiği bir forma dönüşmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Okul öncesi dönemde ise öz düzenleme becerileri daha hızlı bir şekilde gelişim göstermekte iken (Best ve Miller, 2010; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023), okul öncesi dönemin sonunda daha gelişmiş bir noktaya ulaşmakta ve erken yetişkinliğe kadar da gelişimi devam etmektedir (Thompson, 2009). Öz düzenlemenin gelişimine katkıda bulunan yürütücü işlevlerin de büyük ölçüde olgunlaştığı dönem, erken çocukluk dönemidir. Hem tepkinin inhibisyonunda hem de esnek şekilde düşünebilme becerisinde 3-4 yaş aralığında gelişmelerin meydana gelmesi bu duruma örnek olarak verilmektedir (Raaijmakers v.d., 2008). Gelişimin en iyi duruma getirilmesi için yürütücü işlev becerilerinin erken dönemde kazanılması önemlidir (Gibb v.d., 2021).

Çocuklar kendi aralarında öz düzenleme becerileri açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığı oluşturan biyolojik etmenlerden biri mizaca boyutudur. Çaba gerektiren kontrol, öz düzenlemenin mizaca dayalı yapısını oluşturmaktadır. Aynı zamanda kavramsal yönü ile yürütücü işlevlerle örtüşmekte olup, yürütücü işlev bileşenlerinden dikkat ve engelleyici kontrolü de yansıtmaktadır (White v.d., 2013). Kişilerin şimdiki zamanda ve gelecek zamandaki ihtiyaçları doğrultusunda davranışlarını regüle etmesinde çaba gerektiren kontrol fırsat tanımaktadır (Rueda v.d., 2005). Rohtbart ve Bates (1998) çaba gerektiren kontrolü, baskın bir tepkiyi kişinin kendi isteğiyle engelleyip baskın olmayan bir tepkiyi ise harekete geçirme becerisi olarak tanımlamaktadırlar (akt. Carlson ve Wang, 2007). Bununla ilişkili olarak, çaba gerektiren kontrol ile içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları arasında negatif yönde bir ilişki bulan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Murray ve Kochanska, 2002; Olson v.d., 2005; Valiente v.d., 2007). Mizaca ek olarak, cinsiyete göre de öz düzenleme becerilerinde farklılaşma meydana gelmektedir. Örneğin, Raffaelli ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir

çalışmada, kızların öz düzenleme becerisinin erkeklerden daha iyi olduğu bulunmuştur. Bunu kanıtlayan başka çalışmalar da mevcuttur (Cameron Ponitz v.d., 2008; Matthews v.d., 2009; Anderson ve Whitaker, 2018).

Öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ve bireysel farkların oluşmasında mizaç ve cinsiyet faktörü kadar erken dönemde uygulanan ebeveynlik modeli de önemlidir. İlk yıllarda öz düzenlemenin gelişimine katkıda bulunan ve destekleyen faktörlerle ilgili olarak, çocukların içsel durumlarını ve davranışlarını düzenlemek için büyük ölçüde dış desteğe, örneğin ebeveynlerin veya okul öncesi öğretmenlerinin ortak düzenlemesine bağlı oldukları varsayılmaktadır (Erdmann ve Hertel, 2019). Çocuklar, bakım verenleri ile kurmuş oldukları etkileşimlerin tekrarlanması aracılığı ile yeni ve etkili olan düzenleyici stratejileri öğrenirler ve bu etkileşimler sayesinde gelişmeye başlayan düzenleyici becerileri, hem uygulamaları bakımından hem de bu becerilerin güçlendirilmesi açısından çocuklara olanak sağlamaktadır (Colman v.d., 2006; Planalp v.d., 2022). Bu etkileşimler, çocukların duygusal açıdan gelişimlerine kılavuzluk etmekte ve olumlu ebeveynlik uygulamaları içermektedir. Çocuğa karşı duyarlı ve ihtiyaçlarına cevap verebilir olma, sıcaksamimi bir tutum içerisinde olma, olumlu ebeveynlik uygulamaları arasında yer almaktadır (Planalp v.d., 2022). Ebeveyn-çocuk ilişkisinde, ebeveyn çocuğa göre becerikli olan bir ötekidir. Çocuğun düzenleyici süreçlerinde ona kılavuzluk edip bu süreçleri onunla paylaşmaktadır (Gärtner v.d., 2018). Çocuk, bu sayede deneyimlemiş olduğu bu ortak düzenleme stratejilerini aşamalı bir şekilde içselleştirir; ki ortak düzenlemenin öz düzenlemeye dönüşmesi, temel sistem olarak değerlendirilen bu içselleştirme sayesinde gerçekleşmektedir. Sonucunda ise çocuk öz düzenleme becerilerine sahip olup bu konuda daha yetkin hale gelmektedir (Gärtner v.d., 2018; Erdmann ve Hertel, 2019). Öz düzenlemeyi gerçekleştirmedeki beceri, yaş ilerledikçe artış göstermektedir. Bunun aksine, ortak düzenleyici müdahalelere karşı zorunlu ihtiyaç ise azalmaktadır (Pauen ve the EDOS group, 2016).

Ortak düzenlemenin etkisinden de anlaşılacağı üzere, ebeveyn ve çocuk arasında kurulan etkileşim, öz düzenlemenin gelişimi için çok önemlidir. Bu

etkileşimin yanı sıra ebeveynlik tutumlarının da çocukların öz düzenleme becerileri ve öz düzenleme ile ilişkilendirilen yürütücü işlevleriyle ilişkili olduğu birçok çalışma tarafından elde edilen bulgular arasında yer almaktadır (Landry v.d., 2002; Karreman v.d., 2006; Bernier v.d., 2010; Fay-Stammach v.d., 2014; Hughes ve Devine, 2017; Newman 2017; Valcan v.d., 2018; Maden v.d., 2022). Uykan ve Akkaynak (2019) ebeveyn tutumları ve öz düzenleme becerisini inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerdeki demokratik tutumun artması ile çocukların öz düzenleme becerilerinde artış gözlemlenirken, otoriter tutumun artması ile de öz düzenleme becerilerinde azalmanın meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öz düzenlemenin gelişimi ile ilişkili olan faktörlerin yanı sıra, öz düzenleme becerilerinin olumlu etkilerinin görüldüğü bazı durumlar bulunmaktadır. Okula hazır olma ve uyum sağlama durumu buna örnek olarak verilebilir. İyi bir öz düzenleme ve yürütücü işlev becerisine sahip olmak, çocukların okula hazır oluş halleri ve uyumları ile olumlu yönde ilişkilendirilmektedir (Eisenberg v.d., 2010; Ursache v.d., 2012; Sasser v.d., 2015; Şepitçi, 2018; Bayındır ve Biber, 2019). Yaptıkları çalışmada öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde eden Tekin ve Koçyiğit (2020), bu durumu yüksek öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel yönden diğerlerine kıyasla okula hazır olma durumlarının daha iyi olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Öz düzenleme becerilerinin okula hazır oluşu ve uyumu kolaylaştırmasının yanı sıra sınıf içindeki davranışlar üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Rimm-Kaufman ve diğerleri (2009), okul öncesi döneme geçişte daha iyi davranışsal öz düzenlemeye sahip olan çocukların, öğretmenleri tarafından ilerleyen süreçlerde hem davranışsal ve bilişsel öz kontrol noktasında hem de çalışma alışkanlığı olarak olumlu değerlendirildiğini ve elde edilen raporlarda çocukların öz düzenleme becerileri ile uyumlu sınıf davranışları arasında ilişki gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Sınıf içerisindeki uyumlu davranışlara ek olarak, öz düzenleme becerileri ve yürütücü işlevlerin problemleri davranışlarla da ilişkisi bulunmaktadır

(Willoughby v.d., 2011; Schoemaker v.d., 2013; White v.d., 2013; Lonigan v.d., 2017; Rademacher, 2020). Duygusal düzenleme becerisi gelişmemiş olan çocuklar genellikle iki tür davranışsal sorunla karşılaşma riski taşımaktadır. Bunlar içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunlarıdır (Holden, 2021). Örneğin, Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar'ın (2017) çalışmasında okul öncesi dönemde yer alan çocukların öz düzenleme becerileri hem nicel hem de çocukların çizdikleri resimler ve öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla nitel yollarla incelenmiştir. Çalışmada, nicel yönden düşük öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların çizmiş oldukları resimler ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre problemlili davranış yönelimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Erken dönem öz düzenleme becerilerinin sonraki çocukluk dönemindeki problemlili davranışlarla ilişkisini inceleyen başka bir çalışmada ise, 4 yaşındayken yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olan çocukların 6 yaşına geldiklerinde daha az problemlili davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sawyer v.d., 2015). Öz düzenleme becerileri, sadece o zaman diliminde oluşan problemlili davranışlardan ziyade, ilerleyen dönemlerde oluşabilecek olan problemlili davranışları da öngörebilmektedir.

Tüm bunlar haricinde, öz düzenleme becerileri, sosyal beceriler (Atmaca, 2019; Samar ve Demiriz, 2024), prososyal davranışlar (Kaya, 2020; Yurdakul v.d., 2022), benlik algısı (Tuzcuoğlu v.d., 2019), öz-saygı (Nurbety ve Pranoto, 2018), yaşam kalitesi (Ersan v.d., 2024), motivasyon düzeyleri (Özbey, 2018) ile de ilişkilidir. Arkadaş ilişkilerini (Ramani v.d., 2010; Saraç v.d., 2021) ve akademik başarıyı (Howse v.d., 2003; Graziano v.d., 2007; McClelland v.d., 2007; Matthews v.d., 2009; da öngörmektedir. Ayrıca, yürütücü işlev becerilerinin de matematik başarısını öngördüğü çalışmalar bulunmaktadır (Espy v.d., 2004; Clark v.d., 2010). Morgan ve diğerlerinin (2019) çalışmasında, okul öncesi çocukların özellikle çalışma belleği olmak üzere yürütücü işlevlerindeki eksikliklerin, ilkokula devam ettikleri süre boyunca matematik, okuma ve fen konusunda zorlanmaları riskini taşıdığı ortaya konmuştur. Akademik başarıların yanı sıra, yürütücü işlevler tehlikeli bir durumla karşılaştıktan sonra o durumla baş etmede çocuklar ve yetişkinlere

destek olmasıyla birlikte, afetlerin yol açtığı stres karşısında koruyucu bir role de sahiptir (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023).

Robson ve diğerlerinin (2020) gerçekleştirdiği, toplamda 150 çalışmanın dahil edildiği meta-analiz sonuçlarına göre, erken okul yıllarında öz düzenleme becerilerine sahip olmanın bazı durumlar ile negatif ilişkili olduğu ortaya konmuştur. İşsizlik, depresyon, anksiyete, sigara kullanımı, alkol ve madde bağımlılığı, obezite, saldırgan davranışlar, suç işlemeye yönelik davranışlar, fiziksel sağlık problemleri bu durumlar arasında yer almaktadır. Yani, öz düzenleme becerileri sadece mevcut durum için değil, gelecek zamanda da olumsuz durumların oluşumunun önlenmesinde katkıda bulunan önemli bir beceridir. Tüm bu çalışmalarda, erken dönemde öz düzenleme becerilerinin ve bunları geliştirmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

2.8 EBEVEYN STRESİ

Bir çocuk dünyaya getirmek, ebeveynlerin hayatlarına derin bir mutluluk getirmenin yanı sıra, onları en çok yoran, tüketen, hayatlarında köklü değişikliklere yol açan ve stres verici bir deneyimdir (Holden, 2021). Dünyadaki en zor ve aynı zamanda en tatmin edici görevin ebeveynlik olduğu, pek çok kişi tarafından kabul edilen yaygın bir görüştür (Mackler v.d., 2015; Nomaguchi ve Milkie, 2020). Önemli bir gelişimsel aşama olan ebeveynliğe geçiş süreci, bireylerin yanı sıra çiftlerin ve ailelerin psikolojik durumları ile genel iyi oluş halleri üzerinde etkiye sahip olan bir yaşam deneyimidir (Lévesque v.d., 2020). Çocuk doğduğunda hem hayatta kalabilmek hem de iyilik hali için ebeveynlerine ihtiyaç duymakta; bebeklikten çocukluk ve ergenliğe uzanan süreçte ise ilgi ve bakıma yönelik bir dizi ihtiyacı ortaya koymaktadır (Deater-Deckard, 2004). Çocuğun bu gelişim sürecinde ebeveynlerin birtakım rolleri bulunmaktadır. Bradley'e (2007) göre, ebeveynliğin altı temel görevi vardır. Çocuğa güvenli bir ortam sağlama ve temel ihtiyaçlarını karşılama, yeni şeyler keşfetmesine, öğrenmesine teşvik etme ve eğitme, sosyo-duygusal destek sağlama, gözlemlene ve denetleme,

çevresini, günlük aktivitelerini ve rutinlerini yapılandırma, sosyal ilişkiler kurabilmesi için gerekli fırsatları sunma bu roller arasında yer almaktadır (akt., Holden, 2021).

Ebeveynlik, bireyin yaşamına hem talepler hem de ödüller sunmaktadır. Sürekli olarak fiziksel, zihinsel, maddi yatırım ve çaba gerektiren ebeveynlik unsurları talepleri kapsarken, ebeveynin kişisel gelişimini, olumlu bir benlik kavramı oluşumunu harekete geçiren ve ebeveynlik hedeflerine ulaşmayı destekleyen ebeveynlik unsurları da ödülleri kapsamaktadır (Nomaguchi ve Milkie, 2020). Ebeveynlik talepleri, yukarıdaki paragrafta ebeveynlik rolleri arasında da yer alan çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamanın (besleme, barınma vb.) yanı sıra bazı psikolojik talepleri de içermektedir. İlgı ve şefkat, çocuğun duygularını kontrol etmesi ya da regüle etmesi noktasında ona yardım etmek, bu talepler arasında yer almaktadır. Ebeveynliğin bu taleplerine adapte olmaya çalışılması sonucunda olumsuz psikolojik ve aynı zamanda fizyolojik tepkilere neden olan süreçler bütünü, ebeveyn stresi olarak tanımlanmaktadır (Deater-Deckard, 2004). Benzer şekilde, ebeveyn stresi, ebeveynlerin algıladıkları ebeveynlik talepleri ile mevcut olan ebeveyn kaynaklarının uyuşmamasından doğan rahatsız edici psikolojik tepkiler olarak adlandırılmaktadır (Mackler v.d., 2015). Bu açıklamada da geçen ebeveynler için olan kaynaklar çeşitlidir ve birçok zihinsel ve fiziksel unsuru içermektedir. Hayatta kalmak için yeterli koruma ki, bu da yeterli düzeyde barınma, yiyecek ve gelir gibi faktörleri kapsamaktadır. Buna ek olarak, bilgi birikimi, yeterlilik hissi ile başkalarından gelen yardımcı ve duygusal destek de bu unsurlar arasında yer almaktadır (Deater-Deckard, 2004).

Ebeveyn stresinin, ebeveynlerin sıklıkla yaşadıkları bir durum olmasının yanı sıra, çocukların davranışları veya gelişimleri ve ebeveynlik gibi konularda yapılan tahminlere göre, ebeveynlerin %36-%50'sinin birtakım endişeler taşıdığı belirtilmektedir (Fang v.d., 2024). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecine ilişkin yüksek düzeyde stres yaşadıkları dönemin özellikle okul öncesi dönem olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, ebeveyn stresi bu dönemde yer alan çocukların sosyal becerilerindeki eksikliklerin yanı sıra

içe yönelim ve dışa yönelim davranışlarında da büyük bir rol oynamaktadır (Mak v.d., 2020).

2.8.1 Ebeveyn Stresine İlişkin Modeller

Ebeveyn stresini etkileyen faktörleri incelemeye yönelik literatürde farklı yaklaşımlar ve modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri de Abidin ve Burke'ün, Ebeveynlik Stres Endeksi oluşturmak amacıyla 1978 yılında geliştirmiş oldukları "Ebeveyn Stres Modeli" (Parenting Stress Model) dir (Abidin, 1990). Geliştirilen bu model, stresi temel bir unsur olarak görmekle birlikte işlevsiz ebeveynliğin nedeni olarak varsaymıştır (Abidin, 1992). Modelde ebeveyn stresini doğrudan etkileyen değişkenler olduğu gibi dolaylı olarak etkileyen değişkenler de bulunmaktadır. Sosyal destek, rolün kısıtlanması, ebeveynlerin sağlığı, ebeveyn rolüne bağlanma ve çocuğun uyumu, kabul edilebilirliği, talepkârlığı, duygudurumu, dikkat eksikliği/hiperaktivite ve desteklenen ebeveyn gibi özellikler doğrudan etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. Ebeveynin kişilik ve psikopatolojisini etkileyerek ebeveyn stresinin oluşumunda rol oynayan depresyon ve duygusal yetkinlik gibi ebeveyn özellikleri ise dolaylı etkiler arasındadır. Kişilik ve patoloji de sosyal desteği etkileyerek ebeveyn stresinin meydana gelmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda, ebeveynin kişiliği ve psikopatolojisi ile eş ilişkisi karşılıklı olarak etkileşimde bulunarak ebeveyn stresini oluşturmaktadır (Abidin, 1990). Kısacası, ebeveynlerin ve çocukların kişilik özellikleri ile birlikte ebeveynlerin kendi aralarındaki ve aynı zamanda sosyal çevreleri ile olan etkileşimleri, ebeveyn stresini oluşturmaktadır. Ayrıca, ebeveyn stresi işlevsel olmayan ebeveynlik davranışlarının başlıca nedenlerinden birini teşkil etmektedir (Çekiç, 2015). Model, ebeveynlik stresini bakımından önemli değişkenler içerse de bazı eksik yönleri bulunmaktadır. Tüm değişkenlerin toplam stres yükü bakımından birbirleriyle karşılıklı etkileşimlerini göz önünde bulundurmayarak hepsinin eşit bir etkiye sahip olduğunu varsayımı, ebeveynin kişiliği, bilişsel süreçleri ve algılarının

ebeveyn stresi üzerindeki rolünün kapsamlı bir şekilde ele alınmaması modelin eksik olan yönünü oluşturmaktadır (Abidin, 1990).

Abidin (1992), her ne kadar fonksiyonel olmayan ebeveynliğin artmasında ebeveyn stresinin etkili olduğunu düşünse de, incelediği çalışmalar ve yapmış olduğu araştırmalar sonucunda bu ikili arasında doğrusal bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmış ve daha sonrasında Belsky'nin 1984 yılında geliştirdiği "Ebeveyn Davranışlarının Belirleyicisi Olarak Süreç Modeli" nde (A Process Model of The Determinants of Parenting) fark ettiği eksiklikleri geliştirerek, birçok farklı çalışmaya da dayanan yeni bir model oluşturmuştur (Abidin, 1992). Belsky (1984), modelinde ebeveyn davranışlarını etkileyen faktörleri ele almıştır. Bu modele göre, ebeveynliği doğrudan etkileyen faktörler arasında ebeveynin kişiliği, çocuğun özellikleri ve ebeveyn ile çocuk ilişkisinin yer aldığı daha geniş bir sosyal bağlam (özellikle evlilik ilişkileri, sosyal ağlar, ebeveynlerin mesleki deneyimleri) bulunmaktadır. Aynı zamanda, ebeveynlerin bireysel kişilik özelliklerini ve genel psikolojik iyi oluş hallerini etkileyen faktörler; ebeveynlerin gelişimsel öyküleri, evlilik ilişkileri, sosyal ilişkileri ve işleridir. Bu etkilerin sonucunda ebeveyn işlevselliği ve nihayetinde çocukların gelişiminin şekillendiği savunulmaktadır (Belsky, 1984).

Abidin (1992) tarafından geliştirilen modelde yer alan değişkenler de ebeveyn davranışlarını öngören değişkenlerdir. Model, ebeveyn davranışlarının ve çocuk uyumunun ebeveynin kişiliğiyle, özellikle de ebeveynlik rolüyle ilgili bileşenler aracılığıyla şekillendiğini; yani sadece çevresel, sosyolojik, davranışsal ve gelişimsel faktörlerin belirleyici olmadığı, ebeveynin kişilik özellikleri, bilişsel süreçleri ve inançlarının da etkili olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, ebeveynin kendi ebeveynlik rolüne ilişkin inançlar ve öz beklentilerden oluşan bir seti temsil eden ebeveynlik rolü değişkeni modelde yer almaktadır. Her bir ebeveyn, ebeveynlik rolünü nasıl deneyimlediğine dair bir içsel model geliştirmekte ve ebeveynlik rolüne dair olası kar ve zararları bu modele göre değerlendirmektedir. Ebeveynin stres düzeyini belirlemede bu değerlendirme rol oynamakta ve ebeveynlerin ebeveynliklerini desteklemek için sahip

oldukları kaynakları kullanmaları noktasında onları güçlendiren ve harekete geçiren bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Ebeveyn davranışını şekillendiren de bu kaynakların bolluğu ya da kıtlığıdır (Abidin, 1992).

2.8.2 Afet Özelinde Ebeveyn Stresi ve Problemler Arasındaki İlişki

Çocuklar travmatik olayları değerlendirirken genellikle ebeveynlerine/bakım verenlerine başvururlardır. Bu nedenle, ebeveynlerin/bakım verenlerin travma karşısındaki tepkileri önemlidir ve çocukların travma karşısında göstermiş oldukları tepkiler üzerinde güçlü bir rol oynadığı birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Whitson v.d., 2015; Whitson ve Kaufman, 2017). Çocuklar, olayın kendisinden ziyade ebeveynlerin yaşadığı sıkıntı karşısında hem sözel olan hem de sözel olmayan yollarla verdikleri tepkilere daha fazla yanıt vermektedirler (Cohen, 2009). Bir ebeveynin ve/veya çocuğun travmatik bir olaya maruz kalmasının ebeveynlik stresine yol açabileceği çeşitli çalışmalar tarafından vurgulanmıştır (Salloum v.d., 2015) Ebeveynin yaşadığı ebeveyn stresi ya da sahip olduğu psikolojik problemler, erken çocukluk döneminde yer alan çocukların olası travmatik olayları nasıl deneyimlediği ve bu olaylara nasıl tepki verdiği üzerinde en belirgin etkiye sahiptir (Whitson ve Kaufman, 2017). Whitson ve Kaufman (2017) tarafından gerçekleştirilen bir analiz çalışması sonucunda, potansiyel travmatik olaylara maruz kalmanın ebeveynlik stresinin artışıyla ilişkili olduğu ve artan bu ebeveyn stresinin ise çocuğun travma sonrası stres semptomlarının daha fazla gözlemlenmesi ile bağlantılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Whitson ve Kaufman, 2017).

Durumsal, kişisel ve/veya tarihsel unsurlara göre, bakım verenin hem ebeveyn stresini yönetebilme hem de çocuğunun ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılama becerisi değişmektedir (Sprang v.d., 2013). Çocuklarının stresli olaylar ile baş etmeleri konusunda, psikolojik semptomlar ve stresle baş etmekte olan ebeveynler onlara yardımcı olmakta zorlanırlar çünkü kendi psikolojik sıkıntılarının altında ezilirler. Ebeveynlerin içinde bulunduğu bu

durum, onların çocukları tarafından daha az ulaşılabilir olmalarına ve onlarla daha az etkileşimde bulunmalarına neden olmakla birlikte, aynı zamanda çocuklarda daha fazla psikolojik problemlerle ilişkilendirilen tutarsız ya da olumsuz ebeveynlik davranışları da sergilemelerine yol açmaktadır (Whitson v.d., 2015). Ayrıca, travmatik olaylara dair hatırlatıcılar, ebeveynlerin çocukların yanlarında duygusal istikrarsızlık yaşamalarına sebep olmakta ve bu durum da çocukları huzursuz edip korkutabilmektedir (Wamser-Nanney ve Sager, 2022). Ebeveynler, yaşanan afet sonrasında kendi duygusal tepkilerini düzenlemekte zorluk çekmelerinin yanı sıra, duygusal olarak çocukları tarafından daha az ulaşılabilir hale gelmektedirler ve bu da çocukların kendi duygularını düzenlemesine yardımcı olan ortak düzenlemeye zarar vermektedir (Cohen, 2009; Harvey, 2020). Yani, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin önemli bir rolü vardır (Planalp v.d., 2022). Ebeveynler, çocuklarının duygularını ve davranışlarını düzenlemesine yardımcı olup onlara kendilerini güvende hissettirerek, çocukların deprem sırasında ve sonrasında duruma karşı korkularını yatıştırabilmektedirler. Ayrıca, çocuğun afet sonrasında göstereceği dayanıklılık seviyesi de ebeveynin bu tutumuyla ilişkilidir (Gomez ve Yoshikawa, 2017). Ancak, öz düzenleme konusunda stres düzeyi yüksek olan ebeveynler iyi bir örnek oluşturmazlar ve bu durum çocuklarda daha fazla davranış problemi ile sonuçlanabilmektedir (Neece v.d., 2012).

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarını ve uyguladıkları ebeveynlik stillerini şekillendiren temel unsurlardan biri ebeveyn stresidir (Mak v.d., 2020). Ebeveynlerin yaşadıkları ebeveyn stresini yönetmek adına kullandıkları başa çıkma stratejileri ve bu stresten etkilenen ebeveyn tutumları, çocukların problemleri davranışlarında en büyük etkiye sahiptir. Çocuğuna karşı duyarlılık seviyesi düşük olan, zorlayıcı, otoriter ya da ihmalkâr ebeveyn tutumları ile ebeveyn stresi arasında bir ilişki bulunmaktadır (Neece v.d., 2012; Jiang v.d., 2023). Olumlu ebeveyn tutumları, yüksek stres deneyimleyen ebeveynlerde azalırken, olumsuz ebeveyn tutumları artış göstermektedir (Han ve Lee, 2018). Örneğin, Mak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada,

ebeveyn stresinin yüksek düzeyde olması, yüksek düzeyde çocuk içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkiliyken, ebeveyn stresi ve negatif ebeveynlik stilleri (otoriter ve izin verici) arasında da bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer bulguya göre ise, ebeveyn stresi ve çocuğun problemlili davranışları arasındaki ilişkide negatif ebeveynlik stilleri kısmi olarak aracı rol oynamaktadır. Yani, çocukta görülen problemlili davranışlar, yüksek düzeyde ebeveyn stresi ve buna bağlı olarak sergilenen negatif ebeveyn tutumları ile ilişkilidir (Mak v.d., 2020). Aynı zamanda, ebeveynin çocuğuna karşı hissettirmesi gereken sıcaklık ve güvenlik hissi de ebeveynin yaşadığı yoğun stres nedeniyle azalabilmektedir (Williford v.d., 2007). Ebeveynin çocuğuna karşı göstermiş olduğu sıcaklığın, çocuklarda daha az dışsallaştırma sorunları ve aynı zamanda daha yüksek düzeyde davranış düzenleme ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (von Suchodoletz v.d., 2011).

Ebeveynlerin sergiledikleri davranışları etkileyen ve aynı zamanda onların işlevsel olmayan ebeveynliklerinin belirleyicisi olarak ebeveyn stresi bir etmen olarak görülmektedir (Östberg ve Hagekull, 2000). Travmaya maruz kalmak, olumsuz ebeveynlik belirtileri ile ilişkilidir. Ebeveyn memnuniyetinin azalması, zayıf ebeveyn-çocuk ilişki kalitesi, fiziksel cezaya ve istismara daha yatkın olma, bu belirtilerdendir (Wamser-Nanney ve Sager, 2022). Sprang ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise, sadece travmaya maruz kalmanın bazı durumlar için artan riski öngördüğü sonucuna varılmıştır. Bu durumlar arasında, ebeveynlikte daha yüksek düzeyde sıkıntı yaşanması, ebeveynin çocuğunu zor biri olarak algılaması ve sağlıksız ebeveyn-çocuk ilişkisi yer almaktadır. Bu sonuçlar, travmaya dayalı geliştirilen bozukluktan bağımsız olarak elde edilmiştir. Hem ebeveynin sergilemiş olduğu davranışlar hem de çocuğu ile olan ilişkisi ebeveyn stresi tarafından olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Salloum v.d., 2015). Ebeveynlerin zor durumlara maruz kalmaları, en kötü senaryoda çocuklarına karşı kötü muamelede bulunmalarına yol açabilmektedir (Sprang v.d., 2013).

İnsan kaynaklı travmatik olaylara maruz kalmanın yanı sıra (Thabet v.d., 2006; Chemtob v.d., 2008) yapılan araştırmalar, doğal afetler sonrasında

ebeveyn-çocuk etkileşiminin kitlesel düzeyde yaşanan travmalar nedeniyle olumsuz etkilendiğini ve bu durumun çocukların duygusal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Yumbul v.d., 2018). Bununla ilişkili olarak, 2011 Van depremi sonrasında yapılan bir çalışmada, çoğu annenin çocuklarına karşı sert ebeveynlik tutumları sergilediği ve negatif duygularını yönetememeleri nedeniyle fiziksel ceza kullanımı ile, çocuklarını disipline etmek için uyguladıkları fiziksel cezaların farklı olduğu belirtilmiştir (Yumbul v.d., 2018). Ayrıca, fiziksel ceza kullanan ebeveynlik tarzları ile çocuklarda görülen yüksek düzeyde içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları arasında bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Baker, 2018). Miki ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir başka araştırma da bu bulguları desteklemekte olup, ebeveynlerin sergilediği fiziksel ceza tutumunun çocukların davranış problemleri üzerinde en fazla etkisi olan faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Fiziksel ceza kullanımına ek olarak, anneler sergiledikleri bu tutumların çocukları tarafından örnek alındığını ve bunun da dışsallaştırma davranışlarını artırdığını ifade etmişlerdir (Yumbul v.d., 2018). Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen içselleştirme sorunlarının, ebeveynlerin yaşamış olduğu güçlükler ve ciddi yaşam olaylarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Rodriguez, 2011).

Çocukların davranışlarında ebeveynlik stresi zarar verici bir etkiye sahipken, çocuğun davranışları da ebeveynlik stresine katkıda bulunabilmektedir (Jiang v.d., 2023). Yani, problemlili davranışlar sergileyen çocuklara sahip ebeveynlerde yüksek ebeveyn stresinin öngörüldüğü birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Beernink v.d., 2012; Vaughan v.d., 2013; Jiang v.d., 2023). Örneğin, Williford ve diğerlerinin (2007) araştırmasında, yüksek derecede yıkıcı davranışlar sergileyen ve sergilemeyen çocukların anneleri karşılaştırıldığında, yüksek derecede yıkıcı davranış sergileyen çocukların annelerinde yüksek düzeyde ebeveyn stresi gözlenmiştir. Başka bir araştırmanın sonucuna göre ise stres düzeyi yüksek olan anne, içselleştirme problemi gösteren çocuğunun semptomlarını etkileyebileceği gibi, içselleştirme problemi gösteren bir çocuk da ebeveynin stres düzeyini artırabilmektedir

(Harvey, 2020). Benzer şekilde, Rodriguez (2011) çalışmasında daha depresif ve kaygılı çocuklara sahip annelerin daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşadıklarını belirtmiştir. Kısacası, ebeveyn stresi ile çocukta görülen problemlerli davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu modellerden biri de “Karşılıklı Etkileşim Modeli” (Transactional theoretical framework) (Sameroff ve Chandler, 1975) dir. Bu modele göre, çocuk ve ebeveyn bileşenlerinin erken çocukluktan itibaren karşılıklı olarak birbirini etkilediği ve çocukta gözlenen davranış sorunları ile ebeveynlik stresi arasında iki yönlü bir ilişkinin bulunduğu savunulmaktadır. Bu çalışmada da ebeveyne herhangi bir müdahalede bulunulmadan sadece çocuklara uygulanan Grup Theraplay® sonucunda çocuğun problemlerli davranışlarında gözlemlenmesi beklenen olumlu yöndeki değişikliğin ebeveyn stres düzeyine de olumlu yönde etki edip etmeyeceği incelenecektir.

BÖLÜM 3

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA AMACI VE SORULARI

Bu çalışma, 6 Şubat 2023'te gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen ve okul öncesi dönemde yer alan çocuklar ile uygulanan Grup Theraplay® müdahale çalışmasının çocukların problemleri ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini ve aynı zamanda annelerin ebeveyn stresi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Grup Theraplay®'in bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etki yaratıp yaratmayacağı araştırmanın ana sorusunu oluşturmaktadır. Deprem ve diğer afet türleri, her yaşta birey üzerinde olumsuz etkilere sebep olsa da en savunmasız olan ve en çok etkilenen grup çocuklar iken (Williams v.d., 2008; Küçüköğlü v.d., 2014; Bal, 2008; Karabulut ve Bekler, 2019; Aral, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023; Limoncu ve Atmaca, 2018) çocuklar arasında ise en çok etkilenen ve en kırılgan yaş grubu okul öncesi çocuklardır (Korkmaz ve Altınsoy, 2023; Wolmer v.d., 2018, Dursun, 2023).

Depremi okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, deprem sonrasında çocuklarda birtakım duygusal ve davranışsal problemler meydana gelmektedir (Endo v.d., 2007; Erkan, 2010; Fujiwara v.d., 2014; Thomson v.d., 2016; Yagi v.d., 2016; Triana, 2018; Miki v.d., 2019; Nagae ve Nagano, 2023; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023; Özel ve Ersoy, 2023; Aykaç v.d., 2024). Duygusal ve davranışsal problemlerin yanı sıra, alanyazında depremin okul öncesi dönemde yer alan çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini inceleyen kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. (Gomez ve Yoshikawa 2017; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2023). Ancak, öz düzenleme becerileri ve yürütücü işlevlerin problemleri ve davranışlar ile de ilişkili olduğunu vurgulayan birçok

çalışma mevcuttur (Willoughby v.d., 2011; Schoemaker v.d., 2013; White v.d., 2013; Lonigan v.d., 2017; Rademacher, 2020). Bu araştırma kapsamında da depremin okul öncesi dönemde yer alan çocukların öz düzenleme becerilerine olan etkisi incelenecektir.

Depremin okul öncesi çocuklar üzerindeki birtakım olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, psikososyal destek kapsamında müdahale çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da Grup Theraplay® müdahalesi uygulanmıştır. Literatürde Grup Theraplay® uygulamalarının sosyal-duygusal becerilerde, duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerinde (Tucker v.d., 2017; Siu, 2021; Yazdanipour v.d., 2022), saldırgan davranışlar ve problemlili davranışlarda (Siu, 2009; Tucker v.d., 2017; Francis v.d., 2017; Sancak, 2019; Uysal, 2020; Tucker v.d., 2021; Rezaeianzadeh ve Yazdanfar, 2024) etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu noktada, uygulanan Grup Theraplay® müdahalesinin depremden etkilenen çocukların problemlili davranışları ile öz düzenleme becerilerinde ve annelerin ebeveyn stresi üzerinde de olumlu etkiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında cevap aranacak sorular şunlardır:

1. Grup Theraplay® seanslarının ardından müdahale grubunda yer alan çocukların problemlili davranış toplam puanları ile “Dışa yönelim”, “İçe yönelim” ve “Ben merkezci” alt boyut puanlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı ?
2. Grup Theraplay® seanslarının ardından müdahale grubunda yer alan çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları ile “Dikkat”, “Çalışma belleği”, “Engelleyici kontrol-duygu” ve “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyut puanlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı ?
3. Grup Theraplay® seanslarının ardından müdahale grubunda yer alan çocukların saldırganlığa yönelim toplam puanları ile “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “Nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” alt boyut puanlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı ?

4. Grup Theraplay® seanslarının ardından müdahale grubunda yer alan çocukların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı ?
5. Grup Theraplay® seanslarının ardından problemlı davranış toplam puanları ile “Dışa yönelim”, “İçe yönelim” ve “Ben merkezci” alt boyut puanları bakımından müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mı ?
6. Grup Theraplay® seanslarının ardından öz düzenleme becerileri toplam puanları ile “Dikkat”, “Çalışma belleği”, “Engelleyici kontrol-duygu” ve “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyut puanları bakımından müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mı ?
7. Grup Theraplay® seanslarının ardından saldırganlığa yönelim toplam puanları ile “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “Nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” alt boyut puanları bakımından müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mı ?
8. Grup Theraplay® seanslarının ardından annelerin ebeveyn stresi toplam puanları bakımından müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mı ?

3.2 ARAşTIRMANIN HİPOTEZLERİ

H1. Grup Theraplay® uygulamasının ardından müdahale grubunda yer alan okul öncesi çocukların ön test-son test problemlı davranış toplam puan ve alt boyut (içe yönelim, dışa yönelim ve ben merkezci) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

H2. Grup Theraplay® uygulamasının ardından müdahale grubunda yer alan okul öncesi çocukların ön test-son test öz düzenleme becerileri toplam puan ve alt boyut (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

H3. Grup Theraplay® uygulamasının ardından müdahale grubunda yer alan okul öncesi çocukların ön test-son test saldırganlığa yönelim alt boyut (başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ve nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

H4. Grup Theraplay® uygulamasının ardından müdahale grubunda yer alan okul öncesi çocukların annelerinin ön test-son test ebeveyn stresi toplam puanlarında negatif yönde anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

H5. Grup Theraplay® uygulamalarına katılan deney grubu katılımcıları ile kontrol grubu katılımcılarının, son test ölçümlerinde problemlili davranış toplam ve alt boyutlarından (içe yönelim, dışa yönelim ve ben merkezci) elde edilen puanlardaki değişim, birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterecektir.

H6. Grup Theraplay® uygulamalarına katılan deney grubu katılımcıları ile kontrol grubu katılımcılarının, son test ölçümlerinde öz düzenleme becerileri toplam ve alt boyutlarından (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) elde edilen puanlardaki değişim, birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterecektir.

H7. Grup Theraplay® uygulamalarına katılan deney grubu katılımcıları ile kontrol grubu katılımcılarının, son test ölçümlerinde saldırganlığa yönelim alt boyutlarından (başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ve nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık) elde edilen puanlardaki değişim, birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterecektir.

H8. Grup Theraplay® uygulamalarına katılan deney grubu katılımcıları ile kontrol grubu katılımcılarının, son test ölçümlerinde elde edilen ebeveyn stresi toplam puanlardaki değişim, birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterecektir.

BÖLÜM 4

4. YÖNTEM

4.1 ÖRNEKLEM

Bu çalışma, 6 Şubat 2023'te meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenerek Malatya ilindeki konteyner kentlerde yaşamını sürdüren 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda, araştırmada yer alacak olan katılımcıların sayısını belirlemek amacı ile güç analizi (G*Power) yapılmıştır. G*Power programı kullanılarak, Faul ve diğerleri (2007) tarafından belirtilen $d=.30$ etki büyüklüğü ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi ile önsel güç analizi yapılmıştır ve elde edilen verilere göre araştırma sonuçlarının %80 güç seviyesine ulaşması için 71 kişilik örnekleme ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, çalışma süreci boyunca ortaya çıkabilecek olan kayıplar değerlendirildiğinde bu sayı müdahale ve kontrol grubunda 80'e çıkarılmış olup toplamda 160 çocuk ile çalışmanın gerçekleşmesine karar verilmiştir.

Çalışma, Malatya Teknokent Konteyner Kent'te Türk Psikologlar Derneği tarafından kurulan Nefes Psikososyal Destek Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir ve gerekli izinler Malatya Valiliği'nden alınmıştır. Çalışmanın örnekleme sayısını tamamlayabilmek amacıyla ilerleyen süreçlerde Teknokent Konteyner Kent'e ek olarak, Malatya'nın Yeşilyurt ilçesinde bulunan Samanköy ve Rönesans Konteyner Kentler'de de katılımcılara ulaşılmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) saha personellerinden alınan liste üzerinden potansiyel katılımcılar belirlenmiş olup hem çocuklar hem de anneleri ile hane ziyaretleri ve telefon görüşmeleri üzerinden iletişime geçilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, 181 çocuk ve annesi çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

Çalışmanın başında, müdahale grubunda 94 ve kontrol grubunda 81 olmak üzere toplam 181 çocuk annesinden ön test verisi elde edilmiş olup, çalışmanın sonucunda ise 91 müdahale ve 73 kontrol grubu olmak üzere toplamda 164 çocuk annesinden son test verisi toplanmıştır. Çalışmanın içleme ve dışlama kriterlerine ek olarak, saha koşulları da katılımcı sayısı üzerinde etkili olmuştur. Çalışmanın içleme kriterleri arasında çocuğun ve annesinin ana dilinin Türkçe olması, çocuğun çalışmaya davet edildiği tarih itibari ile 48-72 ay yaş sınırı (04 yaş 00 ay 00 gün - 05 yaş 11 ay 29 gün) aralığında yer alması, annenin hayatta olması ve konteyner kentlerde yaşıyor olmaları yer almakta iken, çalışmanın dışlama kriterleri arasında ise herhangi bir psikiyatrik tanıya sahip olma ve ilaç kullanma, psikolojik tedavi görüyor olma, annenin vefat etmiş olması ile ana dili Türkçe olmayan anne ve çocuklar yer almaktadır. Toplamda 12 çocuk, dışlama kriterleri arasından anadilin Türkçe olmaması, annenin vefat etmiş olması veya çocuğun başkaları tarafından büyütülüyor olması ve psikiyatrik tanıya sahip olma durumlarını karşıladıkları için çalışmaya dahil edilmiş olsalar da analize dahil edilmemişlerdir. Diğer yandan, bu çalışma kapsamında düzenlenen müdahale seanslarının en az yarısı ve daha fazlasına katılan katılımcıların verileri örnekleme dahil edildiğinden, yeterli sayıda seansa katılamamaları sebebi ile 10 çocuğun verisi araştırmaya dahil edilememiştir. Sonuç olarak, bu araştırma 71 müdahale ve 71 kontrol grubunda olmak üzere toplam 142 çocukla yürütülmüş ve tüm analizler 142 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

4.1.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmada yer alan katılımcıların sosyodemografik bilgilerini içeren tablo aşağıda yer almaktadır. Tablo 4.1'e göre, müdahale grubunda yer alan katılımcıların (n=71) %63,4'ü kız (n=45), %36,6'sı ise erkektir (n=26). Katılımcıların %38,0'ı 4 yaş (n=27), %62,0'ı 5 yaş (n=44) aralığında yer almaktadır. Okula gitme durumları incelendiğinde, katılımcıların %43,7'si okula giderken (n=31), %56,3'ü ise okula hiç gitmemiştir (n=40). Okula giden katılımcılar arasında ise katılımcıların %15,5'i 1 yıldan daha az bir süredir

okula gitmişken (n=11), %28,2'si ise 1 yıl ve üzerinde okula gitmiştir (n=20). Katılımcıların anne eğitim düzeylerine bakıldığında, %50,7'si İlköğretim ve öncesinde mezun (n=36), %36,6'sı Lise mezunu (n=26) ve %12,7'si ise Yükseköğretim mezunudur (n=9). Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise, %49,3'ü İlköğretim ve öncesi (n=35), %42,3'ü Lise mezunu (n=30) ve %7,0'ı ise Yükseköğretim mezunudur (n=5). Ailedeki çocuk sayısı incelendiğinde, ailelerin %15,5'inin 1 çocuk (n=11), %36,6'sının 2 çocuk (n=26), %47,9'unun ise 3 ve üzerinde çocuğa (n=34) sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların annelerinin %80,3'ü gelir düzeylerini orta üstü (n=57) olarak algılamakta, %19,7'si ise kötü (n=14) olarak algılamaktadır. Yine katılımcıların annelerinin %19,7'si çocuk bakımında destek alırken (n=14), %80,3'ü ise çocuk bakımında destek almadıklarını (n=57) belirtmişlerdir. Deprem sonrasında yaşanan yakın kaybına bakıldığında, katılımcıların %21,1'i yakın kaybı yaşarken (n=15), %78,9'u ise yakın kaybı yaşamamışlardır (n=56). Son olarak, deprem sonrasında katılımcıların evlerinin hasar dereceleri incelendiğinde, %12,7'sinin evlerinin orta düzeye kadar hasar (n=9) aldığı, %74,6'sının evlerinin ağır hasar aldığı (n=53) ve %12,7'sinin evlerinin ise yıkıldığı (n=9) görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların (n=71) %50,7'si kız (n=36), %49,3'ü ise erkektir (n=35). Katılımcıların %54,9'u 4 yaş (n=39), %45,1'i 5 yaş (n=32) aralığında yer almaktadır. Okula gitme durumları incelendiğinde, katılımcıların %40,8'i okula giderken (n=29), %59,2'si ise okula hiç gitmemiştir (n=42). Okula giden katılımcılar arasında ise %14,1'i 1 yıldan daha az bir süredir okula gitmekte (n=10) iken, %26,8'i ise 1 yıl ve üzerinde okula gitmiştir (n=19). Katılımcıların anne eğitim düzeylerine bakıldığında, %50,7'si İlköğretim ve öncesinde mezun (n=36), %35,2'si Lise mezunu (n=25) ve %14,1'i ise Yükseköğretim mezunudur (n=10). Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise, %45,1'i İlköğretim ve öncesi (n=32), %36,6'sı Lise mezunu (n=26) ve %18,3'ü ise Yükseköğretim mezunudur (n=13). Ailedeki çocuk sayısı incelendiğinde, ailelerin %15,5'inin 1 çocuk (n=11), %45,1'inin 2 çocuk (n=32), %39,4'ünün ise 3 ve üzerinde çocuğa (n=28) sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların annelerinin %80,3'ü gelir düzeylerini orta

üstü (n=57) olarak algılandıkça, %19,7'si ise kötü (n=14) olarak algılanmaktadır. Yine katılımcıların annelerinin %12,7'si çocuk bakımında destek alırken (n=9), %87,3'ü ise çocuk bakımında destek almadıklarını (n=62) belirtmişlerdir. Deprem sonrasında yaşanan yakın kaybına bakıldığında, katılımcıların %16,9'u yakın kaybı yaşarken (n=12), %83,1'i ise yakın kaybı yaşamamışlardır (n=59). Son olarak, deprem sonrasında katılımcıların evlerinin hasar dereceleri incelendiğinde; %12,7'sinin evlerinin orta düzeye kadar hasar (n=9) aldığı, %78,9'unun evlerinin ağır hasar aldığı (n=56) ve %8,5'inin evlerinin ise yıkıldığı (n=6) görülmektedir.

Tablo 4. 1 Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişkenler	Müdahale Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Cinsiyet				
Kız	45	63,4	36	50,7
Erkek	26	36,6	35	49,3
Yaş				
4	27	38,0	39	54,9
5	44	62,0	32	45,1
Okula Gitme Durumu				
Okula Gidenler	31	43,7	29	40,8
Okula Hiç Gitmeyenler	40	56,3	42	59,2
Okula Gitme Süresi				
1 Yılden Daha Az Gidenler	11	15,5	10	14,1
1 Yıl ve Üzeri Gidenler	20	28,2	19	26,8
Anne Eğitim Düzeyi				
İlköğretim ve Öncesi	36	50,7	36	50,7
Lise	26	36,6	25	35,2
Yükseköğretim	9	12,7	10	14,1

Tablo 4.1 (Devam) Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişkenler	Müdahale Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Baba Eğitim Düzeyi				
İlköğretim ve Öncesi	35	49,3	32	45,1
Lise	30	42,3	26	36,6
Yükseköğretim	5	7,0	13	18,3
Ailedeki Çocuk Sayısı				
1 Çocuk	11	15,5	11	15,5
2 Çocuk	26	36,6	32	45,1
3 ve Üzeri Çocuk	34	47,9	28	39,4
Algılanan Gelir Düzeyi				
Orta Üstü	57	80,3	57	80,3
Kötü	14	19,7	14	19,7
Çocuk Bakımında Destek				
Alınan Kimse				
Var	14	19,7	9	12,7
Yok	57	80,3	62	87,3
Depremde Yakın Kaybı				
Var	15	21,1	12	16,9
Yok	56	78,9	59	83,1
Ev Hasar Durumu				
Orta Düzeye Kadar	9	12,7	9	12,7
Hasar				
Ağır Hasar	53	74,6	56	78,9
Yıkıldı	9	12,7	6	8,5

4.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacı ile Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu kullanılmıştır. Aynı zamanda kullanılan ölçekler ise şunlardır: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-PKBS-2 (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) (Erol ve İvrendi, 2018), 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği (Kaynak, Kan ve Kurtulmuş, 2016) ve Ebeveyn Stres Ölçeği'dir (Gördesli ve Sünbül, 2021).

4.2.1 Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu

Sosyodemografik Bilgi Formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda şu sorular yer almaktadır: Doğum tarihi, cinsiyet, okula gitme durumu, okul öncesi eğitime gitme süresi, anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun psikopatoloji durumu, algılanan gelir düzeyi, toplam çocuk sayısı, çocuğun bakımında diğer kişilerden alınan destek durumu, depresyon sonrasında yakın birinin kaybı, depresyon sırasında bulunulan yerin hasar durumu.

4.2.2 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)

Bu çalışmada, çocukların problemleri davranışlarını ölçmek için Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) kullanılmıştır. Bu ölçek ilk olarak 1994 yılında Kenneth W. Merrill tarafından 3-6 yaş aralığında yer alan çocukların problemleri davranışlarını ve sosyal becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Daha sonrasında ölçek tekrar gözden geçirilmiş ve 2003 yılında ölçeğin norm çalışması yapılmıştır. Problem Davranış ve Sosyal Beceri Ölçeği olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nde toplamda 42 adet soru bulunmakta olup, bunlar "İçer yönelim" (15 madde) ve "Dışer yönelim" (27 madde) problem davranışlar olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği ise "Sosyal iş birliği", "Sosyal bağımsızlık" ve "Sosyal

etkileşim” alt boyutları olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplamda 76 madde içermekte ve “Hiç”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Nadiren” olmak üzere 4’lü Likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada problemleri davranışları ölçmek amacı ile sadece Problem Davranış Ölçeği kullanılacaktır. Ölçeğin orijinal formunda Sosyal Beceri Ölçeği iç tutarlılık kat sayısı .90 iken, Problem Davranış Ölçeği iç tutarlılık kat sayısı ise .97’dir. İki ölçekte alt boyutlarındaki iç tutarlılık kat sayısı .81 ve .95’tir (Özbey, 2009).

Orijinal halinden farklı olarak, Problem Davranış Ölçeği’nden 15 madde çıkarılmıştır. Ölçek Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Uyarlanan Problem Davranış Ölçeği toplamda 27 maddeden oluşmakta ve “İçe yönelim”, “Dışa yönelim”, “Antisosyal” ve “Ben merkezci” olmak üzere 4 alt boyutu içermektedir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .96 olarak bulunmuştur. Her bir alt boyut için de Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. “Dışa yönelim” alt boyutu Cronbach Alfa değeri .95, “İçe yönelim” alt boyutu Cronbach Alpha değeri .87, “Antisosyal” alt boyutu Cronbach Alpha değeri .81 ve “Ben merkezci” alt boyutu Cronbach Alpha değeri ise .72’dir. Ölçekten alınan puanlara göre, Problem Davranış Ölçeği’nde yüksek puan alınması yüksek düzeyde problemleri davranışları olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise problemleri davranışları daha az olduğu anlamına gelmektedir (Özbey, 2009).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Dışa yönelim” alt boyutu için .89, “İçe Yönelim” alt boyutu için .74, “Antisosyal” alt boyutu için .45, “Ben merkezci” alt boyutu için .71’dir. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .89’dur. Son test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Dışa yönelim” alt boyutu için .88, “İçe Yönelim” alt boyutu için .78, “Antisosyal” alt boyutu için .53, “Ben merkezci” alt boyutu için .67’dir. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .90’dur. Literatürde, Cronbach Alpha değerinin .60’ın altında

olması zayıf ve düşük güvenilirlikte olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2002; George ve Mallery, 2003). Bu nedenle, “Antisosyal” alt boyutunun ön test ve son test özelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .60’ın altında olduğu için bu alt boyutta yer alan sorular analize dahil edilmemiştir.

4.2.3 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)

Bu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacı ile 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) (Erol ve İvrendi, 2018) kullanılmıştır. Bu ölçek, 4-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini ebeveynlerinin görüşlerine göre saptamak amacı ile hem yurt içi hem de yurt dışında okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendiren araştırmalar ve ölçekler incelenerek Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)”, “Her zaman (5)” şeklinde puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Aynı zamanda, “Dikkat”, “Çalışma belleği” “Engelleyici kontrol-duygu” ve “Engelleyici kontrol-davranış” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 iken, en düşük puan ise 20’dir. Ölçekten yüksek puan alınması öz düzenleme becerilerinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Tüm maddeler için iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuş olup, alt boyutlara yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .75 ve .89 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçekte yer alan her alt boyut için de iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. İç tutarlılık katsayısı “Dikkat” alt boyutu için .89, “Çalışma belleği” alt boyutu için .82, “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyutu için .77 ve “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyutu için ise .75 olarak bulunmuştur. Ölçek, annelerden elde edilen verilere göre 4-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Dikkat” alt

boyutu için .79, “Çalışma belleği” alt boyutu için .80, “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyutu için .83, “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyut için .75’tir. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .89’dur. Son test sonuçlarına göre yapılan güvenirlik analizi incelendiğinde ise Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Dikkat” alt boyutu için .81, “Çalışma belleği” alt boyutu için .81, “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyutu için .83, “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyutu için .75’tir. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .90’dır.

4.2.4 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği

Bu çalışmada, çocukların saldırganlık yönelimini değerlendirmek amacıyla 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Kaynak, Kan ve Kurtulmuş (2016) tarafından, çocukların sergiledikleri saldırgan tavırlarını kimlere veya nelere yönelttiklerini belirlemek amacı doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 27 madde ve “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık”, “Kendine yönelik saldırganlık” ile “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca, “Hiçbir zaman yapmaz (1)” ve “Her zaman/sürekli yapar (7)” arasında derecelendirilen 7’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte her bir alt boyuta yönelik alınan puanların yükselmesi, o alt boyuta ilişkin saldırganlığın da yükselmesi/artması anlamına gelmektedir. Ölçekte bulunan tüm maddeler için elde edilen Cronbach Alpha değeri .957 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değerleri alt boyutlar için de hesaplanmıştır. “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .946, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .945, “Kendine yönelik saldırganlık” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .853 ve “Eşyalara/nesnelere yönelik” saldırganlık alt boyutunun Cronbach Alpha değeri ise .920 olarak hesaplanmıştır (Kaynak, Kan ve Kurtulmuş, 2016).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına göre yapılan güvenirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Başkalarına

yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyutu için .78, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyutu için .79, “Kendine yönelik saldırganlık” alt boyutu için .33, “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyut için .86’dır. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .88’dir. Son test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyutu için .85, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyutu için .82, “Kendine yönelik saldırganlık” alt boyutu için .62, “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyut için ise .89’dur. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .92’dir. Literatürde, Cronbach Alpha değerinin .60’ın altında olması zayıf ve düşük güvenilirlikte olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2002; George ve Mallery, 2003). Dolayısı ile, “Kendine yönelik saldırganlık” alt boyutunun ön test özelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .60’ın altında olduğu için bu alt boyutta yer alan sorular analize dahil edilmemiştir.

4.2.5 Ebeveyn Stres Ölçeği

Bu çalışmada, annelerin ebeveyn stresini ölçmek amacıyla Ebeveyn Stres Ölçeği (Gördesli ve Sünbül, 2021) kullanılmıştır. Ölçek, Berry ve Jones (1995) tarafından geliştirilmiş olup, Gördesli ve Sünbül (2021) tarafından Türk ebeveynler üzerinde uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 16 madde ve “Ebeveyn ödülleri (1, 3, 4, 5, 6)”, “Ebeveyn stresörleri (2, 7, 8, 9, 10, 14)”, “Ebeveyn kontrol eksikliği (11, 12, 13)”, “Ebeveyn doyumu (15, 16)”, olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 5, 6, 15 ve 16. maddeler ters kodlanması gereken maddelerdir. Her alt boyut için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. .76 “Ebeveyn ödülleri” alt boyutu, .72 “Ebeveyn stresörleri” alt boyutu, .70 “Ebeveyn kontrol eksikliği” alt boyutu ve .71 ise “Ebeveyn doyumu” alt boyutu için belirlenen Cronbach Alpha değerleridir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri ise .81’dir. Ölçek, Türk ebeveynlerinin stres düzeylerini ölçmek adına geçerli ve güvenilir bir çalışmadır (Gördesli ve Sünbül, 2021).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir; “Ebeveyn ödülleri” alt boyutu için .73, “Ebeveyn stresörleri” alt boyutu için .70, “Ebeveyn kontrol eksikliği” alt boyutu için .65, “Ebeveyn doyumu” alt boyut için .66’dır. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .75’tir. Son test sonuçlarına göre yapılan güvenilirlik analizi incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri sırası ile şu şekildedir: “Ebeveyn ödülleri” alt boyutu için .79, “Ebeveyn stresörleri” alt boyutu için .77, “Ebeveyn kontrol eksikliği” alt boyutu için .73, “Ebeveyn doyumu” alt boyut için ise .40’tır. Toplam Cronbach Alpha değeri ise .80’dır. Literatürde, Cronbach Alpha değerinin .60’ın altında olması zayıf ve düşük güvenilirlikte olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2002; George ve Mallery, 2003). “Ebeveyn doyumu” alt boyutunun da son test özelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .60’ın altında olduğu için bu alt boyutta yer alan sorular analize dahil edilmemiştir

4.3 İŞLEM YOLU

Bu çalışma, 22 Nisan 2024 tarihinde FMV Işık Üniversitesi 2024/06 sayılı Etik Kurul Komisyon toplantısında görüşülerek etik açıdan uygun bulunmuştur. Etik kurul kararı sonrasında araştırma süreci başlatılmıştır. Çalışmada, ön test formları toplanmadan önce annelere araştırmanın amacı ile katılımcılardan beklentilere ilişkin bilgilendirme yapılmış ve çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, annelere kimliklerinin ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, çalışmayı istedikleri zaman herhangi bir sebep göstermeksizin bırakabilecekleri ve verdikleri bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağına dair bilgiler içeren bilgilendirilmiş onam formu da verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu Ek-A’da yer almaktadır. Sonrasında ön testler, basılı formlar aracılığıyla dağıtılmış olup, araştırmacının gözetiminde anneler tarafından doldurulmuştur. Son test formları da aynı

şekilde toplanmıştır. Ayrıca, çocuklar ile de görüşülmüş ve onlardan da sözlü onam alınmıştır.

Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar, grup oturumlarına devam edebilme durumlarına göre deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Grup oturumlarına 6 hafta boyunca katılım gösterebileceklerini belirten katılımcılar deney grubuna rastgele atanırken, bazı sebeplerden ötürü katılım gösteremeyecek olan katılımcılar ise kontrol grubuna rastgele atanmışlardır. Teknokent Konteyner Kent sahasında 4 farklı müdahale grubu, Samanköy sahasında ise 3 farklı müdahale grubu olmak üzere toplamda 7 farklı müdahale grubu ile çalışılmıştır. Gruplardaki kişi sayısı 10-15 arasında değişmektedir. Müdahale grubuna 6 hafta boyunca haftada 2 gün gerçekleştirilen toplamda 12 Grup Theraplay® seansı uygulanmıştır. Grup Theraplay® seansları, Theraplay® Oyun ve Aile Terapileri Derneği tarafından verilen 1. Seviye Theraplay® ve MEM ile Grup Theraplay® sertifikasyon eğitimlerini tamamlamış olan 2 terapist tarafından gerçekleştirilmiştir. Seanslarda terapistlerden biri lider, diğeri ise yardımcı lider rolünü üstlenmiştir. Grup oturumları yaklaşık olarak 30-45 dakika aralığında sürmüş olup, Theraplay®'in 4 boyutunu da içeren oyunlar oynanmıştır. Grubun ihtiyacına göre bazı seans akışlarında birtakım değişiklikler de yapılmıştır. Seans akışları ile ilgili detaylı bilgiye Ek G'den ulaşabilirsiniz. Ayrıca, terapistler süreç boyunca 4 saat süren süpervizyon almışlardır.

Müdahale grubu ile yapılan Grup Theraplay® seanslarının bitmesinin ve son test verilerinin toplanmasının ardından, Teknokent, Samanköy ve Rönesans Konteyner Kent sahalarında kontrol grubu ile de toplamda yoğunlaştırılmış 4 Grup Theraplay® oturumu gerçekleştirilmiştir.

4.4 VERİ ANALİZİ

SPSS for Windows verileri analiz etmek için kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutlardan elde

edilmiş puanlar ve toplam puanlar, 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği alt boyutlarından elde edilecek puanlar ve Ebeveyn Stres Ölçeği'nden elde edilecek toplam puanlardır. Grup Theraplay®'in etkililiği ise bağımsız değişkendir. Müdahale grubunda yer alan çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ve alt boyut puanları, 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği alt boyut puanları ile Ebeveyn Stres Ölçeği toplam puanlarını ön test-son test karşılaştırması yapmak amacıyla bağımlı örneklem T-test analizi uygulanmıştır. Aynı zamanda, müdahale ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ve alt boyut puanları, 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği alt boyut puanları ve Ebeveyn Stresi Ölçeği toplam puanlarını karşılaştırmak amacı ile de bağımsız örneklem T-test analizi yapılmıştır.

Bunlara ek olarak, bağımlı değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek adına bağımsız örneklem T-test analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) de yapılmıştır. Çalışmada yer alan değişkenlerin normallik analizleri yapıldığında normal dağılım göstermeyen birkaç değişken ile karşılaşmıştır. Bu değişkenler için kuyruk temizleme işlemi uygulanmıştır. Kuyruk temizleme işleminin ardından çalışmada yer alan bütün değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ve +3 aralığını karşılamaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olmasının normallik varsayımı için geçerli olma koşulu sağlanmaktadır (Kalaycı, 2010). Bu nedenle, çalışmada parametrik testler uygulanmıştır.

BÖLÜM 5

5. BULGULAR

Bu bölümde, müdahale grubunda yer alan çocukların problemleri davranışlar, öz düzenleme becerileri, saldırganlığa yönelim davranışları ve annelerin ebeveyn stres düzeylerinin ön test ve son test sonuçları arasındaki farklara ilişkin bulgular, yine aynı değişkenlerin ön test son test sonuçlarının müdahale ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test eden ana hipotez bulgularına ek olarak, sosyodemografik değişkenlerin de bu değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini inceleyen analiz bulgularına da yer verilmiştir.

5.1 BAĞIMLI ÖRNEKLEM T-TEST ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Müdahale grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test problemleri davranış alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.1’de gösterilmektedir.

Tablo 5. 1 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemleri Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön test- Son test	N	Ort.	SS	t	p
Dışa Yönelim	Ön Test	71	28,54	6,820	2,095	,040
	Son Test	71	27,08	7,367		
İçe Yönelim	Ön Test	71	9,92	3,166	1,165	,248
	Son Test	71	9,51	3,098		
Ben Merkezci	Ön Test	71	7,70	2,264	3,215	,002
	Son Test	71	6,87	2,261		

Tablo 5. 1 (Devam) Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemlili Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön test- Son test	N	Ort.	SS	t	p
Toplam Puan	Ön Test	71	46,15	9,668	2,916	,005
	Son Test	71	43,46	10,485		

Elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testte aldıkları “Dışa yönelim” alt boyut puanlarının (M=28,54, SS=6,280), son testte aldıkları “Dışa yönelim” alt boyut puanlarından (M=27,08, SS=7,367) daha yüksek olduğu görülmüştür ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t(70)=2,095$, $p<0.05$].

Çocukların ön testte aldıkları “İçe yönelim” alt boyut puanlarının (M=9,92, SS=3,166), son testte aldıkları “İçe yönelim” alt boyut puanlarından (M=9,51, SS=3,098) daha yüksek olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(70)=1,165$, $p>0.05$].

Çocukların ön testte ve son testte almış oldukları “Ben merkezci” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testte aldıkları puanlar (M=7,70, SS=2,264), son testte aldıkları puanlardan (M=6,87, SS=2,261) daha yüksektir ve ön test ile son test değerleri arasındaki fark anlamlıdır [$t(70)=3,215$, $p<0.05$].

Son olarak, ön testten elde edilen problemlili davranış toplam puanları da (M=46,15, SS=9,668), son testten elde edilen problemlili davranış toplam puanlarından (M=43,46, SS=10,485) daha yüksektir ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(70)=2,916$, $p<0.05$].

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test problemlili davranış alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.2’de gösterilmektedir.

Tablo 5. 2 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Problemlili Davranış Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön test- Son test	N	Ort.	SS	t	p
Dışa Yönelim	Ön Test	71	29,80	9,503	1,991	,050
	Son Test	71	27,97	8,175		
İçe Yönelim	Ön Test	71	9,59	3,241	,041	,967
	Son Test	71	9,58	3,263		
Ben Merkezci	Ön Test	71	7,27	2,467	-1,036	,304
	Son Test	71	7,52	2,110		
Toplam Puan	Ön Test	71	46,66	12,803	1,342	,184
	Son Test	71	45,07	11,236		

Analizlerden elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testten aldıkları “Dışa yönelim” alt boyut puanlarının (M=29,80 SS=9,503), son testte aldıkları “Dışa yönelim” alt boyut puanlarından (M=27,97, SS=8,175) daha yüksek olduğu görülmüştür ve ön test ile son test değerleri arasında marjinal olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [t(70)= 1,991, p=.05].

Çocukların ön testte aldıkları “İçe yönelim” alt boyut puanlarının (M=9,59, SS=3,241), son testte aldıkları “İçe yönelim” alt boyut puanlarından (M=9,58, SS=3,263) daha yüksek olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır [t(70)=,041 p>0.05].

Çocukların ön testte ve son testte almış oldukları “Ben merkezci” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testte aldıkları puanların (M=7,27, SS=2,467), son testte aldıkları puanlardan (M=7,52, SS=2,110) daha yüksek olduğu görülse de, ön test ile son test değerleri arasındaki fark anlamlı değildir [t(70)= -1,036, p>0.05].

Son olarak, ön testten elde edilen problemlı davranış toplam puanlarının (M=46,66, SS=12,803), son testten elde edilen problemlı davranış toplam puanlarından (M=45,07 SS=11,236) daha yüksek olduğu bulunsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür [$t(70)=1,342$, $p>0.05$].

Müdahale grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test öz düzenleme becerileri alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.3'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 3 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Dikkat	Ön Test	71	20,06	4,485	-2,450	,017
	Son Test	71	21,04	4,118		
Çalışma Belleği	Ön Test	71	21,26	2,871	,018	,986
	Son Test	71	21,25	3,241		
Engelleyici Kontrol- Duygu	Ön Test	71	17,69	4,139	-4,888	,000
	Son Test	71	19,62	3,555		
Engelleyici Kontrol- Davranış	Ön Test	71	12,25	3,405	-3,087	,003
	Son Test	71	13,24	2,959		
Toplam Puan	Ön Test	71	71,10	12,406	-4,016	,000
	Son Test	71	75,15	11,071		

Elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testte aldıkları “Dikkat” alt boyut puanlarının (M=20,06, SS=4,485), son testte aldıkları “Dikkat” alt boyut puanlarından (M=21,04, SS=4,118) daha düşük olduğu görölmüştür ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t(70)=-2,450$, $p<0.05$].

Çocukların ön testte aldıkları “Çalışma belleği” alt boyut puanlarının (M=21,26, SS=2,871), son testte aldıkları “Çalışma belleği” alt boyut puanlarından (M=21,25, SS=3,241) daha düşük olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(70)=,018$, $p>0.05$].

Çocukların ön testte ve son testte almış oldukları “Engelleyci kontrol-duygu” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testte aldıkları puanlar (M=17,69, SS=4,139), son testte aldıkları puanlardan (M=19,62, SS=3,555) daha düşüktür ve ön test ile son test arasındaki fark anlamlıdır [$t(70)= -4,888$, $p<0.05$].

Çocukların “Engelleyci kontrol-davranış” alt boyutu ön testten aldıkları puanlar (M=12,25, SS=3,405), son testten aldıkları puanlardan (M=13,24, SS=2,959) daha düşüktür ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(70)= -3,087$, $p<0.05$].

Son olarak, ön testten elde edilen öz düzenleme becerileri toplam puanlarının (M=71,10, SS=12,406), son testten elde edilen öz düzenleme becerileri toplam puanlarından (M=75,15, SS=11,071) daha düşük olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir [$t(70)= -4,016$, $p<0.05$].

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test öz düzenleme becerileri alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.4’te gösterilmektedir.

Tablo 5. 4 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Dikkat	Ön Test	71	19,39	4,204	-1,443	,153
	Son Test	71	20,01	4,422		
Çalışma Belleği	Ön Test	71	20,96	3,110	,111	,912
	Son Test	71	20,92	3,102		

Tablo 5. 4 (Devam) Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Engelleyici	Ön Test	71	17,59	3,923	-,215	,830
Kontrol-Duygu	Son Test	71	17,68	3,508		
Engelleyici	Ön Test	71	12,14	3,361	-,197	,844
Kontrol- Davranış	Son Test	71	12,21	3,126		
Toplam Puan	Ön Test	71	70,08	10,953	-,726	,470
	Son Test	71	70,82	11,486		

Analizden elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testte aldıkları “Dikkat” alt boyut puanlarının ($M=19,39$, $SS=4,204$), son testte aldıkları “Dikkat” alt boyut puanlarından ($M=20,01$, $SS=4,422$) daha düşük olduğu bulunsada, ön test ve son test değerleri arasındaki fark anlamlı değildir [$t(70)=-1,443$, $p>0.05$].

Çocukların ön testte aldıkları “Çalışma belleği” alt boyut puanları ($M=20,96$, $SS=3,110$), son testte aldıkları “Çalışma belleği” alt boyut puanlarından ($M=20,92$, $SS=3,102$) daha yüksektir ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(70)=,111$, $p>0.05$].

Çocukların ön testte ve son testte almış oldukları “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testte aldıkları puanların ($M=17,59$, $SS=3,923$), son testte aldıkları puanlardan ($M=17,68$, $SS=3,508$) daha düşük olduğu görülmüştür ve ön test ile son test arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(70) = -,215$, $p>0.05$].

Çocukların “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyutu ön testten aldıkları puanların ($M=12,14$, $SS=3,361$), son testten aldıkları puanlardan ($M=12,21$,

SS=3,126) daha düşük olduğu bulunsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(70) = -1,197, p > 0.05$].

Son olarak, ön testten elde edilen öz düzenleme becerileri toplam puanlarının ($M=70,08, SS=10,953$), son testten elde edilen öz düzenleme becerileri toplam puanlarından ($M=70,82, SS=11,486$) daha düşük olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(70) = -0,726, p > 0.05$].

Müdahale grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test saldırganlığa yönelim alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.5'te gösterilmektedir

Tablo 5. 5 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Saldırganlığa Yönelim Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Ön Test	71	12,25	4,834	1,414	,162
	Son Test	71	11,48	4,253		
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Ön Test	71	9,75	3,569	-1,334	,187
	Son Test	71	10,54	5,174		
Eşyalara/nesnelere Yönelik Saldırganlık	Ön Test	71	10,66	4,332	-,794	,430
	Son Test	71	11,08	5,404		

Elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testte aldıkları “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut puanlarının ($M=12,25, SS=4,834$), son testte aldıkları “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut puanlarından ($M=11,48, SS=4,253$) daha yüksek olduğu bulunsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(70) = -1,414, p > 0.05$].

Çocukların ön testte aldıkları “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyut puanlarının ($M=9,75, SS=3,569$), son testte aldıkları “Başkalarına

yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyut puanlarından (M=10,54, SS=5,174) daha düşük olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(70) = -1,334, p > 0.05$].

Ön testten ve son testten elde edilen “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testten alınan puanların (M=10,66, SS=4,332), son testten alınan puanlardan (M=11,08, SS=5,404) daha düşük olduğu görülse de, ön test ve son test değerleri arasındaki fark anlamlı değildir [$t(70) = -,794, p > 0.05$].

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test ve son test saldırganlığa yönelim alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.6’da gösterilmektedir.

Tablo 5.6 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test ve Son Test Saldırganlığa Yönelim Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

		Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Başkalarına	Yönelik	Ön Test	71	13,55	5,749	-,027	,979
Fiziksel Saldırganlık		Son Test	71	13,57	5,782		
Başkalarına	Yönelik	Ön Test	71	9,99	3,747	-,472	,639
İlişkisel Saldırganlık		Son Test	71	10,24	4,803		
Eşyalara/nesnelere		Ön Test	71	10,89	4,902	-1,729	,088
Yönelik Saldırganlık		Son Test	71	11,89	5,988		

Elde edilen sonuçlara göre, çocukların ön testte aldıkları “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut puanları (M=13,55, SS=5,749), son testte aldıkları “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut puanlarından (M=13,57, SS=5,782) daha yüksek olsa da, ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(70) = -,027, p > 0.05$].

Çocukların ön testte aldıkları “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyut puanlarının (M=9,99, SS=3,747), son testte aldıkları “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” alt boyut puanlarından (M=10,24, SS=4,803)

daha düşük olduğu bulunsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(70) = -0,472, p > 0,05$].

Çocukların ön testte ve son testte almış oldukları “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyut puanları incelendiğinde, ön testte aldıkları puanların ($M=10,89, SS=4,902$), son testte aldıkları puanlardan ($M=11,89, SS=5,988$) daha düşük olduğu görülse de, ön test ile son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(70) = -1,729, p > 0,05$].

Müdahale grubunda yer alan katılımcıların annelerinin ön test ve son test ebeveyn stresi toplam puanları Tablo 5.7’de gösterilmektedir.

Tablo 5.7 Müdahale Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ön Test ve Son Test Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Ebeveyn Stresi	Ön Test	71	26,44	7,610	1,423	,159
Toplam Puanı	Son Test	71	25,01	8,264		

Elde edilen sonuçlara göre, annelerin ön testte aldıkları ebeveyn stresi toplam puanlarının ($M=26,44, SS=7,610$), son testte aldıkları ebeveyn stresi toplam puanlarından ($M=25,01, SS=8,264$) daha yüksek olduğu bulunsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(70) = 1,423, p > 0,05$].

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların annelerinin ön test ve son test ebeveyn stresi toplam puanları Tablo 5.8’de gösterilmektedir.

Tablo 5.8 Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ön Test ve Son Test Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarına Yönelik Bağımlı Örneklem T-Test Analizi

	Ön Test- Son Test	N	Ort.	SS	t	p
Ebeveyn Stresi	Ön Test	71	27,11	8,907	,210	,834
Toplam Puanı	Son Test	71	26,90	8,319		

Elde edilen sonuçlara göre, annelerin ön testte aldıkları ebeveyn stresi toplam puanlarının ($M=27,11$, $SS=8,907$), son testte aldıkları ebeveyn stresi toplam puanlarından ($M=26,90$, $SS=8,319$) daha yüksek olduğu görülmüş olsa da, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(70)= 210$, $p>0.05$].

5.2 BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TEST ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testten aldıkları problemlili davranış alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.9’da gösterilmektedir.

Tablo 5.9 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlili Davranış Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Dışa Yönelim	Deney	71	28,54	6,820	-,913	,363
	Kontrol	71	29,80	9,503		
İçe Yönelim	Deney	71	9,92	3,166	,603	,548
	Kontrol	71	9,59	3,241		

Tablo 5.9 (Devam) Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlü Davranış Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Ben Merkezci	Deney	71	7,70	2,264	1,099	,274
	Kontrol	71	7,27	2,467		
Toplam Puan	Deney	71	46,15	9,668	-,266	,790
	Kontrol	71	46,66	12,803		

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test sonuçları karşılaştırıldığında, “Dışa yönelim”, “İçe yönelim” ve “Ben merkezci” problemlü davranış alt boyut puanları ile problemlü davranış toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların son testten aldıkları problemlü davranış alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.10’da gösterilmektedir.

Tablo 5.10 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Problemlü Davranış Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Dışa Yönelim	Deney	71	27,08	7,367	-,679	,498
	Kontrol	71	27,97	8,175		
İçe Yönelim	Deney	71	9,51	3,098	-,132	,895
	Kontrol	71	9,58	3,263		
Ben Merkezci	Deney	71	6,87	2,261	-1,765	,080
	Kontrol	71	7,52	2,110		
Toplam Puanı	Deney	71	43,46	10,485	-,880	,380
	Kontrol	71	45,07	11,236		

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların son test puanları karşılaştırıldığında, “Dışa yönelim”, “İçe yönelim” ve “Ben merkezci” problemlili davranış alt boyut puanları ile problemlili davranış toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testten aldıkları öz düzenleme becerileri alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.11’de gösterilmektedir.

Tablo 5.11 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Dikkat	Deney	71	20,06	4,485	,907	,366
	Kontrol	71	19,39	4,204		
Çalışma Belleği	Deney	71	21,26	2,871	,601	,549
	Kontrol	71	20,96	3,110		
Engelleyici Kontrol-Duygu	Deney	71	17,69	4,139	,146	,884
	Kontrol	71	17,59	3,923		
Engelleyici Kontrol-Davranış	Deney	71	12,25	3,405	,198	,843
	Kontrol	71	12,14	3,361		
Toplam Puan	Deney	71	71,10	12,406	,516	,606
	Kontrol	71	70,08	10,953		

Öz düzenleme becerileri ölçeğinde, ön testten elde edilen toplam puanlar ile “Dikkat”, “Çalışma belleği”, “Engelleyici kontrol-duygu” ve “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyut puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların son testten aldıkları öz düzenleme becerileri alt boyut puanları ile toplam puanları Tablo 5.12’de gösterilmektedir.

Tablo 5.12 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Öz Düzenleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Dikkat	Deney	71	21,04	4,118	1,434	,154
	Kontrol	71	20,01	4,422		
Çalışma Belleği	Deney	71	21,25	3,241	,635	,527
	Kontrol	71	20,92	3,102		
Engelleyici Kontrol-Duygu	Deney	71	19,62	3,555	3,279	,001
	Kontrol	71	17,68	3,508		
Engelleyici Kontrol-Davranış	Deney	71	13,24	2,959	2,013	,046
	Kontrol	71	12,21	3,126		
Toplam Puan	Deney	71	75,15	11,071	2,291	,023
	Kontrol	71	70,82	11,486		

Öz düzenleme becerileri ölçeğinde son testten elde edilen “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyut puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(140)=3,279$, $p<.05$]. Deney grubunda yer alan katılımcıların “Engelleyici kontrol-duygu” alt boyut puanları ($M=19,62$, $SS=3,555$), kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre ($M=17,68$, $SS=3,508$) daha yüksektir.

Yine, deney grubunda yer alan katılımcıların son testte aldıkları “Engelleyici kontrol-davranış” alt boyut puanları ($M=13,24$, $SS=2,959$), kontrol grubundakilere kıyasla ($M=12,21$, $SS=3,126$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(140)=2,013$, $p<.05$].

Son testten elde edilen öz düzenleme becerileri toplam puanlarında da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(140)=2,291$, $p<.05$]. Deney grubunda yer alan katılımcıların son testte aldıkları toplam puanlar ($M=75,15$, $SS=11,071$), kontrol grubuna göre ($M=70,82$, $SS=11,486$) daha yüksektir. Bunlara ek olarak, son testten elde edilen “Dikkat” ve “Çalışma belleği” alt boyut puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testten aldıkları saldırganlığa yönelim alt boyut puanları Tablo 5.13’te gösterilmektedir.

Tablo 5.13 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Saldırganlığa Yönelim Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Başkalarına Yönelik	Deney	71	12,25	4,834	-1,454	,148
Fiziksel Saldırganlık	Kontrol	71	13,55	5,749		
Başkalarına Yönelik	Deney	71	9,75	3,569	-,399	,690
İlişkisel Saldırganlık	Kontrol	71	9,99	3,747		
Eşyalara/nesnelere	Deney	71	10,66	4,332	-,292	,771
Yönelik Saldırganlık	Kontrol	71	10,89	4,902		

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların, saldırganlığa yönelim ölçeği ön test sonuçları karşılaştırıldığında, “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “Başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyut puanları bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların son testten aldıkları saldırganlığa yönelim alt boyut puanları Tablo 5.14’te gösterilmektedir.

Tablo 5.14 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Saldırganlığa Yönelim Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Deney	71	11,48	4,253	-2,453	,015
	Kontrol	71	13,57	5,782		
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Deney	71	10,54	5,174	,353	,725
	Kontrol	71	10,24	4,803		
Eşyalara/nesnelere Yönelik Saldırganlık	Deney	71	11,08	5,404	-,845	,400
	Kontrol	71	11,89	5,988		

“Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyutu son testten elde edilen puanlarda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(140)=-2,453$, $p<.05$]. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut puanları ($M=13,57$, $SS=5,782$), müdahale grubunda yer alan katılımcılara göre ($M=11,48$, $SS=4,253$) daha yüksektir.

“Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” ve “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” alt boyutlarından elde edilen son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların annelerinin ön testten aldıkları ebeveyn stresi toplam puanları Tablo 5.15’te gösterilmektedir.

Tablo 5.15 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ebeveyn Stresi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Ebeveyn Stresi	Deney	71	26,44	7,610	-,486	,628
Toplam Puanı	Kontrol	71	27,11	8,907		

Ön testten elde edilen ebeveyn stresi toplam puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların annelerinin son testten aldıkları ebeveyn stresi toplam puanları Tablo 5.16’da gösterilmektedir.

Tablo 5.16 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Annelerinin Ebeveyn Stresi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Ebeveyn Stresi	Deney	71	25,01	8,264	-1,356	,177
Toplam Puan	Kontrol	71	26,90	8,319		

Son testten alınan ebeveyn stresi toplam puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

5.3 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER İLE KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TEST VE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ'NE (ANOVA) İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Dışa yönelim” alt boyut puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.17’de gösterilmektedir.

Tablo 5.17 Dışa Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Dışa Yönelim				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	26,91	5,393	-2,484	,018
	Erkek	26	31,35	8,129		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	28,55	8,335	,017	,987
	Hiç gitmeyenler	42	28,52	5,654		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	32,82	7,494	3,777	,028
	1 yıl ve üzeri	20	26,05	7,729		
	Hiç gitmeyen	40	28,60	5,624		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	29,50	5,804	,919	,404
	Lise	26	27,96	8,253		
	Yükseköğretim	9	26,33	6,000		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	30,17	6,017	2,880	,063
	Lise	30	27,50	7,565		
	Yükseköğretim	5	23,40	5,177		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	27,71	5,810	-,500	,619
	Yok	57	28,74	7,077		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	27,82	6,882	,624	,539
	2 Çocuk	26	29,73	7,308		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	27,85	6,486		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	28,12	6,442	-1,029	,307
	Kötü	14	30,21	8,239		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	29,33	7,537	,508	,613
	Yok	56	28,32	6,672		
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	22,67	5,099	4,233	,019
	Ağır Hasar	53	29,26	6,625		
	Yıkıldı	9	30,11	7,114		

Elde edilen sonuçlara göre, “Dışa yönelim” problem davranış cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Erkek çocuklarında (M=31,35, SS=8,129) görülen “Dışa yönelim” problem davranış kız çocuklarına kıyasla (M=26,91, SS=5,393) daha fazladır ve aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(69)=-2,484, p<.05$].

Okula gitme süresinin çocukların “Dışa yönelim” problem davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür $F(2,68)=3,777, p<.05$. Anlamlılığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmek adına Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.18’de gösterilmektedir.

Tablo 5.18 Dışa Yönelim Problem Davranışın Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Okul öncesine devam süresi	(J) Okul öncesine devam süresi	Mean Difference (I-J)	SE	p
1 yıldan daha az gidenler	1 yıl ve üzeri gidenler	-6,768*	2,464	,023
	Hiç gitmeyenler	4,218	2,235	,190
1 yıl ve üzeri gidenler	1 yıldan daha az gidenler	-6,768*	2,464	,023
	Hiç gitmeyenler	-2,550	1,798	,482
Hiç gitmeyenler	1 yıldan daha az gidenler	-4,218	2,235	,190
	1 yıl ve üzeri gidenler	2,550	1,798	,482

Bonferroni Post-Hoc analiz sonuçlarına göre, okula 1 yıldan daha az gitmiş olan katılımcılar ile 1 yıl ve üzerinde gitmiş olan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir. Okula 1 yıldan daha az gitmiş olan (M=32,82, SS=7,494) katılımcılarda “Dışa yönelim” problem

davranışlar, 1 yıl ve üzerinde gitmiş olanlara (M=26,05, SS=7,729) göre daha fazladır.

Okula gitme süresine ek olarak, evin hasar durumunun da çocukların “Dışa yönelim” problem davranışlar üzerinde etkisi olduğu elde edilen diğer sonuçlar arasındadır [F(2,68)=4,233, p<.05]. Anlamlılığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak adına Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.19’da gösterilmektedir.

Tablo 5. 19 Dışa Yönelim Problem Davranışın Evin Hasar Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları

(I) Ev Hasar Durumu	(J) Ev Hasar Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
Orta Düzeye Kadar Hasar	Ağır hasar	-6,597*	2,352	,020
	Yıkıldı	-7,444	3,076	,055
Ağır hasar	Orta düzeye kadar hasar	6,597*	2,352	,020
	Yıkıldı	-,847	2,352	1,000
Yıkıldı	Orta düzeye kadar hasar	7,444	3,076	,055
	Ağır hasar	,847	2,352	1,000

Yapılan Bonferroni Post-Hoc analiz sonuçlarına göre, evi orta düzeye kadar hasar alan katılımcılar ile ağır hasar alan katılımcılar arasında “Dışa yönelim” problem davranışlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Evi ağır hasar alan katılımcıların sergiledikleri “Dışa yönelim” problem davranışlar (M=29,26, SS=6,625), evi orta düzeye kadar hasar alan katılımcılardan (M=22,67, SS=5,099) daha yüksektir. Bu değişkenlere ek olarak, “Dışa yönelim” problem davranışı okul durumu, anne-baba eğitim düzeyi, çocuk bakımında alınan destek, ailedeki çocuk sayısı, depremde yaşanan yakın kaybına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 5.17 incelendiğinde, “Dışa yönelim” problem davranış ile anlamlı ilişkiye sahip olan başka bir sosyodemografik değişkene rastlanmamıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların “İçe yönelim” alt boyut puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.20’de gösterilmektedir.

Tablo 5.20 İçe Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		İçe Yönelim				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	9,84	2,915	-,247	,806
	Erkek	26	10,04	3,616		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	10,00	3,024	,186	,853
	Hiç gitmeyenler	42	9,86	3,295		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	11,09	3,506	,898	,412
	1 yıl ve üzeri	20	9,75	2,863		
	Hiç gitmeyen	40	9,68	3,222		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	9,81	2,945	,080	,923
	Lise	26	10,12	3,570		
	Yükseköğretim	9	9,78	3,114		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	10,17	2,955	,444	,643
	Lise	30	9,77	3,441		
	Yükseköğretim	5	8,80	3,564		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	9,64	3,565	-,357	,722
	Yok	57	9,98	3,091		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	9,64	3,443	1,403	,253
	2 Çocuk	26	10,73	2,808		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	9,38	3,294		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	9,93	3,206	,076	,939
	Kötü	14	9,86	3,110		

Tablo 5.20 (Devam) İçe Yönelim Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		İçe Yönelim				
		N	Ort	SS	t/F	p
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	10,60	2,971	,942	,349
	Yok	56	9,73	3,216		
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	9,56	4,447	,806	,451
	Ağır Hasar	53	10,17	2,854		
	Yıkıldı	9	8,78	3,598		

“İçe yönelim” problem davranışlar Tablo 5.20’de yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Deney grubunda yer alan katılımcıların “Ben Merkezci” alt boyut puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.21’de gösterilmektedir.

Tablo 5.21 Ben Merkezci Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Ben Merkezci				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	7,96	2,246	1,235	,221
	Erkek	26	7,27	2,273		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	7,59	2,044	-,363	,718
	Hiç gitmeyenler	42	7,79	2,425		

Tablo 5.21 (Devam) Ben Merkezci Problem Davranışın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Ben Merkezci				
		N	Ort	SS	t/F	p
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	7,82	2,523		
	1 yıl ve üzeri	20	7,75	1,970	,029	,972
	Hiç gitmeyen	40	7,65	2,381		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	7,86	2,474		
	Lise	26	7,65	2,226	,291	,749
	Yükseköğretim	9	7,22	1,481		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	8,09	2,228		
	Lise	30	7,60	2,328	2,356	,103
	Yükseköğretim	5	5,80	1,483		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	8,43	2,344		
	Yok	57	7,53	2,229	1,344	,183
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	7,00	2,236		
	2 Çocuk	26	7,46	2,336	1,258	,291
	3 Çocuk ve Üzeri	34	8,12	2,199		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	7,53	2,276		
	Kötü	14	8,43	2,138	-1,344	,183
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	8,07	2,463		
	Yok	56	7,61	2,221	,696	,489
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	7,44	2,603		
	Ağır Hasar	53	7,83	2,199	,339	,714
	Yıkıldı	9	7,22	2,489		

“Ben Merkezci” problem davranışlar Tablo 5.21’de yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların problem davranış toplam puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.22’de gösterilmektedir.

Tablo 5.22 Problemlili Davranış Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Problemlili Davranış Toplam Puanı				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	44,71	8,053	-1,520	,136
	Erkek	26	48,65	11,720		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	46,14	11,363	-,012	,990
	Hiç gitmeyenler	42	46,17	8,450		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	51,73	9,768	2,688	,075
	1 yıl ve üzeri	20	43,55	10,855		
	Hiç gitmeyen	40	45,93	8,580		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	41,17	8,765	,598	,553
	Lise	26	45,73	10,997		
	Yükseköğretim	9	43,33	9,474		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	48,43	8,839	3,155	,049
	Lise	30	44,87	10,136		
	Yükseköğretim	5	38,00	9,274		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	45,79	7,413	-,158	,875
	Yok	57	46,25	10,200		

Tablo 5.22 (Devam) Problemlili Davranış Toplam Puanın Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Problemlili Davranış Toplam Puan				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	44,45	10,133		
	2 Çocuk	26	47,92	9,712	,716	,492
	3 Çocuk ve Üzeri	34	45,35	9,572		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	69,86	12,899		
	Kötü	14	76,14	8,831	-1,013	,315
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	48,00	11,257		
	Yok	56	45,66	9,249	,830	,409
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	39,67	9,975		
	Ağır Hasar	53	47,26	9,398	2,476	,092
	Yıkıldı	9	46,11	9,427		

Baba eğitim düzeyinin problemlili davranışlar toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur [$F(2,68)=3,155, p<.05$]. Ortaya çıkan anlamlı sonucun hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.23'te gösterilmektedir.

Tablo 5.23 Problemlili Davranış Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları

(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
İlköğretim ve öncesi	Lise	3,562	2,351	,403
	Yükseköğretim	10,429	4,517	,072

Tablo 5.23 (Devam) Problemlı Davranış Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Test Sonuçları

(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
Lise	İlköğretim ve ncesi	-3,562	2,351	,403
	Yükseköğretim	6,867	4,564	,411
Yükseköğretim	İlköğretim ve ncesi	-10,429	4,517	,072
	Lise	-6,867	4,564	,411

Yapılan Bonferroni Post-Hoc analizi sonuçlarına göre ise hiçbir eğitim düzeyi arasında istatıksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Dikkat” becerilerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.24’te gösterilmektedir.

Tablo 5.24 Dikkat Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız rneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Dikkat				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	20,16	4,210	,244	,808
	Erkek	26	19,88	5,007		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	20,45	5,200	,609	,544
	Hiç gitmeyenler	42	19,79	3,960		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	21,55	5,355	,717	,492
	1 yıl ve zeri	20	19,70	4,911		
	Hiç gitmeyen	40	19,83	4,031		

Tablo 5.24 (Devam) Dikkat Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Dikkat				
		N	Ort	SS	t/F	p
Anne	İlköğretim ve öncesi	36	19,44	4,644		
Eğitim	Lise	26	20,27	4,678	1,120	,332
Düzeyi	Yükseköğretim	9	21,89	2,759		
Baba Eğitim	İlköğretim ve öncesi	35	19,29	4,141		
Düzeyi	Lise	30	20,00	4,594	2,864	,064
	Yükseköğretim	5	24,20	3,271		
Çocuk		14	19,64	2,898		
Bakımında	Var					
Alınan	Yok	57	20,16	4,810	-,383	,703
Destek						
Ailedeki	1 Çocuk	11	20,55	2,583		
Çocuk	2 Çocuk	26	19,08	4,749	,980	,381
Sayısı	3 Çocuk ve Üzeri	34	20,65	4,728		
Algılanan		57	19,46	4,536		
Gelir	Orta Üstü					
Düzeyi	Kötü	14	22,50	3,414	-2,348	,022
Depremde		15	19,53	4,627		
Yakın	Var					
Kayıbı	Yok	56	20,20	4,478	-,506	,615
Ev Hasar	Orta Düzeye Kadar	9	22,00	3,937		
Durumu	Ağır Hasar	53	19,94	4,194	1,236	,297
	Yıkıldı	9	18,78	6,320		

Öz düzenleme becerileri “Dikkat” alt boyutu algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(69) = -2,348, p < .05$]. Gelir düzeyini orta üstü algılayan annelerin çocuklarının dikkat becerileri ($M=19,46, SS=4,536$), kötü algılayan annelerin çocuklarına göre ($M=22,50, SS=3,414$) daha düşüktür. Tablo 5.24 incelendiğinde, “Dikkat” becerisi ile anlamlı ilişkiye sahip olan başka bir sosyodemografik değişkene rastlanmamıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Çalışma belleği” becerilerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.25’te gösterilmektedir.

Tablo 5.25 Çalışma Belleği Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Çalışma Belleği				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	21,25	2,892	-,021	,983
	Erkek	26	21,27	2,892		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	21,18	2,958	-,193	,847
	Hiç gitmeyenler	42	21,31	2,845		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	21,27	3,133	,156	,856
	1 yıl ve üzeri	20	20,96	2,937		
	Hiç gitmeyen	40	21,41	2,830		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	20,76	2,735	1,137	,327
	Lise	26	21,74	3,097		
	Yükseköğretim	9	21,89	2,667		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	20,52	2,797	2,182	,121
	Lise	30	21,81	2,800		
	Yükseköğretim	5	22,40	2,966		

Tablo 5.25 (Devam) Çalışma Belleğinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Çalışma Belleği				
		N	Ort	SS	t/F	p
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	21,64	2,706	,554	,581
	Yok	57	21,17	2,926		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	21,91	2,119	,992	,376
	2 Çocuk	26	20,65	2,741		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	21,51	3,153		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	20,88	3,006	-3,332	,002
	Kötü	14	22,79	1,528		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	21,13	2,642	-,191	,849
	Yok	56	21,29	2,951		
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	21,56	3,005	,307	,736
	Ağır Hasar	53	21,32	2,603		
	Yıkıldı	9	20,58	4,292		

“Çalışma belleği” becerisi algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(69)=-3,332$, $p<.05$]. Gelir düzeyini kötü algılayan annelerin çocuklarının çalışma belleği becerileri ($M=20,88$, $SS=3,006$), orta üstü algılayan annelerin çocuklarına göre ($M=22,79$, $SS=1,528$) daha yüksektir. Tablo 5.25 incelendiğinde, “Çalışma belleği” becerisi ile anlamlı ilişkiye sahip olan başka bir sosyodemografik değişkene rastlanmamıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Engelleyici kontrol-duygu” becerilerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.26’da gösterilmektedir.

Tablo 5.26 Engelleyici Kontrol-Duygu Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Engelleyici Kontrol-Duygu				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	17,89	3,927	,530	,598
	Erkek	26	17,35	4,543		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	18,03	4,531	,580	,564
	Hiç gitmeyenler	42	17,45	3,884		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	17,73	4,384	,086	,918
	1 yıl ve üzeri	20	18,00	4,713		
	Hiç gitmeyen	40	17,52	3,863		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	17,89	3,838	,270	,764
	Lise	26	17,23	4,861		
	Yükseköğretim	9	18,22	3,232		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	17,26	3,799	,831	,440
	Lise	30	17,70	4,496		
	Yükseköğretim	5	19,80	4,324		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	17,14	3,439	-,549	,584
	Yok	57	17,82	4,310		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	17,45	3,671	,180	,836
	2 Çocuk	26	17,38	3,601		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	18,00	4,716		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	17,39	4,267	-1,255	,214
	Kötü	14	18,93	3,430		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	16,93	3,807	-,795	,429
	Yok	56	17,89	4,233		
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	18,11	3,296	,158	,855
	Ağır Hasar	53	17,53	4,204		
	Yıkıldı	9	18,22	4,842		

“Engelleyici kontrol-duygu” becerisi Tablo 5.26’da yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Engelleyici kontrol-davranış” becerilerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.27’de gösterilmektedir.

Tablo 5.27 Engelleyici Kontrol-Davranış Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Engelleyici Kontrol-Davranış				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	12,24	3,452	-,029	,977
	Erkek	26	12,27	3,389		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	12,69	3,695	,896	,374
	Hiç gitmeyenler	42	11,95	3,200		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	12,64	3,931	,567	,570
	1 yıl ve üzeri	20	12,80	3,473		
	Hiç gitmeyen	40	11,88	3,260		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	12,14	3,856	,085	,919
	Lise	26	12,27	3,106		
	Yükseköğretim	9	12,67	2,449		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	11,91	3,175	1,842	,166
	Lise	30	12,13	3,711		
	Yükseköğretim	5	15,00	2,449		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	12,64	2,240	,475	,636
	Yok	57	12,16	3,644		

Tablo 5.27 (Devam) Engelleyici Kontrol-Davranış Becerisinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Engelleyici Kontrol-Davranış				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	11,73	2,649		
	2 Çocuk	26	11,96	3,376	,447	,641
	3 Çocuk ve Üzeri	34	12,65	3,675		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	12,33	3,409	,396	,693
	Kötü	14	11,93	3,496		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	13,40	2,640	1,481	,143
	Yok	56	11,95	3,539		
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	14,33	2,398		
	Ağır Hasar	53	12,06	3,416	2,166	,122
	Yıkıldı	9	11,33	3,708		

Tablo 5.27 incelendiğinde, “Engelleyici kontrol-davranış” becerisinin tabloda yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.28’de gösterilmektedir.

Tablo 5.28 Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puan				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	71,29	12,475	,169	,866
	Erkek	26	70,77	12,526		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	72,03	14,615	,525	,601
	Hiç gitmeyenler	42	70,45	10,764		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	73,18	13,826	,187	,830
	1 yıl ve üzeri	20	71,00	14,917		
	Hiç gitmeyen	40	70,58	10,832		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	70,17	11,877	,467	,629
	Lise	26	71,15	14,031		
	Yükseköğretim	9	74,67	9,811		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	68,91	10,098	2,386	,100
	Lise	30	71,33	13,998		
	Yükseköğretim	5	81,40	12,300		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	71,07	7,701	-,009	,993
	Yok	57	71,11	13,365		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	71,64	7,460	,556	,576
	2 Çocuk	26	69,08	10,497		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	72,47	14,615		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	69,86	12,899	-1,722	,090
	Kötü	14	76,14	8,831		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	71,00	10,882	-,034	,973
	Yok	56	71,13	12,874		

Tablo 5.28 (Devam) Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Öz Düzenleme Becerisi Toplam Puan				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	76,00	10,897		
	Ağır Hasar	53	70,68	11,696	,903	,410
	Yıkıldı	9	68,67	17,436		

Tablo 5.28 incelendiğinde, öz düzenleme becerileri toplam puanlarının tabloda yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” davranışının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.29’da gösterilmektedir.

Tablo 5.29 Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	11,16	3,198		
	Erkek	26	14,15	6,442	-2,221	,034
Okul Durumu	Okula gidenler	29	12,24	6,010		
	Hiç gitmeyenler	42	12,26	3,902	-,017	,986
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	12,36	7,801		
	1 yıl ve üzeri	20	11,75	4,778	,150	,861
	Hiç gitmeyen	40	12,48	3,876		

Tablo 5.29 (Devam) Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	13,28	5,147		
	Lise	26	10,77	3,302	2,106	,130
	Yükseköğretim	9	12,44	6,521		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	12,91	4,224		
	Lise	30	12,00	5,675	,901	,411
	Yükseköğretim	5	10,00	2,915		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	12,93	5,677		
	Yok	57	12,09	4,646	,580	,564
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	9,45	3,236		
	2 Çocuk	26	13,88	6,108	,556	,576
	3 Çocuk ve Üzeri	34	11,91	3,646		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	12,16	4,503		
	Kötü	14	12,64	6,184	-,334	,739
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	12,07	3,826		
	Yok	56	12,30	5,099	-,167	,868
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	10,22	2,949		
	Ağır Hasar	53	12,13	4,682	2,352	,103
	Yıkıldı	9	15,00	6,325		

“Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermektedir [$t(69) = -2,221$, $p < .05$]. Erkek çocuklarının sergilemiş oldukları “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” davranışı ($M=14,15$, $SS=6,442$), kız çocuklarına göre ($M=11,16$, $SS=3,198$) daha

fazladır. Cinsiyet haricinde, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık davranışı tablo 5.29’da yer alan diğer sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Baskalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” davranışının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.30’da gösterilmektedir.

Tablo 5.30 Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	9,60	3,114	-,452	,652
	Erkek	26	10,00	4,299		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	9,79	3,802	,091	,928
	Hiç gitmeyenler	42	9,71	3,445		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	10,73	4,921	,743	,480
	1 yıl ve üzeri	20	9,10	2,827		
	Hiç gitmeyen	40	9,80	3,502		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	10,00	3,696	,347	,708
	Lise	26	9,69	3,865		
	Yükseköğretim	9	8,89	1,965		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	9,97	4,234	,316	,730
	Lise	30	9,73	1,517		
	Yükseköğretim	5	8,60	3,588		
Çocuk Bakımında	Var	14	9,00	3,595	-,872	,386
Alınan Destek	Yok	57	9,93	3,570		

Tablo 5.30 (Devam) Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	10,27	4,125		
	2 Çocuk	26	10,12	4,121	,524	,594
	3 Çocuk ve Üzeri	34	9,29	2,929		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	9,60	3,310		
	Kötü	14	10,36	4,568	-,712	,479
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	10,87	4,853		
	Yok	56	9,45	3,127	1,075	,297
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	10,22	4,086		
	Ağır Hasar	53	9,42	3,325	1,081	,345
	Yıkıldı	9	11,22	4,410		

Tablo 5.30 incelendiğinde, “Bşkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” davranışının tabloda yer alan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” davranışının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.31’de gösterilmektedir.

Tablo 5.31 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	9,78	3,190	-2,040	,049
	Erkek	26	12,20	5,547		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	11,43	5,192	1,163	,251
	Hiç gitmeyenler	42	10,14	3,596		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	14,77	5,647	6,959	,002
	1 yıl ve üzeri	20	9,55	3,634		
	Hiç gitmeyen	40	10,09	3,654		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	10,87	4,397	,119	,888
	Lise	26	10,57	4,698		
	Yükseköğretim	9	10,11	3,180		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	11,76	4,564	2,476	,092
	Lise	30	9,89	4,109		
	Yükseköğretim	5	8,20	2,168		
Çocuk Bakımında Alınan Destek	Var	14	10,00	3,187	-,638	,526
	Yok	57	10,83	4,579		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	9,70	5,031	,376	,688
	2 Çocuk	26	11,07	4,443		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	10,67	4,093		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	10,87	4,274	,795	,429
	Kötü	14	9,84	4,630		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	10,12	4,165	-,550	,584
	Yok	56	10,81	4,401		

Tablo 5.31 (Devam) Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	8,67	2,121		
	Ağır Hasar	53	10,50	4,292	3,320	,042
	Yıkıldı	9	13,64	5,038		

“Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” davranışı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(34,745) = -2,040, p < .05$]. Erkek çocuklarının sergilemiş oldukları “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” davranışı ($M=12,20, SS=5,547$), kız çocuklarına göre ($M=9,78, SS=3,190$) daha fazladır.

Ayrıca, okula gitme süresinin de çocukların “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” davranışlarında etkili olduğu bulunmuştur. [$F(2,68)=6,959, p < .05$]. Elde edilen anlamlı sonucun hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını bulmak amacıyla Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 5.32’de gösterilmektedir.

Tablo 5.32 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Okul öncesine devam süresi	(J) Okul öncesine devam süresi	Mean Difference (I-J)	SE	p
1 yıldan daha az gidenler	1 yıl ve üzeri gidenler	-6,768*	2,464	,023
	Hiç gitmeyenler	4,218	2,235	,190
1 yıl ve üzeri gidenler	1 yıldan daha az gidenler	-6,768*	2,464	,023
	Hiç gitmeyenler	-2,550	1,798	,482

Tablo 5.32 (Devam) Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Okul Öncesi Devam Süresine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Okul öncesine devam süresi	(J) Okul öncesine devam süresi	Mean Difference (I-J)	SE	p
Hiç gitmeyenler	1 yıldan daha az gidenler	-4,218	2,235	,190
	1 yıl ve üzeri gidenler	2,550	1,798	,482

Bonferroni Post-Hoc analizi sonuçlarına göre, okula 1 yıldan daha az gitmiş olan katılımcılar ile 1 yıl ve üzerinde gidenler ve 1 yıldan daha az gitmiş olan katılımcılar ile hiç gitmeyenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okula 1 yıldan daha az gitmiş olan katılımcıların (M=14,77, SS=5,647) 1 yıl ve üzerinde gitmiş olanlara (M=9,55, SS=3,634) kıyasla sergilemiş oldukları eşyalara/nesnelere yönelik saldırgan davranışları daha fazladır. Benzer şekilde, okula 1 yıldan daha az gitmiş olan katılımcıların (M=14,77, SS=5,647) sergilemiş oldukları eşyalara/nesnelere yönelik saldırgan davranışları hiç gitmemiş olanlara göre (M=10,09, SS=3,654) daha fazladır.

Ek olarak, katılımcıların evlerinin hasar durumunun da “Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık” davranışlarının üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır [F(2,68)=3,320, p<.05]. Anlamlılığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını görmek amacı ile Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.33’te gösterilmektedir.

Tablo 5. 33 Eşyalara/Nesnelere Yönelik Saldırganlık Davranışının Ev Hasar Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Ev Hasar Durumu	(J) Ev Hasar Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
Orta Düzeye	Ağır hasar	-6,597*	2,352	,020
Kadar Hasar	Yıkıldı	-7,444	3,076	,055
Ağır Hasar	Orta düzeye kadar hasar	6,597*	2,352	,020
	Yıkıldı	-,847	2,352	1,000
Yıkıldı	Orta düzeye kadar hasar	7,444	3,076	,055
	Ağır hasar	,847	2,352	1,000

Tablo 5.33'te yer alan analiz sonuçlarına göre, evleri orta düzeye kadar hasar görmüş olan katılımcılar ile evleri yıkılmış olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark vardır. Evleri yıkılmış olan katılımcıların (M=13,64, SS=5,038), evleri orta düzeye kadar hasar görmüş olan katılımcılara göre (M=8,67, SS=2,121) eşyalara/nesnelere yönelik sergilemiş oldukları saldırgan davranışlar daha fazladır.

Tüm bunlar haricinde, "Eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık" davranışı tablo 5.31' de yer alan diğer sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 5.34'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 34 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Ebeveyn Stresi Toplam Puan				
		N	Ort	SS	t/F	p
Cinsiyet	Kız	45	26,47	7,381	,043	,965
	Erkek	26	26,38	8,139		
Okul Durumu	Okula gidenler	29	26,97	8,209	,484	,630
	Hiç gitmeyenler	42	26,07	7,246		
Okula Gitme Süresi	1 yıldan az	11	26,45	7,448	,067	,935
	1 yıl ve üzeri	20	26,95	8,476		
	Hiç gitmeyen	40	26,18	7,383		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	36	27,72	7,916	2,658	,077
	Lise	26	26,42	7,674		
	Yükseköğretim	9	21,33	3,428		
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve öncesi	35	28,60	8,030	5,146	,008
	Lise	30	25,33	6,402		
	Yükseköğretim	5	18,20	5,718		
Çocuk Bakımında	Var	14	25,71	4,827	-,534	,597
Alınan Destek	Yok	57	26,61	8,174		
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	20,36	4,411	4,679	,012
	2 Çocuk	26	27,08	7,573		
	3 Çocuk ve Üzeri	34	27,91	7,657		
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta Üstü	57	26,68	7,849	,550	,584
	Kötü	14	25,43	6,711		
Depremde Yakın Kaybı	Var	15	24,60	6,208	-1,053	,296
	Yok	56	26,93	7,920		

Tablo 5.34 (Devam) Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizleri

		Ebeveyn Stresi Toplam Puan				
		N	Ort	SS	t/F	p
Ev Hasar Durumu	Orta Düzeye Kadar	9	25,78	8,686		
	Ağır Hasar	53	26,32	7,324	,175	,839
	Yıkıldı	9	27,78	8,941		

Elde edilen sonuçlara göre, baba eğitim düzeyinin ebeveyn stresi toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür [$F(2,67)=5,146$, $p<.05$]. Anlamlılığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmek adına Bonferroni Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 5.35'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 35 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
İlköğretim ve öncesi	Lise	3,267	1,801	,223
	Yükseköğretim	10,400*	3,461	,011
Lise	İlköğretim ve öncesi	-3,267	1,801	,223
	Yükseköğretim	7,133	3,497	,136
Yükseköğretim	İlköğretim ve öncesi	-10,400*	3,461	,011
	Lise	-7,133	3,497	,136

Analizden elde edilen sonuçlara göre, babası ilköğretim ve öncesinde mezun olanlar ile babası yükseköğretim mezunu olan katılımcıların annelerinin

ebeveyn stresi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eşleri yükseköğretim mezunu olan annelerin ebeveyn stresi toplam puanları (M=18,20, SS=5,718), eşleri ilköğretim ve öncesinde mezun olan annelere göre (M=28,60, SS=8,030) daha düşüktür.

Bunlara ek olarak, ailedeki çocuk sayısının da annelerin ebeveyn stresi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır [F(2,68)=4,679, p<.05]. Elde edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 5.36'da gösterilmektedir.

Tablo 5. 36 Ebeveyn Stresi Toplam Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) Ailedeki Çocuk Sayısı Durumu	(J) Ailedeki Çocuk Sayısı Durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
1 Çocuk	2 Çocuk	-6,713*	2,604	,036
	3 ve Üzeri Çocuk	-7,548*	2,511	,011
2 Çocuk	1 Çocuk	6,713*	2,604	,036
	3 ve Üzeri Çocuk	-,835	1,886	1,000
3 ve Üzeri Çocuk	1 Çocuk	7,548*	2,511	,011
	2 Çocuk	,835	1,886	1,000

Elde edilen sonuçlara göre, ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcılar ile ailesinde 2 çocuk bulunan katılımcılar arasında ve yine ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcılar ile ailesinde 3 ve üzerinde çocuk bulunan katılımcılar arasında anlamlı bir fark vardır. Ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanları (M=20,36, SS=4,411), ailesinde 2 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarından (M=27,08, SS=7,573) daha düşüktür. Ayrıca, ailesinde 3 ve üzerinde çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanları (M=27,91,

SS=7,657), ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarından (M=20,36, SS=4,411) daha fazladır.

Belirtilen bu değişkenler haricinde, ebeveyn stresi toplam puanı Tablo 5.34'te yer alan diğer sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

BÖLÜM 6

6.TARTIŞMA

6.1 ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE TARTIŞILMASI

Bu araştırmada, Grup Theraplay®'in depremden etkilenen okul öncesi dönemde yer alan çocukların problemleri davranış, öz düzenleme becerileri ve annelerinin ebeveyn stresi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçları bu bölümde tartışılmıştır.

6.1.1 Problemleri Davranışa İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan katılımcıların problemleri davranış alt boyut puanları (dışa yönelim, içe yönelim, ben merkezci) ile toplam puanları, ön test ve son test sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, dışa yönelim, ben merkezci problem davranışlar ve problemleri davranış toplam puanlarında anlamlı farklar olduğu ve Grup Theraplay® uygulamasının bu alt boyutlar ile toplam puan üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçe yönelim problem davranışlarda bu farklılık söz konusu değildir. Dışa yönelim, ben merkezci ve toplam puan sonuçları ile ilgili elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezini doğrularken; içe yönelim alt boyutuna dair ortaya çıkan sonuçlar ise çalışmanın hipotezini desteklememektedir. Ayrıca, kontrol grubunda yer alan katılımcıların problemleri davranış alt boyut puanları (dışa yönelim, içe yönelim, ben merkezci) ile toplam puanları, ön test ve son test sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, sadece dışa yönelim alt boyut puanlarında marjinal düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, literatürde yer alan Grup Theraplay® çalışmalarının bazı sonuçları ile uyumluluk gösterirken, bazıları ile de uyumsuzluk göstermektedir. Örneğin, Sancak'ın (2019) Grup

Theraplay®'in problemlı davranışlar üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, müdahale grubunda yer alan katılımcıların problemlı davranış toplam puan skorlarının müdahale sonucunda düştüğü bulgusu, bu çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Bu tutarlılığın oluşmasındaki faktörler arasında kullanılan ölçüm araçlarının aynı olması, bunların anneler tarafından doldurulması ve iki çalışmada da 60-72 ay aralığında olan okul öncesi çocuklara yer verilmesi etkili olmuş olabilir. Uysal (2020) tarafından Suriyeli sığınmacı çocuklar ile gerçekleştirilen başka bir Grup Theraplay® çalışmasında ise, anksiyete/depresyon, sosyal ie dönüklük/depresyon, karşı gelme davranışı gibi çeşitli ie ve dışa yönelim davranış sorunlarının alt boyut puanlarında azalmaların meydana geldiği görülmektedir. Karşı gelme davranışı dışa yönelim davranışı olarak değerlendirildiğinde, bu alt boyuta ilişkin elde edilen sonuç, bu çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Ancak, anksiyete, depresyon ve sosyal ie dönüklük ie yönelim problem davranışları olarak değerlendirildiğinde, sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

Suriyeli sığınmacı çocukların savaşa dair, bu çalışmada yer alan çocukların ise depreme dair travma geçmişlerinin olması, dışa yönelim problem davranışlar noktasında benzer şeyler sergilemelerine neden olmuş ve her iki çalışmada da bu davranışlara yönelik yapılan değerlendirmelerin yakın olmasına yol açmış olabilir. İe yönelim davranışlara ilişkin sonuçlardaki tutarsızlık, her iki çalışmada da farklı leklerin kullanılması ve Uysal'ın (2020) alışmasında ie yönelim davranışlara ilişkin daha detaylı soruların yer alıyor olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, yaş gruplarının farklılığı da etkili olmuş olabilir çünkü dışsallaştırma davranışlarına kıyasla, okul öncesi çocuklarda ielleştirme problemleri daha az fark edilmektedir. Çocukların yaşadığı duygusal problemlerin yetişkinler için yeterince endişe verici olarak algılanmaması ve çocukların iletişimlerinde duygularını kolaylıkla ifade edememeleri bunun sebepleri arasında gösterilebilmektedir (Poulou, 2015).

Bu çalışmanın bulguları, Grup Theraplay® haricinde, diğer Theraplay® alışmaları ile karşılaştırıldığında; Theraplay® uygulamasının sonucunda

çocukların anksiyete semptomlarında azalma meydana geldiğini bildiren Smithee ve diğerlerine (2021) ek olarak, Salo ve diğerleri (2020), Bojanowski ve Ammen (2011) ile Mäkelä ve Vierikko'nun (2004) içe yönelim/içselleştirme semptomlarında iyileşmelerin görüldüğü çalışmaları, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Ancak, Salo ve diğerleri (2020), Bojanowski ve Ammen (2011) ile Mäkelä ve Vierikko'nun (2004) aynı çalışmalarında dışa yönelim/dışsallaştırma problem davranış semptomlarında da iyileşmelerin görüldüğü bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Dışa yönelim/dışsallaştırma problem davranışlarına yönelik benzer sonuçların elde edildiği Theraplay® çalışmalarında okul öncesi yaş aralığının da bulunması ve bu davranışlara yönelik benzer oyunların oynanmış olabileceği varsayımının bu sonuçları destekleyebileceği düşünülmektedir.

Dışa yönelim/dışsallaştırma davranışlarının aksine, içe yönelim davranışlarına dair elde edilen sonuçlardaki farklılık, kullanılan ölçüm araçlarından kaynaklı olabilir. Birçok araştırmada, bu çalışmanın aksine Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (CBCL) kullanılmıştır. İçe yönelim davranışlarına dair sorulan soruların farklılığı, davranışın değerlendirilmesini etkilemiş olabilir. Aynı zamanda, Smithee ve diğerlerinin çalışmasında (2021), ölçekte belirli bir sınır değerini aşan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiş ve bu durum, müdahalenin sonunda elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir. Ayrıca, en temel farklardan biri de grup çalışmalarından farklı olarak, bu çalışmalarda çocuklar ebeveynleri (özellikle anneleri) ile beraber seanslara katılmışlardır. Bazı çalışmalarda seans sonlarında anneler ile hem Theraplay® hem de çocuklarına ilişkin konular görüşülmüş ve onlara rehberlik sağlanmıştır (Salo v.d., 2020; Smithee v.d., 2021). Seanslar haricinde anneler ile olan bu etkileşimler, onların çocuklarıyla ilişkilerini olumlu anlamda etkileyerek, hem çocuğun davranışlarında hem de annenin çocuğun davranışlarını yorumlamasında değişikliğe yol açmış olabilir. Son olarak, bazı çalışmalarda ise (Mäkelä ve Vierikko, 2004; Bojanowski ve Ammen, 2011; Salo v.d., 2020) ölçeklerin sadece anneler tarafından doldurulmamasının sonuçlardaki tutarsızlık üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Problemlı davranış alt boyut puanları (dışa yönelim, ie yönelim, ben merkezci) ve toplam puanlar, deney ve kontrol grupları arasında son test sonuçları açısından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum, araştırmanın deney ve kontrol grubu arasında problemlı davranış alt boyut puanları ve toplam puanlar bakımından anlamlı bir fark bulunması beklenen hipotezin, elde edilen bulgularla desteklenmediğini göstermektedir.

lkemizde okul öncesi çocuklar zeline Grup Theraplay®'in problemlı davranışlar üzerindeki etkilerini deney ve kontrol grubu kullanarak araştıran tek alışma, Sancak'ın (2019) alışmasıdır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubu arasında problemlı davranışlar bakımından anlamlı bir fark elde edilmiştir; ancak bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Sancak'ın (2019) alışmasında da aynı ölçek kullanılmasına rağmen, bu çalışmadan farklı olarak parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Metodolojik farklılıklar sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Aynı zamanda, bu çalışmanın örneklem grubunu depresyondan etkilenen çocuklar oluştururken, Sancak'ın (2019) alışmasında travma geçmişi tam olarak bilinmeyen çocuklar örneklem grubunda yer almaktadır. Travma deneyimi ile ilişkili dinamikler, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın ortaya çıkmasını zorlaştırmış olabilir. Bunun aksine, travma yaşamış ve kronik strese maruz kalmış, yüksek çatışma bölgelerinden Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmek zorunda kalan 3-4 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen Gün Işığı emberleri'nin etkililiğini inceleyen Tucker ve diğerlerinin (2021) alışmasında da müdahale grubunda yer alan çocukların problemlı davranışlarında belirgin bir azalma görülmüş olsa da deney ve kontrol grubu arasında problemlı davranışlar bakımından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ortaya çıkan bulguların bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermesinin nedenleri arasında, örnekleme oluşturan katılımcıların travmatik yaşam deneyimlerine sahip olmaları yer alıyor olabilir. Aynı zamanda, iki çalışmada da müdahale süresinin benzer olması, elde edilen sonuçların paralelliğinde etkili bir faktör olabilir. Tucker ve arkadaşlarının (2021) alışmasında Grup Theraplay® müdahalesi 15 hafta boyunca sürdürülmüş, bu çalışmada ise 12 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Her iki çalışmada da deney ve kontrol grubu arasında problem davranışlar açısından anlamlı bir fark görülmemesi, özellikle travmaya maruz kalmış çocuklarla yapılan müdahalelerde daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulabileceğine işaret etmektedir.

Ek olarak, deney ve kontrol grubu kullanarak Grup Theraplay® uygulaması gerçekleştiren Siu (2009), sadece içselleştirme problemlerine odaklanmış ve deney ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar, bu çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Sonuçlardaki farklılığın oluşmasındaki en önemli özelliklerden birinin, Siu'nun (2009) çalışmasında annelerinde gruplara dahil edilmesi olduğu düşünülmektedir; çünkü anneler her seans sonrasında geri bildirimler almakta ve bu durum, seanslardan bağımsız olarak sonuçları etkileyebilmektedir.

Ek olarak, yaş bakımından ilköğretim grubu ile çalışılmış olması, farklı bir ölçüm aracının kullanılması ve çalışmanın başlangıcında sadece ölçekte belirli eşik değerini geçen kişilerin çalışmaya dahil edilmesi, farklılığı oluşturan diğer etmenler arasında yer almaktadır.

Grup Theraplay® müdahalesine ilişkin bu alanda yapılan az sayıda çalışma olması nedeni ile sınırlı düzeyde karşılaştırma yapılabilmektedir. Gelecek çalışmalarda, literatürdeki bu ikircikliliğe sebep olan durumların, örneklem grubunda yer alan katılımcıların özelliklerinden (depresyon travmasına sahip olmak gibi) kaynaklanıp kaynaklanmadığını daha iyi tespit edebilmek adına, aynı yaş grubunda yer alan çocuklar ve aynı ölçüm araçları kullanılarak değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir.

6.1.2 Saldırganlık Yönelimine İlişkin Bulgular

Saldırganlığa yönelim ölçeği alt boyut puanları (başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık, eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık) ile toplam puanları, deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test sonuçları bakımından kıyaslandığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Analizlerden elde edilen bu sonuç, araştırmanın ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark olmasını

bekleyen hipotezi desteklememektedir. Deney grubunun yanı sıra, kontrol grubunun da ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, beklenen bir durumdur.

Bu çalışma kapsamında, incelenen saldırganlık davranışları dışa yönelim problem davranışları özelinde ele alınmıştır. Bu nedenle, yukarıda yer alan açıklamalarla benzer değerlendirmelere sahiptir; fakat saldırganlık sonuçlarına odaklanan Grup Theraplay® çalışmaları da incelenmiştir. Örneğin, Uysal'ın (2020) gerçekleştirdiği Grup Theraplay® çalışmasında, müdahale sonucunda saldırgan davranışlarda azalma meydana gelmesi, bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu tutarsızlığın oluşmasındaki nedenler arasında, Uysal'ın (2020) 6-14 yaş aralığındaki örneklem ile çalışmış olması ve farklı ölçüm araçlarının kullanılması etkili olmuş olabilir. Aynı zamanda, Uysal (2020) savaş travmasına sahip olan Suriyeli mülteci çocuklarla çalışmıştır. Bu araştırmada ise deprem travmasına sahip olan çocuklarla çalışılmıştır. Her iki örneklemin de travma geçmişi olmasına rağmen, savaşlar insan eliyle gerçekleştirilen travmalar; depremler ise doğal yollarla gerçekleşen travmalardır. Travmanın kaynağındaki çeşitlilik de sonuçlar üzerinde farklı bir etkiye yol açmış olabilir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda aynı yaş grupları ve ölçüm araçları ile çalışılarak bu farklılığın travma türünden kaynaklanıp kaynaklanmadığının tespit edilmesi önemli olacaktır.

Saldırganlığa yönelim ölçeği alt boyutlarından, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ve eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık alt boyut puanları, deney ve kontrol grupları arasında son test sonuçları bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubunda yer alan katılımcılar, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyutundan daha düşük puanlar almıştır. Bu sonuca göre, uygulanan Grup Theraplay® müdahalesinin çocukların başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık davranışını azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu söylenebilir.

Literatürde saldırganlık davranışları özelinde, deney ve kontrol grubu kullanılarak Grup Theraplay®'in etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Ancak, diğer oyun terapisi tekniklerini kullanan grup çalışmaları ele alınmıştır. Jarareh ve diğerlerinin (2016) çalışmasında, okul öncesi çocuklar ile bilişsel davranışçı terapiye ilişkin grup oyunları içeren grup oyun terapisinin agresyon kontrolü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, fiziksel saldırganlık (physical offensive aggression) bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Elde edilen bulgu, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu benzerliğin oluşmasındaki en etkili faktörün aynı yaş grubuyla çalışılmış olması düşünülmektedir. Ayrıca, uygulanan müdahale yöntemleri bazı yönleri ile farklılıklar gösterse de temelde iki müdahalede de yapılandırılmış terapi yöntemleri kullanılmıştır. Müdahale yöntemlerinin bu ortak noktası ve iki çalışmada da uygulanan müdahale sürelerinin birbirine yakın olması, sonuçlardaki tutarlılığı desteklemiş olabilir.

Ek olarak, bu çalışmadan farklı olarak, Jarareh ve diğerlerinin (2016) araştırmasında, ilişkisel saldırganlık davranışının da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutarsızlığın oluşmasında, kullanılan ölçüm araçlarında ilişkisel saldırganlığa yönelik sorulan soruların farklılığı etkili olmuş olabilir. Aynı zamanda, yetişkinler, ilişkisel saldırganlık türlerini fiziksel saldırganlık gibi aynı ölçüde zararlı davranışlar olarak görmeyebilir ve bu tür davranışları, fiziksel saldırganlık kadar kritik ya da olumsuz bir durum olarak algılamayabilirler (Hurd ve Gettinger, 2011). Farklı ülkelerde ve gelişimsel süreçlerde yapılan araştırmalar, fiziksel saldırganlık ile zorbalık davranışlarının hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından ilişkisel saldırganlık ile karşılaştırıldığında daha olumsuz algılandığını ortaya koymaktadır (Swit, 2019). Bu durum, annelerin ölçüm araçlarındaki ilişkisel saldırganlığa yönelik soruları değerlendirme biçimlerini etkilemiş olabilir. Bu araştırmadan farklı olarak, Jarareh ve diğerlerinin (2016) çalışmasında ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha iyi tanıyıp ayırt edebileceği ve bunun nedeninin, çocukların arkadaş gruplarıyla oyun oynarken karşılaştıkları çatışmaları gözlemlemeleri olduğu öne

sürülmektedir (Hurd ve Gettinger, 2011). Aynı zamanda, erken çocukluk döneminde aile ortamlarına kıyasla eğitim ortamlarında çocukların ilişki temelli ya da fiziksel saldırganlık davranışlarının ortaya çıkmasına yol açabilecek çeşitli etkileşimlerde bulunma olasılığı daha fazladır (Swit, 2019). Dolayısıyla, öğretmenlerin ilişki temelli saldırganlık davranışlarını fark etme ihtimalleri daha yüksek olabilir. İki çalışmanın sonuçlarındaki tutarsızlıkta bu durumların rol oynamış olabileceği düşünülmektedir.

İleriye dönük yapılacak olan çalışmalarda, Grup Theraplay® müdahalesinin farklı türde saldırganlık davranışlarındaki etkililiğini inceleyen çalışmalara yer verilmesinin alanyazında yer alan önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, yapılacak olan çalışmalarda özellikle de ilişki saldırganlığına dair değerlendirme farklarından ötürü sadece anneler ve öğretmenlerden veri alınmayıp, çocuk gelişimcileri ve çocuk psikologları tarafından da hem nicel hem de gözleme dayalı nitel verilerle değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ölçüm araçlarında kullanılan ifadelerin, özellikle de anneler tarafından değerlendirildiği durumlarda, çocuklarını olumsuz bir şekilde resmetmemek adına sosyal onay yanlılığı (social desirability bias) oldukça sık görülen bir durumdur. Bunu önleyebilmek adına, ölçekler dağıtılmadan önce katılımcılara ölçüm araçlarına ilişkin kapsamlı bir psiko-eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6.1.3 Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan katılımcıların, öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutlarından dikkat, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış puanları ile toplam puanları ön test ve son test sonuçları bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve Grup Theraplay® müdahalesinin bu alt boyutlar ile toplam puan üzerinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma belleği alt boyut puanlarında bu anlamlılık söz konusu değildir. Dikkat, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve öz düzenleme becerileri toplam puanı ile ilgili elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezini doğrularken, çalışma belleği alt boyutuna dair

ortaya çıkan sonuçlar ise çalışmanın hipotezini desteklememektedir. Ayrıca, kontrol grubunda yer alan katılımcıların öz düzenleme becerileri alt boyut puanları (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) ile toplam puanları ön test ve son test sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, puanlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ve bu, beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutlarından sadece engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış puanları, deney ve kontrol grupları arasında son test sonuçları açısından anlamlı bir fark göstermekte iken, dikkat ve çalışma belleği puanlarında bu anlamlı farka rastlanmamıştır. Ayrıca, öz düzenleme becerileri son testten elde edilen toplam puanlarda da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, araştırmanın deney ve kontrol grubu arasında öz düzenleme becerileri alt boyut puanları ve toplam puanları bakımından anlamlı bir fark olmasını bekleyen hipotezi kısmen doğrulamaktadır.

Literatürde, Grup Theraplay® uygulamasının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bulgular ile bu çalışmanın sonuçlarının tutarlılık sağladığı görülmektedir. Örneğin, Yazdanipour ve diğerlerinin (2022) 5-6 yaş aralığında yer alan ve işitme kaybı olan çocuklarla uyguladığı Grup Theraplay® müdahalesi sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinde olumlu değişimler gözlenmiş olup, deney ve kontrol grubu arasında bu çalışmada olduğu gibi anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yine Siu'nun (2021) çeşitli gelişimsel gecikmeler yaşayan ve sosyal güçlükleri olan çocuklarla uygulama yaptığı çalışmasında istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da çocukların duygu düzenleme becerilerindeki son test standart sapmalarının ön teste göre daha az dağıldığı görülmüştür. Siu'ya (2021) göre, son test sonuçlarındaki daha düşük dağılım, çocukların başlangıçtaki bireysel farklılıklarına rağmen uygulanan müdahalenin çocuklar üzerlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Siu, 2021). Nicel verilere ek olarak, nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre de müdahale sonunda çocukların daha iyi duygu düzenleme ve öz düzenleme becerileri sergiledikleri

görülmüştür. Siu'nun (2021) ortaya koyduğu bulgular, bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Benzer yaş aralıkları ile çalışılmış olması ve uygulanan müdahale sürelerinin benzer olması, sonuçlardaki tutarlılığı desteklemiş olabilir. Ayrıca, örneklem grubu olarak Yazdanipour ve diğerlerinin (2022) çalışmasında fiziksel engeli olan, Siu'nun (2021) çalışmasında ise gelişimsel gecikmesi ve sosyal güçlükleri olan çocukların yer alması, bu çalışmanın örnekleme ile farklılık göstermektedir. Bu durum, Grup Theraplay®'in örneklem grubunda yer alan katılımcıların özelliklerinden bağımsız olarak öz düzenleme becerileri üzerinde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini öne sürmektedir. Bu durumu doğrulamak adına, farklı özelliklere sahip katılımcılar ile aynı ölçüm araçlarının kullanıldığı Grup Theraplay® müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yine gelecek çalışmalarda öz-düzenleme becerisinin alt boyutlarını inceleyen ölçüm araçlarını kullanarak da boyutlar arasındaki farklar ya da benzerlikler daha iyi ortaya çıkarılabilir.

Gün Işığı Çemberleri olarak adlandırılan ve sınıflarda uygulanan Grup Theraplay® müdahalesinin etkisini inceleyen çalışmalardan, Tucker ve diğerlerinin (2017) 3-4 yaş aralığında yer alan çocuklar ile yaptıkları uygulamanın, çocukların duygularını düzenleme becerilerinde etkili olduğu ve yine Tucker ve diğerlerinin (2021)'de yaptığı çalışmada ise çocukların öz düzenleme becerilerinde olumlu gelişmelerin meydana geldiği görülmüştür. Bu iki araştırmada da okul öncesi çocuklarla çalışılmış olmasının yanı sıra, Tucker ve diğerlerinin (2021) araştırmasında yakın zamanda göç etmek zorunda kalan, travma yaşamış ve kronik strese maruz kalmış çocuklarla uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminde de depresyon nedeniyle çocuklar yoğun bir strese maruz kalmışlardır ve bu bakımdan örneklem grupları benzerlik taşımaktadır. Görüldüğü üzere, tüm bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Sınıflarda uygulanan Grup Theraplay® müdahalesi olan Gün Işığı Çemberleri'nin de öz düzenleme becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılmış olması, bu çalışma ile kıyaslama yapma fırsatı sunmaktadır. Benzer şekilde, gelecek çalışmalar için de farklı

değişkenler ve yaş grupları üzerindeki etkililiği incelenerek Grup Theraplay® ve Gün Işığı Çemberleri ile karşılaştırmaların yapılması önerilmektedir.

6.1.4 Ebeveyn Stresine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan katılımcıların, ebeveyn stresi toplam puanları, ön test ve son test sonuçları bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Bu durum, çalışmanın Grup Theraplay®'in ebeveyn stresi üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu savunan hipotezini doğrulamamaktadır. Ayrıca, kontrol grubunda yer alan katılımcıların da ebeveyn stresi toplam puanları ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Ek olarak, ebeveyn stresi son testten elde edilen toplam puanlarda da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgu, araştırmanın deney ve kontrol grubu arasında ebeveyn stresi toplam puanları bakımından anlamlı bir fark olmasını bekleyen hipotezi desteklememektedir.

Literatürde, Theraplay®'in ebeveyn stresi üzerindeki etkisinin değerlendirildiği sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Sundberg ve diğerleri (2020), birtakım psikiyatrik sorunlara sahip çocuklar ve ebeveynleri ile birlikte uyguladıkları Theraplay® müdahalesinin ebeveyn stresi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda hem annelerin hem de babaların stres seviyelerinde azalma olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. İki çalışma sonuçları arasında ortaya çıkan tutarsızlıkta, Sundberg ve diğerlerinin (2020) örneklem grubunda yer alan çocukların psikiyatrik sorunlara sahip olmaları, ortalama yaşın 6.3 olmasına rağmen yaş aralığının 2.5 ila 12 arasında değişiyor olması, uygulanan müdahalenin çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmesi, müdahalenin uygulanmasının 1 yıl kadar uzun bir süre sürmesi ve kullanılan ölçüm aracıdaki farklılıkların etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin seanslar haricinde ebeveyn danışmanlığı alıyor olmalarının da

sonuçlardaki farkın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Alanyazında ebeveyn stresini değerlendirmeye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynler ve çocukların beraber katıldıkları ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik terapi modelleri (Lee, 2017; Chirico v.d., 2020; Kiyani v.d., 2020) sadece ebeveynler üzerinde uygulanan terapilerin (Kim, 2016; Kim v.d., 2012) veya müdahale yöntemlerinin ve eğitim programlarının (Burgdorf v.d., 2019; Bloomfield ve Kendall, 2012; Santos, 2020) yer aldığı görülmektedir. Ebeveynlerin farklı değişkenler bakımından incelendiği oyun gruplarının uygulandığı çalışmalarda, çoğunlukla seanslara ebeveynlerin de dahil olduğu araştırmalara yer verildiği gözlenmiştir. Bu çalışmada ise, oyun oturumlarına sadece çocuklar katılmış ve çocuklarda meydana gelmesi beklenen değişim ile annelerin ebeveyn stres düzeyleri incelenmiştir. Benzer şekilde, Williams ve diğerleri (2020), 18-24 ay aralığında yer alan küçük çocuklar ile ebeveyn katılımının olduğu ve olmadığı 7 hafta süren destekli oyun grupları düzenlemiştir. Ebeveyn katılımının olduğu oyun gruplarında anneler, çocukları ile aktif bir şekilde oynamakta ve grup sorumlusu tarafından ise oyunlar ile alakalı yönlendirilmektedir. Ebeveyn katılımının olmadığı gruplarda ise anneler, oturumlarda sadece gözlemci olarak durmakta ve çocuklarıyla aktif bir şekilde oyun oynamamaktadır. Müdahale sonucunda, bu iki grup karşılaştırıldığında ebeveyn katılımının olduğu gruplara katılan annelerin ebeveyn stres düzeylerinde azalma meydana gelirken, ebeveyn katılımının olmadığı gruplardaki annelerin ebeveyn stres düzeylerinde anlamlı bir düşüş yaşanmamıştır. Williams ve diğerlerinin (2020) çalışmasında, annelerin oturumlarda sadece gözlemci olarak bulunmaları, bu çalışmada yer alan annelerin de çocukları ile aktif bir şekilde oyunlar oynamamış olmaları yönüyle benzer özelliklere sahiptir denilebilir. Bu bakımdan, iki çalışmada da elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, ebeveynlerin katılmadığı grup oyunlarında ebeveyn stres düzeyinde meydana gelecek değişimlerin daha iyi tespit edilebilmesi adına daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu

görülmektedir. Dolayısıyla, gelecek çalışmalarda sadece çocukların katılım gösterdiği Grup Theraplay® gibi çeşitli oyun grupları düzenlenerek bu müdahale yöntemlerinin ebeveynlerin ebeveyn stres düzeyleri ya da farklı özellikleri üzerindeki etkinin incelenmesi önerilmektedir.

6.1.5 Sosyodemografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan bağımlı değişkenlerin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda az sayıda anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Bağımlı değişkenlerden dışa yönelim problem davranışı, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Kız çocuklarına kıyasla erkek çocukları daha fazla dışa yönelim problem davranışı sergilemektedir. Bu durum, Işıkol (2019), Kılınç (2016) ve Yaşar Ekici'nin (2013) çalışmalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Cinsiyetin yanı sıra, çocukların okul öncesi kuruma gitme süreleri de dışa yönelim problem davranışları üzerinde etkilidir. Okula 1 yıldan daha az giden çocukların, 1 yıl ve üzeri gidenlere göre daha fazla problemlili davranış sergiledikleri görülmüştür. Görüldüğü üzere, okulda geçirilen sürenin daha az olması, problemlili davranışların oranını artırmaktadır. Ancak, Özbey'in (2009) çalışmasında, okula ilk yıl giden çocukların, ikinci yılda okula gitmeye devam eden çocuklara kıyasla daha az problemlili davranış sergiledikleri görülmüştür. Yaşar Ekici'nin (2013) çalışmasında ise böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Ek olarak, deprem sonrasında evleri ağır hasar almış olan çocukların sergiledikleri dışa yönelim problem davranışları, evleri orta düzeye kadar hasar almış olan çocuklarınkinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Fujiwara ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ise, istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar çıkmasa da evleri kısmen zarar görmüş olan çocukların evleri yıkılan ya da tamamen zarar gören çocuklara göre sergiledikleri dışsallaştırıcı davranış problemlilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışa yönelim problem davranışları haricinde, içe yönelim, ben merkezci problem davranış ile problemlili davranış toplam puanları, çalışmada yer alan

hiçbir sosyodemografik değişkene göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

z düzenleme lçeği alt boyutlarından, dikkat ve çalışma belleği, annelerin algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı şekilde değişiklik göstermektedir. Gelir düzeyini orta üstü olarak algılayan annelerin çocuklarının dikkat beceri puanları, kötü algılayan annelere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Çalışma belleğinde ise durum tam tersidir. Gelir düzeyini kötü olarak algılayan annelerin çocuklarının çalışma belleği puanları, orta üstü algılayan annelere göre daha fazladır. Uykan ve Akkaynak (2019) çalışmasında dikkatin gelir düzeylerine göre (düşük, orta, yüksek) farklılaşmadığı, ancak çalışma belleği becerilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Çalışma belleği becerisi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına kıyasla yüksek olan ailelerin çocuklarında daha düşük bulunmuştur (Uykan ve Akkaynak, 2019). Başka bir çalışmada ise iki becerinin de gelir düzeyine göre (asgari ücretin altı/asgari ücret) farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aratemr, 2023). Bu sonuçlar, çalışmanın bulgularıyla tutarsızlık göstermektedir. Arslan ve diğerlerinin (2021) çalışmasında ise orta ve alt gelir grubunda yer alan çocukların, üst gelir grubunda yer alanlara kıyasla daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu görülmüştür ve bu sonuç, çalışma belleği ile ilişkili durumla benzer gözükmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak, bahsedilen araştırmalarda algılanan gelir düzeyinden ziyade belirtilen gelir düzeyi ile ilişkiler incelenmiştir.

Bunlar haricinde, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve öz düzenleme becerileri toplam puanının hiçbir sosyodemografik değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Saldıranlığa yönelim lçeği alt boyutlarından başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ve eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık, cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmekte olup, erkek çocuklarda kızlara oranla daha fazla görülmektedir. Özel (2020) ve Canpolat'ın (2019) çalışmalarında da bu iki saldırganlık davranışının erkek çocuklarda daha fazla sergilendiğini bulunmuştur; ancak, Yıldızbaş'ın (2019) çalışmasında cinsiyetler arasında

anlamli bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca, Yırtıcı'nın (2019) çalışmasında ise başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık davranışının erkeklerde daha fazla görüldüğü bulgusuna ulaşılırken, nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık davranışında böyle bir sonuca ulaşılammıştır. Nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık davranışı, cinsiyete göre değişiklik gösterdiği gibi, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre de anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır. Okula 1 yıldan daha az gitmiş olan çocukların, eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık davranışları, 1 yıl ve üzerinde gitmiş olanlara göre daha fazla gözlemlenirken, 1 yıldan daha az gitmiş olanların da hiç gitmemiş olanlara kıyasla eşyalara/nesnelere yönelik saldırgan davranışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Yıldızbaş (2019) ve Canpolat'ın (2019) çalışmalarında ise böyle bir farka rastlanmamıştır.

Ek olarak, deprem sonrasında evin hasar durumu da eşyalara/nesnelere yönelik davranış üzerinde anlamli bir etkiye sahiptir. Deprem sonrasında evleri yıkılmış olan çocukların, evleri orta düzeye kadar hasar görmüş olan çocuklara kıyasla daha fazla eşyalara/nesnelere yönelik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. İki alt boyutun yanı sıra, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık hiçbir sosyodemografik değişkene göre anlamli bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Son olarak, annelerin ebeveyn stresi toplam puanı, baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Eşleri yükseköğretim mezunu olan annelerin ebeveyn stresi toplam puanları, eşleri ilköğretim ve öncesinde mezun olan annelere göre daha düşüktür. Güven (2024) ve Sevgili Böcek'in (2023) anne ve babaların ebeveyn stresini inceledikleri araştırmalarında, anne ve baba eğitim düzeylerinin ebeveyn stresi üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim mezunu olan ebeveynlere kıyasla üniversite mezunu olan ebeveynlerin ebeveyn stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, bu çalışmalarda hem anne hem de babalarının eğitim düzeylerine göre değerlendirmeler yapılmıştır. Şahin'in (2020) çalışmasında ise ebeveyn stres düzeyinin, ebeveynin ve eşinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim düzeyine ek olarak, ailedeki çocuk sayısının da ebeveyn stresi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanları, ailesinde 2 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarından daha düşüktür. Aynı zamanda, ailesinde 3 ve üzerinde çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanları, ailesinde 1 çocuk bulunan katılımcıların annelerinin ebeveyn stresi toplam puanlarından daha fazladır.

Benzer şekilde, Sevgili Böcek'in (2023) çalışmasında da 3 veya daha fazla çocuk sahibi olan ebeveynlerin ebeveyn stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Güven'in (2024) çalışmasında ise ebeveyn stres düzeyinin çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rodriguez de (2011), çalışmasında ebeveyn stresi ve çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır.

6.2 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Gerçekleştirilen bu çalışmada, elde edilen sonuçları etkileyebilecek olan bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları arasında öncelikle, depremden etkilenen sadece tek bir coğrafî bölgede (Malatya) yaşayan çocuklar ile çalışılmış olması yer almaktadır. Bu durum, sonuçların genellenebilmesi açısından sorun oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışmada kullanılan ölçüm araçları yalnızca anneler tarafından doldurulmuştur. Annelerin çocuklarına yönelik değerlendirmelerinde sosyal arzu edilebilirlik yanlılığının etkisi (social desirability bias) oluşmuş olabilir ve bu da sonuçların doğruluğunu ve güvenilirliğini sınırlayabilecek bir faktör teşkil etmektedir. Ölçüm araçlarına ilişkin bir başka durum ise, annelere yöneltilen soru sayısının fazla olmasıdır; çünkü içinde bulunduğumuz saha koşulları ve annelerin yaşam tarzları nedeniyle uzun süre boyunca formları doldurmak anneler için zorlayıcı olmuştur. Bu durumun, bazı annelerin dikkatlerinin dağılmasına ve soruları hızlı bir şekilde yanıtlamalarına neden olduğu görülmüştür. Çoğu annenin düşük eğitim düzeyine sahip olmaları da soruları anlamakta zorlanmalarına yol

açmıştır. Ayrıca, bir takım sosyo-kültürel farklardan dolayı formlarda yer alan soruların bazıları anneler tarafından farklı değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, çalışmada yalnızca müdahale ve kontrol gruplarına yer verilmiştir. Plasebo grubunun dahil edilmemesi, bazı durumlarda uygulanan müdahale yönteminin etkililiği üzerinde yapılan analizlerde sınırlayıcı bir etki yaratmış olabilir. Son olarak, ön test ve son test verileri haricinde takip sonuçlarına yer verilmemesi, elde edilen bulguların uzun vadeli etkilerini belirlemede sınırlılık oluşturmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, belirtilen sınırlamaların göz önünde bulundurulması, elde edilecek olan sonuçların güvenilirliği ve genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Grup Theraplay®'in depremden etkilenen okul öncesi çocuklarda problemlili davranış, öz düzenleme becerileri ve ebeveyn stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya katılım gösteren 4-6 yaş aralığındaki çocuklara haftada iki kez olmak üzere toplamda 12 Grup Theraplay® müdahalesi uygulanmıştır. Çalışma bittikten sonra ise kontrol grubunda yer alan çocuklara 4 Grup Theraplay® seansı uygulanmıştır. Uygulanan müdahalenin, deney grubunda yer alan çocukların dışa yönelim, ben merkezci problem davranış alt boyut puanları ve problemlili davranış toplam puanlarında; dikkat, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış alt boyut puanlarında ve öz düzenleme becerileri toplam puanlarında anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak, bu anlamlı etki içe yönelim problem davranışı, çalışma belleği, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkişel saldırganlık ve eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık alt boyut puanları ile ebeveyn stresi toplam puanlarında gözlemlenmemiştir. Yani, Grup Theraplay® müdahale yönteminin, çocukların dışa yönelim ve ben merkezci problem davranışlarını azaltmada; dikkat, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış gibi öz düzenleme becerilerinin artırılmasında etkili bir terapi yöntemi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyut puanları ile öz düzenleme becerileri toplam puanlarında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yani, deney grubunda yer alan katılımcıların başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık davranışlarında ve öz düzenleme becerilerinde kontrol grubuna kıyasla belirgin bir iyileşme saptanmıştır.

Araştırmanın ana hipotezleri haricinde, sosyodemografik değişkenlere yönelik analizlerden elde edilen bulgulara göre ise dışa yönelim problem davranış, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ve eşyalara/nesnelere yönelik

saldırıcılık alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, dışa yönelim problem davranışları ve eşyalara/nesnelere yönelik saldırıcılık davranış alt boyut puanlarının da çocukların okula gitme süresine ve deprem sonrasında yaşamış oldukları evin aldığı hasar derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların dikkat ve çalışma belleği becerisi alt boyut puanlarının annelerin algıladığı gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak, ebeveyn stresi toplam puanlarının ise baba eğitim düzeyi ve ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışmanın analiz sonuçlarına dair bulgular, tartışma bölümünde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Bu araştırma, depremden etkilenen okul öncesi çocuklar üzerinde Grup Theraplay® müdahale yönteminin uygulandığı, ulusal ve uluslararası alanda yapılmış ilk çalışmadır. Bu yönüyle literatüre büyük bir katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Ancak, ölkemizde Grup Theraplay® müdahalesine ve deprem gibi çeşitli afetlerin özellikle okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, alanyazında bu alanlarda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, gelecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunmanın faydalı olacağı düşünölmektedir.

Bu araştırma, sadece 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen bölgeler arasında yer alan Malatya ilinde gerçekleştirilmiştir. İleriye dönük çalışmalarda, aynı müdahale yöntemi kullanılarak depremden etkilenen diğer illerde yaşayan çocuklarla da çalışılabilir ve depremden farklı boyutlarda etkilenmiş olan iller arasında ortaya çıkan sonuçlara ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir. Benzer şekilde, farklı yaş gruplarını içeren örneklemler üzerindeki etkiler de incelenerek bulgulara dair kıyaslamalar değerlendirilebilir. Ayrıca, yurtdışında depremden etkilenen diğer afet bölgelerinde yer alan yabancı çocuklar ile de Grup Theraplay® müdahale çalışması gerçekleştirilip, elde edilen bulgular arasında kültürel faktörlerin de etkisi incelenebilir.

Yapılacak olan gelecek çalışmalarda, ölçüm araçlarıyla ilişkili konulara özellikle dikkat edilmesi önerilmektedir. Ölçüm araçları, Türk toplumunun genel kültürel yapısı dikkate alınarak uyarlanmaktadır; ancak yine de bölgesel olarak ortaya çıkan bir takım kültürel farklılıklardan dolayı ölçeklerde yer alan bazı sorular, ölçeği dolduran kişiler tarafından farklı algılanabilmektedir. Dolayısıyla, tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmasa da bu farkların olası etkilerini minimize etmek amacıyla ölçek çalışmalarında bölgesel açıdan kültürel farklılıkların daha dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bir diğer önemli nokta, katılımcılara sorulacak soru sayısının kısa tutulması gerektiği tavsiye edilmektedir. Soruların uzunluğu, katılımcıların dikkatinin dağılmasına ve sorulara hızlı bir şekilde cevap vermelerine neden olabilmektedir. Ayrıca, eğitim düzeyinin düşük olması da soruların anlaşılmasını ve değerlendirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bunun için daha anlaşılır soruların yer aldığı ölçekler tercih edilebilir.

Veri toplama aşamasında, ölçek formlarında belirtilemeyen ya da ortaya çıkmayan fakat sözel olarak anneler tarafından belirtilen ve terapistler tarafından seanslarda gözlemlenen bazı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu tarz çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra mutlaka katılımcıların görüşleri, uzmanların ve bağımsız kör araştırmacıların gözlemleri gibi nitel verilerin de kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda, katılımcıların deneyimlerinin daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilmesi için anne, baba, öğretmen gibi birden fazla kişiden veri alınmasının yararlı olacağı varsayılmaktadır. Gelecek çalışmalarda, elde edilecek bulguların daha kapsamlı ve güvenilir olabilmesi adına belirtilen durumların dikkate alınması önerilmektedir.

Bu tarz müdahale çalışmalarında deney ve kontrol grubunun yanı sıra, plasebo grubunun da dahil edilmesinin deney ve kontrol grubu arasındaki farkların daha net bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayacağı varsayılmaktadır. Aynı zamanda, ön test ve son test verilerinin yanı sıra, elde edilen sonuçların uzun vadeli etkilerini değerlendirebilmek adına yapılacak araştırmalarda takip çalışmalarının da dahil edilmesi önerilmektedir.

Afet bölgelerinde, ileriye dönük yapılacak olan Grup Theraplay® ya da diğer oyun terapilerine yönelik müdahale çalışmalarında dikkate alınması gerektiği düşünülen bazı durumlar bulunmaktadır. İlk olarak, grup oturumlarını yapılandırmadan önce saha koşullarının incelenmesi, çalışılacak olan çocuklarla vakit geçirilerek ihtiyaçlarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin grup oturumlarının şekillenmesinde ve grup sayısının belirlenmesinde büyük bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ek olarak, oturum sayısının artırıldığı ya da ebeveyn katılımının sağlandığı çeşitli Grup Theraplay® çalışmaları gerçekleştirilerek, bu değişkenlerin sonuçlar üzerindeki etkileri gözlemlenebilir ve terapötik sürecin etkinliği üzerine daha fazla bilgi edinilebilir.

Son olarak, gerçekleştirilen gözlemler doğrultusunda, sahada çocuklarla yapılacak müdahale çalışmalarına duyulan ihtiyaç yoğun bir şekilde devam etmektedir. Grup Theraplay®, düşük maliyetli ve farklı ortamlar ile koşullarda kolayca uygulanabilen, aynı anda birden fazla çocukla çalışma imkânı sunan özelliklere sahip olmasının yanı sıra, etkili bir yöntem olmasıyla saha koşullarında kullanılacak uygun bir müdahale aracı olarak tercih edilebilir. Özellikle, sahada aktif olarak çocuklar ile çalışan uzmanlar ve görev yapan diğer profesyonellerin Grup Theraplay® müdahalesine dair eğitimler aracılığıyla bilgilendirilmeleri ve alet çantalarına bu müdahale yöntemini eklemeleri, ayrıca okullarda görev alan öğretmenlerin de sınıf programlarına bu müdahale yöntemini entegre etmeleri önerilmektedir. Bunun neticesinde, uygulanacak Grup Theraplay® çalışmalarının, çocuklar üzerinde meydana gelen travmatik etkilerin iyileşmesinde, iyi oluş hallerinin artmasında ve sosyal, duygusal, bilişsel vb. birçok gelişimsel açıdan ilerlemeler görülmesinde büyük bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298-301. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_1
- Abidin, R. R. (1992). The Determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2024). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2024). *Afet Türleri*. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2024). *Deprem Nedir ?*. <https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). *06 Şubat 2023 Pazarcık-Elbistan (Kahramanmaraş) Mw: 7.7 - Mw: 7.6 Depremleri Raporu*. https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmara%C5%9F%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf
- Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E, ve Wall S. (1979). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Psychology Press.
- Akcan, G. (2018). Travma sonrası büyüme: Bir gözden geçirme. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 61-70.
- Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 173-198.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., ve Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368-2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Allen, F. (1934). Therapeutic work with children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 4, 193-202.
- Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of

- working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Alloway, T. P. (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews*, 1(4), 134-139.
<https://doi.org/10.5897/ERR.9000188>
- Altindag, A., Ozen, S., ve Sir, A. (2005). One-year follow-up study of posttraumatic stress disorder among earthquake survivors in Turkey. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 328-333.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2005.01.005>
- American Psychological Association. (2024). *Trauma*.
<https://www.apa.org/topics/trauma>
- Anderson, S. E., ve Whitaker, R. C. (2018). Association of self-regulation with obesity in boys vs girls in a US National Sample. *JAMA Pediatrics*, 172(9), 842. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.1413>
- Andersson, U., ve Lyxell, B. (2007). Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(3), 197-228.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.10.001>
- Andersson, U. (2010). The contribution of working memory capacity to foreign language comprehension in children. *Memory*, 18(4), 458-472.
<https://doi.org/10.1080/09658211003762084>
- Aral, N. (2023). Depremin çocuklar üzerindeki etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 93-105. <https://doi.org/10.36731/cg.1299175>
- Aratemür, M. (2023). *Spora katılımın 5-6 yaş çocuklarda öz düzenleme ve oyun becerilerine etkisinin karma desen ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Meriç, İ., Mutlu, N., ve Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Association for Play Therapy. (n.d.). *What Play Therapy ?*.
<https://www.a4pt.org/page/WhyPlayTherapy>
- Ataç, M., ve Özsezer, G. (2021). Depremden etkilenen çocuk ve ergenlerin ruhsal durumu ve hemşirelik yaklaşımı. *Emergency Aid and Disaster Science*, 1(1), 22-27.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/eadsjrn/issue/75976/1256866>

- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aunola, K., ve Nurmi, J. -E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x>
- Axline, V. M. (2022). *Oyun Terapisi*. (M. Baydoğan, Çev.). (5. baskı). Panama Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1969).
- Axline, V. (1947). *Play Therapy*. Ballantine.
- Aydoğdu, F., ve Fofana, A. (2023, March 4-7). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. In *Ist International Conference on Trends in Advanced Research, 1*, 20-25. Konya, Turkey.
- Aykaç, B., Akdaş, E., Leblebici, B. Ö., ve Meral, H. (2024). Depremin çocuklar üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkileri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-36.
- Bağçeli Kahraman, P., ve Çubukcu, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin istismar düzeyleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1304-1331. <https://doi.org/10.26466/opus.507909>
- Bahşi, A. B. (2021). Travma; Ruhsal yaralarımız. Z. D. Aktan, (Ed.), *Çocukluk Çağı Travmasının Yansımaları* içinde (2. baskı) (1-20). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baker, S. (2018). The effects of parenting on emotion and self-regulation. In Sanders, M., ve Morawska, A. (Eds.) *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* (217-240). Springer.
- Bal, A. (2008). Post Traumatic stress disorder in Turkish child and adolescent survivors three years after the Marmara earthquake. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(3), 134-139. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2007.00469.x>
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V., ve Robbins, B. D. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 233-240. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040501>

- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Hudziak, J. J., Verhulst, F. C., ve van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 393-404. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9993-y>
- Bayındır, D., ve Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayram, S., Duman, R. N., ve Demirtaş, B. (2018). Üç İnsan, bir olay, üç farklı travmatik deneyim süreci. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(1), 165-182.
- Beernink, A. -C. E., Swinkels, S. H. N., Van Der Gaag, R. J., ve Buitelaar, J. K. (2012). Effects of attentional/ hyperactive and oppositional/ aggressive problem behaviour at 14 months and 21 months on parenting stress. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00616.x>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x>
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., ve Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256-286. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.06.004>
- Bernier, A., Carlson, S. M., ve Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Best, J. R., ve Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C., Zelazo, P. D., ve Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561-571. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_1
- Bloomfield, L., ve Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research and Development*, 13(04), 364-372. <https://doi.org/10.1017/s1463423612000060>

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (1-9). Academic Press.
- Bojanowski, J. J., ve Ammen, S. (2011). Discriminating between pre-versus post-Theraplay treatment Marschak Interaction Methods using the Marschak Interaction Method Rating System. *International Journal of Play Therapy*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/a0022668>
- Booth, P. B. ve Jernberg, A. M. (2021). *Theraplay®: Bağlanma Temelli Oyunlar Aracılığıyla Ebeveyn ve Çocuklara Daha İyi İlişkiler Kurmalarına Yardım Etmek*. (A. C. Kodalak, G. E. Numanoglu ve Ş. Çavuşoğlu, Ed.; A. C. Kodalak, M. Gültekin, ve Ş. Çavuşoğlu, Çev.). Yenikapı Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2010)
- Booth, P. B., ve Winstead, M. L. R. (2016). Theraplay®: Creating secure and joyful attachment relationships. In O'Connor, K. J., Schaefer, C. E., ve Braverman, L. D. (Eds.). *Handbook of Play Therapy* (2nd ed.) (165-193). John Wiley & Sons.
- Booth, P. B. ve Winstead, M. L. R. (2019). Theraplay®: İlişkileri onarmak, ailelerin iyileşmesine yardımcı olmak. Crenshaw, D. A., ve Stewart, A. L. (Ed.), Bıyıklı, D. N. ve Tuncel, B. (Çev. Ed.), *Oyun terapisi: Kapsamlı Teori ve Uygulama Rehberi* içinde (2.baskı) (159-176). APAMER Psikoloji Yayınları.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol.1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. Basic Books.
- 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. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000049>
- Breaux, R. P., Harvey, E. A., ve Lugo-Candelas, C. I. (2014). The role of parent psychopathology in the development of preschool children with behavior problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(5), 777-790. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.836451>
- Breslau, N., Breslau, J., Peterson, E., Miller, E., Lucia, V. C., Bohnert, K., ve Nigg, J. (2010). Change in teachers' ratings of attention problems and subsequent change in academic achievement: A prospective analysis.

Psychological Medicine, 40(1), 159-166.
<https://doi.org/10.1017/s0033291709005960>

- Brody, V. (1993). *The Dialog of Touch: Developmental Play Therapy*. Jason Aronson.
- Bull, R., ve Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn1903_3
- Bulut, S. (2009). Depremden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yaş ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 43-51.
- Burgdorf, V., Szabó, M., ve Abbott, M. J. (2019). The effect of Mindfulness interventions for parents on parenting stress and youth psychological outcomes: A systematic review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 1336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01336>
- Caldarella, P. ve Merrill, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*. 26(2), 264-268.
- Calkins, S. D., ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
<https://doi.org/10.1017/s095457940200305x>
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Canpolat, B. (2019). *36-72 aylık çocuklara sahip ebeveynlerin çocuğuyla iletişiminin, çocukların saldırganlığa yönelimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Carlson, S. M., ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., ve Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From

age three to age fifteen. *Child Development*, 66(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00855.x>

Celebi Oncu, E., ve Metindogan Wise, A. (2010). The effects of the 1999 Turkish earthquake on young children: Analyzing traumatized children's completion of short stories. *Child Development*, 81(4), 1161-1175.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01460.x>

Chemtob, C. M., Nomura, Y., ve Abramovitz, R. A. (2008). Impact of conjoined exposure to the World Trade Center attacks and to other traumatic events on the behavioral problems of preschool children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(2), 126-133.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.36>

Chen, C. -H., Tan, H. K. -L., Liao, L. -R., Chen, H. -H., Chan, C. -C., Cheng, J. -J. -S., Chen, C. -Y., Wang, T. -N., ve Lu, M. -L. (2007). Long-term psychological outcome of 1999 Taiwan Earthquake Survivors: A Survey of a high-risk sample with property damage. *Comprehensive Psychiatry*, 48(3), 269-275. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2006.12.003>

Chen, F. T., Etnier, J. L., Chan, K. H., Chiu, P. K., Hung, T. M., ve Chang, Y. K. (2020). Effects of exercise training interventions on executive function in older adults: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 50(8), 1451-1467. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01292-x>

Chirico, I., Andrei, F., Salvatori, P., Malaguti, I., ve Trombini, E. (2020). The Focal Play Therapy: An empirical study on the parent-therapist alliance, parent-child interactions and parenting stress in a clinical sample of children and their parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8379.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17228379>

Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Masoura, E., ve Tsigilis, N. (2012). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 417-432. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686656>

Ciairano, S., Visu-Petra, L., ve Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 335-345.
<https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z>

Clark, C. A. C., Pritchard, V. E., ve Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191.
<https://doi.org/10.1037/a0019672>

- Coelho, L. A., Amatto, A. N., Gonzalez, C. L. R., ve Gibb, R. L. (2020). Building executive function in pre-school children through play: A curriculum. *International Journal of Play*, 9(1), 128-142. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1720127>
- Cohen, E. (2009). Parenting in the throes of traumatic events: Risks and protection. In Brom, D., Pat-Horenczyk, R., ve Ford, J. (Eds.). *Treating Traumatized Children: Risk, Resilience and Recovery* (72-84). Routledge.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., ve Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421-437. <https://doi.org/10.1002/icd.469>
- CRED (2025). *EM-DAT: Emergency events database. Center for research on the epidemiology of disasters*. Erişim tarihi: 16 Aralık 2024, <https://public.emdat.be/data>
- Çekiç, A. (2015). *Akılci duygusal aile eğitim programının anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darga, H. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde çocukların yaşadıkları ve ebeveynlerinde tanık olduğu duygu durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (68), 213-248. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1341292>
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting Stress*. Yale University Press.
- Demir, T., Demir, D. E., Alkas, L., Copur, M., Dogangun, B., ve Kayaalp, L. (2010). Some clinical characteristics of children who survived the Marmara earthquakes. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(2), 125-133. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0048-1>
- Demir Yıldız, C., ve Demir Öztürk, E. (2023). Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(12), 1649-1664. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1337>
- Des Lauriers, A. M. (1962). *The Experience of Reality in Childhood Schizophrenia*. International Universities Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dimoska, A., Johnstone, S. J., Barry, R. J., ve Clarke, A. R. (2003). Inhibitory motor control in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Event-related potentials in the stop-signal paradigm. *Biological*

Psychiatry, 54(12), 1345-1354. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(03\)00703-0](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(03)00703-0)

Dowsett, S. M., ve Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: effects of "executive skills" training. *Developmental psychobiology*, 36(2), 161-174. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2302\(200003\)36:2<161::aid-dev7>3.0.co;2-0](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2302(200003)36:2<161::aid-dev7>3.0.co;2-0)

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dursun, E. (2023). Depremin yaş dönemlerine göre çocuk ruh sağlığına etkileri ve hemşirelik bakımı. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(26), 800-805. <http://doi.org/10.5281/zenodo.10407355>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., ve Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(1), 141-162. <https://doi.org/10.1017/s095457940000701x>

Eisenberg, N., Valiente, C., ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>

Ekşi, A., Braun, K. L., Ertem-Vehid, H., Peykerli, G., Saydam, R., Toparlak, D., ve Alyanak, B. (2007). Risk factors for the development of PTSD and depression among child and adolescent victims following a 7.4 magnitude earthquake. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 11(3), 190-199. <https://doi.org/10.1080/13651500601017548>

Ellis, M. L., Weiss, B., ve Lochman, J. E. (2009). Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 945-956. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9321-5>

Endo, T., Shioiri, T., Toyabe, S., Akazawa, K., ve Someya, T. (2007). Parental mental health affects behavioral changes in children following a devastating disaster: A community survey after the 2004 Niigata-Chuetsu earthquake. *General Hospital Psychiatry*, 29(2), 175-176. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2006.09.006>

Engelhardt, P. E., Nigg, J. T., Carr, L. A., ve Ferreira, F. (2008). Cognitive inhibition and working memory in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(3), 591-605.

<https://doi.org/10.1037/a0012593>

- Erbil, F. (2023). Türkiye’de krizler, afetler ve çocuk. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 357-372. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2023.110>
- Erdmann, K. A., ve Hertel, S. (2019). Self-regulation and co-regulation in early childhood - development, assessment and supporting factors. *Metacognition and Learning*, 14(3), 229-238. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09211-w>
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Erol, A., ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.213>
- Ersan, C., Oral, T., Günlü, A., Çakmak, M. E., ve Ceyhan, A. (2024). Investigation of quality of life and self-regulation skills of 4-6 years old children. *Research on Education and Psychology*, 8(1), 114-127. <https://doi.org/10.54535/rep.1444812>
- Ertürk Kara, H. G., ve Gürgen, F. (2016). 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1207-1216.
- Eruyar, S., ve Vostanis, P. (2020). Feasibility of group theraplay with refugee children in Turkey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(4), 626-637. <https://doi.org/10.1002/capr.12354>
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., ve Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Fagan, J., ve Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers’ and children’s communication skills and children’s behavior problems: A study of head start children. *Early Education and Development*, 11(3), 307-320. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1103_5
- Fahie, C. M., ve Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.

[https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(03\)00024-8](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00024-8)

- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., ve Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 340-347. <https://doi.org/10.1162/089892902317361886>
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A., ve Raat, H. (2024). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: A systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 33(6), 1687-1705. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., ve Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Fay□Stammach, T., Hawes, D. J., ve Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A Review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264. <https://doi.org/10.1111/cdep.12095>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Francis, Y. J., Bennion, K., ve Humrich, S. (2017). Evaluating the outcomes of a school based Theraplay® project for looked after children. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 308-322. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1324405>
- Freud, A. (1946). *The Psychoanalytic Treatment of Children*. Imago.
- Freud, A. (1965). *The Psycho-analytical Treatment of Children*. International Universities Press.
- Freud, S. (1909/1955). *The Case of "Little Hans" and the "Rat Man"*. Hogarth Press.
- Friso-van den Bos, I., ve van de Weijer-Bergsma, E. (2019). Classroom versus individual working memory assessment: Predicting academic achievement and the role of attention and response inhibition. *Memory*, 28(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1682170>
- Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., Okuyama, M., ve Great East Japan Earthquake Follow-up for Children Study Team. (2014). Clinically significant behavior problems among young children 2

- years after the Great East Japan earthquake. *PLoS ONE*, 9(10).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0109342>
- Galboda Liyanage, K. C., Prince, M. J., ve Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 1037-1048.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00188>
- Gärtner, K. A., Vetter, V. C., Schäferling, M., Reuner, G., ve Hertel, S. (2018). Inhibitory control in toddlerhood - the role of parental co-regulation and self-efficacy beliefs. *Metacognition and Learning*, 13(3), 241-264.
<https://doi.org/10.1007/s11409-018-9184-7>
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., ve Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., ve Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/acp.934>
- George, D., ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., ve Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Gimpel, G. A. ve Holland M. L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions*. Guilford Press.
- Goldberg, S., Gotowiec, A., ve Simmons, R. J. (1995). Infant-mother attachment and behavior problems in healthy and chronically ill preschoolers. *Development and Psychopathology*, 7(2), 267-282.
<https://doi.org/10.1017/s0954579400006490>
- Gomez, C. J., ve Yoshikawa, H. (2017). Earthquake effects: Estimating the relationship between exposure to the 2010 Chilean earthquake and preschool children's early cognitive and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 127-136.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.004>
- Gökler Danışman, I., ve Okay, D. (2017). Afetlerin çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri ve müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri Journal*

- of *Psychology-Special Topics*, 2(3), 189-197.
<https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-afetlerin-cocuk-ve-ergenler-uzerindeki-etkileri-ve-mudahale-yaklasimlari-80107.html>
- Gördesli, M. A., ve Sünbül, Z. A. (2021). The psychometric properties of parental stress scale Turkish form. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(61), 199-213.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1852411>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Guerney, L. (2001). Child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 13-31.
- Gutteling, B. M., de Weerth, C., Willemsen-Swinkels, S. H. N., Huizink, A. C., Mulder, E. J. H., Visser, G. H. A., ve Buitelaar, J. K. (2005). The effects of prenatal stress on temperament and problem behavior of 27-month-old toddlers. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(1), 41-51.
<https://doi.org/10.1007/s00787-005-0435-1>
- Güler Kılıç, P., ve Çekiç, A. (2022). Anne baba davranışları ile çocuklarda gözlenen problem davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(50), 141-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hmkusbed/issue/74491/1166344>
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Gürbüz, F. ve Koyuncu, N. E. (2023, March 14-16). Çocuklar ve deprem. In *2nd International Conference on Scientific and Academic Research*, 1, 379-383. Konya, Turkey.
- Güven, S. D. (2024). *Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin ve ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısının ebeveyn stresine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hagan, J. F., Jr., ve the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health and the Task Force on Terrorism. (2005). Psychosocial implications of disaster or terrorism on children: A guide for the pediatrician. *Pediatrics*, 116(3), 787-795.
<https://doi.org/10.1542/peds.2005-1498>

- Hambridge, G. (1955). Structured play therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25, 601-617.
- Han, J. W., ve Lee, H. (2018). Effects of parenting stress and controlling parenting attitudes on problem behaviors of preschool children: Latent Growth Model analysis. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 48(1), 109. <https://doi.org/10.4040/jkan.2018.48.1.109>
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., ve Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.006>
- Harvey, T. (2020). *Maternal stress and child internalizing symptoms: Parent-child co-regulation as a proposed mediator*. Yayınlanmamış lisans tezi, East Tennessee State University College of Arts and Sciences.
- Hellmuth, H. (1921). *On the technique of child analysis*. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 287-305.
- Henricsson, L. (2006). Warriors and worriers: Development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems. A study across the first six years of school. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, 14. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Holden, G. W. (2021). *Parenting: A Dynamic Perspective*. Sage Publications.
- Holmes, J., ve Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26(3), 339-366. <https://doi.org/10.1080/01443410500341056>
- Holmes, J. (1993). *The Clinical Psychology Handbook* (1st ed.). Routledge. (Dijital baskı: Taylor & Francis e-Library, 2001).
- Hong, R. (2014). *Practitioners' evaluations of Theraplay as an effective tool in serving foster and adopted children and their families*. Doctoral dissertation, Loyola University Chicago Faculty of the Graduate School.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., ve Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Hughes, C., ve Devine, R. T. (2017). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function.

Child Development, 90(2), 593-609. <https://doi.org/10.1111/cdev.12915>

Hurd, H. D., ve Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.527336>

İşmen, A. E. (2001). Deprem yaşantısına bağlı travma ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 80-104.

Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 183-226. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.854768>

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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Jarareh, J., Mohammadi, A., Nader, M., ve Moosavian, S. A. (2016). The impact of group play therapy on creativity and control of aggression in preschool children. *Cogent Psychology*, 3(1), 1264655. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1264655>

Jernberg, A. M. (1979). *Theraplay: A New Treatment Using Structured Play for Problem Children and Their Families*. Jossey-Bass.

Jiang, Q., Wang, D., Yang, Z., ve Choi, J. -K. (2023). Bidirectional relationships between parenting stress and child behavior problems in multi-stressed, single-mother families: A cross-lagged panel model. *Family Process*, 62(2), 671-686. <https://doi.org/10.1111/famp.12796>

Kadak, M. T., Nasıroğlu, S., Boysan, M., ve Aydın, A. (2013). Risk factors predicting posttraumatic stress reactions in adolescents after 2011 Van earthquake. *Comprehensive Psychiatry*, 54(7), 982-990. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.04.003>

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. baskı). Asil Yayın Dağıtım.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabekiroğlu, K., ve Rodopman-Arman, A. (2011). Parental attachment style and severity of emotional/behavioral problems in toddlerhood. *Archives*

of *Neuropsychiatry*, 48(2), 147-154.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJek56SXpNdz09/parental-attachment-style-and-severity-of-emotional-behavioral-problems-in-toddlerhood>

- Karabulut, D., ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., ve Deković, M. (2006). Parenting and self regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Katz, L. F., ve Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29(6), 940-950. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.940>
- Kaya, E., ve Özcebe, H. (2013). Afetlerin çocuk sağlığı üzerindeki etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(4), 455-464. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1340195612>
- Kaya, İ. (2020). Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 877-886. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5071>
- Kaynak, K. B., Kan, A. ve Kurtulmuş, Z. (2016). 36-72 aylık çocuklara yönelik "Saldırganlık Yönelim Ölçeği" geliştirme çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1457-1474. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9385>
- Keown, L. J., Franke, N., ve Triggs, C. M. (2020). An evaluation of a classroom-based intervention to improve executive functions in 4-year old children in New Zealand. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 621-631. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01023-x>
- Khan., M. J., Hanif R., ve Tariq, N. (2014). Relationship of parental mental health with children's behavioral problems: Role of social support and resilience. *Journal of Behavioural Sciences*, 24(1), 115-129.
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., ve Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333-348. <https://doi.org/10.1002/rrq.54>
- Kim, M. (2016). The effect of Sand Play Therapy on parenting stress of mothers with young children and maternal efficacy. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(43).

<https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i43/105025>

- Kim, Y., Jang, M., Kim, M., ve Kim, J. (2012). The effects of Sand Play Therapy on parenting stress and saliva cortisol levels of parents undergoing child counseling programs. *Korean Journal of Child Studies*, 33(3), 83–97. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2012.33.3.83>
- Kiyani, Z., Mirzai, H., Hosseini, S. A., Sourtiji, H., Hosseinzadeh, S., ve Ebrahimi, E. (2020). The effect of Filial Therapy on the parenting stress of mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Rehabilitation*, 21(2), 206–219. <https://doi.org/10.32598/rj.21.2.2726.1>
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Klein, M. (1955). The psychoanalytic play technique. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25, 223-237.
- Korkmaz, B. C., ve Altınsoy, M. G. (2023). A review on the effects of the earthquake on preschool children: An elaboration of certain psychological and social concepts. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 264-279. <https://doi.org/10.58620/fbujoss.1356438>
- 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. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpNeE56QTVPUT09/okul-oncesi-donem-cocugu-olan-ebeveynlerin-iletisim-becerileri-ile-cocuklarinin-sosyal-becerileri-ve-problem-davranislari-arasindaki-iliskinin-incelenmesi>
- Kurt, E., ve Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 957-972.
- Kuzucu, B. İ. (2021). *Suriyeli mülteci çocuklarda post travmatik stres bozukluğu için Theraplay grup oyun terapisi etkinliğinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüköğlü, S., Yıldırım, N., ve Dursun, O. B. (2014). Posttraumatic stress symptoms seen in children within the 3 month period after the Van earthquake in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 21(5), 542-549. <https://doi.org/10.1111/ijn.12305>

- Landreth, G. (2021). *Oyun Terapisi İlişki Sanatı*. (H. Demirci, Çev.; C. Maral, Çev. Ed.). (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Landreth, G. (2002). *Play Therapy: The Art of The Relationship*. Routledge.
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E., ve Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental Neuropsychology*, 21(1), 15-41. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2101_2
- Lazarus, P. J., Jimerson, S. R., ve Brock, S. E. (2002). Natural disasters. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, ve S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention* (433-447). NASP Publications.
- Lee, S. A. (2017). The effects of Filial Therapy on families of children with cancer: mother's family function and parenting stress and children's behavior problems*. *Journal of Symbols and Sandplay Therapy*, 8(2), 23-43. <https://doi.org/10.12964/jsst.170006>
- Lee Swanson, H., Howard, C. B., ve Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030501>
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lévesque, S., Bisson, V., Charton, L., ve Fernet, M. (2020). Parenting and relational well-being during the transition to parenthood: Challenges for first-time parents. *Journal of Child and Family Studies*, 29(7), 1938-1956. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01727-z>
- Levine, P. A., ve Kline, M. (2007). *Bir Çocuğun Gözünden Travma*. (P. Savaş, Çev.). Butik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2006).
- Levy, D. (1938). Release therapy in young children. *Psychiatry*, 1, 387-389.
- Limoncu, S., ve Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi, *Megaron*, 13(1), 132-143.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., ve Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language learning, comprehension, and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 21, 861-883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>

- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., ve Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491-1502. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0260-7>
- Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P., ve O'Brien, M. (2015). Parenting stress, parental reactions, and externalizing behavior from ages 4 to 10. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 388-406. <https://doi.org/10.1111/jomf.12163>
- Maden, K., Uzkul, S., ve Öğretir Özçelik, A. D. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 525-551. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1024579>
- Mahmoudi-Gharaei, J., Bina, M., Yasami, M. T., Emami, A., ve Naderi, F. (2006). Group play therapy effect on Bam earthquake related emotional and behavioral symptoms in preschool children: A before-after trial. *Iranian journal of pediatrics*, 16(2), 137-142. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/58233/1/pe06017.pdf>
- Mäkelä, J. ve Vierikko, I. (2004). *From Heart to Heart: Theraplay Research at SOS Children's Villages Finland*. Espoo: SOS Children's Village Association.
- Mak, M. C. K., Yin, L., Li, M., Cheung, R. Y. -H., ve Oon, P. -T. (2020). The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 2993-3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Malone, P. S., Lansford, J. E., Castellino, D. R., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E., ve Pettit, G. S. (2004). Divorce and child behavior problems: Applying latent change score models to life event data. *Structural Equation Modeling a Multidisciplinary Journal*, 11(3), 401-423. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_6
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., ve Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377-384. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>

- McCabe, L. A., Cunningham, M., ve Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister ve K. D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (341-357). The Guilford Press.
- McCartney, K., Owen, M. T., Booth, C. L., Clarke-Stewart, A., ve Vandell, D. L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(4), 765-778. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00270.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., ve Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Miki, T., Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., ve Okuyama, M. (2019). Impact of parenting style on clinically significant behavioral problems among children aged 4-11 years old after disaster: A follow-up study of the Great East Japan earthquake. *Frontiers in Psychiatry*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00045>
- Mohamed, A. R., ve Mkabile, S. (2015). An attachment-focused parent-child intervention for biting behaviour in a child with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *19*(3), 251-265. <https://doi.org/10.1177/1744629515572711>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, *52*(11), 1744-1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Wang, Y., Hillemeier, M. M., Oh, Y., ve Maczuga, S. (2019). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.009>
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., ve St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, *8*(3), 511-525. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007240>

- Mullane, J. C., Lawrence, M. A., Corkum, P. V., Klein, R. M., ve McLaughlin, E. N. (2014). The development of and interaction among alerting, orienting, and executive attention in children. *Child Neuropsychology*, 22(2), 155-176. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.981252>
- Munns, E. (2009). Family and Group Theraplay. In E. Munns, (Ed.), *Applications of Family and Group Theraplay* (3-16). Jason Aranson.
- Munns, E. (2013). Theraplay: Bağlanmayı geliştirici oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.) ve B. Tortamış Özkaya (Çev.). *Oyun Terapisinin Temelleri*. (2. baskı) (275-296) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Munns, E. (2019). Theraplay: Çocuklarda bağlanmayı arttırmada yapılandırılmış oyun terapisinin kullanımı. H. G. Kaduson, C. E. Schaefer (Ed.) ve F. Öktem, U. Kocatepe Avcı (Çev. Ed.). *Çocuklar için Kısa Süreli Oyun Terapisi*. (3. Baskı) (53-76) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).
- Murray, K. T., ve Kochanska, G. (2002). Effortful control: factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514. <https://doi.org/10.1023/a:1019821031523>
- Nagae, M., ve Nagano, E. (2023). Long-term effects of the Kumamoto earthquake on young children's mental health. *Healthcare*, 11(23), 3036. <https://doi.org/10.3390/healthcare11233036>
- Nash, J. B., ve Schaefer, C. E. (2013). Oyun terapisi: Temel kavramlar ve uygulamalar. C. E. Schaefer (Ed.) ve B. Tortamış Özkaya (Çev.). *Oyun Terapisinin Temelleri*. (2. baskı) (3-13) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Neece, C. L., Green, S. A., ve Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Nevo, E., ve Breznitz, Z. (2011). Assessment of working memory components at 6years of age as predictors of reading achievements a year later. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 73-90. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.010>
- Newman, M. (2017). *The relationship between parenting style and self-regulation in early childhood*. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.honors.st.19>

- Nomaguchi, K., ve Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198-223. <https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
- Norris, V. ve Rodwell, H. (2023). *Ebeveynler için Theraplay: Bağlanma Temelli Oyun Terapisinin Günlük Hayatta Kullanımı*. (B. Akçınar, Çev.). (5. baskı). Gün Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2017).
- Nurbety, E., ve Pranoto, Y. K. S. (2018). Relationship between self regulation with self-esteem of early childhood in Kindergarten Islamic Integrated Bina Amal Semarang City. *BELIA: Early childhood education papers*, 7(1), 27-31. <http://lib.unnes.ac.id/43732/>
- Ochsner, K., ve Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Oflaz, F., Özcan, C. T., Taştan, S., Çiçek, H., Aslan, Ö., ve Vural, H. (2010). Hemşirelerin travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini tanıma durumları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., ve Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(1). <https://doi.org/10.1017/s0954579405050029>
- Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Östberg, M., ve Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 615-625. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2904_13
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 9-18.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz

- düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47. <https://doi.org/10.16992/asos.13361>
- Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlarla İstatiksel Veri Analizi* (4. baskı). Kaan Kitabevi.
- Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özel, Ö., ve Ersoy, B. (2023). Depremden etkilenen okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 465-481. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1363315>
- Panlilio C. C., Ferrara A., ve MacNeill L. (2019). Trauma, self-regulation, and learning. In C. C. Panlilio, (Ed.) *Trauma-Informed Schools: Integrating Child Maltreatment Prevention, Detection, and Intervention* (61-78). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12811-1_4
- Passolunghi, M., ve Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(1), 44-57. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2626>
- Pauen, S., ve the EDOS group. (2016). Understanding early development of self-regulation and co-regulation: EDOS and PROSECO. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2(2), 3-16. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34350>
- Peng, P., Namkung, J., Barnes, M., ve Sun, C. (2016). A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 455-473. <https://doi.org/10.1037/edu0000079>
- Pertiwiwati, E., Maulana, I., Zahra, F. A., ve Yuliana, I. (2021). Play therapy as a method of trauma healing in PTSD children victims of flood disaster in West Martapura, South Kalimantan. *Berkala Kedokteran*, 17(2), 125-132. <https://doi.org/10.20527/jbk.v17i2.11673>

- Pham, A. V., ve Hasson, R. M. (2014). Verbal and visuospatial working memory as predictors of children's reading ability. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(5), 467-477. <https://doi.org/10.1093/arclin/acu024>
- Planalp, E. M., Nowak, A. L., Tran, D., Lefever, J. B., ve Braungart-Rieker, J. M. (2022). Positive parenting, parenting stress, and child self-regulation patterns differ across maternal demographic risk. *Journal of Family Psychology*, 36(5), 713-724. <https://doi.org/10.1037/fam0000934>
- Pliszka, S. R., Liotti, M., ve Woldorff, M. G. (2000). Inhibitory control in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Event-related potentials identify the processing component and timing of an impaired right-frontal response-inhibition mechanism. *Biological Psychiatry*, 48(3), 238-246. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(00\)00890-8](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(00)00890-8)
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., ve Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Poppert Cordts, K. M., Wilson, A. C., ve Riley, A. R. (2020). More than mental health: Parent physical health and early childhood behavior problems. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 41(4), 265-271. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000755>
- Porter, B., ve O'Leary, K. D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8(3), 287-295. <https://doi.org/10.1007/bf00916376>
- Posner, M. I., ve Petersen, S. E. (1990). The attention systems of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>
- Pozuelos, J. P., Paz-Alonso, P. M., Castillo, A., Fuentes, L. J., ve Rueda, M. R. (2014). Development of attention networks and their interactions in childhood. *Developmental Psychology*, 50(10), 2405-2415. <https://doi.org/10.1037/a0037469>
- Preßler, A. L., Krajewski, K., ve Hasselhorn, M. (2013). Working memory capacity in preschool children contributes to the acquisition of school relevant precursor skills. *Learning and Individual Differences*, 23, 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.005>

- Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., van Engeland, H., ve Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(7), 1097-1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>
- Rabiner, D. L., Carrig, M. M., ve Dodge, K. A. (2016). Attention problems and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, *20*(11), 946-957. <https://doi.org/10.1177/1087054713507974>
- Rademacher, A. (2020). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, *36*(1), 112-125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(1), 54-76. <https://doi.org/10.3200/gntp.166.1.54-76>
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *171*(3), 218-250. <https://doi.org/10.1080/00221320903300353>
- Ray, D. C. (2022). *İleri Düzey Oyun Terapisi*. (D. Olgaç, Çev.). Pinhan Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Re, A., De Franchis, V., ve Cornoldi, C. (2010). Working memory control deficit in kindergarten ADHD children. *Child Neuropsychology*, *16*(2), 134-144. <https://doi.org/10.1080/09297040903373404>
- Rezaeianzadeh, Z., ve Yazdanfar, F. (2024). Effectiveness of Theraplay and Filial Therapy on aggression in preschool boys. *Current Psychology*, *43*(19), 17602-17613. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05743-w>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., ve Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(3), 310-320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>
- Riggs, N. R., Blair, C. B., ve Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, *9*(4), 267-276. <https://doi.org/10.1076/chin.9.4.267.23513>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., ve Brock,

- L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Robson, D. A., Allen, M. S., ve Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A Meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodriguez, C. M. (2011). Association between independent reports of maternal parenting stress and children's internalizing symptomatology. *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), 631-639. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9438-8>
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., ve Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9025-1>
- Rogers, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Wiley-Blackwell.
- Rubin, P. B., ve Tregay, J. (1989). *Play With Them: Theraplay® Groups in the Classroom, A Technique for Professionals Who Work With Children*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2
- Rueda, M. R., Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister ve K. D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (341-357). The Guilford Press.
- Rusby, J. C. (1998). *Investigation of an activity-based assesment of peer interactions to identfy preschool-age children in need of social interventions*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Oregon, Faculty of the Graduate School.
- Rydell, A. -M., Berlin, L., ve Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>

- Sadeghy, M., Akbari Chermahini, S., Bahrami, A., ve Seyed Mousavi, P. (2022). Effectiveness of attachment-based Theraplay on parental self-efficacy, emotion regulation and social adjustment in children with separation anxiety: A case report. *Quarterly of Applied Psychology*, 16(2), 107-132. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.224105.1180>
- Salisbury, S. (2018). Using attachment enhancing activities based on the principles of Theraplay® to improve adult-child relationships and reduce a child's 'overall stress' as measured by the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 424-440. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1497000>
- Salloum, A., Stover, C. S., Swaidan, V. R., ve Storch, E. A. (2015). Parent and child PTSD and parent depression in relation to parenting stress among trauma-exposed children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1203-1212. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9928-1>
- Salo, S., Flykt, M., Mäkelä, J., Lassenius-Panula, L., Korja, R., Lindaman, S., ve Punamäki, R. -L. (2020). The impact of Theraplay® therapy on parent-child interaction and child psychiatric symptoms: A pilot study. *International Journal of Play*, 9(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1806500>
- Samar, Y., ve Demiriz, S. (2024). Investigation of the relationship between preschool children's self-regulation skills and social skills. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 11(21), 36-57.
- Sameroff, A. J., and Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, ve G. Siegal (Eds.), *Review of Child Development Research* (187-244). University of Chicago Press.
- Sancak, S. (2019). *Effects of Group Theraplay on social skills and problem behaviors of preschoolers in classroom environment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Santos, A. I. P. M. , Martins, E. C. F., Magalhães, C. C. , Mendes, F. E. D., ve Fernandes, R. I. R. S. (2020). Effects of a parenting education program on parenting skills, parenting stress, and mindfulness skills. *Acta Paul Enferm.*, 33, eAPE20190282.
- Saraç, S., Abanoz, T., ve Gülay Ogelman, H. (2021). Self-regulation predicts young children's peer relations. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance and Counselling (TIJSEG)*, 10(1), 56-65. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/5>

- Sasser, T. R., Bierman, K. L., ve Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70-79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Sawyer, A. C. P., Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., ve Lynch, J. W. (2015). Is greater improvement in early self-regulation associated with fewer behavioral problems later in childhood? *Developmental Psychology*, 51(12), 1740-1755. <https://doi.org/10.1037/a0039829>
- Saylor, C. F. (1993). Children and disasters. In C. F. Saylor (Ed.), *Introduction: Children and Disasters: Clinical and Research Issues* (1-10). Plenum Press.
- Schachar, R., Mota, V. L., Logan, G. D., Tannock, R., ve Klim, P. (2000). Confirmation of an inhibitory control deficit in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(3), 227-235. <https://doi.org/10.1023/a:1005140103162>
- Schmitt, S. A., Finders, J. K., ve McClelland, M. M. (2015). Residential mobility, inhibitory control, and academic achievement in preschool. *Early Education and Development*, 26(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.975033>
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., ve Matthys, W. (2013). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457-471. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9684-x>
- Schuiringa, H., Van Nieuwenhuijzen, M., De Castro, B. O., ve Matthys, W. (2016). Executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. *Child Neuropsychology*, 23(4), 442-462. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1135421>
- Sepehrtaj, A., Younesi, S. J., Mousavi, P. S., ve Jafari, P. (2020). The effect of Theraplay on prolonged grief and Post-Traumatic Stress Disorder in bereaved siblings of children with cancer: A preliminary study. *International Journal of Cancer Management*, 13(11). <https://doi.org/10.5812/ijcm.105992>
- Sevgili Böcek, S. (2023). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarının*

yordayıcısı olarak anne babalarda erken dönem uyumsuz şemalar ve ebeveyn stres düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Shaw, J. A., Espinel, Z., ve Shultz, J. M. (2012). *Care of children exposed to the traumatic effects of disaster*. American Psychiatric Publishing.
- Shaw, J. A., Espinel, Z., ve Shultz, J. M. (2007). *Children: Stress, Trauma and Disaster*. Disaster Life Support Publishing.
- Siu, A. F. Y. (2021). Does age make a difference when incorporating music as a rhythmic-mediated component in a Theraplay-based program to facilitate attunement of preschool children with social impairment? *International Journal of Play Therapy*, 30(2), 136-145. <https://doi.org/10.1037/pla0000131>
- Siu, A. F. Y. (2014). Effectiveness of Group Theraplay® on enhancing social skills among children with developmental disabilities. *International Journal of Play Therapy*, 23(4), 187-203. <https://doi.org/10.1037/a0038158>
- Siu, A. F. Y. (2023). Evaluating two play-based approaches for children and carers in residential settings: A mixed-method, randomized control study. *International Journal of Play Therapy*, 32(2), 63-74. <https://doi.org/10.1037/pla0000130>
- Siu, A. F. Y. (2009). Theraplay in the Chinese world: An intervention program for Hong Kong children with internalizing problems. *International Journal of Play Therapy*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013979>
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., ve Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Smithee, L. C., Krizova, K., Guest, J. D., ve Pease, J. C. (2021). Theraplay as a family treatment for mother anxiety and child anxiety. *International Journal of Play Therapy*, 30(3), 206-218. <https://doi.org/10.1037/pla0000153>
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21(3), 337-343.

<https://doi.org/10.5578/totbid.dergisi.2022.46>

- Sprang, G., Staton-Tindall, M., Gustman, B., Freer, B., Clark, J. J., Dye, H., ve Sprang, K. (2013). The impact of trauma exposure on parenting stress in rural America. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 6(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/19361521.2013.836585>
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., ve Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2901_3
- Sundberg, B., Ollersjö, H., ve Nilsson, K. (2020). Child Psychiatric Symptoms and Parental Stress Before and After Theraplay Treatment. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1428756>
- Swanson, H. L., ve Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 720-734. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.720>
- Swit, C. S. (2019). Differential associations between relational and physical aggression: Why do teachers and parents perceive these behaviors differently? *Early Child Development and Care*, 191(3), 321-337. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621304>
- Şahin, G. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveyn stresi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: KKTC'de bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Araştırma Enstitüsü.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taft, J. (1933). *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*. Macmillan.
- Tanhan, F., ve Mukba, G. (2015). Depreme ilişkin algının deprem yaşayan ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1581-1601. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3360>
- Tekin, H., ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928>

- Thabet, A. A. M., Karim, K., ve Vostanis, P. (2006). Trauma exposure in pre-school children in a war zone. *British Journal of Psychiatry*, 188(2), 154-158. <https://doi.org/10.1192/bjp.188.2.154>
- Thomson, J., Seers, K., Frampton, C., Hider, P., ve Moor, S. (2016). Sequential population study of the impact of earthquakes on the emotional and behavioural well-being of 4 year olds in Canterbury, New Zealand. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 52(1), 18-24. <https://doi.org/10.1111/jpc.12988>
- Thompson, R. (2009). Doing what doesn't come naturally: The development of self-regulation. *Zero to Three*, 30(2), 33-39.
- Toll, S. W., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., ve Van Luit, J. E. H. (2011). Executive functions as predictors of math learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 521-532. <https://doi.org/10.1177/0022219410387302>
- 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*, 1(40), 20-43. <https://doi.org/10.21764/efd.10006>
- Tozduman Yaralı, K., ve Güngör Aytaç, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Traverso, L., Viterbori, P., ve Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00525>
- Triana, V. (2018). The impact of environmental changes caused by earthquake toward emotional problems of preschool children. *Jurnal Kesehatan Masyarakat*, 13(3), 304-313. <https://doi.org/10.15294/kemas.v13i3.3977>
- Tucker, C., Schieffer, K., Lenz, S., ve Smith, S. (2021). Sunshine circles: Randomized controlled trial of an attachment-based play group with preschool students who are at-risk. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 7(3), 161-175. <https://doi.org/10.1080/23727810.2021.1940658>
- Tucker, C., Schieffer, K., Wills, T. J., Hull, C., ve Murphy, Q. (2017). Enhancing social-emotional skills in at-risk preschool students through Theraplay based groups: The Sunshine Circle Model. *International Journal of Play Therapy*, 26(4), 185-195.

<https://doi.org/10.1037/pla0000054>

Tung, I., Hipwell, A. E., Grosse, P., Battaglia, L., Cannova, E., English, G., Quick, A. D., Llamas, B., Taylor, M., ve Foust, J. E. (2024). Prenatal stress and externalizing behaviors in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(2), 107-131. <https://doi.org/10.1037/bul0000407>

Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G., ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>

UNDRR. (2017). *Definition: Disaster*. <https://www.undrr.org/terminology/disaster>

Ursache, A., Blair, C., ve Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>

Utendale, W. T., ve Hastings, P. D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development*, 20(2), 181-193. <https://doi.org/10.1002/icd.691>

Uykan, E., ve Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/828965>

Uysal, R. B. (2020). *Suriyeli sığınmacı çocuklara uygulanan Theraplay oyun terapisinin duygusal problemler ve davranış problemleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü.

Ün, B. (2021). *Ebeveynlerin çocuk kavramına yükledikleri anlamlar bağlamında çocuk haklarına yönelik tutumları ve çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üzel, I. (2020). *48-72 aylık çocukların saldırganlık yöneliminin oyun etkileşimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Vaez, E., Indran, R., Abdollahi, A., Juhari, R., ve Mansor, M. (2015). How marital relations affect child behavior: review of recent research.

- Vulnerable Children and Youth Studies*, 10(4), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17450128.2015.1112454>
- Valcan, D. S., Davis, H., ve Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(3), 607-649.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., ve Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x>
- Vandenbroucke, L., Verschueren, K., Desoete, A., Aunio, P., Ghesquière, P., ve Baeyens, D. (2018). Crossing the bridge to elementary school: The development of children's working memory components in relation to teacher-student relationships and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.004>
- van der Valk, J. C., van den Oord, E. J. C. G., Verhulst, F. C., ve Boomsma, D. I. (2003). Genetic and environmental contributions to stability and change in children's internalizing and externalizing problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(10), 1212-1220. <https://doi.org/10.1097/00004583-200310000-00012>
- van der Valk, J. C., Verhulst, F. C., Stroet, T. M., ve Boomsma, D. I. (1998). Quantitative genetic analysis of internalising and externalising problems in a large sample of 3-year-old twins. *Twin Research*, 1(1), 25-33.
<https://doi.org/10.1375/twin.1.1.25>
- Vaughan, E. L., Feinn, R., Bernard, S., Brereton, M., ve Kaufman, J. S. (2013). Relationships between child emotional and behavioral symptoms and caregiver strain and parenting stress. *Journal of Family Issues*, 34(4), 534-556. <https://doi.org/10.1177/0192513x12440949>
- von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., ve Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486-503. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00588.x>
- Wamser-Nanney, R., ve Sager, J. C. (2022). Trauma exposure, post-traumatic stress symptoms, and indices of parenting. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), NP4660-NP4683.
<https://doi.org/10.1177/0886260520958642>
- Watson, A. J., ve Bell, M. A. (2013). Individual differences in inhibitory

- control skills at three years of age. *Developmental Neuropsychology*, 38(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/87565641.2012.718818>
- Weaver, J. M., ve Schofield, T. J. (2015). Mediation and moderation of divorce effects on children's behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 39-48. <https://doi.org/10.1037/fam0000043>
- Wettig, H. H. G., Coleman, A. R., ve Geider, F. J. (2011). Evaluating the effectiveness of Theraplay in treating shy, socially withdrawn children. *International Journal of Play Therapy*, 20(1), 26-37. <https://doi.org/10.1037/a0022666>
- White, B. A., Jarrett, M. A., ve Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10862-012-9310-9>
- Whitson, M. L., Bernard, S., ve Kaufman, J. S. (2015). The mediating role of parenting stress for children exposed to trauma: Results from a school-based system of care. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1141-1151. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9922-7>
- Whitson, M. L., ve Kaufman, J. S. (2017). Parenting stress as a mediator of trauma exposure and mental health outcomes in young children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(5), 531-539. <https://doi.org/10.1037/ort0000271>
- Williams, K. E., So, K. T., ve Siu, T. S. C. (2020). A randomized controlled trial of the effects of parental involvement in supported playgroup on parenting stress and toddler social-communicative behavior. *Children and Youth Services Review*, 118, 105364. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105364>
- Williams, R., Alexander, D. A., Bolsover, D., ve Bakke, F. K. (2008). Children, resilience and disasters: Recent evidence that should influence a model of psychosocial care. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(4), 338-344. <https://doi.org/10.1097/ycp.0b013e328305b6e4>
- Williford, A. P., Calkins, S. D., ve Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9082-3>
- Willoughby, M., Holochwost, S. J., Blanton, Z. E., ve Blair, C. B. (2014). Executive functions: Formative versus reflective measurement. *Measurement Interdisciplinary Research and Perspectives*, 12(3), 69-95.

<https://doi.org/10.1080/15366367.2014.929453>

- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., ve Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549980>
- Wolmer, L., Hamiel, D., Pardo-Aviv, L., ve Laor, N. (2018). Preschool children facing mass trauma: Disasters, war and terrorism. *Journal of Mental Health and Clinical Psychology*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.29245/2578-2959/2018/1.1111>
- Xu, J., Xie, L., Li, B., Li, N., ve Yang, Y. (2012). Anxiety symptoms among children after the Wenchuan earthquake in China. *Nordic Journal of Psychiatry*, 66(5), 349-354. <https://doi.org/10.3109/08039488.2011.650197>
- Yagi, J., Fujiwara, T., Yambe, T., Okuyama, M., Kawachi, I., ve Sakai, A. (2016). Does social capital reduce child behavior problems ? Results from the Great East Japan earthquake follow-up for children study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(8), 1117-1123. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1227-2>
- Yamamoto, N., ve Imai-Matsumura, K. (2023). Executive function training for kindergarteners after the Great East Japan earthquake: Intervention effects. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 455-474. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00615-y>
- Yaşar Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108. <https://doi.org/10.16992/asos.167>
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazdanipour, M., Ashori, M., ve Abedi, A. (2022). Impact of Group Theraplay on the social-emotional assets and resilience in children with hearing loss. *International Journal of Play Therapy*, 31(2), 107-118. <https://doi.org/10.1037/pla0000175>
- Ying, L. -H., Wu, X. -C., Lin, C. -D., ve Chen, C. (2013). Prevalence and predictors of posttraumatic stress disorder and depressive symptoms among child survivors 1 year following the Wenchuan earthquake in China. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(9), 567-575.

<https://doi.org/10.1007/s00787-013-0400-3>

Yıldızbaş, C. E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. İ., Başterzi, A. D., Yıldırım, E. A., Yüksel, Ş., Aker, A. T., Semerci, B., Çakıroğlu, S., Yazgan, Y., Sercan, M., Erim, B. R., Küçükparlak, İ., ve Hacıoğlu Yıldırım, M. (2023). Deprem sonrası erken dönemde koruyucu ve tedavi edici ruh sağlığı hizmeti-Türkiye Psikiyatri Derneği uzman görüşü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 34(1), 39-49. <https://doi.org/10.5080/u27305>

Yılmaz, H., ve Arslan, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden depresyon. 1258-1269. <https://www.researchgate.net/publication/372439396>

Yırtıcı, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yoldaş Örs, C., ve Demircioğlu, H. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(3), 553-572. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1014137>

Yumbul, C., Wieling, E., ve Celik, H. (2018). Mother-child relationships following a disaster: The experiences of Turkish mothers living in a container city after the 2011 Van earthquake. *Contemporary Family Therapy*, 40(3), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9445-7>

Yurdakul, Y., İlhan İldız, G., ve Bütün Ayhan, A. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 354-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1008817>

Yüksek Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zakai Ashtiani, E., Samani, S., Sohrabi Shegefti, N., ve Omidvar, B. (2023). A study on interactive play therapy effectiveness with Theraplay model on the anxiety of children with attachment disorders (Case Study). *Clinical*

Psychology and Personality, 20(2), 189-205.
<https://doi.org/10.22070/cpap.2022.14780.1112>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zubenko, W. N., (2002). Developmental issues in stress and crisis. In W. N. Zubenko ve J. Capozzoli (Eds.), *Children and Disaster: A Practical Guide to Healing and Recovery* (85-100). Oxford University Press

EKLER

EK A: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Doç. Dr. Berna Akçınar ve Dr. Z. Deniz Aktan danışmanlığında FMV Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Hülya Yörükoğlu ve Melike Kabataş tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmada, depremi yaşamış 4-6 yaş aralığında olan çocuklar üzerinde Grup Theraplay® uygulamasının etkinliği araştırılacaktır. Çalışmanın yürütülebilmesi için FMV Işık Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmanız durumunda çocuğunuzla alakalı bazı ölçekler doldurmanız istenecektir. Formları tamamlamak yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmektedir. Bu çalışma, birden fazla ölçek içermektedir. Lütfen her ölçeğin başındaki yönergeyi dikkatle okuyunuz ve sorulara en uygun cevabı vermeye çalışınız. Araştırmadan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için tüm soruları samimi ve dürüst bir şekilde cevaplamanız ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanız oldukça önemlidir.

Ölçeklerde, genel olarak, kişisel rahatsızlık verecek sorular bulunmamaktadır. Ancak katılım esnasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz, cevaplamaı yarıda bırakabilirsiniz. Böyle bir durumda lütfen araştırmacıya bilgi veriniz.

Çalışmada sizden kimliğinizin açığa çıkabileceği herhangi bir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda veya eğitimsel çalışmalarda kullanılacaktır.

Çocuğunuzla yapacağımız uygulamalar sırasında video kaydı alınacaktır. Video kayıtları uygulayıcıların akredite bir Theraplay® süpervizörü ile

yapılacak süpervizyon görüşmeleri içindir. Çalışmalar tamamlandığında video kayıtları imha edilecektir.

Bu çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencileri Hülya Yörükoğlu ve Melike Kabataş (e-posta:) ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışmaya Katılma Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesebileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Adı ve Soyadı:

Tarih:/..../....

Ebeveynin Adı-Soyadı:

İmza:

EK B: SOSYODEMOGRAFIK BİLGİ FORMU

1. Doğum Tarihi:

2. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3. Okul Türü Bilgisi: Özel Anaokulu () Devlet Anaokulu () Okula gitmiyor ()

4. Okul Öncesi Eğitime Gitme Süresi:

5. Ailedeki Çocuk Sayısı:

6. Anne Eğitim Düzeyi:

7. Baba Eğitim

Düzeyi:

İlkokul terk

()

()

İlkokul mezunu

()

()

İlköğretim mezunu

()

()

Lise mezunu

()

()

Üniversite mezunu

()

()

Yüksek lisans ve/veya Doktora mezunu

()

()

8. Çocuğunuzun herhangi bir psikiyatrik tanısı ya da ilaç kullanımını var mı?

Evet () Hayır ()

Cevabınız “Evet” ise ne olduğu belirtiniz:

9. Gelir düzeyinizi nasıl tanımlarsınız: Çok iyi ()

İyi ()

Orta ()

Kötü ()

Çok Kötü ()

10. Çocuğunuzun bakımında bakıcı, aile üyeleri vb. kişilerden destek alırmısınız? Evet () Hayır ()

11. Depremde herhangi bir yakınınızı kaybettiniz mi? Evet () Hayır ()

Cevabınız “Evet” ise kim(ler) olduğu belirtiniz:

12. Deprem sırasında kaldığınız yer (ev, yurt vb.) depremden ne derece etkilendi ?

Hasar görmedi ()

Az hasar gördü ()

Orta hasar gördü ()

Ağır hasar gördü ()

Yıkıldı ()

EK C: ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (PKBS-2)

Lütfen her bir çocuk için ölçek formunu, çocuğun son 3 ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerinizi dikkate akarak işaretleyiniz.

Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur.

Hiç Eğer söz konusu davranışı çocukta **hiçbir zaman** gözlemlemediyseniz işaretleyiniz.

Nadiren Eğer söz konusu davranışı çocukta **nadiren** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

Bazen Eğer söz konusu davranışı çocukta **bazen** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

Sıklıkla Eğer söz konusu davranışı çocukta **sıklıkla** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
1.	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder.				
2.	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar.				
3.	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir.				
4.	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter).				
5.	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar.				
6.	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır.				
7.	Kurallara uymaz.				

EK D: 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (ANNE FORMU)

1. Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktorculuk, tamirci gibi) oynar mı?

Evet () Hayır ()

Cevabınız “Evet” ise ne kadar sıklıkla oynar:

Hiçbir zaman () Nadiren () Bazen () Sıklıkla () Her zaman ()

2.Çocuğun matematik becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?

Hiç Gelişmemiş () Gelişmemiş () Gelişmekte () Gelişmiş () Çok İyi Gelişmiş

(3. Çocuğun okul öncesi eğitimi kurumlarına devam yılı:

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Olayları önceliğine göre sıralar.	1	2	3	4	5
2	Hedefe ulaşmak için aşama aşama gerekli düzenlemeleri yapar	1	2	3	4	5
3	Verilen yönergeleri takip eder.	1	2	3	4	5
4	Konsantrasyonu toplayarak bir sorunu çözer.	1	2	3	4	5
5	Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür.	1	2	3	4	5
6	Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	1	2	3	4	5
7	Yapılan planları hatırlar (“Yemekten sonra bahçeye çıkacağız” denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5

EK E: 36-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SALDIRGANLIK YÖNELİM ÖLÇEĞİ

Ölçeği doldururken sadece bir çocuğa odaklanınız/düşününüz. Odaklandığınız çocuğun tam amacına ulaşmak üzereyken amacına ulaşamamasına neden olan herhangi bir engelle karşılaşması durumunda yapması muhtemel olan aşağıdaki davranışların o çocuğu ne ölçüde tanımladığını 1 (hiçbir zaman yapmaz) ve 7 (her zaman/sürekli yapar) cevaplarından birini “X” işareti koyarak işaretleyiniz.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

**Hiçbir Zaman
Yapmaz**

**Ara Sıra
Yapar**

**Her Zaman/Sürekli
Yapar**

...tam amacına ulaşmak üzereyken amacına ulaşamamasına neden olan bir engelle karşılaştığında, ...

	1	2	3	4	5	6	7
1. Canını yakmak amacı ile bir başkasına (arkadaş, kardeş, yetişkin vb.) vurur.							
2. Bir başkasının elindeki nesneyi zorla alır.							
3. Bir başkasına zarar vermek amacı ile tekme atar.							
4. Canını acıtmak için bir başkasını ısırır.							
5. Bir başkasının saçını can acıtıcı bir şekilde çeker.							
6. Canını yakmak amacı ile bir başkasını çimdikler.							
7. Zarar vermek için bir başkasına yumruk atar.							

EK F: EBEVEYN STRES ÖLÇEĞİ

		1 (Bana hiç uygun değil)	2	3	4	5 (Benim için tamamen uygun)
1.	Bir ebeveyn olarak bu rolden mutluyum.					
2.	Çocuğuma bakmak bazen gerektiğinden çok daha fazla zaman ve enerjimi alıyor.					
3.	Çocuğuma oldukça yakın hissediyorum.					
4.	Çocuğumla vakit geçirmekten hoşlanıyorum.					
5.	Çocuğum benim için önemli bir mutluluk kaynağıdır.					
6.	Çocuğumun olması bana gelecek hakkında daha net ve daha iyimser bir bakış açısı sağlıyor.					
7.	Hayatımdaki en büyük stres kaynağım çocuğumdur.					

EK G: GRUP THERAPLAY® SEANS AKIŞLARI

1. SEANS

Giriş	Çocuklar, arka arakaya tren olacak biçimde sıralanır ve birbirlerinin omuzlarından tutarlar. Liderin “çuf çuf tren” yönergesi ile oyun alanına girerler.
Tanışma	Gruptaki çocuklar sıra ile isimlerini söyler ve söylenen her isimden sonra o kişiye hep birlikte “Hoş geldin” denir.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “Aa, burada özel bir nokta var vb.” geri bildirimler verilerek sürülür.
Top Geçirme	Yumuşak bit top ya da peluş oyuncak kişiden kişiye, ismi söylenerek geçirilir. İsmine ek olarak her turda en sevdiği yemek, saç rengi vb. farklı tarifler vermesi de istenebilir.
İsim Söyle, Topu Yolla	Kişi bir isim söyleyerek o kişiye topu atar ve herkesin ismi söylenene kadar da devam eder.
Yürü-dur	Gruptaki kişiler odada serbest şekilde dolanırlar ve lider “dur” dediğinde ise dururlar. Durduklarında lider “İlk gördüğünüz kişiye el sallayın, gülümseyin” gibi yönergeler verir.

Lideri Takip Et	Herkes önündeki kişiye tutunup bir sıra oluştururlar. Ardından sıranın başındaki kişi bir hareket gösterir ve diğerleri onu taklit ederek odada hareket ederler. Herkes sıranın başına gelip yeni hareketler yapana kadar oyun devam ettirilir.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma malı yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes <i>“Işıldar tüm yıldızlar”</i> şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte büyük adımlar atarak oyun alanından çıkar.

2. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanına girerler.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: <i>“Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”</i> .
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: <i>“Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”</i> .
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve <i>“parıldayan gözler, yumuşak eller”</i> gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. <i>“Aa, burada özel bir nokta var vb.”</i> geri bildirimler verilerek sürülür.
Kaygan Eller	Gruplar ikiye ayrılır. Lider her çocuğun tek tek ellerinden tutar ve <i>“Kaygan, çok kaygan, kayıyorum”</i> diyerek geriye doğru düşer.
Sıcak Patates - Soğuk Patates	Yumuşak bir top lider tarafından diğer kişilere geçirilir. Lider <i>“sıcak patates”</i> diyerek topu biraz

	daha hızlı geçirmek için işaret verirken, “kaynar patates” derken de daha hızlı geçirmeyi sağlar.
Pamuk Topu Üfleme	Lider elindeki pamuk topunu yanındaki çocuğun eline doğru üfler ve çocukta yanına aynı şekilde üfleterek oyun devam ettirilir.
Yansıtma	Lider kollarını, yüzünü vb. kullanarak yavaş ya da hızlı değişik hareketler yapar ve gruptakilerden de aynıları yapmaları beklenir.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıklar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderinde yönergesiyle birlikte minik adımlar atarak odadan çıkarlar.

3. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanına girerler.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “ <i>Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)</i> ”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Üfle ve Devir	Gruplar ikiye ayrılır ve lider çocuklarla yüz yüze gelecek şekilde oturur. Lider üfleterek çocuğu

	devirmeye çalışır, aynı şekilde çocuk da üfleyerek lideri devirmeye çalışır.
Balon Geçirme	Gruptaki çocuklar yanlarındaki kişiye balonu farklı şekillerde vererek geçirmeye çalışır. Örneğin, kolları ya da dirseklerini kullanarak yanındaki kişiye balonu düşürmeden iletmeye çalışırlar.
Çarşafta Balon Zıplatma	Gruptaki herkes bir çarşafın ya da battaniyenin ucundan tutar. Lider tarafından çarşafın ortasına bir balon konulur ve havalandırılıp yeniden yakalamaya çalışılır.
Muz-Süt	Lider farklı ses tonu ve hızda “muz” der ve diğerleri de aynı şekilde “süt” derler.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırmalık yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes <i>“Işıldar tüm yıldızlar”</i> şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte parmak uçlarında yürüyerek oyun alanından çıkarlar.

4. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderinde yönergesiyle “çita” gibi koşarak oyun alanına girerler.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: <i>“Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”</i> .
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle

	sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Kafada Pelüş Hayvan	Lider pelüş hayvanı ya da püsküllü lastik topu başının üstüne koyar. Yanındaki kişinin avuçlarını birleştirerek kendi avuçlarının üzerinde tutar. Sonra işaret olan kelime söylendiğinde kafasındakini yanındakinin avucunun içine atar.
Pelüş Oyuncağı Geçir	Yumuşak bit top ya da peluş oyuncak kişiden kişiye, ismi söylenerek geçirilir. İsme ek olarak, her turda en sevdiği yemek, saç rengi vb. farklı tarifler vermesi de istenebilir
Deve Cüce	Grup ile birlikte bir daire oluşturulur. Lider deve dediğinde herkes ayağa kalkarken, cüce dediğinde ise herkes çömelir. Oyun yavaş ve hızlı tempolarda oynanabilmektedir.
Hava Durumu	Gruptaki herkes birbirinin sırtına bakan şekilde oturur. Sonrasında her çocuk önündeki kişinin sırtına o kişinin tahmin etmesi için elleri ile hava durumları yapar.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırmalık yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte minik adımlar atarak oyun alanında çıkarlar.

5. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanına girerler.
“Merhaba” Tezahüratı	Lider, gruptaki çocukların ismini söyledikten sonra, hep birlikte, alkışlar eşliğinde 3’er kez çocuğun ismi tekrar edilerek “ <i>Merhaba, ...</i> ” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “ <i>Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)</i> ”.

Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Gülücük Geçirme	İlk olarak bir kişi gülümser ve yanındaki kişiye de gülümseyerek bakıp bu gülümsemesini geçirir. Son kişiye gelene kadar bu geçirme devam eder.
Kedi-Köpek	Lider el çırdığında veya gözlerini kapatıp açtığına, liderin eşleştirdiği sinyallere göre gruptakiler havlar ya da miyavlar.
Dans Et-Don	Hep birlikte ayağa kalkılır. Lider bir şarkı açar ve şarkı çalmaya başladığı anda herkes dans eder. Lider şarkıyı durdurduğunda ise herkesten durması istenir. Bu döngü birkaç kez tekrarlanır.
Sırtta Mesajı Takip Et	Gruptaki kişiler birbirlerinin sırtını görece şekilde konumlanır. Her kişi önündekinin sırtına bir şeyler çizer ve o kişide bunu tahmin etmeye çalışır.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte büyük adımlar atarak odadan çıkarlar.

6. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte parmak ucunda yürüyerek oyun alanına girerler.
Tezahürat	Lider her bir çocuğun ismini söylediğinde, hep birlikte, el hareketleri eşliğinde “...buraya, yumruk havaya” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “Aa, burada özel bir nokta var vb.” geri bildirimler verilerek sürülür.
Sıcak-Soğuk Eller	Bu bir kontrol (check-up) aktivitesidir. Lider, yanındakine döner, ellerini tutarak ona ve gruba bu kişinin ellerinin soğuk mu sıcak mı olduğunu söyler. Bu şekilde tüm grup sırasıyla aktiviteyi uygular.
Araba	Herkes bir araya gelip, el ele tutuşarak bir çember oluşturur. Lider “Araba araba yavaş git” yönergesini verdiği anda herkes yavaşça yürürken, “Araba, araba gaza bas” dendiğinde ise hızlı şekilde yürür.
Çarşafın Altında Kim Var?	Gruptaki herkes gözlerini kapattıktan sonra lider, gruptan birini seçer ve üzerini çarşafı kapatarak diğerlerinin bu kişinin kim olduğunu tahmin etmesini ister.

Çarşafıta Mısıı Patlatma	Herkes çarşafın ya da battaniyenin bir ucundan sıkıca tutar. Lider çarşafın üstüne küçük pamuk topları ya da renkli ponponları koyar ve sanki tencerede mısıı patlatılacakmış gibi canlandırma yapar. İlk başta yavaşça çarşaf sallanır. Daha sonrasında çarşafıta yer alan pamuk topları ya da ponponlar yere düşene kadar, çarşaf hızlı bir şekilde aşağı yukarı hareket ettirilir.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma ve yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanından çıkarlar.

7. SEANS

Giriş	Çocukların liderinde yönergesiyle birlikte “çita” gibi koşarak odaya girmeye çalışır.
“Merhaba” Tezahüratı	Lider gruptaki çocukların ismini söyledikten sonra, hep birlikte, alkışlar eşliğinde 3’er kez çocuğun ismi tekrar edilerek “ <i>Merhaba, ...</i> ” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle

	sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Köpük Baloncuklar Patlayana Kadar	Hep birlikte ayağa kalkılır. Lider elindeki köpük baloncuğu ortaya doğru üfler ve çocuklara ayakları yere vurma, elleri çırpma vb. farklı şekillerde yönergeler verir. Liderin üflediği baloncukların hepsi yere düşüp patlayana kadar çocukların belirtilen hareketi yapması istenir. Bu aktivite oturarak da yapılabilir.
Hareketli Balon	Lider birkaç balonu oluşturulan çemberin içine atar ve gruptaki çocuklardan bedenlerinin belirttiği uzvuyla balonun yere düşmesini engellemelerini ister
Kutu Kutu Pense	Herkes el ele tutuşup bir çember oluşturur ve şarkı söyleyerek dönmeye başlar. Sırayla çember içindeki herkesin ismi söylenir ve arkasını dönmesi istenir. Bir tur sonra arkasını dönmüş kişilerin önlerine geri dönmeleri istenir. Örneğin, “ <i>Kutu kutu pense, elmamı yerse, arkadaşım (çocuğun ismi söylenir) arkasını/önünü dönse</i> ” Herkes önüne döndükten sonra oyun tamamlanır ve hep birlikte yere oturularak bitirilir.
Pamuk Topu mu, Kuş Tüyü mü ?	Öncelikle bir pamuk topu ya da kuş tüyüyle çocuğun eline dokunun ve çocuğa iki his arasındaki farkı fark edip etmediğini sorun. Sonra çocuğa gözlerini kapamasını söyleyin ve önce neresine sonra da neyle (pamuk topu ya da kuş tüyü) dokunduğunuzu sorun. Bu besleme aktivitesini biraz daha zorlaştıracaktır. Eğer çocuk gözleri kapalıyken kendini rahat hissetmiyorsa, yüzünü yana çevirmesini sağlayarak da bu oyunu oynayabilirsiniz.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yemeği yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>İşildar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.

Çıkış	Çocuklar liderin yönergesi ile birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanından çıkarlar.
--------------	---

8. SEANS

Giriş	Çocuklar, arka arkaya tren olacak biçimde sıralanır ve birbirlerinin omuzlarından tutarlar. Liderin “çuf çuf tren” yönergesi ile onunla birlikte oyun alanına girerler.
Tezahürat	Lider her bir çocuğun ismini söylediğinde, hep birlikte, el hareketleri eşliğinde “...buraya, yumruk havaya” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “Aa, burada özel bir nokta var vb.” geri bildirimler verilerek sürülür.
Tüy Üfleme	Lider, yanındaki çocuğun ellerine doğru bir tüy üfler. Sonrasında çocuk da yanındaki çocuğun ellerine doğru üfler ve herkesin eline tüy geçene kadar oyun devam eder.
Üstten ve Altan	Gruptaki kişiler arka arkaya sıralanır. Sıranın önündeki kişi topu liderin “üstten” ya da “alttan” demesine göre arkasındaki kişiye geçirir.
Balon Dansı-Dengesi	Çocuklar ikili gruplara ayrılarak balonu aralarında ellerini kullanmadan yan yana durarak göğüsleri

	arasında vb. dengede tutmaya çalışırlar.
Çarşafıta Mısır Patlatma	Herkes çarşafın ya da battaniyenin bir ucundan sıkıca tutar. Lider çarşafın üstüne küçük pamuk topları ya da renkli ponponları koyar ve sanki tencerede mısır patlatılacakmış gibi canlandırma yapar. İlk başta yavaşça çarşaf sallanır. Daha sonrasında çarşafıta yer alan pamuk topları ya da ponponlar yere düşene kadar, çarşaf hızlı bir şekilde aşağı yukarı hareket ettirilir.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırmalık yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte tavşan gibi zıplayarak oyun alanından çıkarlar.

9. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte parmak ucunda yürüyerek oyun alanına girerler.
“Merhaba” Tezahüratı	Lider gruptaki çocukların ismini söyledikten sonra, hep birlikte, alkışlar eşliğinde 3’er kez çocuğun ismi tekrar edilerek “ <i>Merhaba, ...</i> ” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “ <i>Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)</i> ”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara

	olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Gazete Yumruklama	Grup ikiye ayrılır. Lider elinde tek kâğıt halinde bir gazete kağıdını çocuğun önünde tutar ve çocuktan yumruklamasını ister. Gazete kağıdının kalınlığı giderek artırılır ve her çocuk için yapılır.
Gazete Topu Savaşı	Gruplar ikiye ayrılır ve toplara dönüştürülen gazete kağıtları karşılıklı olarak atılır.
A tuti ta Şarkısıyla Dans	Lider bu şarkıyı söyleyerek sağa sola sallanmaya başlar ve ardından “ <i>Baş parmaklar yukarı, dirsekler geriye</i> ” vb. yönergeler eşliğinde hareketleri canlandırarak çocukların da onu taklit etmesini ister.
Havalandırma (Yelpaze)	Yorucu bir aktiviteden sonra, bir yetişkin veya her iki ebeveyn de çocuğu kollarına alarak dinlenirler. Diğer yetişkin büyük bir yastıkla, vantilatörle ya da gazeteyle hava verir, yelpaze görevi yapar.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma görevi yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söyler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte büyük adımlar atarak oyun alanından çıkarlar.

10. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte “çita” gibi koşarak oyun alanına girerler.
“Merhaba” Tezahüratı	Lider gruptaki çocukların ismini söyledikten sonra, hep birlikte, alkışlar eşliğinde 3’er kez çocuğun ismi tekrar edilerek “ <i>Merhaba, ...</i> ” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “ <i>Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)</i> ”.

Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.
Krem Aktarımı	Bir tutam krem bitene kadar kişiden kişiye aktarılır. Kaç turda biteceği tahmin edilmeye çalışılır.
Üfle ve Devir	Gruplar ikiye ayrılır ve lider çocuklarla yüz yüze gelecek şekilde oturur. Lider üfleyerek çocuğu devirmeye çalışır, aynı şekilde çocuk da üfleyerek lideri devirmeye çalışır.
Ritim Çalışması	Lider, farklı hareketlerle, örneğin elini yere vurarak ya da bir karton bardak yardımı ile ritim tutturarak gruptakilerin de aynısını yapmasını bekler.
Elma, Portakallar, Muzlar	Lider, gruptaki bazı kişileri elma, bazılarını portakal vb. meyveler olarak ayırır ve iki meyvenin adını söylediğinde o meyve grubundakiler yer değiştirir ve sonunda meyve salatası oluşturulmuş olur.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yemeği veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söylerler.
Çıkış	Çocuklar arka arkaya tren olacak biçimde sıralanır ve birbirlerinin omuzlarından tutarlar. Liderin “çuf çuf tren” yönergesi ile onunla beraber oyun alanından çıkarlar.

11. SEANS

Giriş	Çocuklar, liderle birlikte elleri bellerinde zıplayarak oyun alanına girerler.
Tezahürat	Lider her bir çocuğun ismini söylediğinde, hep birlikte, el hareketleri eşliğinde “...buraya, yumruk havaya” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “Aa, burada özel bir nokta var vb.” geri bildirimler verilerek sürülür.
Kaygan Eller	Gruplar ikiye ayrılır. Lider her çocuğun tek tek ellerinden tutar ve “Kaygan, çok kaygan, kayıyorum” diyerek geriye doğru düşer.
Ördek, Ördek, Kaz, Haydi Sarılalım	Grup çember şeklinde oturur. Lider grubun arkasında yürüyerek turlamaya başlar ve oturan kişilerin kafalarına hafifçe dokunarak “Ördek” der. Lider “ördek” yerine “kaz” dediği anda kafasına dokunduğu kişi kalkar ve ters yöne doğru koşar. Liderin yanına geldiğinde sarılırlar. Sonra lider oturur ve ayakta kalan kişi turlamaya başlar.
Halat çekme oyunu	İki takım oluşturulur. Her bir takım bir çarşaf, battaniye ya da yumuşak bir ipin ucundan tutar ve ipi kendilerine çekerek karşı takımı kendi taraflarına çekmeye çalışır. Aktivite esnasında

	çocuğun sımsıkı tuttuğundan emin olunur. Böylece bir takım düşse bile çocuğun herhangi biriyle çarpışması önlenmiş olur.
Yapışkan Eşleştirme	Çocuğa renkli bir yapıştırma yapıştırılır ve çocuktan da terapistin aynı bölgesine yapıştırması istenir. Yapışkanlar yapıştırıldıktan sonra terapist ve çocuk yapışkanların olduğu yerleri birbirine değdirerek yapışkanları eşleştirirler.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes “ <i>Işıldar tüm yıldızlar</i> ” şarkısını birlikte söylerler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte parmak ucunda yürüyerek oyun alanından çıkarlar.

12. SEANS

Giriş	Çocuklar, arka arakaya tren olacak biçimde sıralanırlar ve birbirlerinin omuzlarından tutarlar. Liderin “çuf çuf tren” yönergesi ile onunla birlikte oyun alanına girerler.
“Merhaba” Tezahüratı	Lider gruptaki çocukların ismini söyledikten sonra, hep birlikte, alkışlar eşliğinde 3’er kez çocuğun ismi tekrar edilerek “ <i>Merhaba, ...</i> ” şeklinde tezahürat yapılır.
Şarkı	Grup ismi belirlendikten sonra, gruba özel şarkı söylenir. Şarkı şu şekildedir: “ <i>Hoş geldiniz (..) grubu (x2), iyi ki bizimle oynamaya geldiniz (x2)</i> ”.
Kurallar	Gruplar için 3 temel kural vardır ve bunlar el işaretleri ile birlikte her seans tekrar edilir. Bu kurallar şunlardır: “Birbirimizi incitmeyeceğiz, hep birlikte hareket edeceğiz, çok eğleneceğiz”.
Kontrol	Gruplar ikiye ayrılır. Gruptaki lider her çocuğun farklı vücut bölümlerini (elleri, kolları, yüzü, ayakları vb.) kontrol eder ve “parıldayan gözler, yumuşak eller” gibi geri bildirimlerde bulunur.
Krem	Gruplar ikiye ayrılır ve gruptaki liderler sırası ile her çocuğun ellerine krem sürerler. Ellerinde yara olan yerler, benler, çizgiler vb. varsa özellikle sürülmeye çalışılır. “ <i>Aa, burada özel bir nokta var vb.</i> ” geri bildirimler verilerek sürülür.

Krem veya Pudra İzleri	Çocuğun eline veya ayağına, pudra ya da krem sürülerek üzerine pudra dökülür ve koyu bir kâğıdın üzerine izi çıkartılır. Ardından kâğıdın üzerine pudra dökülerek izin ortaya çıkması sağlanır.
Hulahop Oyunu	Herkes el ele tutuşarak bir çember oluşturulur. Bu çemberde hulahop kafadan, kollardan ve bacaklardan geçirilerek diğer kişiye iletmeye çalışılır.
Çocuğu Süsleme	Gruplar ikiye ayrılır. Şönil, kurdeleler vb. malzemeler aracılığı ile bileklikler, yüzükler yapılarak ya da yüz taşları, yüz boyaları, çıkartma vb. malzemeler kullanılarak çocuklar süslenir.
Besleme	Gruplar ikiye ayrılır. Her grupta lider atıştırma yiyecek veya içeceklerle çocukları tek tek besler.
Şarkı	Gruptaki herkes <i>“Işıldar tüm yıldızlar”</i> şarkısını birlikte söylerler.
Çıkış	Çocuklar, liderle birlikte küçük adımlar atarak oyun alanından çıkarlar.

EK H: OYUN MALZEMELERİ

Krem

Tuvalet Kâğıdı

Gazete Kâğıdı

Pamuk topları veya renkli ponponlar

Balon

Peluş oyuncak

Yumuşak top

Tüy



Çarşaf ya da örtü

Hulahop

Karton bardak

Çeşitli atıştırma malzemeleri (*çubuk kraker vb.*)

EK I: VALİLİK İZİNİ

AFAD	T.C. MALATYA VALİLİĞİ İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü	
Sayı : E-70688931-952.03.12-942643		08.05.2024
Konu : Uygunluk Görüşü		
Sayın Melike KABATAŞ		
İlgi : 01.04.2024 tarihli başvurunuz.		
<p>İlgili yazınızda Işık Üniversitesi Klinik Psikolji Yüksek Lisans Promü-Çocuk Ergen Alt Dalında öğrenim gördüğünüz anlaşılmaktadır. Doç. Dr. Berna AKÇINAR ve Dr. Z. Deniz AKTAN danışmanlığında İlimiz sınırları içerisinde yer alan Teknokent Konteyner Kent'inde yaşayan 60-72 aylık çocuklarla ve konteyner kent içerisinde bulunan Nefes Psikososyal Destek Merkez'inde toplam 2 ay sürecek çalışmanız için Müdürlüğümüzden izin istemiş bulunmaktasınız.</p> <p>Söz konusu Teknokent Konteyner Kent'inde yaşayan 60-72 aylık çocuklarla ve konteyner kent içerisinde bulunan Nefes Psikolojik Destek Merkezi'nde toplam 2 ay sürecek çalışmanız kapsamında Konteyner Kent'te saha çalışmaları yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinize rica ederim.</p>		
Ali ALTINDAL İl Afet ve Acil Durum Müdürü		
<small>Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.</small>		
<small>Doğrulama Kodu: D0F46726-C7D6-45AB-901F-B0A285B77C91 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/afad-ebys</small>		
<small>Yakınca Mah. Havaalanı Bulv. No:8 Yeşilyurt / MALATYA Telefon No: (422) 212 84 32 Belge Geçer No: (422) 212 84 23 İnternet Adresi: malatya.afad.gov.tr E-posta: malatyamdr@afad.gov.tr KEP Adresi : malatyaafad@hs01.kep.tr</small>		
		<small>Bilgi için: Sule DEMİROZ Şube Müdür V.</small> 

ÖZGEÇMİŞ