

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 7 Sayı: 1 Yıl: 2022

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol: 7 Sayı/No:1

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Çağlayan Dinçer (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Ebru Hasibe Tanju Aslısen
Halil Uzun

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Mizanpaj Editörü

Büşra Bilir

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk, Yaşar Özbay,
Çağlayan Dinçer, Yaşare Aktaş Arnas, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr. Nilüfer Darıca, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:7 Sayı/No:1

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Çocuk Gelişimci ve Öğretmenlerin Oyun ve Oyun Materyallerinden Yararlanmaya Yönelik Görüşleri

The View of Child Development Consultant and Teachers on Using Game and Game Materials

Arzu ÖZYÜREK, Aşlı GÜNEY, Hatice KESER

Sayfa (Pages) : 1-18

Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitim Programının 48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalıkları Üzerine Etkisi

Effect of the Environmental Education Program Integrated with Language Activities on 48 to 66 Month Old Children's Environmental Awareness

Füsun KURT GÖKÇELİ

Sayfa (Pages) : 19-42

Derleme Makaleleri / Review Articles

Öğrenme Güçlüğünde Aile ve Duygusal Süreçler

Family and Emotional Processes in Learning Difficulties

Gül KADAN

Sayfa (Pages) : 43-60

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Çocuk Gelişimci ve Öğretmenlerin Oyun ve Oyun Materyallerinden Yararlanmaya Yönelik Görüşleri

The View of Child Development Consultant and Teachers on Using Game and Game Materials

Arzu ÖZYÜREK¹

Aslı GÜNEY²

Hatice KESER³

• **Geliş Tarihi:** 15 Haz. 2021

• **Kabul Tarihi:** 21 Ara. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Şub. 2022

To cite this article: Özyürek, A., Güney, A. ve Keser, H. (2022). Çocuk gelişimci ve öğretmenlerin oyun ve oyun materyallerinden yararlanmaya yönelik görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:1, 1-18. DOI: 10.37754/ 737103.2022.713

Öz

Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin oyun ve oyun materyallerinden yararlanmaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubu, 8 çocuk gelişimci ve 7 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Görüşmeler iki farklı grup şeklinde ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi yapılmış, elde edilen bulgular temalar halinde sunulmuştur. Sonuç olarak; oyun hem çocuk gelişimci hem de öğretmenler tarafından hayatı öğreten bir araç olarak görülmüştür. Fikir birliğine varılan konulardan biri, herkesin oyun oynayabileceği yönündedir. Çocuk gelişimciler çocukların eğlenmek, öğrenmek ve merak gidermek için oyun oynadığını düşünürken öğretmenler anlaşılacak amacıyla çocukların oyun oynadığını düşünmektedirler. Oyuncağın ise daha çok çocukların oyunlarını yönlendirdiği ve yaratıcılığını geliştirdiği düşünülmektedir. Çocuk gelişimciler oyuncağın güvenli-sağlıklı olması gerektiğini ve çocuğun gelişimini destekleme amaçlı olduğunu belirtirken öğretmenler oyuncağın doğal, çok fonksiyonlu, amaca uygun olması gerektiğini ve beceri veya kavram öğretiminde kullanılması gereken bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Oyun ve oyuncağı sağaltım amaçlı kullanım her iki grupta da görülürken öğretmenler bir durumu dramatize etmek amacıyla oyuncaktan faydalandıklarını, çocuk gelişimciler ise erken müdahale aracı olarak veya bir problem durumunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, oyun materyalleri, çocuk gelişimci, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni.

Abstract

The aim of this study is to determine the views of child development counselors and teachers about benefiting from games and game materials. The working group consists of 8 child development counselors and 7 teachers. The focus group interview was used to collect the data. The interviews were conducted in two different groups and online. The content analysis of the data was made and results were presented in themes. As a result; play has been seen as a life-teaching tool by both child development consultants and teachers. One common view is that anyone can play. Child development consultants think that children play games to have fun, learn and quench curiosity while teachers think that children play games to be understood. Toy is thought to direct children's games and develop their creativity. Child development consultants stated that the toy should be safe and healthy and it aims to support the development of the child, while the teachers stated that the toy should be natural, multi-functional, suitable for the purpose, and it is a tool that should be used in skill or concept teaching. While the use of games and toys for therapeutic purposes was observed in both groups, teachers stated that they used toys to

¹ Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalı, Türkiye, a.ozyurek@karabuk.edu.tr

² Çocuk Gelişimci, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, asliguneycg@gmail.com

³ Çocuk Gelişimci, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, htcksr@outlook.com

dramatize a situation, and child development consultants stated that they could be used as an early intervention tool or to reveal a problem situation.

Key words: *Game, game materials, child development consultant, special education teacher, preschool teacher.*

Giriş

Oyun, insanlığın başlangıcından bu yana var olan ve günümüze kadar gelmiş, çocuğun zorunda olmadığı halde yaptığı, doğal olarak ortaya çıkan ve eğlenmek amacıyla gerçekleştirdiği eylemlerdir. Geçmişte insanlar, fizyolojik ihtiyaçlarını gidermekle meşgul olduğundan belki boş zamanları yoktu. Daha sonraları dini içerikli mağara resimleri çizildiği, Orta Çağ döneminde savaş egzersizlerinin önemli olduğu görülmektedir. Çocuk, minyatür bir yetişkin ve küçük işçiler olarak görülürken yalnızca zengin çocuklarının oyun oynamak ve oyuncak edinmek gibi hakları olduğu dikkat çekmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Onur, 2019). Oyunun tarihi her ne kadar eski olsa da insanlığın gelişimine olan katkısı üzerinde yapılan araştırmalar beklentileri karşılamamaktadır. Genellikle çocukla eşdeğer görülen oyunla ilgili yapılan araştırmalarla oyuna bakış açısı önem kazanmıştır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Yetişkinler açısından bakıldığında boş zamanlarda yapılan bir etkinlik olarak görülürken çocuk için ise oyun yaptığı eylemlerin tümü olarak ele alınabilir. Üstelik çocuğun oyun sonunda somut bir ürün ortaya koymasına da gerek yoktur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019). Çocuklar yemek yemek ve giyinmek gibi günlük rutinlerini dahi oyuna çevirebilirler. Oyun sayesinde deneyim elde eder, çevresiyle etkileşime girer, yeni duyguları tanır ve bu duygularla başa çıkmayı öğrenirler. Oyunun birden fazla gelişim alanında olumlu yönde etkisi vardır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Oyun sayesinde çocuklar için daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşmakta ayrıca oyun çocuğun eğitiminde etkin bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Özyürek ve Çavuş, 2016). Norveç ve Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise yetişkinler oyunun çocuğun öğrenme ve gelişimine katkı sağlayacağı görüşündedir (İvrendi, Cevher Kalburan, Sandseter, Storli ve Sivertsen, 2020).

Kuramsal yaklaşımlarda, oyunun farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Piaget, oyunu kurallı oyun, sembolik oyun ve alıştırmaya oyunları şeklinde ele almıştır. Smilansky’nin oyun sınıflandırması ise oyunun içeriğinden çok şekli ile ilgilidir. Bu şekil gelişim ile paralel ilerler. Smilansky’nin sınıflandırmasında *işlevsel oyunlar* nesne veya nesne olmaksızın gerçekleştirilen ve tekrar içeren hareketlerdir, *inşa oyunları* nesne kullanımı sayesinde ortaya çıkan yaratıcılığı içerir, *dramatik oyunlar* çocuğun hayali bir durum ortaya koyarak isteklerini gerçekleştirmesidir, *kurallı oyunlar* ise önceden başkası tarafından çizgileri çizilmiş oyunun kurallarını kabul edip bu kurallar doğrultusunda oynamayı kapsar (Smilansky, 1968). Piaget oyunun çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, Vygotsky yaratıcı ve motivasyonel gelişimi, Huizinga ise kültürel gelişimine katkıları üzerinde durmuştur. Gelişim alanlarına katkıları yanında oyun, çocuğun duygusal yönden rahatlayarak gerginlikten kurtulması konusunda fayda sağlar. Oyun tüm çocuklar için vazgeçilmezdir, gelişimi destekleyicidir, eğitseldir, sağaltıcı ve eğlendiricidir (Özyürek ve Akça, 2015). Fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden çocuğun desteklenmesini sağlayan oyun, aynı zamanda çocuk merkezli yaklaşımlarda öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Özyürek ve Çavuş, 2016). Russ’ın (2003) kendi geliştirdiği duygu ve yaratıcılık modelinden de anlaşıldığı üzere oyun sayesinde çocuklar farklı düşünme becerisi geliştirmektedir. Nitekim bu da yaratıcılığın en önemli faktörlerindedir. Yaratıcı rol oynama konusunda gerçekler, hayal gücünden daha önemlidir. Bu sadece oyun değil oyun ortamı için de gereklidir.

Çocukların öğrenmesini iyileştirmek ve kolaylaştırmak adına ortam ve malzemeler çeşitli ve sayıca fazla olmalıdır (Hohmann ve Weikart, 1995). Çocukla ilgilenen çocuk gelişimci, eğitimci, sağlık çalışanı, anne-babalar veya diğer yetişkinlerin oyundan yararlanmaması gibi bir durum düşünülemez. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında görev yapanlar çocukların sağlık

ve yaşam kalitelerinin artırmak için gelişim alanlarını değerlendiren, izleyen, destekleyen kişilerdir (ÇGEDER, 2020). Çocuk gelişimi ve eğitimciler için çocuğu tanıma, değerlendirme ve sağaltıcı bir girişimde bulunmak amacıyla oyun etkili bir yol olabilir. Oyun etkinliklerinin hemen her gün ele alındığı okul öncesi eğitim programında oyun, çocukların gelişimi ve öğrenmesine yardımcıdır. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar eğer oyun oynamazsa negatif duygular geliştirebilir ve yaratıcılık sergileyemezler (Özdemir ve Ramazan, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunu çocukların boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak gördüğü, eğitimde oyunun önemini yeterince fark etmedikleri ve oyundan bir yöntem olarak yeterince yararlanamadıkları bilinmektedir (Kadim, 2012). Çocuk oyun esnasında kendini daha güvende hisseder ve iç dünyasını ortaya çıkarmaya daha meyilli olur. Üstelik özel gereksinimli çocuklar için oyuncak, oyun için yararlı bir deneyim sunar ve duygusal-algısal, motor, sosyal, psikolojik ve zihinsel işlevlerin gelişimine yardımcı olur (Lewis, Boucher, Lupron ve Watson, 2000). Bu durumu destekleyen bir çalışma da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 16 çocuğun oyuncaklarla oynama şekli, uzmanlar tarafından gözlenmiştir. Sonuç olarak çocukların oyuncakları bilgi inşa etme, kritik düşünme ve problem çözme, merak ve sorgulama, etkileşimde bulunma, yenilik ve yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme gibi amaçlarla kullandıkları görülmüştür (Trawick-Smith, Russell ve Swaminathan, 2011). Sınıf ortamını çocuk katılımını ve sosyal etkileşimi teşvik edecek şekilde düzenlemek, erken çocukluk öğretmenleri için önemli bir roldür. Çocukların iletişimini ve sosyal etkileşimini teşvik etmek için belirli oyuncak setlerinin kasıtlı olarak seçilmesi, sosyalleşme amaçlı oyun için zemin hazırlamanın basit ve pratik bir yoludur (Vail ve Elmore, 2011).

Alan yazında konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, oyunun üç kuşaktaki değişimi (Tuğrul, Ertürk, Özen ve Güneş, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri (Özdemir ve Ramazan, 2014), hastane çalışanı çocuk gelişimcilerin hastanelerde bulunan oyun odaları (Bilmez, Tarkoçin ve Kaçmaz, 2019) ve çalışma ortamları hakkındaki görüşleri (Taştepe ve Köksal Akyol, 2014), öğretmenlerin oyun ve oyun terapisine bakışı (Hsu-Smith, 2009), çocuk, anne ve öğretmenlerin oyuncağa bakışı (Özdemir ve Ramazan, 2012), çocukların oyunları esnasında öğretmenin üstlendiği roller (Özgünlü, 2015), ilkökul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumları (Özyürek ve Çavuş, 2016), öğretmenlerin çocukların oyun katılımını desteklemedeki rolleri (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, ve Boom, 2014) gibi çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda çocuk gelişimci veya öğretmenlerle ayrı ayrı çalışıldığı, iki grubun aynı çalışmada örneklem olarak yer almadığı görülmektedir. Oyunun, çocukla ilgili meslek elemanları tarafından önemi kabul görmesine rağmen uygulamada oyundan yeterli düzeyde ve doğru yararlanma konusunda eksikler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okullarda çocuklarla grup halinde oyun oynama fırsatı varken çocukla bireysel çalışan meslek elemanları, tek bir çocukla ve kısıtlı zaman sürecinde çalıştığından çocuk için akademik gelişimi hedeflemekte veya tanı ve değerlendirme araçlarına odaklanmaktadırlar. Çocukları tanıma, değerlendirme veya sağaltım ve destekleme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerden biri oyun olabilir. Ancak oyun ve oyuncağın problem davranışı azaltma, önleme hatta giderme gibi işlevi ile kullanılıp kullanılmadığı bilinmemektedir. Alan yazında her ne kadar oyunun ne amaçla kullanıldığına dair araştırmalar bulunsa da davranışı azaltma, giderme ve önlemeye ilişkin rolü, araştırmacılar tarafından üzerinde durulmayan bir konudur. Bu çalışmanın bir diğer amacı da oyunun bu yönünü vurgulamaya yöneliktir. Tüm bu nedenlerle çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin oyuna bakış açısının belirlenmesi önemli görülmüş ve bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, oyunun tanımını ve çocukların oyun oynama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, oyuncakların çocuk oyunlarına katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, çocuğa uygun oyun ortamı ve oyun materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, oyun ve oyun materyallerinden yararlanma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, çocuklarda problem davranışlar ve oyuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nitel araştırma, olayları anlama ve anlamlandırmaya dayalı bir yöntemdir (Özmantar, 2019). Nitel araştırma yöntemlerinden, belirli bir konu çerçevesinde katılımcıların görüşlerini ve tutumlarını ortaya koyacak bir görüşme yöntemi olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi sonuçları genel tutum ve düşünceyi yansıtmamakta olup grup üyelerinin konuya odaklanarak konuyu derinlemesine tartışması söz konusudur. Bu nedenle belirtilen görüşler birbirlerini etkiler ve sosyal yaşamda da birbirinden etkilenen insanlar, belli bir konu üzerine eğilip farklı görüşler belirtmektedir (Glesne, 2020). Önceden belirlenmiş bir konu üzerinde yine önceden belirlenmiş kişilerin bir araya gelerek düşüncelerini, farklı bakış açısından sunması, nitelikli bir tartışma ortamı sağlanması adına odak grup görüşmesi tekniği tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada iki ayrı çalışma grubu yer almaktadır. Her iki grup da amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve benzeşik örnekleme (Homogeneous sampling) türü kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından araştırmacıya derin bilgiler sunmaktadır. Kişi sayısının belirlenmesinde odak grup görüşmesi tekniğinin özellikleri gözetenmiştir. Odak grup çalışmalarında altı kişiden az sayı ile gerçekleştirilen fikir alma sürecinde zengin veriler elde edilemeyeceğinden ve 12 kişiden fazla olması durumunda grubun yönetilmesi zor olacağından (Baş ve Akturan, 2017) 6-12 kişiyle yapılması tercih edilmektedir. Bu çalışmada ilk çalışma grubu 8 çocuk gelişimciden, ikinci çalışma grubu özel eğitim ve okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 7 öğretmenden oluşmaktadır. Toplam 15 katılımcıdan 13'ü kadın, 2'si erkek; 6'sı 23, 3'ü 24, 1'i 25, 2'si 26, 1'i 30, 1'i 33, 1'i 35 yaşındadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, çalışmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış ve kapsam geçerliği için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre bazı imla hataları düzeltilen görüşme sorularıyla katılımcıların oyun ve oyun materyalleriyle, oyunun meslek yaşamında kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Formda “*Oyunu nasıl tanımlarsınız? Kimler oyun oynar? Çocuklar neden oynar? Oyun oynamak için neye/nelere gereksinim vardır? Oyuncaklar/oyun materyalleri hangi amaca hizmet ederler? Çocuklar için en uygun oyun ortamını nasıl tanımlarsınız? Çocuklar için en uygun oyun materyalini nasıl tanımlarsınız? Çocuklarla çalışan profesyoneller oyun ve oyun materyallerinden yararlanıyorlar mıdır? (Cevabınız evet ise) Hangi durumlarda/hangi amaçla oyun ve oyun materyallerinden yararlanmaktadırlar? Siz Çocuk Gelişimi ve eğitim alanında çalışan biri olarak oyun ve oyun materyalinden yararlanıyor musunuz? Neden? Çocuklarda problem davranışın önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılmasında oyun ve oyun materyalinden yararlanılabilir mi (evet ise), hangi amaçla yararlanılabilir? Çocuklarda problem davranışın önlenmesi, azaltılması veya ortadan kaldırılmasında oyun ve oyun materyalinden nasıl yararlanır?*” soruları yer almıştır. Görüşme esnasında gerektiğinde ek sorular sorularak aydınlatıcı cevaplar elde edilmek istenmiştir.

İşlem

Veri toplama öncesinde, çalışma için gerekli etik izin alınmıştır. Katılımcılara telefonla ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Katılımcıların onayı alındıktan sonra ortak bir zaman belirlenerek iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, iki farklı çalışma grubuyla birer saat çevrimiçi olarak yapılmış ve katılımcıların da onayıyla görüşmeler kaydedilmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve onlardan kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Görüşme sırasında araştırmacılarından biri katılımcılara soruları yöneltmiş, diğeri ise kayıt sorumluluğunu üstlenmiştir. İlk oturum çocuk gelişimcilerle, ikinci oturum ise öğretmenlerle (özel eğitim ve okul öncesi öğretmeni) gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çünkü odak grup görüşmeleri, nicel araştırmalardaki sayısal verilerden çok belirtilen düşüncelerdeki ayrıma odaklanmaktadır. İçerik analizinde ifadelerin anlamlarının derinine inilerek daha detaylı bir sürece tabi tutulur (Cansoy ve Türkoğlu, 2019). İçerik analizinde elde edilen verilerin dökümü yapılır, temalar belirlenip düzenlenir ve bulgular olarak yorumlanır. Çalışmada her katılımcıya bir kod verilerek görüşme içeriğinin yazılı dökümü yapılmıştır. 1. ve 2. odak grup görüşmelerinin dökümü ayrı ayrı yapıldıktan sonra, bulgular aynı tabloda birleştirilmiştir. Örneğin; GI-3-24K 1.gruptaki 3 numaralı 24 yaşında kadın katılımcı ve GII-1-26E, 2. gruptaki 1 numaralı 26 yaşında erkek katılımcıdır. Elde edilen veriler, belli bir kavramsal yapıya göre iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış, kodlama güvenilirliğinin %98 olduğu görülmüştür. Üç araştırmacının birlikte değerlendirmesi sonucunda son hali verilerle kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler, araştırma sorularına göre gruplandırılmış ve temalar halinde verilerle yorumlanmıştır.

Bulgular

Odak grup görüşmesi içerik analizi sonucunda elde edilen temalar “Oyunun tanımı ve çocukların oyun oynama nedenleri”, “Oyuncakların çocukların oyunlarına katkısı”, “Çocuğa uygun oyun ortamı ve oyun materyalleri”, “Oyun ve oyun materyallerinden yararlanma” ve “Çocuklarda problem davranışlar ve oyun” başlıkları altında toplanmıştır. Çocuk gelişimcilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bilgiler Grup I, eğitim çalışanlarından edinilen bilgiler Grup II olarak ele alınmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

Tema 1: Oyunun Tanımı ve Çocukların Oyun Oynama Nedenleri

Bu tema başlığı altında “*Oyunu nasıl tanımlarsınız?*”, “*Kimler oyun oynar?*” ve “*Çocuklar neden oynar?*” soruları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Oyunun Tanımı, Kimlerin Oyun Oynadığı ve Çocukların Oyun Oynama Nedenlerine İlişkin Görüşler

Temalar ve Alt Temalar	Grup I (f)	Grup II (f)	Toplam (f)
Oyunun Tanımı			
Hayatın öğrenildiği araç	3	7	10
Hayallerini somutlaştırdığı alan	-	6	6
İç dünyasını/kendini ifade etme şekli	2	2	4
Eğlence, hoş vakit geçirilen zaman	2	2	4
Kurallı/yapılandırılmış aktiviteler	-	2	2
Çocuğun en önemli işi	2	-	2
Dayanışma/yardımlaşma aracı	-	1	1

Hayatın pozitif hali	-	1	1
Kimlerin Oyun Oynadığı			
Herkes oyun oynar	8	7	15
Çocukların Oyun Oynama Nedenleri			
Öğrenmek/eğlenmek	4	1	5
Merakını gidermek	4	1	5
Anlaşılmak	-	8	8
İç dünyasını dışa vurmak	-	4	4
Bir amacı gerçekleştirmek/kendini tatmin	3	1	4
Dünyayı deneyimlemek	2	1	3
Enerji toplamak	1	2	3
Gruba dahil olmak/iletişim kurmak	1	1	2
Vakit geçirmek	1	1	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi 1. gruptaki katılımcılar oyunu, hayatın öğrenildiği araç (n=3), iç dünyasını/kendini ifade etme şekli (n=2), eğlence/hoş vakit geçirilen zaman (n=2), çocuğun en önemli işi (n=2) olarak tanımlamıştır. 2. gruptaki katılımcılar ise oyunu hayatın öğrenildiği araç (n=7), hayallerini somutlaştırdığı alan (n=6), iç dünyasını/kendini ifade etme şekli (n=2), eğlence/hoş vakit geçirilen zaman (n=2), kurallı/yapılandırılmış aktiviteler (n=2), dayanışma/yardımlaşma aracı (n=1) ve hayatın pozitif hali (n=1) olarak tanımlamışlardır.

Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Oyun, çocuğun kendini ifade etme şeklidir.” (GI-1-26E)

“Çocuğun kendi iç dünyasını ortaya çıkarma ve kendini ifade etme şeklidir.” (GII-5-33K)

Kimlerin oyun oynadığına ilişkin iki gruptan tüm katılımcılar, herkes oyun oynar (n=15) demiştir. Çocukların oyun oynama nedenlerine ilişkin 1. gruptaki katılımcılar öğrenmek/eğlenmek (n=4), merakını gidermek (n=4), bir amacı gerçekleştirmek/kendini tatmin (n=3), dünyayı deneyimlemek (n=2), enerji toplamak (n=1), gruba dâhil olmak/iletişim kurmak (n=1) ve vakit geçirmek (n=1) ifadelerini kullanmışlardır. 2. gruptaki katılımcılar ise anlaşılma (n=8), iç dünyasını dışa vurma (n=4), enerji toplamak (n=2), öğrenmek/eğlenmek (n=1), merakını gidermek (n=1), bir amacı gerçekleştirmek/kendini tatmin (n=1), dünyayı deneyimlemek (n=1), gruba dâhil olmak/iletişim kurmak (n=1), vakit geçirmek (n=1) olarak ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Herkes oyun oynar. Kendilerini en rahat ifade edebilecekleri yer oyundur. Çocuklar anlaşılma için oyun oynar.” (GI-3-24K)

“Her yaşta birey oynar. Çocuklar meraktan, öğrenmek ve eğlenmek için oynar.” (GII-8-23K)

Tema 2: Oyuncakların Çocukların Oyunlarına Katkısı

Bu tema başlığı altında “Oyuncakların oyuna katkıları nelerdir?” ve “Oyun oynamak için neye/nelere gereksinim vardır?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Oyuncakların Çocukların Oyunlarına Katkısına İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	Grup I (f)	Grup II (f)	Toplam (f)
Oyuncakların Oyuna Katkısı			
Oyunu yönlendirme	4	-	4
Yaratıcılığını/hayal gücünü geliştirme	2	2	4
Vaktini doldurma	2	-	2
Oyundaki amacı ortaya çıkarma	-	2	2
Dış dünyayı keşfetme	-	2	2
Gerçek yaşamla bağ kurma	1	-	1
Gelişimini destekleme	1	-	1
Kendini ifade etme	1	-	1
Rahatlama	1	-	1
Çocuk hakkında ipucu edinme	-	1	1
Oyun için Gerekenler			
Oyun arkadaşı	7	2	9
Materyal	8	-	8
Hayal gücü	4	4	8
Zaman	5	-	5
İstek	3	1	4
Kural	1	-	1
Problem	1	-	1
Enerji	1	-	1
Amaç	1	-	1
Merak	1	-	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi 1. gruptaki katılımcılar oyuncakların çocuk oyununa, oyunu yönlendirme (n=4), yaratıcılığını/hayal gücünü geliştirme (n=2), vaktini doldurma (n=2), gerçek yaşamla bağ kurma (n=1), gelişimini destekleme (n=1), kendini ifade etme (n=1), rahatlama (n=1) katkısı olduğunu; 2. gruptaki katılımcılar ise yaratıcılığını/hayal gücünü geliştirme (n=2), oyundaki amacı ortaya çıkarma (n=2), dış dünyayı keşfetme (n=2) ve çocuk hakkında ipucu edinme (n=1) olduğunu belirtmişlerdir.

Oyun oynamak için neye gereksinim olduğuna ilişkin ise 1. gruptaki katılımcılar oyun arkadaşına (n=7), materyale (n=8), hayal gücüne (n=4), zamana (n=5), isteğe (n=3), kurala (n=1), probleme (n=1), enerjiye (n=1), amaca (n=1), meraka (n=1) cevaplarını vermişler; 2. gruptaki katılımcılar ise hayal gücüne (n=4), oyun arkadaşına (n=2) ve isteğe (n=1) cevaplarını vermişlerdir. Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Hayal gücüne ihtiyaç vardır...” (GI-4-26K)

“Zaman, kişi, materyale ve buna ilaveten bir amaca ihtiyaç var. Oyuncaklar gerçek yaşamla bağ kurma amacına hizmet eder.” (GII-5-35K)

Tema 3: Çocuğa Uygun Oyun Ortamı ve Oyun Materyali

Bu tema başlığı altında “Çocuklar için en uygun oyun ortamını nasıl tanımlarsınız?” ve “Çocuklar için en uygun oyun materyalini nasıl tanımlarsınız?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocuğa Uygun Oyun Ortamı ve Oyun Materyaline İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	Grup I (f)	Grup II (f)	Toplam (f)
<i>Uygun Oyun Ortamı</i>			
Güvenli/sağlıklı/temiz	10	6	16
Geniş ve havadar	5	-	5
Az uyaranın olduğu	3	2	5
Yaratıcılığını destekleyen	1	2	3
Doğal	1	2	3
Yaşına/Gelişimine uygun	-	3	3
Zengin uyaranın olduğu	2	-	2
Gürültüsüz	1	1	2
Çocuğun ait hissettiği	-	2	2
Çocuğun özerk/rahat olabildiği	-	2	2
Yaşıtları bulunan	-	2	2
Düzenli	1	-	1
Kendini ifade edebileceği	1	-	1
Minimum teknoloji olan	-	2	2
<i>Uygun Oyun Materyali</i>			
Güvenli/sağlıklı	4	-	4
Yaş ve gelişimine uygun	3	1	4
Çok fonksiyonlu	3	3	6
Doğal	2	3	5
Çocuğun amacına/seçimine uygun	2	3	5
İlgi ve ihtiyacına uygun	1	-	1
Cinsiyetsiz	1	-	1
Eğlenceli	1	-	1
Az uyarın olan	-	1	1
Ergonomik	-	1	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi çocuklar için uygun oyun ortamını 1. gruptaki katılımcılar güvenli/sağlıklı/temiz (n=10), geniş ve havadar (n=5), az uyarının olduğu (n=3), zengin uyarının olduğu (n=2), yaratıcılığını destekleyen (n=1), doğal (n=1), düzenli (n=1), kendini ifade edebileceği (n=1), gürültüsüz (n=1) olarak tanımlamışlardır. 2. gruptaki katılımcılar ise güvenli/sağlıklı/temiz (n=6), yaşına/gelişimine uygun (n=3), az uyarının olduğu (n=2), minimum teknoloji olan (n=2), yaratıcılığını destekleyen (n=2), doğal (n=2), çocuğun ait hissettiği (n=2), yaşlıları bulunan (n=2), çocuğun özerk/rahat olabildiği (n=2), iç dünyalarını yansıtabildikleri (n=1), gürültüsüz (n=1), olarak tanımlamışlardır. Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Güvenli, minimum seviyede oyun materyalinin olduğu, uyarının az olduğu, çocuğun hayal dünyasını ve yaratıcılığını destekleyen, oyun arkadaşlarının da olduğu ortam uygundur.” (GI-5-33K)

“Güvenli, sade, geniş, az materyalin olduğu ortamdır.” (GII-2-24K)

Çocuğa uygun oyun materyalini 1. gruptaki katılımcılar güvenli/sağlıklı (n=4), yaş ve gelişimine uygun (n=3), çok fonksiyonlu (n=3), doğal (n=2), çocuğun amacına/seçimine uygun (n=2), ilgi ve ihtiyacına uygun (n=1), cinsiyetsiz (n=1), eğlenceli (n=1) olarak tanımlamışlardır. 2. gruptaki katılımcılar ise çok fonksiyonlu (n=3), doğal (n=3), çocuğun amacına/seçimine uygun (n=3), yaş ve gelişimine uygun (n=1), az uyaran olan (n=1), ergonomik (n=1) olarak tanımlamışlardır. Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun, çok amaçlı olan, doğada bulunan ve doğal olan materyal uygundur.” (GI-1-25K)

“Çok fonksiyonlu olmalı yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır.” (GII-7-23K)

Tema 4: Oyun ve Oyun Materyalinden Yararlanma

Bu tema başlığı altında katılımcılara “Çocuklarla çalışan profesyoneller oyun ve oyun materyallerinden yararlanıyorlar mıdır? (Cevabınız evet ise) Hangi durumlarda/hangi amaçla oyun ve oyun materyallerinden yararlanırlardır?” ve “Siz Çocuk Gelişimi/Eğitimi alanında çalışan biri olarak oyun ve oyun materyalinden yararlanıyor musunuz? Neden?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Çocuk Gelişimcilerin Oyun ve Oyun Materyalinden Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları

Tema ve Alt Temalar	Grup I (f)	Grup II (f)	Toplam (f)
<i>Oyun Materyallerinden Yararlanma-Görüş</i>			
Çocuğun gelişimini desteklemede	6	2	8
Beceri/kavram öğretiminde	-	7	7
Problem durumun tespitinde	2	4	6
Öğretim sağlamada	3	-	3
Çocukla iletişim kurmada	1	2	3
Problemin azaltılması/giderilmesinde	2	-	2
Gelişimsel durum tespitinde	1	1	2
Eğlenmede	1	-	1
Pekiştireç ve motivasyon sağlamada	1	-	1
Çocuğu tanımada	1	-	1
Enerji atma/toplamada	-	1	1
<i>Oyun Materyallerinden Yararlanma-Uygulama</i>			
Yararlanıyorum	6	5	11
Kısmen yararlanıyorum	2	2	4
<i>Oyundan Yararlanma Nedenleri</i>			
Çocukla iletişime geçmek için	-	3	3
Çocuk oyunla öğrendiği için	-	3	3
Çocuğu ortama hazırlamak için	-	1	1
<i>Kısmen Yararlanma/Yararlanmama Nedenleri</i>			
Ortam ve imkân yetersizliğinden	4	1	5
Zaman yetersizliği	3	-	3

Gelişimsel değerlendirmeyi yeterli bulma	3	-	3
Test sonucunu etkilememesi için	1	1	2
Meslekte ciddiye alınmak için	1	1	2
Bilgi/tecrübe/materyal eksiliği	1	-	1
Oyun terapisi ile verileceğini sanma	1	-	1
Yönetimsel problemler	1	-	1

Tablo 4’te de görüldüğü gibi katılımcıların oyun ve oyun materyalinden yararlanmaya yönelik görüş ve uygulamalara yönelik 1. gruptaki katılımcılar çocuğun gelişimini desteklemede (n=6), öğretim sağlamada (n=3), problem durumun tespitinde (n=2), problemin azaltılması/giderilmesinde (n=2), çocukla iletişim kurmada (n=1), gelişimsel durum tespitinde (n=1), eğlenmede (n=1), pekiştirici ve motivasyon sağlamada (n=1), çocuğu tanımadada (n=1) yararlanılabileceğini ifade etmiştir. 2. gruptaki katılımcılar ise beceri/kavram öğretiminde (n=7), problem durumun tespitinde (n=4), çocuğun gelişimini desteklemede (n=2), çocukla iletişim kurmada (n=2), gelişimsel durum tespitinde (n=1) ve enerji atma/toplamada (n=1) yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Oyun, çocuğa bir öğreti, beceri ve kavram kazandırmak için, gelişim alanlarını desteklemek için kullanılabilir.” (GI-5-33K)

“Çocuk gelişimciler, çocuğun gelişimini desteklemek, çocuğun gelişimsel durumunu tespit etmek amacıyla oyun materyalinden faydalanırlar.” (GII-3-23K)

Oyun materyallerinde yararlanma-uygulama durumuna ilişkin olarak 1. gruptaki katılımcılardan 6 kişi yararlanmadıklarını 2 kişi kısmen yararlandıklarını belirtmiştir. 2. gruptaki katılımcılar ise 5 kişi yararlandığını 2 kişi kısmen yararlandığını belirtmiştir. 2. gruptaki katılımcılar oyundan yararlanma nedenlerini çocukla iletişime geçmek için (n=3), çocuk oyunla öğrendiği için (n=3) ve çocuğu ortama hazırlamak için (n=1) olarak ifade etmişlerdir. Kısmen yararlanma/yararlanmama durumuna ilişkin nedenleri ise 1. gruptaki katılımcılar ortam ve imkân yetersizliğinden (n=4), zaman yetersizliğinden (n=3), gelişimsel değerlendirmeyi yeterli bulmaktan (n=3), test sonucunu etkilememesi için (n=1), meslekte ciddiye alınmak için (n=1), bilgi/tecrübe/materyal eksikliği (n=1), oyun terapisi ile verileceğini sanma (n=1) ve yönetimsel problemler (n=1) olarak ifade edilmiştir. 2. gruptaki katılımcılar ise ortam ve imkân yetersizliğinden (n=1), test sonucunu etkilememesi için (n=1) ve meslekte ciddiye alınmak için (n=1) olarak ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Çalışma alanı fark etmeksizin en büyük destekçisi oyun ve oyuncaktır çocuk gelişimcinin. Çünkü çocukların en sevdiği şey oyundur ve iletişime geçmek için mutlaka kullanıyorum.” (GI-7-23E)

“Çocuk Gelişimciler atandıkları için görevlerinin sadece gelişimsel değerlendirme olduklarını düşünüyorlar ve oyundan faydalanmıyorlar. Ayrıca çalışılan ortam müsait değil.” (GII-6-23K)

Tema 5: Çocuklarda Problem Davranışlar ve Oyun

Bu tema başlığı altında “Çocuklarda problem davranışın önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılmasında oyun ve oyun materyalinden yararlanılabilir mi (evet ise), hangi amaçla yararlanılabilir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların tümü, çocuktaki problem davranışlarda

oyunun kullanılabilmesine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Hangi amaçla yararlanılabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Problem Davranışlarda Oyundan Yararlanmaya İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	Grup I (f)	Grup II (f)	Toplam (f)
Problem Davranışlarda Oyundan Yararlanma			
Bir durumu dramatize etmek/canlandırmak	1	4	5
Oyun terapisi	-	3	4
İlgi çekmek	-	3	3
Erken müdahale aracı olarak	2	-	2
Problem durumunu ortaya çıkarmak	2	-	2
Aile ile iş birliği yapmak	2	-	2
Olumlu davranışı oyunla öğretmek	1	1	2
Pekiştireç/ödül olarak	1	-	-

Tablo 5’te görüldüğü gibi çocuklarda problem davranış ve oyuna ilişkin 1. gruptaki katılımcılar erken müdahale aracı olarak (n=2), problem durumu ortaya çıkarmak (n=2), aile ile iş birliği yapmak (n=2), bir durumu dramatize etmek/canlandırmak (n=1), olumlu davranışı oyunla öğretmek (n=1), pekiştireç/ödül olarak yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. 2. gruptaki katılımcılar ise bir durumu dramatize etmek/canlandırmak (n=4), oyun terapisi (3), ilgi çekmek (n=3) ve olumlu davranışı oyunla öğretmek (n=1) amacıyla faydalanılabileceğini belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili olarak aşağıda katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Erken müdahale yoluyla tespit edilmesi ve problem teşkil eden duruma yönelik oynatılan oyunla azaltılmasının ve önlenmesinin mümkün olduğunu düşünüyorum.” (GI-4-23K)

“Kuklalarla duygu durumunu yansıtip giderilebilir. Oyun ve masal terapi, psiko-terapi kullanılabilir. Ancak ben bu durumla çok karşılaşmadım fikir yürütüyorum. Problem davranışa sahip çocukla karşılaştığımda rehber öğretmene yönlendirdim.” (GII-5-33K)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin, oyun ve oyun materyallerinden yararlanma durumlarının incelendiği odak grup görüşmesine dayalı bu çalışmada, oyunun tanımına ilişkin katılımcıların görüşleri *“Oyun genel anlamda çocuk için eğlence, hayatı yaşama biçimi, çocuğun en önemli işidir ve çocuklar bu süreçte hoşlanarak yer almaktadır.”* şeklindedir. Oyunlar çocukların sadece dikkatini çekmek için değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşamlarının da ayrılmaz bir parçasıdır (Rieber, 1996). Bu bağlamda çalışmadaki tüm katılımcıların, oyunun çocuk için genel tanımını bildikleri veya önemini kabul ettikleri söylenebilir.

Katılımcılar çocukların oyun oynama nedenlerini öğrenmek ve eğlenmek, dünyayı deneyimlemek, iç dünyasını dışa vurmak ve enerji toplamak, iletişim kurmak ve anlaşılacak olarak belirtmişlerdir. Alan yazında da benzer görüşler göze çarpmaktadır. Yeni Zelanda’da yapılan öğretmen görüşlerini içeren çalışmada da çocukların meraklı ve öğrenme hevesine sahip oldukları, değişen dünyaya uyum sağlayabilmek adına oyunu bir araç olarak kullandıkları vurgulanmıştır (Sonoyama ve Fujiwara, 2018). Din ve Calao (2001), 11 hafta boyunca eğitici oyunlara günde 40 dakika harcanmasının anaokulu çocuklarının yazım ve kod çözme performanslarında önemli artışlara yol açtığını, Schwarz’ın araştırmasında (1988) ise oyunun zayıf okuyucular için özel avantajlar sağladığını bulmuştur (Din ve Calao, 2001; Schwartz,

1988). Çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun herkesin oyun oynayacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ancak benzer çalışmalarda belirtilen görüşlere göre büyük çoğunluğun sadece çocukların oyun oynadığı yönünde farklı sonuçlara ulaşılmıştır (Tuğrul vd, 2014). Oyun oynamak için neye gereksinim olduğu ve oyuncakların hangi amaca hizmet ettiği sorusuna yönelik olarak ise çoğu katılımcı oyun oynamak için oyun arkadaşı, materyal, zaman, istek ve hayal gücüne ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Oyuncakların hangi amaca hizmet ettiğine ilişkin katılımcılar oyunu yönlendirme, oyunun amacını ortaya çıkarmak, yaratıcılığı geliştirmek, dış dünyayı keşfetmek ve vaktini doldurmakla birlikte oyuncağın yaratıcılığı kısıtladığını da belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada eğitimciler, çocuklardan normal şartlar altında tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri bir durumu çözmelerini istemiştir. Bu duruma da “gerçek üstü oyun” adını vermiştir. Bu süreç içerisinde araştırmacı fark etmiştir ki sunulan çözüm ve bürünülen kimlikler yaratıcılığın en uç noktasıdır (Al-Arishi,1994).

Çalışmada tüm katılımcılar tarafından en uygun oyun ortamı veya oyuncakla ilgili soruya verilen cevaplar genel olarak oyun ortamının güvenliği ile ilgilidir. Bunun yanında sağlıklı, geniş-havadar gibi cevaplar da peşi sıra gelmektedir. Ancak farklı bir çalışmada öğretmenlerden oyun ortamlarına dair görüş belirtilmesi istendiğinde kendileri açısından tanımlayarak oyun ortamının görünüş itibariyle sadece düzenine vurgu yapmışlardır; çocuklar açısından nasıl olması gerektiğine dair bir bilgiye yer verilmemiştir. Öğretmenlere göre oyun ortamları düzenli ve çocukların aradığını kolayca bulabileceği şekilde konumlanmalıdır (Özgünlü, 2015). Montessori’ye göre oyun çevresi uyarıcılarla donatılmış olmalı fakat fazla uyarıdan da kaçınılmalıdır. Bunun nedeni çocukların yeni deneyimler edinmesi için zamana ihtiyaç duymalarıdır (Akt.: Tepeli, 2012). Oyun materyalinin güvenli ve sağlıklı olması, diğer ülkelerde de önem arz etmektedir. 2007 yılında, dünya çapında 19 milyondan fazla oyuncak, geçerli güvenlik standartlarının ihlali nedeniyle geri çağırılmıştır. Bu geri çağırımların ardından hem AB hem de ABD çocuk ürünlerini yöneten yeni politikalar oluşturmuştur: ABD Tüketici Ürün Güvenliğini İyileştirme Yasası (CPSIA) ve AB 2009 Oyuncak Güvenliği Direktifi. “Geri Çağırma Yılı” olarak damgalanan 2007, milyonlarca çocuk oyuncağının Avrupa ve ABD’deki pazarlardan büyük ölçüde çekilmesine tanık olmuştur (Akt.: Larson ve Jordan, 2019). Dünyanın en büyük ve en tanınmış oyuncak şirketlerinden biri olan Mattel, sadece 436.000 oyuncak arabayı kurşun boya standartlarını ihlal ettiği gerekçesiyle geri çağırmıştır (European Commission, 2014). Bu geri çağırımları, Toys 'R' Us ve Thomas the Tank Engine markalı ürünlerin de uluslararası lider standartlarını ihlal ettiğine dair bir duyuru takip etmiştir (Addley, 2007).

Çalışmada, katılımcıların oyun materyallerinin çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olması, çok fonksiyonlu olması ve doğal olması görüşünde oldukları belirlenmiştir. Az da olsa oyuncakların cinsiyetsiz olması gerektiğine dair görüşlere yer verilmiştir. Annelerle yapılan bir çalışmada annelerin görüşlerine göre oyuncaklar yaşa uygun, sağlıklı-güvenli, sağlam ve eğlendirici olmalıdır (Özdemir ve Ramazan, 2012). Yapılan farklı bir çalışmada ise çocuğu olan ebeveynlerle çocuğu olmayan ebeveynlerin oyuncakların cinsiyetine dair görüşleri incelenmiştir. Çocuğu olan ebeveynlerin çocuğu olmayanlara göre oyuncaklara karşı daha önyargısız olduğu belirlenmiştir. Üstelik kız çocuğuna atfedilen oyuncakların erkek oyuncaklarına göre daha katı sınırları vardır (Campenni, 1999). Yaş ortalamaları beş olan 80 çocuk üzerinde oyuncak tercihi konusunda yapılan bir çalışmada çocukların hazır oyuncakları tercih ettiği ancak bu oyuncakların hayal gücünü destekleyen, sabit bir doğrusunun olmadığı oyuncaklar olduğu görülmüştür (Bay, 2020).

Oyun ve oyun materyalinden yararlanma durumuna ilişkin olarak çocuk gelişimci katılımcılar oyuncakların daha çok çocuğun gelişimini destekleme amacıyla kullanıldığını belirtirken; öğretmenler beceri-kavram öğretiminde oyuncaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çocuk gelişimcilere göre çocuk gelişimciler oyun ve oyun materyallerinden yararlanamama

nedenleri arasında ortam yetersizliği, zaman yetersizliği ve gelişimsel değerlendirme araçlarını kullanmayı mesleki açıdan yeterli bulmaları gelmektedir. Öğretmenler ise çocuk gelişimcilerin sadece klinikte çalışmadığının farkındadır ve bu nedenle çoğunlukla oyun ve oyun ortamlarından yeterince faydalandıklarını düşünmektedirler. Yararlanma nedenleri, çocukla iletişime geçmek ve çocuğa oyunla öğretim sağlamak içindir. Kısmen yararlandığını düşünen katılımcılar ise bunun nedenini meslekte ciddiye alınmak veya ortam-imekân yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Ankara’da 16 çocuk gelişimci ile yapılan görüşme sonucunda, çocuk gelişimcilerin mesleklerine dair görüşlerinin olumlu olduğu ancak çalışma ortamlarına karşı olumsuz bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada bazı çocuk gelişimcilerin oyun odalarında yapılacak küçük bir değişiklik için bütçe nedeniyle engellendikleri ve kendilerini mesleki açıdan yeterince ortaya koyamadıkları görülmektedir. Yine aynı çalışmada çocuk gelişimciler bağımsız çalışma yürütemediklerini belirterek katılımcıların meslekte ciddiye alınmadıklarına dair verilen cevabı pekiştirmektedir (Taştepe ve Köksal Akyol, 2014). Yapılan bir çalışmada ise hastane oyun odalarının yeterli olmadığı ve çocuk gelişimcilerin buralarda etkinlik düzenlemedikleri belirlenmiştir (Bilmez, Tarkoçin ve Kaçmaz, 2019).

Öğretmen ve okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmada üretilen artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı sihirli oyuncaklarla, öğretmenler yaşları 5-6 olan çocuklara hayvanlar, yiyecekler, araçlar, şekiller, renkler, nesnelere öğretmişlerdir. Bu da oyuncakların ister sanal ortamda ister gerçek yaşamda öğretim amaçlı kullanıldığını göstermektedir (Yılmaz ve Batdı, 2016). Oyuncak aynı zamanda çocuk ile iletişim kurma amacı da taşımaktadır. Örneğin; Hollanda’da 2014’te yapılan bir çalışmada iki-üç yaşlarındaki çocuklara ‘öğretmen davranışı ve oyuna katılım düzeyi’ arasındaki ilişkilere dair bulgularda otizmliler çocuklar açısından öğretmenin sadece ortalıkta dolaşması ve uzaktan seyirci kalmasının olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür. Tam tersi bir uygulama ile yani öğretmenin oyuna katılımı ve yakın temasların varlığı sonucunda öğretmen ve çocuklar arasında iletişim çift yönlü olarak olumlu yönde artmıştır (Singer vd., 2014). Ayrıca oyunun sağaltım amacıyla kullanılması çocuğun içsel sürecinin oyuna yansıtması ve iç dünyasını ortaya koyması ile mümkündür (Özdoğan, 2000). Ailelerin bu konuda farklı görüşleri bulunmaktadır. Anneler genelde çocukları için oyuncak seçerken yüksek oranda zekâ gelişimini desteklemesi, kolay temizlenmesi ve çocuğunun cinsiyetine göre oyuncak seçimi yaparken fiyatını, hayal dünyasını geliştirmesini, şiddeti desteklemeyen özelliğe sahip olmasını daha az önemsemişlerdir (Arıkan ve Karaca, 2004).

Çocuklarda problem davranışın önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılmasında oyun ve oyun materyalinden nasıl yararlanılacağına ilişkin olarak çocuk gelişimci katılımcılarını çoğu, çocuğu problemle yüzleştirmek veya oyuncuğu bir erken müdahale aracı olarak görürken eğitim çalışmaları katılımcılar bunu bir psiko-drama yöntemi olarak benimsemeyi tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu aslında oyun ve oyuncuğu bir müdahale aracı veya sağaltım aracı olarak şimdiye kadar görmediklerini ancak görüşme sonrası bunun üzerine düşüneceklerini de ayrıca belirtmişlerdir. Bunun yanında sistematik bir oyun kurarak veya oyun terapisi yöntemi ile de oyun ve oyuncuktan yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Teksas’ta yapılan bir çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların hayal kırıklıkları, bastırılmışlık hisleri veya stresli durumlarla başa çıkabilmesi adına oyun terapisinden faydalandıklarını belirtmişlerdir (Hsu-Smith, 2009).

Oyunun işlevleri konusunda katılımcıların görüşleri alan yazın ile paralellik göstermektedir. Bowman-Perot ve diğerleri (2015) iyi davranış oyunu üzerine yazdıkları meta analiz çalışmasında, okul öncesinden lise son sınıfa kadar eğitim gören öğrencilerle çalışılan vaka kayıtları incelemiş ve sorunlu davranışta önemli bir azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre oyunun problem davranışı azaltmaya ve hatta gidermeye yönelik etki gücü ortaya konmuştur. Brussoni, Ishikawa, Brunelle, Herrington (2017), 2-5 yaş arası 45 çocukta açık alan

oyunlarının etkilerini gözlemledikleri çalışmalarında, depresif ve anti-sosyal davranışlarda, stres, yaralanma ve sıklıkta azalma olmakla birlikte yaratıcılık, problem çözme, odaklanma, sosyalleşme ve toplumsal açıdan normatif davranışlarında artış olduğunu bulmuşlardır.

Çalışma sonucunda, çocuk gelişimciler ve öğretmenlerin oyunun tanımı konusunda herhangi bir görüş birliğine varılamamıştır. Bunun nedeni oyunun çok yönlü olması, farklı gelişim alanlarını desteklemesi ve herkesin oyuna farklı bir bakış açısı geliştirmesidir. Oyuncaklar ise çocuğun yaratıcılığına ket vurması yanında çocuğu bir adım öne taşıyan özellikler de içerebilmektedir. Bu nedenle uygun oyun materyalleri seçilmelidir. Yine de oyunun tanımında göze çarpan çeşitlilik nedeniyle oyuncağın da çeşitli gelişim alanlarına ve amaca hizmet etmesi nedeniyle ortak bir uygunluk tanımı bulunmamaktadır. Oyun ortamları konusunda önem arz eden en önemli konu güvenlidir. Gerek iç mekân oyunlarında gerek açık alanlarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsur olan güvenliğin yanında sağlıklı bir ortam ve oyun oynamaya yeterli bir alan çocuklar için vazgeçilmezdir. Oyun ortamının zengin uyarıcılara sahip olmasının yanında az uyarıcıya sahip olması gerektiği yönünde de görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle bu denge, alan uzmanları tarafından sağlanmalıdır. Oyuncaklar açısından güvenlik ön plana çıkmaktayken çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olması aranan özellikler arasındadır. Araştırma sonucunda oyuncak açısından verilen ortak kararlar arasında çok fonksiyonlu olması da göze çarpmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin oyunun sağaltım amacıyla kullanılabileceğini fark ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesinde görev alan öğretmenlere bu konu hakkında bilgi verilmeli ve öğretmenler desteklenmelidir. Psiko-drama yöntemi sadece uzmanlar tarafından verilmektedir. Oyun terapisinin psiko-drama ile farklı olduğunun altı çizilmelidir. Oyunun tedavi amaçlı kullanılması oyun terapisiyle sağlanacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle oyun, belli sorunların çözümünde uzmanlar veya ailelerce kullanılabilecek bir uygulama olarak düşünülmelidir.

Çocuk gelişimcilerin çeşitli nedenlerle oyun ve oyun materyallerinden yeterince yararlanamadıkları belirlenmiştir. Hastane yönetimi ve çocuk gelişimcilerin iş birliği halinde çalışmaları önemlidir. Çocuk gelişimcilerin kendilerine başvuran aile sayısının fazla olması nedeniyle her bir vakaya yeterli zaman ayırmadıkları söylenebilir. Bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması ve çocuk gelişimci çalışan sayısının artırılması gerektiği ayrıca sağlık çalışanları ile iş birliğinin teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir.

Çocuk gelişiminin bireyler tarafından masa başı bir meslek olarak algılanmasının önüne geçilerek çocukla birebir iletişim ve aktivite olarak zihinde canlandırılması ve bu şekilde özümsemelerin altı çizilmelidir. Bu yüzden mesleğe yeni başlayan veya meslekte gerekli ilerlemeleri sağlamış çalışanların bu aktif sürede dâhil olması önemlidir.

Kaynakça

- Addley, E. (2007). Mattel recalls nearly 100,000 toys after lead paint alert. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/03/estheraddley.uknews4#:~:text=The toy giant Mattel has,contains unsafe levels of lead. adresinden erişildi>.
- Aksoy, A. B. ve D. Çiftçi, H. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. (A. Köksal Akyol, Ed.)*Erken Çocukluk Döneminde Oyun* (4. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053648574
- Al-Arishi, A. Y. (1994). Role-play, real-play, and surreal-play in the ESOL classroom. *ELT Journal*, 48(4), 337-346. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.337>.
- Arıkan, D. ve Karaca, E. (2004). Annelerin Oyuncak Seçimi ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* içinde (ss. 1-9). Samsun.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). Odak Grup Çalışması. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (3. Baskı., ss. 105-232). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Bay, D. N. (2020). Examining The Plays That Preschool Children Prefer and The Characteristics Shaping Them Using Draw and Tell Technique. *The European Journal of Educational Sciences*, 07(02), 91–115. doi:10.19044/ejes.v7no2a7
- Bilmez, B., Tarkoçin, S. ve Kaçmaz, C. (2019). Hastane Çalışanı Çocuk Gelişimcilerin Hastanelerde Bulunan Oyun Odaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üni. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1177–1190.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. ve Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190. doi:10.1177/1098300715592355
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. ve Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. doi:10.1016/j.jenvp.2017.11.001
- Campenni, C. E. (1999). Gender Stereotypin g of Children’s Toys: A Comparison of Parents and Non parents. *Sex Roles*, 40(1), 121–137.
- Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. E. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (S. Turan, Ed.) (1. Basım.). Ankara: Ankara Nobel.
- CGEDER. (2020). Çocuk Gelişimci Kimdir ? <http://cgeder.net/cocuk-gelisimci-kimdir/> adresinden erişildi.
- Din, F. S. ve Calao, J. (2001). The effects of playing educational video games on kindergarten achievement. *Child Study Journal*, 31(2), 95–102. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Effects+of+playing+educational+video+games+on+kindergarten+achievement#0> adresinden erişildi.
- European Commission. (2014). *Toy Safety Directive 2009/48/EC - An explanatory guidance document*. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/6783/attachments/1/translations> adresinden erişildi.
- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Ed.) (6. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hohmann, M. ve Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children : Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Educating Young Children. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Hsu-Smith, T. (2009). *Echoing teachers’ voices: A study exploring teachers’ perceptions of play, play therapy, and play therapy skills training*. *ProQuest Dissertations and Theses*. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc7&AN=2010-99050-085%5Cnhttp://oxfordfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?sid=OVID:psycdb&id=pmid:&id=doi:&issn=0419-4209&isbn=9781109395662&volume=70&issue=9-A&spage=3335&pages=3335&d> adresinden erişildi.
- İvrendi, A., Kalburan C., N., Sandseter, E. B., Storli, R. ve Sivertsen, A. H. (2020). Social acceptance of children with and without special needs in inclusive preschools: A longitudinal study. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(2), 363–385. doi:10.24130/eccd
- Kadim, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2 (1), 1-21
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(0), 325. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245%0A> adresinden erişildi.
- Larson, D. B. ve Jordan, S. R. (2019). Playing it safe: toy safety and conformity assessment in Europe and the United States. *International Review of Administrative Sciences*, 85(4), 763–779. doi:10.1177/0020852317747370
- Lewis, V., Boucher, J., Lupron, L. ve Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117–127. doi:10.1080/136828200247287
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara. https://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf adresinden erişildi.
- Onur, B. (2019). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational*

- Sciences (JFES)*, 25(2), 365–386. doi:10.1501/egifak_0000000594
- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298–308.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuna çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–16. <http://ebad-jesr.com/> adresinden erişildi.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım* (2. Basım.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgünlü, M. (2015). Çocukların Oyunları Esnasında Öğretmenin Üstlendiği Roller ile Öğretmenin Oyun Tanımı Arasındaki İlişki Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 611–622). Eskişehir.
- Özmentar, Z. K. (2019). Eğitim Çalışmalarında Sık Kullanılan Araştırma Yöntemleri. S. Turan (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (1. Basım., s. 64). Ankara: Ankara Nobel.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157–2166.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworlds, Simulations, and Games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43–58. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02300540.pdf> adresinden erişildi.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303.
- Schwartz, S. (1988). A comparison of componential and traditional approaches to training reading skills. *Applied Cognitive Psychology*, 2(3), 189–201. doi:10.1002/acp.2350020305
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M. ve Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. doi:10.1080/03004430.2013.862530
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-46323-5_2 adresinden erişildi.
- Sonoyama, S. ve Fujiwara, A. (2018). The Effects of Selection and Intervention in Social Play Based on an Ecological Assessment of a Child with Autism Spectrum Disorder at a Kindergarten. *Journal of Special Education Research*, 7(1), 47–56. doi:10.6033/specialeducation.7.47
- Taştepe, T. ve Köksal Akyol, A. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 29–54.
- Tepeli, K. (2012). *Okul Öncesi Eğitiminde Montessori yaklaşımı*. (E. Wilbrandt Ç., Ed.) (1. Basım.). Kök Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J., Russell, H. ve Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(7), 909–927. doi:10.1080/03004430.2010.503892
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen A., Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(27), 1–16. doi:10.9761/jasss2388
- Vail, C. O. ve Elmore, S. R. (2011). Tips for Teachers Selecting Toys to Facilitate Social Interaction. *NHSA Dialog*, 14(1), 37–40. doi:10.1080/15240754.2010.541298
- Yılmaz, Z. A. ve Batdı, V. (2016). A Meta-Analytic and Thematic Comparative Analysis of the Integration of Augmented Reality Applications into Education. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 41(188), 273–289. doi:10.15390/EB.2016.6707

Extended Abstract

Introduction

Play is the actions that have existed since the beginning of humanity and have survived to the present day, that the child does not do necessarily, that occurs naturally and that the child

performs for fun. Although the history of the play is old, the researches on its contribution to the development of humanity do not meet the expectations. From the point of view of adults, it is seen as an activity done in spare time, while for the child, the play can be considered as all of his/her actions. Through play, children gain experience, interact with their environment, recognize new emotions and learn to cope with these emotions. The play has a positive effect on more than one development area. Play is indispensable for all children, it supports development, it is educational, therapeutic and entertaining. Thanks to the play, children develop different skills in thinking. The child developers, educators, health workers, parents or other adults, in short, who take care of the child, do not benefit from the play. For child developers and education professionals, play can be an effective way to get to know the child, evaluate him/her and take a therapeutic initiative. According to preschool teachers, if children do not play, they can develop negative emotions and can not be creative. There are many studies in the literature on children and play, but it is seen that child developers or educators are studied separately, and the two groups are not included in the same study as a sample. Although the importance of the play is accepted by the professionals related to the children, it can be said that there are deficiencies in using the play adequately and correctly in practice. For all these reasons, it has been considered important to determine the perspective of child development professionals about the play.

Method

The research was conducted by the qualitative research method. Under the category of qualitative research methods, the focus group interview, which is an interview method that will reveal the views and attitudes of the participants within the framework of a specific topic, was used. There are two separate study groups in the study.

In this study, the first study group consisted of 8 child development professionals, the second study group consisted of 7 teachers of special education and kindergarten teaching. Out of a total of 15 participants, 13 were female and 2 were male; 6 of them were 23, 3 of them were 24, 1 of them was 25, 2 of them were 26, 1 of them was 30, 1 of them was 33, and 1 of them was 35 years old.

Results and Discussion

As a result of the study, no consensus was reached on the definition of play among child development and teachers. This is because the game is versatile, supports different areas of development, and everyone develops a different perspective on the game. Toys, on the other hand, can include features that take the child one step ahead, as well as hindering the child's creativity. Therefore, appropriate game materials should be selected. However, due to the striking diversity in the definition of the game, there is no common definition of suitability as the toy serves various development areas and purposes. The most important issue in gaming environments is security. In addition to safety, which is the most important factor to be considered both in indoor games and in open areas, a healthy environment and an area sufficient for playing are essential for children. In addition to having rich stimuli, there are also opinions that the game environment should have less stimuli. Therefore, this balance should be achieved by field experts. While safety comes to the fore in terms of toys, being suitable for the age and development of the child is among the sought-after features. As a result of the research, it is striking that it is multifunctional among the common decisions made in terms of toys.

In the study, it was determined that the participants of the education staff realized that the game could be used for therapeutic purposes. For this reason, pre-school teachers should be informed about this issue and teachers should be supported. The method of psycho-drama is given only

by specialists. It should be underlined that play therapy is different from psycho-drama. The use of play for therapeutic purposes does not mean that it will be provided with play therapy. Therefore, the game should be considered as an application that can be used by experts or families in solving certain problems.

It has been determined that child development professionals cannot make use of games and game materials adequately for various reasons. It is important that hospital management and child development professionals work in cooperation. It can be said that child development specialists do not spare enough time for each case due to the large number of families who apply to them. It can be said that necessary arrangements should be made in this regard, the number of child development workers should be increased, and cooperation among health professionals should be encouraged.

It should be emphasized that child development should not be perceived as a desk job by individuals, and that it should be visualized as a one-to-one communication and activity with the child, and assimilation in this way. Therefore, it is important that employees who are new to the profession or who have made the necessary progress in the profession are included in this active period.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Effect of the Environmental Education Program Integrated with Language Activities on 48 to 66 Month Old Children's Environmental Awareness

Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitim Programının 48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalıkları Üzerine Etkisi

Füsun KURT GÖKÇELİ¹

• *Geliş Tarihi:* 30 Eyl. 2021

• *Kabul Tarihi:* 15 Ara. 2021

• *Yayın Tarihi:* 27 Şub. 2022

To cite this article: Kurt Gökçeli, F. (2022). Dil etkinlikleri ile bütünleştirilmiş çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevre farkındalıkları üzerine etkisi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:1, 19-42. DOI: 10.37754/ 737103.2022.712

Öz

Bu araştırma, “Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı”nın 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocuklar arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 22 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocuklardan 12 çocuk deney grubu, 10 çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın temel dayanağı olan veriler; “Kişisel Bilgi Formu” ve Kurt Gökçeli tarafından (2015)’te geliştirilen “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında çocukların çevre farkındalıklarına “Dil Etkinlikleri ile bütünleştirilmiş çevre eğitim programının” nın deney grubu lehine bir ilerlemenin olduğu ve bu ilerlemenin iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı ($p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çevre eğitim programı, çevre farkındalık, dil etkinlikleri

Abstract

This research was conducted to determine whether an “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” has an impact on environmental awareness of children aged 48- to 66 months. The sample consisted of 22 children selected using convenience sampling from 48- to 66-month-old children attending a nursery school. Among the sample, 12 children were included in the experimental group and 10 were in the control group. The study used a quasi-experimental pre-test-post-test control group design. The data were collected using a “General Information Form” and the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” developed by Kurt Gökçeli (2015). The analysis results showed that the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” produced significant growth in children’s environmental awareness in the experimental group, leading to a statistically significant difference ($p < .05$) between the experimental and control groups in favour of the experimental group

Key words: children, environmental education program, environmental awareness, language activities

Introduction

Language occupies a significant place in education as it is a way for children to express their

¹ Dr Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Türkiye, fusunkurt@anadolu.edu.tr

thoughts, feelings, attitudes, beliefs, and value judgements and for educators to convey their knowledge and experiences. Thus, early childhood education programs provide educational environments that support language development in children (Karakuş, 2017).

In early childhood education programs, language activities are the most appropriate activities to contribute to language development. Language activities are also important for “preparing children for primary school” and “helping them acquire the habit of speaking correctly and eloquently”, which are the primary goals of early childhood education (MEB [Ministry of National Education], 2013). Language activities foster positive attitudes towards reading at an early age, develop reading habits, and promote early literacy skills (MEB, 2013; Polat, 2014; Turla, 2015).

Stories are the most effective educational tools used in language activities. Activities such as finger games, riddles, rhymes, poetry, story completion, shared book reading, and interactive book reading are also extremely important for children’s language development. Furthermore, these activities are likely to produce much more effective outcomes when they are associated with the “environment”. Thus, environmental education also provides children with many skills such as positive beliefs, attitudes, habits, knowledge and skills, and awareness, thereby greatly affecting their future lives.

With its increasing importance and essentiality, environmental education in early childhood is a current topic discussed theoretically and practically across the world. For a sustainable environment, environmental education is required to be environmentally aware since childhood, translate environmental awareness into behaviour in everyday life, and most importantly be more sensitive to environment issues (Mahidin & Maulan, 2010; Çalis & Yildirim, 2020).

Although environmental education has many positive effects, its main goal should be to raise environmental awareness. Individuals with environmental awareness take an environmentally oriented perspective in their feelings and thoughts, keep abreast of environment topics, cannot remain indifferent to any threats the environment, feel uneasy about environment problems, act accordingly, and take action, and in short, make an attempt for the good of the environment. Environmental education-related actions and efforts that individuals undertake in childhood and afterwards are at the heart of living with environmentally friendly skills and habits.

Environmental education refers to efforts aimed at informing people about environment problems, make people aware of environment problems, looking for solutions, and implementing solutions as much as possible. Environmental education is the effort of living things to preserve and maintain the existence of the Earth to survive most appropriately and optimally (Stapp, 1997; Damerell, 2007; Wells & Davey Zeece, 2007; Ardoin, 2009; Nagra, 2010; Broyles, 2011). Environmental education involves earning in a natural environment by doing and living, being physically present in nature, and interacting with other people. Ernst (2012) defined environmental education as a form of school-based education where learning experiences related to natural life are integrated into educational programs. Environmental education has its roots in outdoor experiential education and has a great impact on the development of children’s natural intelligence (Carey quoted Ernst, 2017, pp. 66-67).

Environmental education more or less contributes to all developmental areas in young children. Thus, it is of utmost importance that environmental education with such profound attainments is given in preschool educational institutions, included in regular educational programs, implemented properly and systematically, and enriched with various experiences and activities. Thus, there arises the need to clarify what environmental education programs

or environmental education practices integrated with different activities are and how they should be planned and implemented.

Environmental education programs can positively influence people's views and perspectives about nature, help them develop deep cognitive structures and show favourable attitudes and behaviour towards nature. Ecological research in early childhood aims to allow a person to first understand themselves more sensitively in relation to the environment and then perceive and realise more meaningful environment experiences as early as possible (Brusaferro, 2020, p. 6). Activities and educational programs designed for this purpose, including environmental education, should be implemented in such a way that they can easily be incorporated into children's lives. A considerable volume of research has recently been conducted on environmental education programs and environmental education. Previous studies have investigated children's environmental awareness, environment consciousness, environment literacy, and environment knowledge in relation to various variables such as age (Musser and Diamond, 1999; Çabuk, 2001; Ahi and Balcı, 2017), gender (Çabuk, 2001; Kesicioğlu & Alisinanoğlu, 2009; Kahriman-Öztürk, 2010; Kahriman-Öztürk et al., 2012; Yalçın, 2013; Ahi & Balcı, 2017), the environmental education implemented (Cevher-Kalburan, 2009; Alıcı, 2013; Cengizoğlu, 2013; Yalçın, 2013; Ahi, 2015; Erol, 2016), and the place of residence (Grodzinska-Jurczak et al., 2006; Kesicioğlu & Alisinanoğlu, 2009; Özen Uyar and Genç, 2016). These studies have reported that as children's age advances, their environmental awareness, positive environment attitudes, environment knowledge, and environment literacy increase. Various environmental education practices heighten children's environmental awareness (Cevher-Kalburan, 2009; Yalçın, 2013; Erol, 2016) and help children build mental models about environment issues (Ahi, 2015).

Environmental education activities also substantially improve children's cognitive skills, physical protection, build desirable skills for physical protection and environment protection (Alıcı, 2013), and lead to positive changes in children's perspectives on deforestation, biological diversity, and climate change (Cengizoğlu, 2013). In addition to environmental education programs and practices, environmental education activities integrated with different methods, techniques, activities also offer substantial contributions. Environmental education mostly employs field trips, scientific activities (such as analogy, demonstration, concept maps, experiments), projects, and drama (Aysu, 2019; Gezgin, 2019; Kütük, 2019; Sarıbiyık, 2019).

Environmental education practices integrated with language activities, which are not so often used but lead to favourable changes when used, are also of great importance. Various activities (e.g., stories, finger games, rhymes, conversations, and riddles) performed at home and school using different methods and techniques support children's language and cognitive development. When such activities are environmentally focused and enriched with different materials, they can also help raise children's environmental awareness and produce positive environment perspectives (Garzotto et al., 2010; Erdoğan et al., 2011; Bradbery, 2013).

While there is a large body of literature on the effects of children's picture books on supporting children's language and cognitive development and literacy skills in early childhood, the literature lacks research that investigates the effect of language activities (such as the effect of storybooks) on developing environmental awareness, environment consciousness, environment literacy, and positive environment attitudes, behaviours, habits, and skills (Burke & Cutter Mackenzie, 2010; Bradbery, 2013; Hsiao & Shih, 2015; Freestone and O'Toole, 2016; Biçer, 2020). With this in mind, this research was conducted to investigate the effect of the "Environmental Education Program Integrated with Language Activities" on environmental awareness of children aged 48- to 66 months. This research

sought answers to the following questions:

1. Is there a significant difference between the experimental group and the control group in their mean pre-test environmental awareness scores?
2. Is there a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the experimental group?
3. Is there a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the control group?
4. Is there a significant difference between the experimental group and the control group in their mean post-test environmental awareness scores?

Method

This research was conducted to determine whether an “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” has an impact on environmental awareness of children aged 48- to 66 months.

In line with this purpose, this section presents the research design, sample, data collection instruments, and data analysis methods.

Research Design

The research used a quasi-experimental pre-test-post-test control group design. Experimental research aims to determine the causal relationship between variables at hand (Büyüköztürk, 2007). A quasi-experimental design is a variant of experimental research used for the same purpose. Quasi-experimental research involves an experimental group that is under the influence of the independent variable and a control group that is not under the influence of the independent variable. In quasi-experimental research, experimental and control groups are determined not using random assignment but based on the equivalence of the groups (Ekiz, 2003; Fraenkel & Wallen, 2006; Kırıkkaya & Bozkurt, 2012). Hypotheses are tested by comparing pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. The absence of a statistically significant difference in pre-test scores between the experimental and control groups indicates that the groups are equivalent (Christensen, 2004; Karasar, 2005). Therefore, great care was taken to ensure that the experimental and control groups of the research are as equal as possible. The “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” was administered as a pre-test to the experimental and control groups before the implementation of the environmental education program. No statistically significant difference was found between the groups in their pre-test scores.

The symbolic visualisation of the research design is presented below.

Tablo 1.

The symbolic visualisation of the research design

		Pre-test		Post-test
EC		M1	XEEPITA	M3
CG		M2	XCA	M4
EG		Experimental Group taught using the Environmental Education Program Integrated with Language Activities		
CG		Control Group		
M1	M3	Pre-test and post-test measurements of the experimental group		
M2	M4	Pre-test and post-test measurements of the control group		

XEEPITA	Environmental Education Program Integrated with Language Activities applied in the experimental group
XC _A	Daily activities applied in the control group

The independent variable of the research is the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” and the dependent variable is the impact of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” on children’s environmental awareness. Apart from regular educational activities, the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” was applied in the experimental group by the practitioners trained by the researcher, while the usual education program continued to be applied in the control group by the classroom teachers.

The researcher took photos in the experimental group during the implementation of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities”. Permission for the photoshoot was already obtained. Thus, the applicability of the program was recorded. Activities were implemented in the experimental and control groups by students who were pursuing an associate degree in child development and took the class “Environmental Education in Early Childhood” given by the researcher. The practitioner students were meticulously instructed in the properties, learning outcomes, and indicators of the environmental education program, which learning situations to create to achieve learning outcomes, how to communicate with children, the physical environment in which communication is established, which stimuli to use in communication, and which methods and techniques to employ. The students chose a topic on environmental education for each week and devised the activity plan and the learning process. The researcher reviewed and evaluated the activities and learning process together with the group of practitioner students.

Methods, techniques, and materials to be used were discussed and revised where necessary. The “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” was applied one day a week for six weeks. The children in the control group continued their daily practices by their teachers. The methods, techniques, and materials used in the experimental group were by no means used in the control group.

Sample

The sample was selected using non-probability convenience sampling. Convenience sampling is used when it is hard to use random or systematic sampling. Convenience sampling involves choosing easily accessible and available units due to limitations that would otherwise be caused by a great deal of required time, money, and effort (Fraenkel & Wallen, 2006; Büyüköztürk et al., 2016). Therefore, the sample was made up of two groups from the practice nursery school operated under X University. One of the groups was designated as the experimental group and the other as the control group. The sample consisted of 22 children including 12 children in the experimental group and 10 children in the control group.

Among the children in the experimental group, 58.3% were boys and 41.7% were girls. In the control group, 50% were boys and 50% were girls. 66.7% of children in the experimental group were only children and 60% of children in the control group were only children. 66.7% of children in the experimental group were first children, while 70% of children in the control group were first child. 91.7% of children in the experimental group and 50% of children in the control group had not previously attended a preschool.

Data Collection Instruments

The data were collected using a “General Information Form” and the “Environmental

Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” developed by Kurt Gökçeli (2015).

General Information Form

A “General Information Form” was prepared by the researcher to gather information about children. This form consisted of two parts. The first part seeks information about children’s gender and birth order, the number of siblings, and whether they attended a preschool educational institution. The second part seeks information about children’s families, including parents’ age, educational background, and occupation. The researcher filled out general information forms for each child and their family relying on the information in the school files on children’s personal development.

Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

The “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” was developed by the researcher in 2015. The scale is aimed at measuring environmental awareness of children aged 48- to 66 months. It is a dichotomous scale with the response options Yes/No. The Yes responses are scored as 1 and the No responses are scored as 0.

Table 2 outlines the content of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”.

Table 2.

Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Factor 1 Ecosystem

Sub-dimensions

Living and Non-Living Things	7 items
Plants and Animals	7 items
Food Chain	8 items
Biodiversity	6 items
Total:	28 items

Factor 2 Environmentally Responsible Behaviour

Sub-dimensions

Ecological Awareness	5 items
Use of Energy Sources	5 items
Responsibility towards Historical Artefacts	3 items
Total:	13 items

Factor 3 Environmental Interest

Total:	4 items
Grand Total:	45 items

It is recommended to administer the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” in a quiet and comfortable atmosphere. During the administration of the scale, children were shown the picture of each item in the scale, read the instruction of pictures, and asked to respond. Each correct response was rated as one (1) and each incorrect response was rated as zero (0). When a child gave five consecutive incorrect responses, that factor was left out to skip to the next factor. In the instructions, children were asked to show the relevant picture. It took approximately 15 to 20 minutes to administer the entire scale to each child. The raw score for each factor is the number of correct responses.

Environmental Education Program Integrated with Language Activities

The impact of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” on environmental awareness of children aged between 48 and 66 months was used as a principle for the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities”.

The “Environmental Education Program Integrated with Language Activities aims to raise children’s environmental awareness.

The “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” is an integrated program that focuses on topics that children are curious about the environment. The program supported by various methods, techniques (finger games, riddles, poetry, nursery rhymes, storytelling, finding a title for the story) and materials incorporates various types of Language Activities and enables children to participate actively, make predictions about the future, put forward ideas about environment problems, find solutions to problems, and build environmental awareness.

The “Environmental Education Program Integrated with Language Activities is developmentally appropriate and child-centred. Relying on Language Activities covered in the Ministry of National Education Preschool Curriculum, the program allows practitioners to combine and practice systematically and alternately several activities such as riddles, rhymes, finger games, poetry, shared book reading, interactive book reading, story writing, titling stories, story completion, and storytelling. Such experiences and practices mediated by the program are aimed at developing skills such as environmental awareness, environment knowledge, and positive attitude and sensitivity.

Design Stages of the Environmental Education Program Integrated with Language Activities

The stages of designing the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” are presented below.

At the ***first stage***, the relevant national and international studies was examined and reviewed to explore different theories and views about the environment with a specific focus on many issues such as the most common environmental problems and alternative solutions. Accordingly, there are several theories of development and learning.

According to the constructivist approach proposed by Piaget, children can learn many things about the world by exploring the environment and participating in activities (Oltman, 2002; Shin, 2008). The full and effective realisation of such learning depends on the existence of natural environments and the length and quality of time spent in natural environments. Therefore, the direct communication of children with objects and spending time in natural environments are necessary for the realisation of permanent learning.

Rousseau stipulated that education comes from three sources: humans, things, and nature. Rousseau argued that nature has a great influence on children, especially in the early years of life and he advised taking children to open fields and exposing them to fresh air so that they can come into contact with nature (Rousseau, 2009; Gülay & Önder, 2011).

Dewey is one of the first philosophers of education to emphasise environmental education in his theory, arguing that democratic education should ensure the sustainability of humans, society, and life. Dewey (1938) also noted that knowledge and skills depend on the integration of all areas in life. According to Dewey, one purpose of education is to raise individuals who are sensitive to the problems of the society in which they live and who are aware of their responsibilities regarding social problems (Gülay & Önder, 2011; Ogelman, Gülay & Durkan, 2013). Thus, it is of critical importance to design educational programs that introduce environmental issues, develop an awareness of these issues, promote a sense of responsibility, and help individuals become productive problem solvers. Performing these practices, especially in the early years of age, is of great importance for the effectiveness of environmental education (Robertson, 2008).

In line with the theoretical framework, the basic principles of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” were defined. These principles are as follows:

- A child-centred approach is essential; children should take an active role in the implementation of activities. The teacher should be active in preparing the environment and materials before the implementation.
- A certain order must be followed when performing types of activities. Each type of activity must be used alternately (riddles, rhymes, story writing, etc.),
- It must be systematic; the success of the program relies on keeping to a well-designed schedule of activities.
- Target words (such as food chain, ecosystem, extinction, endemic) relevant to education are of great importance in making sense of environment concepts. Children’s attention should be drawn to the target words related to the environment. These words should be explained in an intelligible way and activities should be carried out in such a way to enable children to use these words in everyday life.
- During education, it is essential to practice, observe, explore, and be present in the environment. Activities should be as practice-oriented as possible, implemented in a way that improves children’s observation skills, and performed in as many natural environments as possible.
- An evaluation must be done. At the end of each activity, the relevant activity should be evaluated with children. An atmosphere of discussion should be created using questions. The teacher should evaluate themselves and their performance in activities as well as the process of material preparation, the implementation process, the success and effectiveness of learning outcomes and indicators. The teacher should accordingly take the necessary measures for subsequent activities.

At the *second stage*, in keeping with the information obtained from the literature review, topics that may be most engaging to children were chosen. Accordingly, six topics were identified. At the beginning of the semester, a plan was made by taking into account the academic calendar of associate’s degree students. A draw was made to select a group of students who would implement the program. Implementation dates were set. Then, the topics that the group of students would teach were determined at their will. The students were given three weeks of planning to gather information about the topics to teach and to plan, design and develop materials. Meanwhile, the plans and materials designed by the students were checked, examined, and revised if necessary.

At the *third stage*, target words about the environment were determined. Target words included food chain, extinct, extant, saving, dirty- clean, problem, ecosystem, and different species of plants and animals. These words were often used at the planning and implementation stages.

At the *fourth stage*, permission was obtained from the administration of the nursery school where environmental education was implemented. Children’s families were also informed about the implementation and their permission was obtained. The implementation stage was initiated.

Implementation Stages of the Environmental Education Program Integrated with Language Activities

At the **first stage**, the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” was administered as a pre-test to the experimental and control groups and the general information form was filled out on 24 October 2019.

At the **second stage**, the language activity titled “Environment Issues” (Riddle - Rhyme - Storytelling) was implemented on 31 October 2019.

At the **third stage**, the language activity titled “Endangered Animals” (Finger Game - Conversation - Story Completion) was implemented. Questions about the activity were asked and evaluated.

At the **fourth stage**, the language activity titled “Saving Water “(Poetry - Conversation - Storytelling) was implemented.

At the **fifth stage**, the language activity titled “Air Pollution” (Conversation - Rhyme - Story Writing) was implemented. Questions about the activity were asked and evaluated.

At the **sixth stage**, the language activity titled “Food Chain” (Riddle - Poetry - Storytelling) was applied. Questions about the activity were asked and evaluated.

At the **seventh stage**, the language activity titled “Endangered Animals” (Finger Game - Conversation - Storytelling) was implemented.

At the **eighth stage**, the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” was administered as a post-test to the experimental and control groups and the general information form was filled out on 26 December 2019.

Data Analysis

The data were subjected to statistical analyses. Statistical analysis was performed using SPSS software version 21. Because the data were normally distributed, the Mann-Whitney U test was used for between-group comparisons and the Wilcoxon signed-rank test was used for within-group comparisons. The level of significance was set as .05. A p-value < .05 was considered to be indicative of statistically significant difference, while a p-value > .05 was indicative of no statistically significant difference.

Findings

Findings on Whether There Is a Significant Difference Between the Experimental Group and the Control Group in Their Mean Pre-test Environmental Awareness Scores

Research Problem 1: Is there a significant difference between the experimental group and the control group in their mean pre-test environmental awareness scores?

Table 3 shows the means and standard deviations for the mean pre-test scores of the experimental and control groups on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” (EAST).

Table 3.

Means and Standard Deviations for the Mean Environmental Awareness Pre-test Scores of the Experimental and Control Groups

Pre-test	Experimental Group			Control Group		
	n	\bar{X}	SD	n	\bar{X}	SD
Ecosystem Factor						
Living and Non-Living Things	12	6.58	0.51	10	6.60	0.84

Plants and Animals	12	6.42	0.79	10	6.30	0.48
Food Chain	12	4.92	1.98	10	5.30	1.57
Biodiversity	12	5.25	.97	10	4.60	.70
Total	12	23.17	3.07	10	22.80	2.20
Environmentally Responsible Behaviour						
Ecological Awareness	12	4.92	.29	10	4.30	.95
Use of Energy Sources	12	3.67	.65	10	3.70	.67
Responsibility towards Historical Artefacts	12	2.83	.39	10	2.90	.32
Total	12	11.42	.67	10	10.90	1.45
Environmental Interest Factor Total	12	2.33	.89	10	1.50	.97

As shown in Table 3, the mean pre-test scores on the Ecosystem factor were 23.17 for the experimental group and 22.80 for the control group, the mean pre-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour factor were 11.42 for the experimental group and 10.90 for the control group, and the mean pre-test scores on the Environmental Interest factor were 2.33 for the experimental group and 1.50 for the control group. In line with these results, it can be said that the pre-test scores of the experimental and control groups are close.

The Mann-Whitney U test was used to find out whether there is a significant difference between the experimental group and the control group in their mean pre-test scores on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”. Table 4 shows the results of the Mann-Whitney U test for the factors and Sub-dimensions.

Table 4.

Mann-Whitney U Test Results for the Pre-test Scores of the Experimental and Control Groups on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

EAAS	Groups	Mann-Whitney U Test		
		Mean Rank	U	P
Ecosystem Factor				
Living and Non-Living Things	Experimental	10.83	52	0.521
	Control	12.30		
Plants and Animals	Experimental	12.33	50	0.465
	Control	10.50		
Food Chain	Experimental	30.96	53.5	0.663
	Control	12.15		
Biodiversity	Experimental	13.88	31.5	0.052
	Control	8.65		
Total	Experimental	12.13	52.5	0.616
	Control	10.75		
Environmentally Responsible Behaviour Factor				
Ecological Awareness	Experimental	13.63	34.5	0.051
	Control	8.95		
Use of Energy Resources	Experimental	11.29	57.5	0.822
	Control	11.75		

Responsibility towards Historical Artefacts	Experimental	11.17	56	0.658
	Control	11.90		
Total	Experimental	12.13	52.5	0.591
	Control	10.75		
Environmental Interest Factor				
Total	Experimental	13.83	32	0.054
	Control	8.70		

As seen in Table 4, there was no significant difference between the experimental and control groups in the mean rank of their pre-test scores ($p > .05$) on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”, its factors (Ecosystem, Environmentally Responsible Behaviour and Environmental Interest), and its Sub-dimensions.

Given the data in Table 4, it seems that the experimental and control groups had similar levels of environmental awareness before the implementation of environmental education.

Findings on Whether There Is a Significant Difference Between the Mean Pre-test and Post-test Environmental Awareness Scores of the Experimental Group

The mean pre-test and post-test scores of the experimental group on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” were analysed to explore the effect of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” on the environmental awareness of the experimental group.

Research Problem 2: Is there a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the experimental group?

Table 5 shows the means and standard deviations for the mean post-test scores of the experimental group on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”, which were measured after the implementation of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities”.

Table 5.

Means and Standard Deviations for the Experimental Group’s Total Pre-test and Post-test Scores on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Groups	Pre-test			Post-test		
	N	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD
Experimental Group						
Ecosystem						
Living and Non-Living Things	12	6.58	.51	12	6.75	0.45
Plants and Animals	12	6.42	.79	12	6.83	0.58
Food Chain	12	4.92	1.98	12	6.08	1.44
Biodiversity	12	5.25	.97	12	5.50	.90
Total	12	23.17	3.07	20	25.17	2.25

Environmentally**Responsible Behaviour**

Ecological Awareness	12	4.92	.29	12	4.92	.29
Use of Energy Resources	12	3.67	.65	12	3.92	.29
Responsibility towards Historical Artefacts	12	2.83	.39	12	3.00	0.00
Total	12	11.42	.67	12	11.83	0.39

Environmental Interest

Total	12	2.33	.89	12	3.00	.95
--------------	-----------	-------------	------------	-----------	-------------	------------

As shown in Table 5, the mean pre-test and post-test scores of the experimental group on the Ecosystem factor were 23.17 and 25.17, the mean pre-test and post-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour factor were 11.42 and 11.83, and the mean pre-test and post-test scores on the Environmental Interest factor were 2.33 and 3.00. The mean post-test scores on the factors and sub-dimensions were higher than the mean pre-test scores. This result seems to be in favour of the experimental group.

Table 6 displays the results of the Wilcoxon signed-rank test performed to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group on the Factors and Sub-dimensions of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”.

Table 6.

Wilcoxon Signed-Rank Test Results for the Experimental Group’s Total Pre-test and Post-test Scores on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children	Experimental Group Wilcoxon Signed-Rank Test	
	Z	p
Ecosystem		
Living and Non-Living Things (pre-test)		
Living and Non-Living Things (post-test)	-0.816	0.414
Plants and Animals (pre-test)		
Plants and Animals (post-test)	-1.89	0.043*
Food Chain (pre-test)		
Food Chain (post-test)	-1.86	0.048*
Biodiversity (pre-test)		
Biodiversity (post-test)	-1.13	0.257
Total (pre-test)		
Total (post-test)	-2.42	0.015*
Environmentally Responsibility Behaviour		
Ecological Awareness (pre-test)		
Ecological Awareness (post-test)	0	1
Use of Energy Resources (pre-test)		
Use of Energy Resources (post-test)	-1.13	0.257
Responsibility towards Historical Artefacts (pre-test)		
Responsibility towards Historical Artefacts (post-test)	-1.41	0.157
Total (pre-test)		
Total (post-test)	-1.66	0.096

Environmental Interest

Total (pre-test)

Total (post-test)

-2.5

0.011*

Given the results of the Wilcoxon signed-rank test for the total pre-test and post-test scores of the experimental group on the factors and sub-dimensions of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” in Table 6, there was no significant difference between the mean pre-test and post-test scores in the Living and Non-Living Things subdimension of the Ecosystem factor ($z = -0.816, p > .05$); however, the mean post-test score was higher. A significant difference was found between in the mean pre-test and post-test scores in the Plants and Animals subdimension ($z = -1.89, p < .05$) and the Food Chain subdimension ($z = -1.86, p < 0.05$). Although there was no significant difference between the mean pre-test and post-test scores in the Biodiversity subdimension ($z = -1.13, p > .05$), the mean post-test score was higher. There was a significant difference between the mean pre-test and post-test scores on the total Ecosystem factor and its Sub-dimensions ($z = -2.42, p < .05$).

Although no significant difference was found between the mean pre-test and post-test scores on the total Environmentally Responsible Behaviour factor and its Sub-dimensions, the mean post-test scores were higher on the total Environmentally Responsible Behaviour factor and its Sub-dimensions (Environmentally Responsible Behaviour factor total pre-test score = 11.42 and total post-test score = 11.83). This result seems to be in favour of the experimental group. It can be said that environment-related Language Activities have a positive effect on the environmental awareness of children in the experimental group.

There was a significant difference between the mean pre-test and post-test scores in the Environmental Interest factor ($z = -2.5, p < .05$).

In line with the data in Table 6, it can be said that the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” positively affected environmental awareness levels of children in the experimental group.

Findings on Whether There Is a Significant Difference Between the Mean Pre-test and Post-test Environmental Awareness Scores of the Control Group

Research Problem 3: Is there a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the control group?

Table 7 shows the means and standard deviations for the mean post-test scores of the control group on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”, which were measured after the implementation of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities”

Table 7.

Means and Standard Deviations for the Control Group’s Total Pre-test and Post-test Scores on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Groups	Pre-test			Post-test		
	N	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD
Control Group						
Ecosystem						
Living and Non-Living Things	10	6.60	.84	10	6.70	.67
Plants and Animals	10	6.30	.48	10	5.60	.97
Food Chain	10	5.30	1.57	10	4.80	1.75
Biodiversity	10	4.60	.70	10	4.50	.97
Total	10	22.80	2.20	10	21.60	3.06
Environmentally Responsible Behaviour						

Ecological Awareness	10	4.30	.95	10	4.20	.42
Use of Energy Resources	10	3.70	.67	10	3.80	.63
Responsibility towards Historical Artefacts	10	2.90	.32	10	2.40	1.07
Total	10	10.90	1.45	10	10.40	1.78
Environmental Interest	10	1.50	.97	10	1.20	.92
Total						

As shown in Table 7, the mean pre-test and post-test scores of the control group on the Ecosystem factor of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” were as follows: the mean pre-test and post-test scores on the Ecosystem factor were 22.80 and 21.60, the mean pre-test and post-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour factor were 10.90 and 10.40, and the mean pre-test and post-test scores on the Environmental Interest factor were 1.50 and 1.20.

Table 8 displays the results of the Wilcoxon signed-rank test performed to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group on the Factors and Sub-dimensions of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”.

Table 8.

Wilcoxon Signed-Rank Test Results for the Control Group’s Total Pre-test and Post-test Scores on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children	Groups Control Group	Wilcoxon Signed-Rank Test	
		Z	p
Ecosystem			
Living and Non-Living Things (pre-test)			
Living and Non-Living Things (post-test)		-0.272	0.785
Plants and Animals (pre-test)			
Plants and Animals (post-test)		-1.72	0.084
Food Chain (pre-test)			
Food Chain (post-test)		-1.66	0.096
Biodiversity (pre-test)			
Biodiversity (post-test)		-0.447	0.655
Total (pre-test)			
Total (post-test)		-1.45	0.147
Environmentally Responsibility Behaviour			
Ecological Awareness (pre-test)			
Ecological Awareness (post-test)		-0.333	0.739
Use of Energy Resources (pre-test)			
Use of Energy Resources (post-test)		-1	0.317
Responsibility towards Historical Artefacts (pre-test)			
Responsibility towards Historical Artefacts (post-test)		-1.63	0.102
Total (pre-test)			
Total (post-test)		-1.09	0.273
Environmental Interest			
Total (pre-test)			
Total (post-test)		-0.828	0.408

Given the results of the Wilcoxon signed-rank test for the total pre-test and post-test scores of the control group on the factors and sub-dimensions of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children” in Table 8, there was no significant

difference between the mean pre-test and post-test scores in the Ecosystem factor ($z = -1.45$, $p > .05$) and its Sub-dimensions Living and Non-Living Things ($z = -0.272$, $p > .05$), Plants and Animals ($z = -1.72$, $p > .05$), Food Chain ($z = -1.66$, $p > .05$), and Biodiversity ($z = -0.447$, $p > .05$).

Similarly, there was no significant difference between the mean pre-test and post-test scores in the Environmentally Responsible Behaviour factor ($z = -1.85$, $p > .05$) and its Sub-dimensions Ecological Awareness ($z = -1.23$, $p > .05$), Use of Energy Resources ($z = -0.91$, $p > .05$), and Responsibility Towards Historical Artefacts ($z = -1.41$, $p > .05$).

No significant difference was found between the mean pre-test and post-test scores in the Environmental Interest factor ($z = -0.828$, $p > .05$).

Findings on Whether There Is a Significant Difference Between the Experimental Group and the Control Group in Their Mean Pre-test Environmental Awareness Scores

Research Problem: Is there a significant difference between the experimental group and the control group in their mean post-test environmental awareness scores?

Table 9 shows the means and standard deviations for the mean post-test scores of the experimental and control groups on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”.

Table 9.

Means and Standard Deviations for the Total Post-test Scores of the Experimental and Control Groups on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Post-test				
Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children				
	n	\bar{X}	SD	
Experimental	Ecosystem			
	Living and Non-Living Things	12	6.75	0.45
	Plants and Animals	12	6.83	0.58
	Food Chain	12	6.08	1.44
	Biodiversity	12	5.50	0.90
	Total	12	25.17	2.25
	Environmentally Responsible Behaviour			
	Ecological Awareness	12	4.92	0.29
	Use of Energy Resources	12	3.92	0.29
	Responsibility towards Historical Artefacts	12	3.00	0.00
	Total	12	11.83	0.39
	Environmental Interest	12	3.00	0.95
	Total			
Control	Ecosystem			
	Living and Non-Living Things	10	6.70	0.67
	Plants and Animals	10	5.60	0.97
	Food Chain	10	4.80	1.75
	Biodiversity	10	4.50	0.97
	Total	10	21.60	3.06
	Environmentally Responsible Behaviour			
	Ecological Awareness	10	4.20	0.42
	Use of Energy Resources	10	3.80	0.63
	Responsibility towards Historical Artefacts	10	2.40	1.07
	Total	10	10.40	1.78
	Environmental Interest	10	1.20	0.92
	Total			

As seen in Table 9, the mean post-test scores on the Ecosystem factor were 25.17 for the experimental group and 21.60 for the control group, the mean post-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour factor were 11.83 for the experimental group and 10.40 for the control group, and the mean post-test scores on the Environmental Interest factor were 3.00 for the experimental group and 1.20 for the control group. Accordingly, the experimental group had a higher mean score than the control group.

The Mann-Whitney U test was performed to find out whether the pre-test scores of the experimental and control groups significantly differ from their post-test scores on the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”, which were measured after the implementation of the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities”. Accordingly, Table 10 shows the results of the Mann-Whitney U test for the factors and Sub-dimensions of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children”.

Table 10.

Mann-Whitney U Test Results for the Total Post-test Scores of the Experimental and Control Groups on the Factors and Sub-dimensions of the Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children

Environmental Awareness Assessment Scale Groups for 48- to 66-Month-Old Children		Mann-Whitney U Test		
		Mean Rank	U	p
Ecosystem				
Living and Non-Living Things (post-test)	Experimental	11.38	58.5	0.892
	Control	11.65		
Plants and Animals (post-test)	Experimental	15.42	13	0.001*
	Control	6.80		
Food Chain (post-test)	Experimental	13.58	35	0.043*
	Control	9.00		
Biodiversity (post-test)	Experimental	14.54	23.5	0.011*
	Control	7.85		
Total (post-test)	Experimental	14.92	19	0.006*
	Control	7.40		
Environmentally Responsible Behaviour				
Ecological Awareness (post-test)	Experimental	15.08	17	0.001*
	Control	7.20		
Use of Energy Resources (post-test)	Experimental	11.63	58.5	0.843
	Control	11.35		
Responsibility towards Historical Artefacts (post-test)	Experimental	13.00	42	0.047*
	Control	9.70		
Total (post-test)	Experimental	14.92	19	0.003*
	Control	7.40		
Total (post-test)	Experimental	15.58	11	0.001*

According to the results of the Mann-Whitney U test in Table 10, the total post-test scores of the experimental group on the Ecosystem factor and its sub-dimensions Plants and Animals, Food Chain, and Biodiversity were significantly higher compared to the control group ($p < .05$). There was no significant difference between the groups in the other subdimension ($p > .05$).

The total post-test scores of the experimental group on the Environmentally Responsible Behaviour and its Sub-dimensions Ecological Awareness and Responsibility towards Historical Artefacts were significantly higher compared to the control group ($p < .05$).

The total post-test scores of the experimental group on the Environmental Interest factor were also significantly higher compared to the control group ($p < .05$).

Discussion, Conclusion, Suggestions

The following results were found in this research conducted to determine whether the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” has an impact on the environmental awareness of children aged between 48 and 66 months:

- Results on whether there is a significant difference between the experimental group and the control group in their mean pre-test environmental awareness scores: No significant difference was found between the experimental group and the control group in their mean scores on the Ecosystem factor of the “Environmental Awareness Assessment Scale for 48 to 66-Month-Old Children” ($p > .05$). This result indicates that the pre-test scores of the experimental and control groups are close. In other words, the groups were similar before the “Environmental Education Program Integrated with Language Activities” was implemented. This allowed the difference between the groups to be observed more clearly after the program was implemented. It can be said that this is the desired result.

In parallel to this result, in her study titled “The Effect of Story-Based Environmental Education Program on 48-72-Month-Old Children’s Environmental Awareness and Attitudes”, Biçer (2020) also found no significant difference between the experimental and control groups in their environmental awareness levels.

Given the data in Table 4, it seems that the experimental and control groups had similar levels of environmental awareness before the implementation of the education program.

- Looking at the results whether there is a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the experimental group, there is a significant difference between their mean pre-test and post-test scores on the sub-dimensions of the Ecosystem factor and on the total Ecosystem factor. There is no significant difference between the mean pre-test and post-test scores on the sub-dimensions of the Environmentally Responsible Behaviour factor and on the total factor. However, the mean post-test scores on the sub-dimensions of the Environmentally Responsible Behaviour factor and on the total factor were higher in the experimental group. There is a significant difference between the mean pre-test and post-test scores on the Environmental Interest factor.

In parallel to these results, in her study “An Investigation of the Effect of Drama-Based Environmental Education on Children’s Environmental Awareness Levels”,

Aysu (2019) found a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups.

Bradbery (2013) also noted that children's literary works can positively change children's environment attitudes and that children's literature has a huge impact on environmental education. The present research found similar results. The fact that the education program implemented results (in favour of the experimental group shows the effect of the program. In addition, many other studies in parallel with these results (Şallı, Dağal, Küçüköğlü, Niran & Tezacan , 2013; Gülay-Ogelman & Durkan 2014; Lithoxidou, Georgopoulos, Dimitriou & Xenitidou, 2017; Dilli, Bapoğlu-Dümenci, Turgut-Kesebir, 2018).

In line with the data in Table 6, it can be said that the "Environmental Education Program Integrated with Language Activities" positively affected environmental awareness levels of children in the experimental group.

- Looking at the results whether there is a significant difference between the mean pre-test and post-test environmental awareness scores of the control group, there is no significant difference between their mean pre-test and post-test scores on the Ecosystem factor. Likewise, there is no significant difference between their mean pre-test and post-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour factor and on the Environmental Interest Factor. A possible explanation for these results might be that the children in the control group maintained their regular education program and were not exposed to any specific education.
- When the results regarding whether there is a significant difference between the environmental awareness post-test mean scores of the children in the experimental and control groups are examined; according to the results of the Mann-Whitney U test performed to compare the post-test scores of the experimental and control groups on the "Environmental Awareness Assessment Scale for 48- to 66-Month-Old Children" and its factors and Sub-dimensions, the experimental group had significantly higher total post-test scores on the Ecosystem factor and its Sub-dimensions Plants and Animals, Food Chain, and Biodiversity found between the groups in the other subdimension ($p > .05$). The experimental group had significantly higher total post-test scores on the Environmentally Responsible Behaviour and its Sub-dimensions Ecological Awareness and Responsibility towards Historical Artefacts compared to the control group ($p < .05$). The experimental group also had significantly higher total post-test scores on the Environmental Interest factor compared to the control group ($p < .05$).

Another study showing similarities with the results of the research is the study conducted by Uslucan's (2016) study titled "The Effects of the Environmental Education Program on Pre-School Children's (60-72 month) Environment Attitudes (Sample for Çanakkale)". She also found a significant difference between the experimental and control groups in their levels of environment attitudes after the implementation of the Environmental Education program.

These results are consistent with those reported by Okur (2012). In her research titled "Outdoor Experiential Education: Ecology Application", Okur aimed to examine the effectiveness of an outdoor environmental education program developed within the

scope of environmental education for sustainable development. The extracurricular environmental education program implemented in the experimental group was more effective affectively, behaviourally, and holistically.

These results are in accord with previous results. According to the findings of the research, it is apparent that the scores of the experimental group significantly differed from those of the control group. It can be said that this difference was caused by the impact of the educational program.

In light of the results of the present study, the following suggestions are offered for further research and practice:

- Education programs can be designed by integrating environment issues with different activities. The effect of education programs can be investigated in experimental studies.
- Education programs with environment-oriented language activities can be used with children from different socio-economic levels or cultures and their impact can be investigated.
- Different research designs can be developed in which language activities are used in environmental education. Longitudinal research can be carried out to observe the long-run effects of environmental education.

References

- Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahi, B., & Balcı, S. (2017). Ecology and the child: Determination of the knowledge level of children aged four to five about concepts of forest and deforestation. *International Research in Geographical and Environment Education*, 1-16.
- Alicı, Ş. (2013). *Recycle, reduce, reuse education for kindergarten children*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ardoin, N., M. (2009). *Sense of place and environment behavior at an ecoregional scale*. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Yale University in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Aysu, B. (2019). *Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Biçer, M. (2020). *Öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Bradbery, D. (2013). Bridges to global citizenship: ecologically sustainable futures utilising children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environment Education*, 29(2), 221-237.
- Broyles, I. (2011). *Distributed cognition minicourse: an instructional intervention to improve the effectiveness of one-day environmental education camps*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University, United States.
- Brusaferro, V., R., (2020). *Shaping "little" ecological worldviews: a case study of ecological identity indicators at Forest preschool*. Submitted in partial fulfillment of the requirements of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy from Prescott College in Sustainability Education. Baltimore.
- Burke, G., & Cutter Mackenzie, A. (2010). What's there, what if, what then, and what can we do? An immersive and embodied experience of environment and place through children's literature. *Environment Education Research*, 16(3-4), 311-330.

- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calis, D. & Yıldırım, H. İ. (2020). The effect of prediction, observation, explanation supported project-based environment education on the levels of attitude and behavior toward the environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15 (1), 21-43.
- Carey, J., K., (2017). *Preschool teachers, outdoor environments, and nature: a phenomenological study*. Dissertation Manuscript Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of, Doctor of Education. San Diego, California.
- Cengizoglu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about humanenvironment interrelationship* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). "Çocuklar için çevre tutum ölçeği" ile "yeni ekolojik paradigma ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. United States of America: Pearson Education.
- Çabuk, B. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Damerell, P., J. (2007). *From knowledge to behaviour: can environment education realise its potential?* Master Thesis, London.
- Dilli, R., Bapoğlu-Dümenci, S.S. & Turgut-Kesebir, G. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(66), 421-432.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M., Coşkun, E., & Uşak, M. (2011). Developing children's environment literacy through literature: An analysis of 100 basic literary works. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 45-62.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freestone, M., & O'Toole, J. M. (2016). The impact of childhood reading on the development of environment values. *Environment Education Research*, 22(4), 504-517.
- Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2010). Interactive storytelling for children. *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children*, (s. 356-359). Barcelona.
- Gezgin, D. (2019). *Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aksaray.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environment problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environment Education*, 15(1), 62-76.
- Gülây, H. & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir bir çevre için okul öncesi eğitimde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Gülây-Ogelman, H., ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632- 638. Handler, D., & Epstein, A. (2010). Nature education in preschool. *Extensions Curriculum Newsletter from Highscope*, 25(2), 1-7.

- Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2015). The impact of using picture books with preschool students in Taiwan on the teaching of environment concepts. *International Education Studies*, 8(3), 14-23.
- Kahrıman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environment issues*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kahrıman-Ozturk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environment attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650.
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyolağa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesicioğlu, O. S. & Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kırıkkaya – Buluş, E. & Bozkurt, E. (2012). Fen ve teknoloji derslerinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim Bilim*. 37 (165) s. 64-80.
- Kütük, A. (2019). *Eko-okullardaki çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Lithoxoidou, L., S., Georgopoulos, A.,D., Dimitriou, A. T. & Xenitidou, S. C. (2017). "Trees have a soul too!" developing empathy and environment values in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environment Education*. 5(1), p. 68
- Mahidin, A.M.M., & Maulan, S. (2010). Understanding children preferences of natural environment as a start for environment sustainability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 324 – 333.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: M.E.B. Yayınları
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environment Education*, 30(2), 23-30.
- Nagra, V. (2010). Environment education awareness among school teachers. *Environmentist*, 30, 153-162.
- Ogelman-Gülay, H. & Durkan, N. (2013). Toprakla buluşan çocuklar: küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 1307-9581.
- Okur, E. (2012). *Sınıf dışı deneysel öğretim: ekoloji uygulaması*. Doktora Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Oltman, M. (Ed.). (2002). Natural wonders: a guide to early childhood for environmental educators. MN: *Minnesota Early Childhood Environmental Education Consortium (ERIC Document Reproduction Service No)*. (ED474506), 7-8
- Özen Uyar, R. & Yılmaz Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 4579-4594.
- Polat, Ö. (2014). *Etkinliklerle hikayeler (1. Baskı)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude: lasting effects of early childhood environmental education*. Environmental Education and Communication. Master of Arts. Royal Roads University. Canada
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile*. Selis Kitaplar. İstanbul: Çalış.
- Sarıbryk, F. (2019). *Bir anaokulunda uygulanan "minik tema" projesinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Shin, K. H. (2002). *International development of environmental education development of environmental education in the korean kindergarten Context* Chonnam National University, Canada.

- Stapp, W., B. (1997). *The concept of environment education. Essential readings in environment education.* Illinois: Stipes.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, S. Ş., ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Turla, A. (2015). *Okul öncesi dönemde hikaye okuma teknikleri.* A.Turla (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (235-246). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Uslucan, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği).* Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Wells, R., & Zeece, D., P. (2007). Books for children my place in my world: literature for place-based environment education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 285-291.
- Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri (Çanakkale il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Geniş Özet

Giriş:

Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi bütün dünyada kuram ve uygulama boyutunda tartışılan güncel bir konu olmakla birlikte önemi ve gerekliliği gün geçtikçe artan bir konudur. Sürdürülebilir bir çevre için, bireylerin çocukluklarından beri çevrenin farkında olabilmesi, bu farkındalığını bir davranış olarak sergileyebilmesi, yaşamına geçirebilmesi ve en önemlisi çevre sorunları konusunda daha duyarlı olabilmesi için çevre eğitimi çok önemlidir (Mahidin ve Maulan, 2010; Calis ve Yıldırım, 2020). Erken çocukluk yıllarında çocukların dil-bilişsel gelişimlerini, okuryazarlık becerilerini desteklemek için resimli öykü kitaplarının etkisine ilişkin çok sayıda araştırma varken, çevre farkındalığı, çevre duyarlılığı, çevre okuryazarlık, çevreye olumlu tutum, davranış ve alışkanlık geliştirme becerilerine ilişkin Dil Etkinliklerinin etkisine yönelik bir araştırmanın görülmediği ya da çok sınırlı sayıda farklı araştırmaların (öykü kitaplarının etkisi gibi) (Burke ve Cutter Mackenzie, 2010; Bradbery, 2013; Hsiao ve Shih, 2015; Freestone ve O'Toole, 2016; Biçer, 2020) olduğu göze çarpmıştır. Bu bağlamda araştırma, "Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı"nın 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deney grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Yöntem:

Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı'nın 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarının olabildiğince denk olmasına özen gösterilmiştir. Deney ve

kontrol grubundaki çocuklara program uygulanmadan önce “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ön test puanlarının her iki grup için de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Desende bağımlı değişken, “Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı”nın bu çocukların çevre farkındalıklarına etkisi, incelenen bağımsız değişken ise “Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı”dır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacının eğitim verdiği uygulayıcılar tarafından “Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş Çevre Eğitimi Programı” uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara yine aynı uygulayıcılar tarafından günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada çalışma grubunu X Üniversitesi’ne bağlı olarak yürütülen uygulama anaokulundan iki grup oluşturmuştur. Bu gruplardan biri deney grubu olarak diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 12 çocuk, kontrol grubunda 10 çocuk olmak üzere toplam 22 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Sonuçlar ve Tartışma:

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” Ekosistem alt faktörü, Çevre Sorumluluk Davranışı alt faktörü ve Çevre İlgi alt faktörü, alt boyutları ve toplam almış oldukları ön test puanlarının sıra ortalamalarında ($p>0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar; Ekosistem alt faktörünün alt boyutları ve toplam ön test/son test puan ($z=-2,42$, $p<0.05$) ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, Çevre Sorumluluk Davranışı alt faktörünün alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmamakla birlikte son test puanlarının Çevre Sorumluluk Davranışı alt faktörünün toplam puan düzeyinde ve bütün alt boyutlar düzeyinde ve deney grubunda daha yüksek olduğu, (Çevre Sorumluluk Davranışı ön test toplam= 11,42, son test=11,83), Çevre İlgi alt faktörüne ilişkin ($z=-2,5$, $p<0.05$) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar; Ekosistem alt faktörünün ($z=-1,45$, $p>0.05$), ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Çevre Sorumluluk Davranışı alt faktörünün ($z=-1,85$, $p>0.05$) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Çevre İlgi alt faktörüne ilişkin ön test/son test puan ortalamaları arasında ($z=-0,828$, $p>0.05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevre farkındalık son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” alt faktörleri, alt boyutları ve toplam ön test/son test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” Ekosistem alt faktörü toplam son test puanları ile alt boyutları olan Bitki-Hayvan, Besin Zinciri ve Biyolojik Çeşitlilik toplamı (son toplam) puanları deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu ($p<0,05$), diğer puan türleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$), Çevre Sorumluluk Davranışı alt faktörü ile alt boyutları olan Ekolojik Farkındalık, Tarihi Eserlere Karşı Sorumluluk toplamı(son toplam) puanları deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu

($p < 0,05$), Çevre İlgisi alt faktörü toplamı (son toplam) puanları deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Araştırmadan ve alan yazından elde edilen sonuçlar ışığında eğitimci ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

| Review Article \ Derleme Makale |

Öğrenme Güçlüğünde Aile ve Duygusal Süreçler¹ Family and Emotional Processes in Learning Difficulties

Gül KADAN²

• **Geliş Tarihi:** 10 Eyl. 2021

• **Kabul Tarihi:** 20 Ara. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Şub. 2022

To cite this article: Kadan, G. (2022). Öğrenme güçlüğünde aile ve duygusal süreçler, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:1, 43-60. DOI: 10.37754/737103.2022.713

Öz

Her canlı bir aile içinde dünyaya gelmekte, kişiliğini, geleceğini bu aileye göre şekillendirmektedir. Toplumun en temel birimi olan aile ise yeni yaşantıları biçimlendirmede önemli bir güç olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda ailedeki tüm bireyler rol ve sorumluluklarını yerine getirdiği oranda bu güç etkin hale gelebilecektir. Bireylerin rol ve sorumluluklarını yerine getirmede önemi yadsınamayacak olan şey ise duygusal durumlarıdır. Nitekim ailede yaşanabilecek, duygusal problemler işlevselliğe de büyük ölçüde zarar verebilmektedir. Bu duygusal problemlerden biri de aileye katılan özel gereksinimli bireylerdir. Özel gereksinimli birey, ailedeki tüm dengelerin yeniden şekillenmesini sağlarken, beraberinde duygusal zorlanmalara da neden olabilmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmada özel gereksinim türlerinden biri olan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar ve bu çocukların ailelerinin yaşamış oldukları duygusal süreçlerin incelenmesi ve ailelere önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, öğrenme güçlüğü, duygusal süreç

Abstract

Every living thing is born into a family and shapes its personality and future according to this family. The family, which is the most basic unit of society, is considered as an important power in shaping new lives. In this context, this power will become effective as long as all members of the family fulfill their roles and responsibilities. The thing that cannot be denied in fulfilling the roles and responsibilities of individuals is their emotional state. As a matter of fact, emotional problems that may occur in the family can greatly harm functionality. One of these emotional problems is individuals with special needs who join the family. Individuals with special needs may reshape all the balances in the family, and this may bring emotional difficulties. In the light of this information, it is aimed to examine the emotional processes experienced by children with learning disabilities, which is one of the special needs, and their families, and to offer suggestions to families.

Key words: Family, learning disability, emotional process

Giriş

Toplumdaki en küçük ama bir o kadar da önemli bir birim olan aile, toplumsal devamlılığın sağlanmasında rol almakta, üyelerinin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamakla görevlerini yerine getirmektedir (Tepeli, 2018). İki farklı bireyin, iki farklı dünyanın bir araya gelmesiyle oluşan ailede meydana gelebilecek her değişme ya da gelişme, aileye katkı

1 29-31 Mayıs 2021 tarihinde Ulusal Disleksi Zirvesinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

2 Öğr. Gör. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, gulkadan@gmail.com

sağlamakta ya da ailenin mevcut olan dengesinin sarsılmasıyla sonuçlanabilmektedir (Metin, 2018). Bu değişme ve gelişmelerden biri de bebeğin dünyaya gelişidir. Her aile dünyaya getireceği bebeğinin sağlıklı olmasını istemekte ve beklemektedir. Ancak bazen farklı nedenlerle, bu istekler gerçekleşmemekte ve dünyaya özel gereksinimli bir bebek gelebilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan anne-baba ve aile çevresi ise bu durumdan oldukça farklı düzeylerde etkilenebilmekte, birtakım duygusal ve psikolojik problemler yaşanabilmektedir (Öngören ve Yılmaz, 2018). Özel gereksinimli çocuklardan biri de öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklardır (Aral ve Gürsoy, 2011).

Ruhsal Bozuklukların Tanısı ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V), öğrenme güçlüğüne yönelik birtakım tanı kriterleri belirlemiştir. Bu tanı kriterleri aşağıda sunulmuştur (Akt. Köroğlu, 2018):

- a) *Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri,*
 1. *Sözcük okumanın yanlış ya da çok yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması,*
 2. *Okuduğunu anlama güçlüğü,*
 3. *Harf harf söyleme-yazma güçlükleri,*
 4. *Yazılı anlatım güçlükleri*
 5. *Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri,*
 6. *Sayısal uslamlama güçlükleri.*
- b) *Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı üzere, kişinin zaman dizinsel yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olması ve okul ya da işle ilgili başarı ya da günlük yaşam becerilerini ileri derecede bozması,*
- c) *Öğrenme güçlüklerinin okul yıllarında başlaması, ancak etkilenen okul becerileriyle ilgili gerekliliklerin, kişinin sınırlı yeterliliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir.*
- d) *Öğrenme güçlükleri, anlıksal yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal, toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği*

İfade edilen tanı kriterleri dikkate alındığında öğrenme güçlüğü, çocuğun duygusal ya da davranış problemlerine bağlı olarak oluşmayan, okul yıllarında ortaya çıkan, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip olmasına rağmen, okuma-yazma, matematik becerilerinde güçlük ile kendini gösteren bir problem durumu olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2018).

Öğrenme güçlüğü farklı başlıklar altında incelenmektedir. Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü (Disleksi): Bireyin yaşına göre okuma becerisinin kendisinden beklenen seviyenin altında gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir. Okuma güçlüğü farklı formlarda ortaya çıkmaktadır (Doğangün, 2008). Okuma eylemi sırasında birey, sesleri, heceleri ya da kelimeleri atlayarak okuyabildiği gibi, olmayan kelimeleri ekleyerek de okuma eylemini gerçekleştirebilmektedir. Atlama ve eklemelere ilave olarak çocuk, kendine güven problemleri yaşadığı anda okuduğu kelimeyi tekrarlayabilmekte, harfleri ya da heceleri ters çevirerek okuma yapabilmekte, okuma sırasında telaffuz hataları yapabilmekte ya da kelimeleri doğru seslendirememekten, noktalama işaretlerine dikkat etmemekten/bilmemekten yanlış okumalar yapabilmektedir (Dağ, 2010).

Matematik / Aritmetik güçlüğü (Diskalkuli): Matematik güçlüğünde çocuk, sayıları, sayı saymayı, paraları, sayılarla işlem yapabilmeyi, problemleri anlama ve çözme yeterliliklerini yerine getirememektedir. Tüm bunların yanında mekânsal olarak akıl yürütme, geometrik

şekilleri anlama ve kullanmada da sorunlar yaşayabilmektedir. Çocuk sayıları yazamamakta, matematiksel işlemleri yapmakta zorluk yaşamaktadır. Ayrıca zaman kavramını anlamlandırmada da sorunlarla karşılaşmaktadır (Beacham ve Trott, 2005; Butterworth, 2003).

Yazılı anlatım güçlüğü (Disgrafi): Yazma güçlüğü diğer öğrenim güçlüğü çeşitlerinde de olduğu gibi yazma eyleminin çocuğun gelişiminin altında olması durumudur. Bu öğrenme güçlüğü çeşidinde çocuklar kelimeleri yarım olarak yazmakta, harfleri atlamakta, kelimeler/harfler arasında düzensiz boşluklar bırakılabileceği gibi bitişik olarak da yazabilmektedir. Yazı yazarken çocuk bilek pozisyonunu doğru konumlandıramamakta, kağıdın yönünü yanlış olarak yorumlayabilmekte, yazıları kopyalamakta zorlanmakta, yazı yazarken yorulmakta ve sık aralar vermektedir. Noktalama işaretlerini yanlış kullanan çocuk, birbirine benzeyen (b-d, p-b gibi) harfleri karıştırmaktadır (Doğan, 2018; Doğan, 2008).

Motor planlamada zorluk (Dispraksi): Öğrenme güçlüğüne bu türünü yaşayan çocuklarda vücut hareketlerinin koordine edilmesinde sorunlar yaşandığı için denge problemlerini yaşamakta ve beceriksiz hareketler sergilemektedir (Doğan, 2018).

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü: Sözel olmayan öğrenme güçlüğünde çocuğun diğer öğrenme güçlüğü alt türlerinde herhangi bir problemi olmamasına rağmen, davranış problemleri ya da duygusal bozuklukları yaşayabilmektedir (Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlüğü, doğum sonrası dönemde başlamasına rağmen, çocuk okula gidene kadar tanılanamamaktadır. Tanılanmadan önce sıklıkla tembel olarak nitelendirilen bu çocuklarda sadece akademik alanda değil, bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarında da sorunlar yaşanmaktadır (Doğan, 2018). Öğrenme güçlüğü tanılı olan çocuklar, okulda akademik anlamda kendilerinden beklenenleri yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Çocukların yaşamış oldukları bu sorunlar, duygusal ve davranışsal problemlere neden olmaktadır. Çocuklar beklenen görevleri yerine getiremediği anda somatik şikayetler, izolasyon problemleri, anksiyete ve depresyon, saldırganlık gibi dışsallaştırılmış davranışlar da görülebilmektedir. Tüm bunlara ek olarak dikkat problemlerini de yaşamaktadırlar (Aslan, 2015; Barkauskien ve Bieliauskaite, 2002; Hassan, 2015; Jennifer vd., 2006; Kılıç- Tülü ve Ergül, 2016; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Çocukların okulda yaşamış oldukları sorunlar eve de yansımakta ve başta anne-baba olmak üzere çocuğun kardeşi ve yakın çevresinde de birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar daha yakından incelendiğinde ebeveynlerde stresin artması, çevreden alınan olumsuz geri bildirimler, okul ile etkileşimde problemlerin yaşanması sayılabilmektedir. Ailede yaşanan bu tür duygu ve durumlar ise çocuklarına yönelik beklentilerini etkilemekte, tolerans düzeylerini düşürmektedir (Doğan- Temur ve Korkmaz, 2021; Dyson, 2010; Floyd ve Olsen, 2017; Heiman, Zinck ve Heath, 2008; Kılıç- Tülü ve Ergül, 2016; Öztekin ve Gülbahçe, 2019). Ancak ebeveynlerin çocuklarına yönelik yaşadıkları bu problemler, çocukların mevcut öğrenme güçlüğü ile birleşmesi durumunda durumu daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü tanılı çocukların ailelerinde yaşanan duygusal problemlerin ele alınmasının, onlara çözüm sunulmasında yararlı olacağı ve sonuç olarak çocuğun gelişim ve eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü tanılı çocuğun ebeveyni ve kardeşi olmanın anlamı alan yazın göz önüne alınarak tartışılacak ve bu kapsamda öneriler sunulacaktır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Ailesi Olmak

Aile çocuğun gelişiminde ve topluma katılımında oldukça önemli olan bir güç ve en küçük sosyal topluluk olarak tanımlanabilir. Topluma uyumlu bireylerin yetiştirilmesinde en önemli güçlerden biri olan ve yaşayan bir organizma olarak ele alınabilecek aile, olumlu ve olumsuz yaşantılardan etkilenmekte, bu etkilenme sonucu duygusal, psikolojik birtakım zorlanmalarla

karşı karşıya kalabilmektedir (Başoğul, Lök ve Öncel, 2017; Dişsiz ve Şahin, 2008; Güler, Tel ve Tuncay, 2005; Kairys ve Johnson, 2002; Kelly ve Johnson, 2008; Şentürk, 2012). Bu noktada ailedeki tüm bireylerin sağlıklı, huzurlu ve mutlu olmaları ise toplumun psikolojik sağlamlığı açısından oldukça önemlidir. Psikolojik sağlamlık ise olumsuz yaşantılara uyum sağlayabilme ve en az zararla bu durumdan çıkabilmek olarak tanımlanmaktadır (Babaroğlu, 2018). Ailede psikolojik zorlanmalara neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de çocuklarının gelecek endişesi ve sağlıkları olarak ele alınabilir (Gardazi, Mobeen ve Gardazi, 2016; Köksal ve Kabasakal, 2012; Uğuz, Toros, Yazgan- İnanç ve Çolakkadioğlu, 2004).

Çocuk sahibi olma kararını vermekle bir anlamda bu stres faktörleri gelişmeye başlamakta ve bebek dünyaya gelene kadar da bu stres devam edebilmektedir. Bunun altında yatan en önemli faktör ise çocuğun sağlıklı olması, herhangi bir hastalığının olmaması, çevresi tarafından beğenilmesi ve özel gereksinime sahip olmamasıdır (Metin, 2018). Ancak gerek doğum öncesi, gerek doğum sırası ve gerekse doğum sonrası birtakım nedenlerle beklenen her zaman bu yönde gerçekleşmemekte, aileler korktukları durum olabilecek olan özel gereksinime sahip olan bireyi dünyaya getirebilmektedir. Ailelerin bu duruma genel olarak farklı tepki verdikleri belirtilmektedir (Akkök, 2003; Alkan- Ersoy, 2013; Al-Yogan, 2010; Bendrix, Nordström ve Siyberg, 2007; Chien ve Lee, 2013; Ginieri- Coccossis vd., 2013; Öğülmüş, 2021; Padeliadou ve Chideridou, 2013; Rogers, 2007; Tunca, 2020). Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Çocuk Karşısında Ailelerin Verdikleri Tepkiler

Öğrenme güçlüğüne tanılanması diğer özel gereksinim gruplarına göre daha geç olmaktadır. Bunun altında yatan farklı nedenler bulunabilmekle birlikte, en temel nedenin öğrenme güçlüğüne akademik nedenlerle bağlantılı olmasıdır. Çocuğun okul öncesi dönemdeki davranışları, dikkati, algılamasından dolayı şüphelenilen öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma-yazmayı, öğrenme sırasında yaptığı hatalarla görünür hale gelebilmektedir (Bonnes, 2021; Yıldız, 2019). Öğrenme güçlüğü ilköğretim döneminde tanılanmış olsa da, okul öncesi dönemde var olan birtakım belirtiler de ebeveyn ve öğretmenlere uyarıcı özellik taşımaktadır. Aşağıda öğrenme güçlüğüne okul öncesi dönemdeki belirtilerine yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü işitsel- bellek alanında, görsel bellek alanında, dokunarak ayırma- ayırtmada ve dil sorunlarında ortaya çıkabilmektedir (Aslan, 2015, Toki, Zakopoulou ve Pange, 2014). Çocuk işitsel bellek alanında kendisinden beklenen doğru kelime yapısını gösterememekte, sırayla konuşmakta zorluk yaşamakta, ritmik oyunlar ve etkinliklerde problemlerle karşılaştığı için katılmamakta, kelimeleri doğru telaffuz edememekte, yüksek sesle okunan hikayeleri anlamadığı için doğru ve uygun cevaplar verememektedir. Aynı zamanda kendini ifade etme ya da konuşma sırasında doğru sözcükleri bulamayan ya da sözcükleri karıştıran çocuk, temel sözcükleri (koşmak, yemek, vermek) yanlış anlayabilmektedir. Çocuk heceleri çevirebilmekte (mavi yerine vami gibi), bazı harfleri karıştırabilmekte (f-v, b-m gibi), kafiyeli sözcüklerle oynanan oyunlara katılmamaktadır (Barnes vd., 2020; Doğan, 2012; Turgut, 2008).

Görsel bellek alanında çocuklar, görsel ayırma- ayırtmayı yaparken sorunlarla karşılaşmakta, zemin ve figürü ayırt edememekte, uzaklık ve derinliği de algılayamadıklarından kazalara açık hale gelmektedirler. Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde çizim ve kopyalamaya karşı isteksizlik sergilediklerinden, geometrik şekilleri çizmede sorun yaşadıklarından katılım göstermemekte ya da yarım bırakabilmektedir (Geary, 2013; Özat, 2010). Çocuklarla oynanan ve gözü kapalıyken avcuna çizilen şekli yine ayırt etmekte güçlük yaşayan çocuklar dokunarak ayırma varamamaktadır (Doğan, 2012; Tannock, 2014).

Okul öncesinde öğrenme problemi yaşayan çocuklar dilin fonolojik ve semantik işlevlerinde yetersizlikler göstermektedir. Öyle ki çocuk kendini ifade etme becerisinde gramer yapısına uygun söz dizimine sahip olmadığından başarısız olmaktadır. Dil becerisi yaşına ve gelişim düzeyine göre geciken çocuklar olabildiği gibi bebeksi özelliklerle konuşan çocuklar da bulunmaktadır (Balıkçı ve Melekoğlu, 2020; Özat, 2010; Snowing, 2012). Çocukların bu özelliklere ek olarak zamanı iyi kullanamadıkları, uyaranların sınıflandırılması, gruplandırılmasında sorunlar yaşadıkları da belirtilmektedir (Doğan, 2012; Özat, 2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar mekanda konum almada, yön bulmada, sağ-sol ayırt etmede sorun yaşamakta, ön- arka kavramlarını anlamlandıramadıkları için kendilerine verilen yönergeleri anlamamakta ya da karıştırmaktadırlar (Doğan, 2012; Mamarella ve Pazaglia, 2010; Özat, 2010).

Çocuk okul öncesi kurumdan okula geçtiğinde de okuma- yazma öğrenme akranlarına göre daha geç ve güç olmaktadır (Çıkkılı, Deniz ve Kaya, 2019; Gallegas, Langley, Villegas, 2012; Gruner, Östberg ve Hedenius, 2017; İlker ve Melekoğlu, 2017; Magasale, Patil, Patil ve Magasale, 2011). Çocuk bilişsel gelişime yönelik sorularda zorlanmakta, dili doğru kullanamamakta, matematik problemlerini çözememekte, akranları tarafından dışlanmakta ve bu durum çocuğun özgüven, benlik saygısını ciddi oranda zedeleyerek antisosyal davranışlar diyebileceğimiz saldırganlık, isyan etme, karşı gelme gibi sorunlara yol açmaktadır (Alexander ve Slinger, 2004; Doğan, 2018; Elemek, 2008).

Ebeveynler, çocukları dünyaya gelmeden önce, çocuklarına yönelik birtakım beklenti, plan içerisine girebilmektedir. Bu planlamalarda çocuklarının başarılı olması, okul hayatında iyi notlar almaları, akranları başta olmak üzere etrafındaki kişilerle iyi geçinmesini istemektedir. Bir başka ifadeyle çocuğun eve sorun sayılabilecek problemleri getirmemelerini istemektedir (Atabek, 2018). Ancak çocuğun özel gereksinimli olarak dünyaya gelmesi, başta ebeveynler olmak üzere tüm aile bireylerinin birtakım duygusal problemler geliştirmelerine neden olmaktadır (Sakız ve Baş, 2019). Özel gereksinimli çocuğun çevresinde yer alan aile üyeleri çocuğun durumunu kabullenmede birtakım aşamalardan geçmektedir. Alan yazında ebeveynlerin ve ailedeki diğer bireylerin çocuğun özel gereksinim tanısı almasından sonra yaşadıkları aşamalara aşağıda yer verilmiştir (Ercan, Kırılıoğlu ve Kalaycı- Kırılıoğlu, 2019; Heiman, 2002).

Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Durumuna Yönelik Modeller

Özel gereksinimli çocukların aileleri, çocuklarının durumlarını öğrendikleri andan, durumu kabul edene kadar birtakım modellerden geçmektedirler. Bunlar, aşama, sürekli üzüntü, kişisel yapılanma, güçsüzlük ve anlamsızlık alt başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

Aşama modeli: Çocuğun özel gereksinimli tanısı aldıktan sonra aileler ilk olarak şok, inanmama, inkar, öfke/kızgınlık, pazarlık, üzüntü, depresyon, suçluluk, kabullenmeme, uzlaşma, uyum ve kabul aşamalarından geçerler. Ailede çocuğunun özel gereksinimli olduğu, ihtiyaçlarının farklı olacağı, gelişimi ve eğitimi için desteklenmesi gerekliliğinin ortaya çıkmasından sonra, ilk verilen tepki şok ve inanmama boyutunda olmaktadır. Farklı arayışlar bu süreçte devam etmekte, bu süreçte inkar mekanizması yoğunlukla kullanılmaktadır. Durumun değişmemesi aile üyelerinin çocuğa ya da birbirlerine karşı öfke/kızgınlık tepkileri geliştirmelerine, durumun değişmesi için pazarlık yapmaya doğru geçiş göstermeleriyle sonuçlanabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının durumlarını değiştirememeleri, onların psikolojik ve duygusal problemler yaşamalarıyla sonuçlanabilmektedir (Allred, 2014; Allred ve Hancock, 2012; Aral ve Gürsoy, 2011; Buntix, 2013; Çelikbaş, 2021; Demirok, Akçamete ve Öyken, 2018; Doğan, 2015; Güleç- Aslan, 2016; Haley, Hammond, Ingalls ve Marin, 2013; Ho, 2009; Valluri, Mammen ve Lass, 2015; Wehmeyer, 2013; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

Sürekli üzüntü modeli: Ailelerin özel gereksinimli çocukların durumlarını kabullenmelerinde yaşadıkları bir diğer model ise sürekli üzüntü modelidir. Sürekli üzüntü modelinde, aile, çocuklarının özel gereksinim durumlarını, her an düşünmekte, yapmaya çalıştıkları işleri yaparken kendilerini mutsuz hissetmektedir. Bir başka ifadeyle sürekli üzüntü duymaktadır (Altundağ- Kumaş ve Sümer, 2019; Arslan, Ulaş ve Coşkun, 2020; Doğan, 2015; Morris, 2016; Özteke- Kozan ve Hamarta, 2019; Rees ve Bradshaw, 2018; Şen ve Aykara, 2018).

Kişisel yapılanma modeli: Gebelik döneminden itibaren ebeveynler çocuklarına yönelik kafalarında birtakım bilişsel şemalar geliştirirler. Bu bilişsel şemalar çocuklarının çok başarılı olacakları, çok iyi mesleklere sahip olacakları şeklinde yapılanmaktadır. Ancak çocuklarının durumu karşısında aileler mevcut olan bilişsel yapılarını değiştirmek ve düzenlemek zorunda kalmaktadırlar (Aksakal, Kuc ve Atasayar, 2019; Doğan, 2015; Şen ve Aykara, 2018; Yıldız, 2020).

Güçsüzlük ve Anlamsızlık modeli: Ailelerin verecekleri tepkilerin çevresinde bulunan kişilerin düşünceleri ile yakın ilişki içinde olduğu belirtilen bu modelde, aileler güçsüzlük ve çaresizlik içine girebilmektedir (Demirok, Akçamete ve Öyken, 2018; Doğan, 2015).

Özel gereksinimli çocukların ailelerinde görülebilecek yukarıda ifade edilen modeller öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların ailelerinde de görülebilmektedir (Kurtbeyoğlu ve Yıldız-Demirtaş, 2020).

Ailelerin ifade edilen bu modellerdeki süreçleri yaşamalarında etkili olan birtakım faktörler bulunmaktadır. Bunlar, çocuklarının bazı alanlarda olağanüstü başarı gösterip, bazı alanlarda başarısız olmaları, sevdiği işleri yaparken, sevmediği işlerden uzak kalması gibi davranışlar olabilmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak çocuk gerek öğretmeni, gerek arkadaşları, gerekse aile çevresindeki kişiler tarafından tembel olarak yargılanmaktadır. Bu yargılama ebeveynlere de yansımakta ve ebeveynler durumu kabullenirken farklı duygusal süreçlerden geçebilmektedir (Doğan, 2012; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Snowling, 2005). Ayrıca aileler çocuklarının durumlarını kabullenirken, aynı zamanda çocuklarının olumsuz yönde yapılan sosyal ilişkileriyle de karşı karşıya kalmaktadır.

Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akran ilişkilerinde problemler yaşanabilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları arasında, dışlanmayı sıklıkla yaşadıkları ve akran zorbalığına uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır (Agaliotis ve Kalyva, 2008; Baumeister, Storch ve Geffken, 2008; Bildiren ve Fırat, 2020; Floyd ve Olsen, 2017; Kılıç- Tülü ve Ergül, 2016; Steele, 2000; Urfalı- Dadandi ve Şahin, 2018). Çocuğun akran ilişkilerinde yaşamış oldukları problemler, akran zorbalığı, çocuklarda özgüven kaybı ve benlik saygısında azalma, problem davranışlar, duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Kurdoğlu, 2001; Snowling, 2005). Çocukların gelişimlerini desteklemek ve onları sosyal anlamda yetiştirmek görevini üstlenen ailelerin çocuklarının mevcut akademik başarısızlıklarına eklenen bu tip durumlar ise aileleri duygusal anlamda sorunlara, psikolojik problemlere yakınlaştırmaktadır. Aşağıda ailelerin yaşadıkları duygusal sorunlar ve psikolojik problemlere yer verilmiştir.

Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadıkları Duygusal Süreçler

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan ailelerle yapılan çalışmalarda, ailelerin sosyal destek eksikliği yaşadıkları, aile yüklerinin arttığı, ebeveyn kabulü-reddi konusunda problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Al- Vagon, 2015; Banga ve Ghosh, 2017; Heiman ve Berger, 2008; Kurtbeyoğlu ve Yıldız- Demirtaş, 2020; Lalvani ve Polvere, 2013; Livingstone, Siegel ve Ribary, 2018; Majorano, Brandino, Morelli ve Maes, 2017; Rogers, 2007). Bu konular ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

Sosyal Destek Eksikliği: Sosyal destek, ailedeki bireylerin herhangi bir problem durumlarında bir araya gelerek birbirlerine sundukları yardım olarak ifade edilmektedir. Bu yardımın içinde maddi ya da manevi destek vermek, ailede sıkıntıda olan kişilerin rahatlatılması gibi kavramlar girmektedir. Ailelerdeki sosyal destek sayesinde bireyler arasında değerler ve duygular paylaşmakta, ihtiyaçlar karşılanarak sosyal roller yerine getirilmekte, değişikliklere ve zor yaşam koşullarına dayanıklılık geliştirilmektedir. Aileler birbirlerine verdikleri sosyal destek sayesinde stresli yaşam olaylarıyla daha iyi mücadele edebilmektedirler (Akgün ve Gökçeaslan- Çiftçi, 2010; Cuzzocrea vd., 2016).

Öğrenme güçlüğü çocukta fark edildikten sonra ailede anne-baba dışında yer alan diğer bireyler de bu duruma karşı farklı yaklaşımlarda bulunabilmektedir. Bazı aile bireyleri anne-babayı destekleyici yönde davranışlarda bulunurken, bazı aile bireyleri ise çocuğun durumundan anne-babanın yaptığı kendilerine göre hatalı olan davranışlarını sorumlu tutabilmekte, tüm kabahati onlara yükleyebilmektedir. Onlara göre, anne-baba yeterli ebeveynlik yapmış olsalardı, böyle bir durumun yaşanmayacağını bile düşünmektedirler (Çen ve Aytaç, 2017; Kurtbeyoğlu ve Yıldız- Demirtaş, 2020). Hatta bazen sadece aile büyükleri değil, eşler de bu yönde birbirlerini suçlayacak davranış ve söylemler içinde yer almakta ve diğer eşin düşünce ve davranışlarını yok saymakta ve ona herhangi bir sosyal destek sağlamamaktadır (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009). Böyle bir durumda ise ebeveynler kendilerini çaresiz hissetmekte, yoğun oranda ebeveynlik stresi yaşamakta, bu stres sonucunda aile yapılarında bozulma ve boşanmalar, anksiyete ve depresyon duygularının yaşanması gibi durumlar görülebilmektedir (İsa vd., 2016). Çocuklarının durumlarını diğer aile üyelerinden gelen davranış ve tepkilerle içselleştiren ebeveynler sosyal destek algılamadıklarını, hem çocukla uğraşp hem de etrafındaki bireylere durumu anlatmanın ne kadar zor olduğunu ifade etmekte ve bunun sonucunda tükenmişlik yaşadıklarını da belirtmektedirler (Antshel ve Joseph, 2006; Atalay, 2013; Bonifacci vd., 2013; Bonifacci vd., 2016; Büyükçakmak, 2015; Çen ve Aytaç, 2017; Karande vd., 2009). Oysa araştırmalarda, çevresinden yeterli desteği alan ebeveynlerin olumsuz duygulanımları daha az yaşadıkları, yalnız olmadıklarını düşündükleri, yalnızlık, tükenmişlik gibi duygu durumlarına daha az oranda rastlandığı, stres ve depresyon düzeylerinin düşük olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Boyd, 2002; Lu vd., 2015; Şentürk ve Varol-Saraçoğlu, 2013; Weis, 2002). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların ebeveynlerinde ortaya çıkan bir diğer durum ise aile yüklerinin artması ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunlardır.

Aile Yüğü: İlk kez 1963 yılında Grad ve Sainsbury tarafından tanımlanan aile yüğü, özel gereksinime sahip olan çocukların ailelerinin karşılamak zorunda kaldıkları, ekonomik ve duygusal zorlanmalar olarak tanımlanmaktadır (Arslantaş ve Adana, 2011; Yıldırım- Sarı ve Başbakkal, 2007; Yıldırım ve Başkaya, 2012). Özel gereksinimli birey, ailede mevcut olan yapıların değişmesine neden olabilmektedir. Ailede mevcut olan yapıların değişmesi, rol ve beklentileri etkilemekte, ailenin özel gereksinimli olan bireye yönelik düzenlemeler yapmasını gerektirmektedir. Bu değişimle birlikte, çocuğun özel gereksiniminin derecesi, eğitim ihtiyaçları, ek destek verilmesi gereken durumlar gibi pek çok etken ailedeki yükün artmasına bu yükün artması da ailede stres, anksiyete, yalnızlaşma, tükenmişlik yaşanması gibi farklı duygulara neden olabilmektedir (Chou, 2000; Houtrow ve Okumura, 2011).

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan ailelere yönelik yapılan araştırmalarda, ailelerin çocuklarının akademik başarısızlıkları başta olmak üzere durumlarının çoğunu kendilerine yönelttikleri, yaptıkları bir davranış karşılığında cezalandırıldıkları düşüncesini içselleştirdikleri, tüm bunlara bağlı olarak yaşam kalitelerinin düştüğü, çocuğun eğitiminde aktif rol almak yerine pasifize olmayı tercih ettikleri ve bu tercihle beraber okul- aile işbirliğinin zayıfladığı ve tüm bunlarla da aile yüklerinin gereğinden fazla arttığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Altın ve Uzuner, 2016; Atagün vd., 2011; Craig vd., 2016; Çengelci,

2009; Ginieri- Coccossis vd., 2013; Gürhapur ve Dalgıç, 2017; Karande ve Kuril, 2011; Karende ve Kulkarni, 2009; Kenny ve McGilloyay, 2007; Reid, 2016; Simon ve Easvaradoss, 2015). Gerek aile yüklerinin artması, gerekse sosyal desteğin azalması durumunda ebeveynlerin çocuklarını kabulü/reddi gibi duygusal ve davranışsal süreçler yaşadıkları da ifade edilmektedir.

Ebeveyn Kabulü/Reddi: Ebeveynlerin çevreden alamadıkları sosyal destek ve çocuğun durumuna paralel olarak aile yüklerinin artması sonucunda çocuklarına karşı, ebeveyn kabulü/reddi adı verilen bir sürecin yaşanmasına da neden olabilmektedir. Ebeveyn kabulü/reddi durumu, ebeveynlerin çocuklarını ve davranışlarını kabul etmesinden reddetmesine kadar giden geniş bir yelpazeyi içinde barındırmaktadır. Ebeveynler çocuklarının yaptıkları iyi davranışlar ve başarıları kabul ederken, başarısızlıkları ya da olumsuz davranışlarını reddetmektedirler (Batum, 2007; Koçkar, 2006; Rohner ve Britner, 2002; Rohner, 2016). Ebeveyn kabulü/reddi sürecinde başlıca iki önemli kavram bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sıcaklık/ duygusal yakınlık olarak ifade edilen kabul davranışlarını, diğeri ise düşmanlık/saldırganlık, ilgisizlik/ihmal ve farklılaşmamış reddetmeden oluşan reddetme davranışlarını tanımlamaktadır. Sıcaklık/ duygusal yakınlık boyutunda ebeveyn tarafından çocuğa gösterilen öpmek, sarılmak, kucaklamak, iltifat etmek, hakkında güzel şeyler söylemek gibi duygusal yakınlığın olması bir başka ifadeyle çocuğun kabulü yer almaktadır. Ancak reddetme boyutunda yer alan vurma, tekmeleme, hırpalama, itip- kakma, çimdikleme, alay etme, beddua etme, kendisine acımasız şeyler söyleme, hor görme, çocuğun ihtiyaçlarına dikkat etmeme, çocuğun sevilmediğini hissettirecek oranda onu yok sayma gibi davranışlar yer almaktadır (Rohner ve Khaleque, 2005).

Bu kapsamda öğrenme gücüne sahip olan çocuğun okuldan getirdiği sorunlar, şikâyetler, okuma-yazmayı bir türlü başaramaması, matematik problemlerini çözememesi, söylenenleri, yapılan uyarıları dinlememesi ebeveynin sinirlenmesine, bu duygu durum sonrasında hissettiklerini çocuğuna yansıtmasına ve sonuç olarak çocuğunu reddetmesine yol açabilmektedir. Ancak çocuğun reddedilmesi problemi yok saymamakta, çocuğun benlik saygısına zarar vermekte, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerine yol açmaktadır. Ebeveynin çocuğu reddetmesi çocukta kaygı, korku, değersizlik hissi, anksiyete, saldırganlık gibi davranışlarla sonuçlanabilmektedir (Hassan, 2015; Sakız ve Baş, 2019).

Ailede öğrenme gücüne sahip olan çocuğun bulunması sadece anne-babaları değil, çocukların kardeşlerini de etkilemektedir. Aşağıda öğrenme gücüne sahip olan çocukların kardeşlerinde ortaya çıkabilecek sorunlara kısaca yer verilmiştir.

Öğrenme Gücüne Sahip Olan Çocuğun Kardeşlerinin Verdikleri Tepkiler

Kardeşlik, doğumla gelen ve insan hayatında oldukça önemli olan bir kavramdır. Kardeşlik ilişkisi insanın sosyal yaşamını şekillendiren zaman zaman rekabetin, zaman zaman dayanışmanın olduğu oldukça önemli olan bir etkileşim olarak tanımlanabilir (Howe vd., 2001; Stoneman, 2001). Kardeşler arasında adeta yazılı olmayan ancak belirli olan bir sözleşme de vardır. Bu sözleşmenin gelişmesinde ise ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışları onlara eşit muamelede bulunmaları büyük önem taşımaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Hatta çocuk tarafından ebeveynin kardeşine yaptığı farklı yaklaşım hemen hissedilmekte ve farklı tepkilere de yol açabilmektedir (Hetherington, 1998). Bu durum öğrenme gücüne sahip olan kardeş olma durumunda, farklı bir boyut da kazanabilmektedir.

Öğrenme gücüne sahip olan çocuğun akademik başarı, bilişsel ve dil gelişim alanları ve sosyal uyum konusunda yaşamış oldukları zorluklar, ebeveynlerin sağlıklı kardeşe oranla bu çocuklarla daha fazla ilgilenmesiyle sonuçlanabilmektedir. Sağlıklı kardeş, ebeveynin bu tutumu karşısında yaşına ve gelişim özelliklerine bağlı olarak farklı tepkiler verebilmektedir.

Genellikle yaşı daha büyük olan kardeşler, ebeveynlerinin bu durumlarını anlayışla karşılayarak, ebeveynlerine yardımcı olmaya çalışmakta, ancak yaşı daha küçük olan kardeşler bu durumu anlayamadıklarından düşmanca tepkilerde bulunabilmektedir (Dyson, 2010; Girli, 1995; Silver, 1993). Yapılan araştırmalarda, kardeşinde öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların dışsallaştırma problemi yaşadıkları, bu dışsallaştırma problemi sonucunda etrafında yer alan kişilere, kardeşlerine, akranlarına ve ebeveynlerine saldırganca davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Buhrmester ve Furman, 1990; Hastings, 2007; Lardieri, Blocher ve Swanson, 2000; Orsmond, Kuo ve Seltzer, 2009). Ancak literatürde bu çalışmalarını desteklemeyen, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların kardeşlerine yönelik daha olumlu duygular taşıdıkları, onlara yardımcı oldukları ve onları koruduklarını belirten çalışmalara da rastlanmıştır (Angın, 2015; Buhrmaster ve Furman, 1990; Dyson, 2010; Girli, 1995). Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların ebeveynlerinin ve kardeşlerinin yaşadıkları durumlar göz önüne alınarak geliştirilen birtakım programlar bulunmaktadır. Bu programlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Programlar

Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların aileleri, ek destek ve hizmetlere erişimde, uzman ve öğretmenlere ulaşmada, sosyal destek almada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlara ek olarak bazı aileler çocuklarının gelişimi ve eğitimleri hakkında doğru bilgi edinmemekte, çocuklarının güvenliklerini sağlamakta zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmalar ailelerin dengesini sarsabilmekte, sarsılan bu denge psikolojik ve duygusal problemlere neden olabilmektedir (Kamenopoulou, 2012; Mooney, 2011; Yates, 2012). Bu problemlerin en aza indirilerek ailenin ve dolayısıyla toplumun psikolojik ve duygu durumlarını düzenlemek amacıyla ailelere etkili baş etme stratejilerinin gösterilmesi gerekmektedir. Ailelerin çocuklarının özel bir çocuk olduğunu unutmadan onları desteklemeleri, onlara başarabileceklerini hissettirmeleri, çocukların üzerinde olumlu etkilerde bulunabilmektedir (MEB Kitapçıklar, 2021). Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların ailelerine yönelik düzenlenen programların, ailelerin baş etme stratejilerini önemli ölçüde arttırdığı belirtilmektedir. Nitekim Truesdale- Kennedy ve arkadaşlarının (2006) öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ebeveynlerle yaptıkları proje çalışması buna örnek bir çalışmadır. Araştırmacılar Kuzey İrlanda'da öğrenme güçlüğü tanılı çocukların ailelerine ulaşımlar ve bu ailelerin yaşadıkları problem alanlarını belirlemişlerdir. Proje çalışması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada, ailenin ihtiyaçlarına yönelik belirlenen meslek profesyonelleri ve uzmanlarının bulunmasına dikkat edilmiştir. Ailelere bilgi verilmesinin yanında, psikolojik destek sağlanmış, ailelere ek dinlenme molaları verilmiş, bu sırada çocuklarının bakımı ve eğitimiyle projede yer alan diğer profesyoneller ilgilenmiş, ailelerin boş zamanlarını kaliteli şekilde geliştirmelerine çalışılmıştır. 12 ay devam eden çalışma sonucunda, ailelerin kendilerini daha iyi hissettikleri ve bu durumu da çocuklarına yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın yanında Karende ve Kuril (2011), çocuklarına öğrenme güçlüğü teşhisi yeni konulan ebeveynlere yönelik hazırladıkları ve ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları eğitim programını, ebeveynlere bir yıl süreyle vermişlerdir. Eğitim sonrasında ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinin geliştiği ve bunun sonucunda da çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenme güçlüğü, çocukların akademik başarılarını, bilişsel ve dil gelişimlerini ve sosyal ilişkilerine zarar veren bir öğrenme bozukluğu olarak ele alınabilir. Ailede öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuğun olması ebeveynlerin kaygı, suçluluk, stres, depresyon, anksiyete düzeylerini etkilemekte, aile yükünü arttırmakta, çocukları reddetmeye kadar gidebilecek bir döngünün yaşanmasına da neden olabilmektedir. Özellikle sosyal destek eksikliği çeken

aileler, okuldan ve çocuğun iletişimde bulunduğu bireylerden alacakları olumsuz dönütler sonucunda daha fazla örselenebilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların normal gelişim gösteren kardeşleri de durumdan olumlu ya da olumsuz biçimde etkilenebilmektedir. Tüm aile dengesini sarsabilen ve duygusal sorunlara yol açabilen öğrenme güçlüğü karşısında toplumların ve ailelerin bilinçli hareket etmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda:

- Öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşamış oldukları problemlerin ve ihtiyaçlarının ne olduğunun belirlenmesi amacıyla toplumdaki tüm kurum ve kuruluşların işbirliği halinde çalışması,
- Çocukların ailelerine özel gereksinimin ne olduğu, haklarına yönelik gereken açıklamaların yapılması,
- Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımlı çocukları eğitim sistemine nasıl dâhil edebileceklerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması,
- Ailelere erişimi kolay ve ücretsiz olan psikolojik destek mekanizmalarının sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Agalotios, I. ve Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*(1), 1-10.
- Akgün, R. ve Gökçearsan Çiftçi, E. (2010). Engelli çocuğa sahip ailelerde güçlendirme yaklaşımı ve sosyal destek. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi, 10* (1-2), 23-35
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliklere sahip çocuk aileleri ve ailede yapılan çalışmalar. A. Ataman (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. İçinde (s. 119-139). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aksakal- Kuc, H. ve Atasayar, M. (2019). Mood structures of the families of the children with special needs and the fundamental Dynamics of the family training. *Turkish Journal of Applied Social Work, 2*(1), 12-26.
- Al-Vagon, M. (2015). Fathers and mothers of children with learning disabilities: Links between emotional and coping resources. *Learning Disability Quarterly, 38*(2), 112-128.
- Al-Yagan, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations Interdisciplinary Journal of Applied Family Science, 59*, 152-169.
- Alexander, A. W. ve Slinger, A.M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology, 19*(10), 744-758.
- Alkan- Ersoy, Ö. (2013). Özel gereksinimi olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar. Z. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları*. İçinde (s. 406-435). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allred, K.W. (2014). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the giref model. *Improving Schools, 18*(1), 46-55.
- Allred, K.W. ve Hancock, C. (2012). On death and disability: Reframing educator perceptions of parental response to disability. *e-Disability Studies Quarterly, 32*(4), 1-23.
- Altın, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 44*, 33-49.
- Altundağ- Kumaş, Ö. ve Sümer, H.M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 163-173.
- Angın, E. (2015). *Otizm ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sağlıklı kardeşlerinin psikolojik uyumu, kardeş ilişkileri ve algıladıkları anne kabul reddi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Antshel, K.M. ve Joseph, R.G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 194-205.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.

- Arslan, A., Ulaş, A.H. ve Coşkun, M. K. (2020). Özel eğitimde aile eğitimine yönelik bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 21-37.
- Arslantaş, H. ve Adana, F. (2011). Şizofreninin bakım verenlere yükü. *Psikiyatrik Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 251-277.
- Aslan, K., (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 577-588.
- Atabek, E. (2018). Çocuktan beklentiler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 459-471.
- Atagün, M.İ., Devrim- Balaban, Ö., Atagün, Z., Elagöz, M. ve Özpolat, A.Y. (2011). Kronik hastalarda bakım veren yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Atalay, Ö.D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanımlı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Babaroğlu, A. (2018). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Ankara: Vize Yayınları.
- Balıkçı, O.S. ve Melekoğlu, M.A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95.
- Banga, G. ve Ghosh, S. (2017). The impact of affiliate stigma on the psychological well-being of mothers of children with specific learning disabilities in India: The mediating role of subjective burden. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 958-969.
- Barkauskien, B. ve Bileliauskaite, M. (2002). *Behavioral and emotional problems of children with learning disabilities*. National Institutes of Health.
- Barnes, M.A., Clemens, N.H., Fall, A.M., Greg, R., Klein, A., Prentice, S., McCandli, B., Zucker T. ve Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children of high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 685-700.
- Başoğlu, C., Lök, N. ve Öncel, S. (2017). Çocukların aile içi şiddetten korunmasında ailelere yönelik girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 123-135.
- Batum, P. (2007). *Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü-reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baumeister, A.L., Storch, E.A. ve Geffken, G.R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
- Beacham, N. ve Trott, C. (2005). Screening for dyscalculia within HE (higher education). *MSOR Connections*, 5(1), 1-4.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bendrix, Y., Nordström, B., ve Sivberg, B. (2007). Parents' experience of having child with autism and learning disabilities living in a group home. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 10(6), 629-641.
- Bildiren, A. ve Fırat, T. (2020). İki kere özel öğrenciler: Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekliler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 239-255.
- Bonnes, K. (2021). *A retroactive examination of psychological and social responses to a learning disability diagnosis in childhood: A conventional content analysis*. Dissertation doctoral thesis, John F. Kennedy School of Psychology at National University, USA.
- Bonifacci, P., Mantuschi, M., Lami, L. ve Snowling, M.J. (2013). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioral profile. *Dyslexia*, 20, 175-190.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tabia, V. ve Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545.
- Boyd, B, A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208-215.
- Buhrmester, D. ve Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61(5), 1387-1398.

- Buntix, W.E. (2013). Understanding disability: A strength-based approach. M.L. Wehmeyer (Ed.) In. *The Oxford handbook of positive psychology and disability*. (pp. 7-18). Oxford UK: Oxford University Press.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. London, UK: Nelson Publishing Company.
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışı vurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Chien, W.T. ve Lee, I. Y.M. (2013). An exploratory study of parents' perceived educational needs for parenting a child with learning disabilities. *Asian Nursing Research*, 7(1), 16-25.
- Chou KR. (2000). Caregiver burden: a concept analysis. *J Pediatr Nurs* 15: 398–407.
- Cuzzocrea, F.,Murdaca, A. M., Costa, S., Filippello, P. ve Larcana, R. (2016). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. *Child Care in Practice*, 22(1), 3-19.
- Craig, F., Opperto, F.F., De Giacomo, A., Margari, L., Froli, A., Conson, M., Ivagnes, S., Monoca, M. ve Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry Research*, 242. 121-129.
- Çelikbaş, H.M. (2021). *Virginia Satir modeli odaklı aile danışmanlığının özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliğine etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çen, S. ve Aytaç, B. (2017). Eco-cultural perspective in learning disability: Family support resources, values, child problem behavior. *Learning Disability Quarterly*, 40(2), 114-127.
- Çengelci, B. (2009). Otizm ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 1-23.
- Çıkkılı, Y., Deniz, S. ve Kaya, H.B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 501-529.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Demirok, M., Akçamete, G. ve Öyken, S. (2018). Determining the requirements of families of children with special needs. *Qual Quant*, 52, 1027-1042.
- Deniz, M.E., Dilmaç, B. ve Arıca, O.T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Dişsiz, M. ve Şahin, N.H. (2008). Evrensel bir kadın sağlığı sorunu: Kadına yönelik şiddet. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 1, 50-58.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5- 6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi. Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel sayı), 111-127.
- Doğan, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. N. Aral ve F. Gürsoy (Eds.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel gereksinimli çocuklar*. İçinde (s. 46-65). Ankara: Hedef Yayınları.
- Doğan- Temur, Ö. ve Korkmaz, N. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 591-609.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de sık karşılaşılan psikiyatrik hastalıklar sempozyum dizisi*, 62, 157-174.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Elemek, M.A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ercan, F.Z., Kırılıoğlu, M. ve Kalaycı- Kırılıoğlu, H.İ. (2019). Engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumu kabulleniş süreçleri ve bu duruma dair görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 597-628.
- Floyd, F.J., ve Olsen, D.L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 203-211.
- Gallegas, J., Langley, A. ve Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61.
- Gardazi, S.F., Mobeen, N. ve Gardazi, S.A.A. (2016). Causes of stress and burnout among working mothers in Pakistan. *The Qualitative Report*, 21(5), 916-932.
- Geary, D.C. (2013). Early foundations for mathematics learning and their relations to learning disabilities. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 23-27.
- Ginieri- Coccossis, M., Ratsiko, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Thomas, V. ve Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. *Child Care, Health and Development*, 39(4), 581-591.
- Girli, A. (1995). *Normal zekalı kardeşlerin zihinsel engelli kardeşe yönelik kabul düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Grad, J. ve Sainsbury, P. (1963). Mental illness and family. *Lancet*, 1, 544-547.
- Gruner, S., Östberg, P. ve Hedenius, M. (2017). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish school children with reading disability: The moderating effect of in attention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education*, 33(2), 98-110.
- Güleç- Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80.
- Güler, N., Tel, H. ve Tuncay, F.Ö. (2005). Kadının aile içinde yaşanan şiddete bakışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27, 51-56.
- Gürhopur, T.F. ve Dalgıç, İ. A. (2017). Family burden among parents of children with intellectual disability. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8(1), 9-16.
- Haley, M., Hammond, H., Ingalls, L. ve Marin, M.R. (2013). Parental reactions to the special education individual education program process: Looking through the lens of grief. *Improving Schools*, 16, 232-243.
- Hassan, A.E.H. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research (JEPER)*, 2(10), 66-74.
- Hastings, R.P. (2007). Longitudinal relationships between sibling behavioral adjustment and behavior problems of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1485-1492.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- Heiman, T. ve Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300.
- Heiman, T., Zinck, L.C. ve Heath, N.L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 524-534.
- Hetherington, E.M. (1988). Parents, children and siblings: Six years after divorce. R. A. Hinde ve J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* In. (pp. 311-331). Oxford, UK: Clarendon.
- Ho, H.K. (2009). *Evaluation the assessment models for young children with special needs in Taiwan*. <https://eric.ed.gov/?id=ED505890>.
- Howe, N., Aquan- Assee, J., Bukowski, W.M., Lehoux, P.M. ve Rinaldi, C.M. (2001). Siblings as confidants: Emotional understanding, relationship warmth and sibling self- disclosure. *Social Development*, 10(4), 439-454.

- Houtrow AJ ve Okumura MJ. (2011). Pediatric mental health problems and associated burden on families. *Vulnerable Child Youth Stud* 6: 222–33.
- Isa, S.N.I., Ishak, I., Rahman, A.A., Saat, N.Z.M., Din., N.C., Lubis, S.H. ve İsmail, M.F.M. (2016). Health and quality of life. Among the caregivers of children with disabilities: A review of literatüre. *Asian Journal of Psychiatry*, 23, 71-77.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- Jennifer, W., Stephen, L., Buka, C., McCormick, M., Fitzmaurice, Alka, I. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), 329-338.
- Kairys, S.W. ve Johnson, C.F. (2002). Committee on child abuse and neglect. The psychological maltreatment of children-technical report. *Pediatrics*, 109(4), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11927741/>.
- Kamenapoulou, L. (2012). A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: Key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, 39(3), <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8578.2012.00546.x>.
- Karende, S. ve Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97-103.
- Karende, S. ve Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *J. Postgrad Med.*, 6(57), 20-30.
- Kelly, J. ve Johnson, M. (2008). Differentiation among types of intimate partner vioelence: Research update and implications for interventions. *Forn Court Rev.*, 46, 476-499.
- Kenny, K. ve McGilloway, S. (2007). Caring for children with learning disabilities: An exploratory study of potential strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 221-228.
- Kılıç- Tülü, B. ve Ergül, C. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 207-229.
- Koçkar, A. (2006). *Parental acceptance-rejection, self-esteem and psychological adjustment: Children with learning disabilities as compared to children with insülin dependent diabetes mellitus*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Korkmazlar, Ü. (2003). *Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak. Okul öncesi eğitim: Sorunlar ve çözümler sempozyumu bildiri metinleri*. (s. 27-36). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Korkmazlar, Ü. ve Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme bozuklukları. A. A. Soykan ve T. Y. Işık (Eds.). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları*. İçinde (s. 307-326). İstanbul: Golden Print.
- Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Faculty of Education Journal*, 32, 71-91.
- Koroğlu, E. (2018). *DSM- 5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Kurdoğlu, F. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü. A. Soykan- Aysev (Ed.). *Özgül öğrenme bozukluğunda tanı değerlendirme*. İçinde (s. 43-55). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurtbeyoğlu, Z. ve Yıldız- Demirtaş, V. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 228-242.
- Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Lalvani, P. ve Polvere, L. (2013). Historical perspectives on studying families of children with disabilities: A case for critical research. *Disability Studies Quarterly*, 33(3), 3-25.
- Lardieri, L.A., Blacher, J. ve Swanson, H.L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quart.* 23(2), 105-116.

- Livingston, E.M., Siegel, L.S. ve Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q. ve Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- Magasale, V.V., Patil, V.D., Patil, N.M. ve Magasale, V. (2011). Prevalance of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *Indian J. Pediatr*, 79(3), 342-347.
- Majorano, M., Brondino, M.i Morelli, M. ve Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self-concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: The moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 690-700.
- Mamarella, I.C. ve Pazaglia, F. (2010). Visual perception and memory impairments in children at risk of nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 16(6), 564-576.
- MEB Kitapçıklar (2021). <https://orgm.meb.gov.tr/www/kitapciklar/icerik/1578>.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. N. Metin (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar*. İçinde (s. 15-39). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mooney, L.R. (2011). *Inclusive education for students with severe disabilities: Illuminating the issues, graduate division of educational research*. Calgary: Alberta.
- Morris, R.C. (2016). Mentoring to improve a child's self-concept: Longitudinal effects of social intervention on identity and negative outcomes. *Current Research in Social Psychology*, https://crisp.org.uiowa.edu/sires/crisp.org.uiowa.edu/files/2020-04/crisp_24_2.pdf.
- Orsmond, G.I., Kuo, H.Y. ve Seltzer, M.M. (2009). Siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Sibling relationships and well-being in adolescence and adulthood. *Autism*, 13(1), 59-80.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, 4176-4204.
- Öngören, S. ve Yılmaz, E. (2018). Rastlantısal krizler. K. Tepeli ve E. Durualp (Eds.). *Aile yaşam döngüsü*. İçinde (s. 288-328). Ankara: Hedef Yayınları.
- Özat, N.E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda Frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özteke- Kozan, H.İ. ve Hamarta, E. (2019). Engelli ergenlik: Engelli çocuğa sahip annelerin ergenliğe bakışı ve yaşadıkları problemler. *İlköğretim Online*, 18(3), 977-989.
- Öztekin, G.G. ve Gülbahçe, A. (2019). 3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde filial terapinin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2322-2340.
- Padelidou, S. ve Chideridou, A. (2013). Being a parent and not a teacher: The case of specific learning disabilities. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Rees, G. ve Bradshaw, J. (2018). Exploring low subjective well-being among children aged 11 in the UK: An analysis using data reported by parents and by children. *Child Indicators Research*, 11, 27-56.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. US: John Wiley & Sons.
- Rogers, C. (2007). Disabling a family? Emotional dilemmas experienced in becoming a parent of a child with learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 34(3), 136-143.
- Rohner, R.P. ve Britner, P.A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance- rejection: Review of cross cultural and intracultural evidence. *Cross Cultural Research SAGE Journals*, 36(1), 16-47.
- Rohner, R.P. ve Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance- rejection starts*. CT: Rohner Research Publication.
- Rohner, R.P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance- rejection theory (IPARTHEORY). *Online readings in psychology and culture* 6(1), 1-40.

- Sakız, H. ve Baş, G. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72.
- Silver, L.B. (1993). Introduction and overview to the clinical concepts of learning disabilities. *Child Adolescents Psychiatric Clinics*, 2, 181-192.
- Simon, A. ve Easvaradoss, V. (2015). Caregiver burden in learning disability. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 86-90.
- Snowling, M. (2005). Specific learning difficulties. *The Medicine Publishing Company Psychiatry*, 4(9), 110-113.
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Education Needs*, doi: 10.1111/j.1471-3802-2012-01262X.
- Steele, M.M. (2000). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79.
- Stoneman, Z. (2001). Supporting positive sibling relationships during childhood. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 134-142.
- Şen, B. ve Aykara, A. (2018). Görme engelli ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde öfke yönetiminin karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 27-45.
- Şentürk, Ü. (2012). Popülerleşen kadın ve çocuğa yönelik şiddetin kültürel dayanağı. D. Şenol, S. Yılmaz, T. Kıymaz ve H. Kala (Eds.). İçinde *Uluslararası katılımlı kadına ve çocuğa karşı şiddet sempozyumu bildiri kitabı*. (ss. 389-401). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Şentürk, M. ve Varol Saraçoğlu, G. (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ile depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Basic and Clinical Medicine*, 1(1), 40- 49.
- Tannock, R. (2014). DSM-5 changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications? *Promoting Literacy Through Research, Education and Advocacy*. https://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/IDA_DSM-5%20changes.pdf.
- Tepeli, K. (2018). Ailenin tanımı, türleri ve işlevleri. K. Tepeli ve E. Durualp (Eds.). *Aile yaşam döngüsü*. İçinde (s. 14-38). Ankara: Hedef Yayınları.
- Toki, E.I., Zakopoulou, V. ve Pange, J. (2014). Preschoolers' learning disabilities assessment: New perspectives in computerized clinical tools. *Sino- US English Teaching*, 11(6), 401-410.
- Truesdale- Kennedy, M., McConkey, R., Ferguson, P. ve Roberts, P. (2006). An evaluation of a family-centered support service for children with a significant learning disability. *Child Care in Practice*, 12(4), 377-390.
- Tunca, R. (2020). *7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda anne-baba tutumlarının çocukların kaygı düzeylerine etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan- İnanç, B. ve Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Urfalı- Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17(2), 532-545.
- Valluri, S., Mammen, S. ve Lass, D. (2015). Health care use among rural, low-income women and children: Results from a 2 stage negative binomial model. *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 154-164.
- Wehmeyer, M.L. (2013). Beyond pathology. Positive psychology and disability. M.L. Wehmeyer (Ed.). In. *The Oxford handbook positive psychology and disability*. (pp. 3-6). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Weiss ,M.J.(2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mother softypical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6, 115-30.
- Yates, A. (2012). *Supporting parents of young children with severe disabilities: An action research study*. Dissertation doctoral thesis, Fielding Graduate University.

- Yazıcı, D.N. ve Durmuşoğlu, M.C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldırım- Sarı, H. ve Başbakkal, Z. (2007). Zihinsel yetersiz çocuğu olan aileler için aile yükü değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3), 86-95.
- Yıldırım, E.E. ve Başkaya, V.A. (2012). İnmeli hastalara bakım verenlerin yükü ve yükü etkileyen faktörler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50(2), 169-174.
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne-babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Yıldız, M.C. (2020). Kapsayıcı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlamında özel gereksinimli çocukların kardeşleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 1-15.

Extended Abstract

Introduction

The family fulfills its duties by meeting the psychological and physiological needs of its members in ensuring social continuity (Tepeli, 2018). Every change or development that may occur in the family, which is formed by the coming together of two different worlds, contributes to the family or may result in the shaking of the existing balance of the family. One of these changes and developments is the birth of the baby. Every family wants and expects the baby they will give birth to be healthy. However, sometimes these wishes do not come true for different reasons and a baby with special needs may come into the world (Aral and Gürsoy, 2011). One type of special needs is a learning disability.

Learning disability is defined as a problem situation that manifests itself with difficulties in reading, writing and math skills, even though the child has normal or above-normal intelligence. Although a learning disability starts after birth, it cannot be diagnosed until the child goes to school. These children, who are often described as lazy before they are diagnosed, have problems not only in the academic field, but also in the areas of cognitive, language and social development (Doğan, 2018). The problems that children experience at school are also reflected at home, and some problems may occur in the child's sibling and close environment especially in the parents. As soon as the child starts school, he/she cannot learn to read and write like his/her peers. He/she has difficulties in cognitive development questions, cannot use language correctly, cannot solve mathematical problems, is excluded by his/her peers, and this situation seriously damages the child's self-confidence and self-esteem, resulting in problems such as antisocial behavior, aggression, rebellion and opposition (Alexander and Singer, 2004; Doğan, 2018; Elemek, 2008). The child's teachers state that the child should be directed to a specialist by constantly complaining to the family against these behaviors of the child (Steele, 2000). The child's inability to learn, being told that he/she has special needs, and failures can lead to some problems and certain patterns in the family.

The first model that families experience is the stage model that occurs when they hear the problem for their children. In the stage model, parents experience the feelings of shock, disbelief, denial, self-esteem/anger, bargaining, sadness, depression, guilt, non-acceptance, reconciliation, harmony and ultimately acceptance (Aral and Gürsoy, 2011). In addition to the stage model, families are constantly sad about the situation and this model is explained as the model of constant sadness (Akkök, 2003). The third model experienced by families is the personal structuring model, in which realistic expectations for their children emerge (Alkan-Ersoy, 2013). Finally, it is a model of powerlessness and meaninglessness, in which families feel powerless and cannot make sense of not only their children but also everything around them (Akkök, 2003).

Families often emphasize the lack of social support at the end of all these situations (Akgün-Gökçeaslan and Çiftçi, 2010; Cuzzocrea et. al., 2016), and they state that family burdens increase due to the special needs of their children (Arslantaş and Adana, 2011; Yıldırım- Sarı and Başkaya, 2012). These emotional processes can also result in parents' rejection or acceptance of their children (Batum, 2007; Koçkar, 2006). In the family, besides the parents, siblings also have problems in accepting or not accepting the situation of their siblings with learning disabilities. Siblings do not accept the situation of their siblings with learning difficulties, may engage in hostile behavior towards them and reject them (Lardieri et. al. 2000). Or, on the contrary they can develop their siblings in overprotective behaviors (Dyson, 2010). This type of behavior, which is expressed and comes from both parents and siblings, carries the problem to an inextricable dimension. It is a necessity to take precautions in order to prevent the problem from becoming more chronic. Studies have shown that programs to support families (Truesdale- Kennedy et. al., 2006) or family education programs (Karandele and Kuril, 2011) have positive contributions to children with learning disabilities and their families.

Conclusion and Recommendations

Learning disability can be considered as a learning disorder that harms children's academic achievement, cognitive and language development, and social relationships. Having a child with a learning disability in the family affects the anxiety, guilt, stress, depression and anxiety levels of the parents, increases the family burden, and may lead to a cycle that can go as far as rejecting the children. Especially families and children who lack social support are also negatively affected by the situation, and different problems can be seen in their siblings. It is necessary to determine the difficulties and needs of the families, to provide the necessary support to the families, and to inform, them about the situation and development of their children. Moreover, taking certain precautions by fulfilling these requirements will not only support the child or family, but will also help individuals from all walks of life to be happy and peaceful.