

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YENİ EBEVEYNLERİN VE EBEVEYN OLMAYI
PLANLAYANLARIN YENİ YAŞAMLARINA UYUM
SÜRECİNDEKİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVAL ŞİMŞEK

**ANKARA
TEMMUZ, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YENİ EBEVEYNLERİN VE EBEVEYN OLMAYI
PLANLAYANLARIN YENİ YAŞAMLARINA UYUM
SÜRECİNDEKİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVAL ŞİMŞEK

DANIŞMAN: PROF. DR. GÜLDEN AKIN

**ANKARA
TEMMUZ, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seval Şimşek adlı öğrencinin hazırladığı “Yeni Ebeveynlerin ve Ebeveyn Olmayı Planlayanların Yeni Yaşamlarına Uyum Sürecindeki Eğitim İhtiyaçları” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Gülden AKIN

.....

Üye Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

.....

Üye Doç. Dr. Mukaddes ÖRS

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Seval ŞİMŞEK

ÖZET

YENİ EBEVEYNLERİN VE EBEVEYN OLMAYI PLANLAYANLARIN YENİ YAŞAMLARINA UYUM SÜRECİNDEKİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

ŞİMŞEK, Seval

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülden Akın

Temmuz, 2025, xviii + 204 sayfa

Bu araştırma, hem 0–24 aylık tek bebeğe sahip bireylerin hem de ebeveyn olmayı planlayan bireylerin, hayat boyu öğrenme (HBÖ) bağlamında uyum süreçlerindeki eğitim ihtiyaçlarını ve gruplar arasındaki benzerlik ile farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde yapılandırılan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle, amaçlı örneklem yoluyla seçilen 10 çiftin (5 ebeveyn, 5 ebeveyn aday) verileri, MAXQDA ile tematik analiz edilerek Sosyal Öğrenme Teorisi ve Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular; yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, çalışma durumu ve evlilik süresinin, bireylerin ebeveynliğe geçiş sürecindeki bilgi, destek ve öğrenme ihtiyaçları ile ebeveynlik algısı, çocuk gelişimi öncelikleri ve öğrenme biçimlerini çeşitli şekillerde etkilediğini ortaya koymaktadır. Çocuk sahibi olma kararlarında toplumsal normlar, çevresel etkiler, bireysel ve duygusal motivasyonlar belirleyici olmuştur. Ebeveyn adayları sürece daha teorik, planlı ve hazırlık temelli yaklaşırken; mevcut ebeveynler deneyim temelli ve sorun çözmeye dönük yönelimler sergilemiştir. Eğitimli ve çalışan bireylerde çocuk gelişimi farkındalığı ve bilgiye ulaşım yüksek düzeyde gerçekleşmiş; uyku, iletişim ve oyun eğitimi gibi alanlarda belirgin eğitim talepleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar, ebeveyn eğitimlerinin çocuk gelişimi ile bireysel, toplumsal ve mesleki farklılıklara duyarlı olarak, bilgi ve deneyim odaklı; çevrim içi erişim ve esnek oturumlarla desteklenerek planlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, ebeveynlik hazırlığının evlilik öncesinden başlayarak sürdürülebilir modüler programlarla desteklenmesi vurgulanmaktadır. Çalışma bulguları, HBÖ ilkeleriyle bütünleştirilmiş ebeveyn eğitim programlarının, bireylerin psikolojik refahını artırarak çocuk gelişimini

desteklemede önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, politika yapıcılar, eğitimciler, sağlık kuruluşları, özel ve kamu kurumları ile sivil toplum örgütlerinin, HBÖ çerçevesinde ebeveynliği destekleyici uygulamalara öncelik vermeleri; böylece ebeveynlik uyumu, çocuk gelişimi ve ebeveynlerin sürekli öğrenmesinin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: ebeveynlik, ebeveyn adayları, hayat boyu öğrenme, eğitim ihtiyaçları



ABSTRACT

EDUCATIONAL NEEDS OF NEW PARENTS AND PROSPECTIVE PARENTS IN THE PROCESS OF ADAPTING TO THEIR NEW LIVES

ŞİMŞEK, Seval

Master's Degree Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Gülden Akin

July, 2025, xviii + 204

This study aims to examine the educational needs of both individuals with a single child aged 0–24 months and those planning to become parents, within the context of lifelong learning (LLL), focusing on their adaptation processes and exploring the similarities and differences between these two groups. Designed as a qualitative study, data were collected through semi-structured interviews with 10 couples (5 parents and 5 prospective parents) selected via purposive sampling. The data were analyzed thematically using MAXQDA software and interpreted within the frameworks of Social Learning Theory and Ecological Systems Theory.

The findings reveal that age, education level, socio-economic status, employment status, and length of marriage affect individuals' needs for information, support, and learning during the transition to parenthood, as well as their perceptions of parenting, developmental priorities, and learning styles in various ways. Decisions regarding having children were influenced by social norms, environmental factors, and individual and emotional motivations. Prospective parents adopted a more theoretical, planned, and preparatory approach, whereas current parents displayed a more experience-based and problem-solving orientation. Among educated and employed individuals, awareness of child development and access to information were found to be higher, with clear educational demands emerging in areas such as sleep, communication, and play training.

Participants emphasized the need for parenting education programs to be sensitive to child development and individual, social, and professional differences, and to be structured in a way that is both knowledge- and experience-based, supported by online access and flexible sessions. Moreover, it was highlighted that preparation for parenthood

should begin before marriage and be supported through sustainable, modular programs. The findings indicate that parenting education programs integrated with LLL principles play an important role in enhancing individuals' psychological well-being and supporting child development. Accordingly, it is recommended that policymakers, educators, healthcare institutions, public and private sector organizations, and non-governmental organizations prioritize parenting support practices within the LLL framework to facilitate parenting adaptation, foster child development, and promote continuous learning among parents.

Key Words: parenting, prospective parents, lifelong learning, educational needs



ÖNSÖZ

Belki küçük belki de büyük bir adımdı yüksek lisans yapma kararım, bilemiyorum. Ama ilk kabul aldığımda ne kadar mutlu olduğumu çok iyi hatırlıyorum. Hatta haberi aldığımda olduğum yeri, zamanı ve yaşadığım duyguyu bile... Bu sebeple benim için kıymetli olan bu bölümde tezimi yazmamda bana destek olan danışmanım Prof. Dr. Gülden Akın' a derslerdeki katkıları ve akademik öncülüğü için teşekkür ederim. Tez konumu seçerken ve sonrasındaki süreçte bana olan desteği ve inancı için, sadece tezimle değil hayatımla da ilgilenip beni anlamaya çalıştığı, hayatın da en az dersler kadar önemli olduğunu hatırlattığı ve pes edeceğim zamanlarda motive ettiği için kendilerini hep çokça sevgi ve bolca saygıyla anacağım. Ayrıca bizimle engin bilgilerini paylaşan kıymetli öğretilerimiz Prof. Dr. Hayat Boz, Prof. Dr. Meral Uysal, Prof. Dr. Rıfat Miser, Prof. Dr. Ahmet Yıldız'a ve emeği geçen tüm bölüm hocalarına çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca hep çok çalışkan, işlerini vaktinde bitiren ve çok düzenli bir öğrenci oldum. Girdiğim her derste ödevlerini ilk yapan, öğretmenlerin çok sevdiği bir öğrenciydim. Ama niye uzun sürdü yüksek lisans eğitimini bitirmem. Hep 'çok zor şeyler yaşadım, bunu da atlatırım' diyordum ama yine kolay olmadı. Bu süreçte belki herkes kadar, belki herkesten çok fedakarlıklar yaptım ama herkesin yükü kendine ağır bilirim. Bir sürü şeyle sınıandım, birçok kayıplar verdim ve birçok sevdiğimle bir daha hiç kavuşamayacak şekilde vedalaştım. Kolay olmadı benim için, zaten çok da kolay değildi hayatım. Öyle tekrar yaşamak istediğim bir çocukluğum olmadı, ya da dönmek istediğim bir çocukluk anım. Ama inkâr edemeyeceğim güzel şeyler de vardı tabi ki hayatımda. Hep sevildim, sevdim, kıymet gördüm, kıymet verdim ve iyi insanlarla karşılaştım ve hep şükrettim. Başarmakta buldum zorluklar karşısında çıkış yolunu. En çok da mutlu olmayı başarmakta. Bazen başarmak için sevdiklerimi ihmal ettim ve onlarla yaşanabilecek güzel zamanlardan çaldım belki, ama en çok da kendimden aldım. Yalan yok çok yorulduğum ama hayatım boyunca hep öğrendim. Önce acıyı öğrendim sonra kabullenmeyi, anlamlandırmayı, anlamayı ve ayakta durmayı öğrendim.

Öğretmen olmayı çok sevdim ve belki bu yüzden önce öğrenip sonra öğretmeyi seçtim. Sadece bana 'ışık yolunuz' diyen çocuklara, gençlere değil küçücük yaşımdan beri büyüklere de hep bir şeyler öğrettiğim söylenirdi. Belki de bu sebeptendir 'Yetişkin

Eğitimi' benim için yüksek lisans yapılacak en güzel bölüm oldu. İçime sine sine okudum, öğrendim ve çalıştım. Çok kötü şeyler oldu, ama güzel şeyler de oldu bu süreçte. 4 kitaba yazar oldum mesela gece gündüz uyumadan çalışıp, sonra pamuk gibi bir oğlum daha oldu, böylece bal küpümün kardeş dileği gerçek oldu. İçimdeki 'Çocuk Seval'i anlamaya başladım, ondan özür diledim onu kırdığım her an için, onu sevdim, onun saçını okşadım. Hataları için affettim ve kendini koşulsuz sevip büyümesi için destek verdim ona. Onu bir yetişkin olarak eğittim. Her şey kolay olmadı belki ama ben 'Hayat Boyu Öğren'dim. Bu sebeptendir ki Seval'e, ne olursa olsun güzel talihine, inancına, kalbine, şansına, pes etmeyişine ve azmine teşekkür ederim.

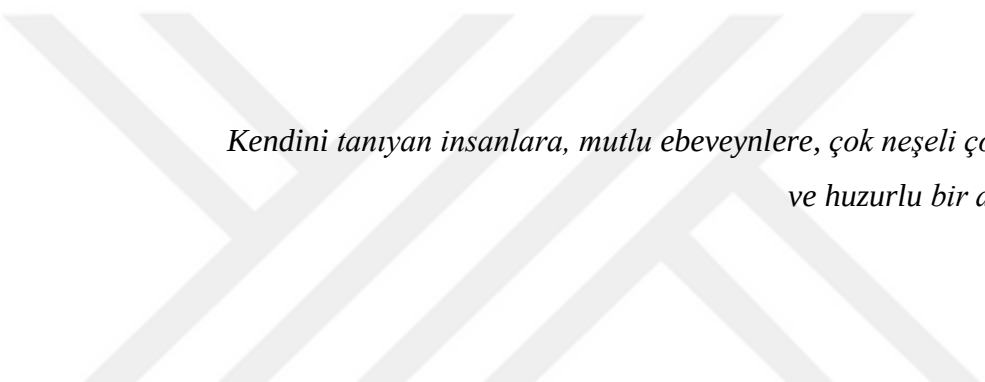
Ayrıca bana hep moral veren, mutlu olmayı öğreten, hayatın çok da abartılacak kadar önemli olmadığını söyleyip anda kalmamı sağlayan sevgili hayat arkadaşım Şenol'un, tezimin konusunu seçmemi sağlayan, bana ilk anneliğimi tattıran, 'Sana yardım edeyim mi?' diye soran, hep şans dileyen kendisi şans olan canım oğlum Uras'ın, henüz minnacık olan ve sevginin bölündükçe azalmadığını aksine çoğaldığını öğreten canım oğlum Utku'nun varlıkları için minnettarım.

Beni ben yapan canımın içi anneme, hiç görmediğim ama annemin 'Olsaydı seninle gurur duyardı' dediği babama bu yazıyı hiç okuyamasalar da beni dünyaya getirdikleri için teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de hep yanımda olan, bir an bile elini üzerimden çekmeyen canım ablam Suna'ya, bana sonsuz güvenen ilk öğretmenim canım ablam Sultan'a, aynı anneden doğmasak da aynı anılardan doğduğum canım kardeşim Suzan'a, beni çocuklarından ayırmayıp koruyup kollayan abim Burhan'a, ablam Elmas'a, güzeller güzeli Boncuk'uma, yeğenlerime ve bana destek olan tüm aile üyelerime hayatımda oldukları ve hep olacaklarını hissettirdikleri için çok teşekkür ederim.

Tezimde emeği çok olan kalben tanıdığım Fatma Rûmeysa hocama, hastayken bile bana destek olan canım arkadaşım Esra'ya emek ve destekleri için teşekkür ederim.

Nasıl olduğunu anlamadığım şekilde hayatımda kocaman yeri olan Ebuş'uma, varlığı huzur veren canım Mervem'e, Mahşerin Üç Atlısı'na, neredeyse hayatımın bilişim uzmanı sayılan Kübra'ya, tezdaşım Sevinç'e, hayatımda bir öğretmenden fazlası olan Pınar hocama, görev yaptığım okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma ve bu bölümün bana kattığı 'Tez Zamanda Tezi Bitesiceler' grubunun akli, kalbi ve kendi güzel üyelerine moral, bilgi ve destekleri için çok teşekkür ederim.



*Kendini tanıyan insanlara, mutlu ebeveynlere, çok neşeli çocuklara
ve huzurlu bir dünyaya,*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR/ SİMGELER	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem	5
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Hayat Boyu Öğrenme	11
Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi	13
Hayat Boyu Öğrenme Tanımındaki Gelişmeler	13
Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme	14
Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Yetişkin Rollerinin Dönüşümü ve Yeni Öğrenmeler	16
Aile	17
Aile Çeşitleri.....	20
Kültürlerarası Farklılıklar ve Küreselleşmenin Aile Yapısına Etkisi.....	24
Dijital Medyanın Aile İçi İletişime ve Eğitime Etkisi.....	25
Ebeveynlik.....	26
Ebeveynlik Stilleri ve Çocuk Gelişimi	27
Güncel Ebeveynlik Teorileri ve Araştırmalar	29
Değişen Ebeveynlik Rollerini.....	30
Hayat Boyu Öğrenme ve Ebeveynlik İlişkisi	30
Ebeveynlikte Öğrenme Süreçlerine Dair Teori ve Uygulamalar.....	34
Sosyal Öğrenme Teorisi	35
Gelişimsel Kuramlar.....	35
Ekolojik Sistemler Teorisi	36
Ebeveynliğe Uyum Süreci.....	37

Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Dair Metodolojik Yaklaşımlar	38
İhtiyaç Kategorileri ve Güncel Araştırma Verileri	39
Bilişsel İhtiyaçlar	39
Psikososyal Destek İhtiyacı	40
Pratik İhtiyaçlar	40
Eğitim İhtiyaçlarının Çocuğun Yaşına Göre Gruplandırılması	41
Yenidoğan ve Bebeklik Dönemi (0–2 Yaş)	41
Erken Çocukluk / Okul Öncesi Dönem (3–6 Yaş)	41
İlkokul Dönemi (6–12 Yaş)	42
Ergenlik Dönemi (13–18 Yaş)	42
Farklı Demografik Özelliklere Sahip Ebeveynlerin İhtiyaçları	42
Yaş	42
Eğitim Seviyesi	43
Sosyoekonomik Düzey	44
Çalışma durumları	45
Evlilik süreleri	46
Çevrimiçi Kaynaklar ve Dijital Platformların Ebeveyn Eğitim İhtiyaçlarındaki Rolü	46
İlgili Araştırmalar	47
Ulusal Çalışmalar	47
Uluslararası Çalışmalar	49
BÖLÜM 3	51
YÖNTEM	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma Grubu	52
Verilerin Toplanması	53
Verilerin Çözümlemesi	54
BÖLÜM 4	57
BULGULAR VE YORUMLAR	57
Sosyo Demografik Bilgiler	57
Ebeveyn Olmaya Karar Verme	60
Ebeveynler	60
Yaş	64
Eğitim Seviyesi	64
Çalışma Durumu	64
Sosyo-Ekonomik Durum	64
Evlilik Süresi	64
Ebeveyn Adayları	65
Yaş	68
Eğitim Seviyesi	69
Çalışma Durumu	69
Sosyo-Ekonomik Durum	69
Evlilik Süresi	70
Ebeveyn Olma Sebepleri	71

Ebeveynler.....	71
Yaş.....	74
Eğitim Seviyesi.....	74
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey.....	75
Evlilik Süresi.....	75
Ebeveyn Adayları.....	75
Yaş.....	79
Eğitim Seviyesi.....	79
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum.....	79
Evlilik Süresi.....	80
Ebeveynlik Kararını Etkileyen Dış Faktörler.....	81
Ebeveynler.....	81
Yaş.....	83
Eğitim Seviyesi.....	83
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum.....	84
Evlilik Süresi.....	84
Ebeveyn Adayları.....	84
Yaş.....	88
Eğitim Seviyesi.....	88
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum.....	88
Evlilik Süresi.....	89
Ebeveynlik ile İlgili Eksiklikler ve İyi Ebeveynliğin Gerektirdiği Özellikler.....	89
Ebeveyn.....	89
Yaş.....	93
Eğitim Seviyesi.....	94
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey.....	94
Evlilik Süresi.....	94
Ebeveyn Adayları.....	95
Yaş.....	98
Eğitim Seviyesi.....	99
Çalışma Durumu.....	99
Sosyo-Ekonomik Düzey.....	100
Evlilik Süresi.....	100
Öncelikli Gelişim Aşamaları.....	101
Ebeveynler.....	101
Yaş.....	104
Eğitim Seviyesi.....	104
Çalışma Durumu.....	105
Sosyo-Ekonomik Düzey.....	105
Evlilik Süresi.....	105
Ebeveyn Adayları.....	105
Yaş.....	109
Eğitim Seviyesi.....	109
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey.....	109

Evlilik Süresi	109
Gerekli Görülen Eğitimler	110
Ebeveynler	110
Yaş	114
Eğitim Düzeyi	114
Çalışma Durumu ve Sosyo-ekonomik Düzey	114
Evlilik Süresi	115
Ebeveyn Adayları	115
Yaş	118
Eğitim Seviyesi	118
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum	119
Evlilik Süresi	119
Ebeveyn veya Adaylarının Bakış Açısıyla Çocuğun Eğitim İhtiyaçları	120
Ebeveyn	120
Yaş	123
Eğitim Seviyesi	123
Çalışma Durumu	123
Sosyo-ekonomik Durum	124
Evlilik Süresi	124
Yaş ve Eğitim Düzeyi	129
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum	129
Evlilik Süresi	129
Ebeveyn Adayları	129
Yaş	133
Eğitim Seviyesi	134
Çalışma Durumu	134
Sosyo-Ekonomik Durum	134
Evlilik Süresi	134
Eğitim Programlarına Katılma Durumu	135
Ebeveyn	135
Ebeveyn Adayları	136
Eğitim İhtiyaçları	138
Ebeveyn	138
Yaş	145
Eğitim Seviyesi	146
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum	146
Evlilik Süresi	146
Ebeveyn Adayları	147
Yaş	150
Eğitim Seviyesi	151
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum	151
Evlilik Süresi	151
Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları	152
Ebeveynler	152

Yaş.....	154
Eğitim Seviyesi.....	154
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum.....	154
Evlilik Süresi	155
Ebeveyn Adayları	155
Yaş.....	157
Eğitim Seviyesi.....	157
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum.....	157
Evlilik Süresi	158
BÖLÜM 5.....	159
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	159
Sonuçlar.....	159
Öneriler.....	165
KAYNAKÇA	169
EKLER	197
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	198
EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu	199
EK 3. Görüşme Formu	201
BENZERLİK BİLDİRİMİ	203
ÖZGEÇMİŞ.....	204

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	58



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Ebeveynler İçin Ebeveynlik Kararı ve Sebeplerinin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli	60
Şekil 2. Ebeveyn Adaylarına göre İnsanların Ebeveynlik Kararı ve Sebeplerinin Hiyerarşik Kod- Alt kod Modeli	65
Şekil 3. Ebeveynlerin Ebeveynlik Kararını Etkileyen Sebepler	71
Şekil 4. Ebeveyn Adaylarının Ebeveyn Olma Motivasyonlarına Yönelik Temalar	76
Şekil 5. Ebeveynlerin Etkilenme Durumları	81
Şekil 6. Bireylerin Etkilenme Durumları	85
Şekil 7. Ebeveyn Adaylarının Etkilenme Durumu	86
Şekil 8. Ebeveynlik Sürecinde Bireylerin Öz Yeterliliklerine İlişkin Algıladıkları Yetersizlikler	90
Şekil 9. Ebeveyn Adaylarının İyi Ebeveynlik Algısı	95
Şekil 10. Ebeveynlerin Yetersizliklerini Fark Etme Dönemleri	101
Şekil 11. Ebeveyn Adayları için Önemli Dönemler	106
Şekil 12. Ebeveynlerin Bebeklerin Eğitim İhtiyaçları için Fark Ettikleri Eksiklikler	110
Şekil 13. Ebeveyn Adaylarının Bireysel Önceliklerine Dayalı Eğitim Gereksinimleri	116
Şekil 14. Ebeveynlerin Çocukları için Eğitim İhtiyaçları	120
Şekil 15. Ebeveynlik Sürecinde Eğitim İhtiyaçlarının Değişkenliği	125
Şekil 16. Ebeveynlik Öncesi ve Sonrası Arasındaki Eğitim İhtiyaçları Farkları	126
Şekil 17. Ebeveynlerin Adaylarının Çocukları için Eğitim Öncelikleri	130
Şekil 18. Eğitim Programlarına Katılım Durumu	135
Şekil 19. Eğitimin İçeriği	135
Şekil 20. Ebeveyn Adaylarının Eğitim Programlarına Katılma Durumu	136
Şekil 21. Ebeveynlerin Çocuk Gelişimi Konusundaki Eğitim İhtiyaçları	138
Şekil 22. Ebeveynlerin Destek Almak İstedikleri Diğer Alanlar	143
Şekil 23. Ebeveyn Adaylarının Çocuk Gelişimi Konusundaki Eğitim İhtiyaçları	147
Şekil 24. Ebeveynlerin Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları	152
Şekil 25. Ebeveyn Adaylarının Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları	155

KISALTMALAR/ SİMGELER

HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu açıklanarak araştırmanın amacı, önemi ve bunun yanı sıra sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem

Bireyler yaşamları boyunca birçok önemli değişim süreciyle karşılaşmaktadırlar. Ebeveyn olmaya karar vermek ve bunu gerçekleştirmek, bu dönüm noktalarından belki de en önemlisidir. Ebeveynlik, çocuk bakımına yönelik bilgi ve becerilerin sürekli olarak geliştirilmesini gerektiren dinamik bir öğrenme sürecidir (Bornstein, 2015). Hanssen ve Zimanyi (2000), ebeveynliği “gelişim ve hayatta kalma için bir çocuğun sürekli bakım, ihtiyaç ve desteğinin sağlanması” şeklinde tanımlamaktadır. Bir bebek dünyaya geldiğinde, yeni duygular, farklı bakış açıları ve fikirler getirirken, beraberinde birçok kaygı ve zorluğu da getirmektedir. Bu yenilikler ebeveynler için hem heyecan verici hem de zorlayıcı olabilmektedir. Yeni ebeveyn olan bireyler, bebeklerinin doğumuyla birlikte fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda çeşitli değişikliklere uyum sağlamak zorundadırlar. Ebeveyn olmayı düşünen çiftler ise, ebeveynlik rolleri için hazırlık yaparken bilgi edinme, beceri geliştirme ve eğitim desteği alma ihtiyacı duyarlar. Ebeveyn olma sürecindeki en kritik adım, çiftlerin çocuk sahibi olmaya birlikte karar vermesidir. Eğer çiftlerden yalnızca biri bebek sahibi olma arzusunu taşıyorsa, bu durum ileride bazı sorunlara yol açabilir. İki tarafın da kendilerini her anlamda hazır hissettikleri bir dönemde çocuk sahibi olmaları, hem anne-baba rollerini daha özverili ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri hem de çiftler arasındaki ilişkinin olumsuz etkilenmemesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Hayat boyu öğrenme perspektifi, ebeveynlerin ve ebeveyn adaylarının bu yeni rollerine uyum sağlamalarında kritik bir rol oynamaktadır (Jarvis, 2009). Clarke-Stewart (1992) ebeveyn eğitiminin, ebeveynlerin çocuklarının gelişim süreçlerini destekleme becerilerini artırmada önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak ebeveynlerin veya adaylarının eğitime erişim yolları, öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar ve eğitim programlarının ebeveynlerin ihtiyaçlarına ne denli uygun

olduğu konusu araştırılmalıdır. Örneğin, yeni ebeveynlerin büyük bir kısmı ebeveynlik bilgisi edinmek için internet ve sosyal medya gibi kaynakları kullanmakta, fakat bu kaynakların güvenilirliği konusunda tartışmalar bulunmaktadır (Madge ve O'Connor, 2006). Sosyal Öğrenme Kuramına (Bandura, 1977) göre, bireyler çevrelerinden gözlem yaparak, kişileri model alarak ve sosyalleşme yoluyla öğrenmektedirler. Özellikle ebeveynler, birbirleriyle etkileşimde bulunarak ve diğer ebeveynlerden öğrenerek ebeveynlik becerilerini geliştirmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin erken dönemlerinde bilgiye duydukları ihtiyacın arttığını ve bu süreçte destekleyici eğitim programlarının ebeveynlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini göstermektedir (Borkowski ve ark., 2008; Morawska, Tometzki ve Sanders, 2014). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında tanımlanan öz yeterlik kavramı, bireylerin sağlıklı bir eğitim almaları ve davranış değişikliği başlatıp sürdürmelerinde büyük bir rol oynamaktadır (Aluş Tokat, 2009; Yardımcı ve Başbakkal, 2011). Öz yeterlik, kişilerin yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukları aktif bir şekilde yönetebilmek için kendilerine ve yeteneklerine duydukları inançtır (Sanders ve Woolley, 2005). Ebeveynlikte ise bu, ebeveynlerin kendilerine olan güvenlerinin, ebeveyn olmanın gerektirdiği görevleri yerine getirmede sağladığı destek anlamına gelmektedir. Bandura (1993), öz yeterlik inançları ile bilgi ve pratiğin arasında bir bağ olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlikte öz yeterlik inancının oluşması ve gelişimi, kadınlar için, anne kimliği edinmesi ve bebeğiyle bağ kurmasıyla mümkündür (Eriş, 2007). Anneliğe geçiş dönemi, gebeler için hem fiziksel hem de duygusal açıdan karmaşık bir süreçtir. Gebelerin hayat ve rollerindeki değişimler bazı kadınlar için kolayken, diğerleri için zorlayıcı olabilir (Tulman, Morin ve Fawcett, 1998). Toplum, bebek bakımı konusunda daha çok anneye sorumluluk yüklediği için, yeterli bilgi ve özgüvene sahip olmayan anneler zorlanabilmekte; annelerin hissettiği öz güven, anneliğe uyumda önemli bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Yıldız, 2008). Anne, bebek ve aile açısından sağlıklı bir sürecin ilerlemesi hem gebelik dönemi hem de sonrasındaki dönemlerin sağlıklı geçmesine katkı sağlamaktadır. Sağlıklı bir gebelik için, her yönüyle sağlıklı bir anne ve sağlıklı ebeveynlerin oluşturduğu sağlıklı aile ilişkileri gereklidir; böyle bir aile ortamı, sağlıklı çocuk gelişimi için de fırsatlar yaratmaktadır. Bir araştırma, annelerin doğum sonrası sürecinin kendileri ve aileleri üzerindeki önemli etkilerinin yanı sıra, çeşitli problemler de yarattığını ortaya koymuştur (Özkan ve Sevil, 2007). Son yıllarda, sadece annelerin değil, babaların da doğum ve sonrasındaki süreçlerde daha aktif rol aldığı ve anne-bebek arasındaki ten teması kadar, baba-bebek arasında da temasın ve duygusal bağ kurmanın önem taşıdığı görülmektedir. Babalık rolüne alışmak da annelik

kadar kritik olduğundan, bu konuda çeşitli eğitim programları ve çalışmalar düzenlenmektedir. Çiftler, bebekten önce içerisinde bulundukları çekirdek ailelerinde sadece eş olduklarından; aileye anne-baba rollerinin dahil olmasıyla, çiftlerin iletişim biçimlerinde değişiklikler yaşanmaktadır.

Gander ve Gardiner (2001), ebeveynlikte karşılaşılan olumsuz döngülerin kırılmasında en etkili yöntemin eğitim faaliyetleri olduğunu ifade etmekte ve bu bağlamda ana baba okulu uygulamalarını önermektedir. Bu öneriyi destekleyen çeşitli araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Örneğin, Doh ve arkadaşlarının (2016) Güney Kore'de gerçekleştirdiği bir çalışmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelere yönelik sekiz oturumluk bir ebeveyn eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitim sonunda, ebeveynlerin çocuklarına yönelik reddetme/kısıtlama tutumlarında, memnuniyetsizlik düzeylerinde ve ebeveynlik kaynaklı streslerinde azalma, buna karşılık ebeveynlik yeterliklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada küçük çocuk sahibi ebeveynler için önleyici müdahale programlarına duyulan gereksinim de vurgulanmıştır (Doh ve ark., 2016).

Bu bulgular, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli, etkili ve yeterli hale gelmelerini sağlayabilmek için eğitim programlarının kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda atılacak ilk adım, ebeveynlerin çocuk eğitimi alanındaki bilgi eksikliklerinin ya da yanlış inançlarının tespit edilmesi ve ardından ihtiyaçların giderilmesine yönelik eğitim programlarının kapsamını belirlemek olmalıdır. Bu kapsamın oluşturulmasında ise, ebeveynlerin kendi çocuklarını yetiştirme sürecine ilişkin yeterlik düzeylerini nasıl değerlendirdiklerinin ortaya konulması önemli bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuk eğitimiyle ilgili özdeğerlendirmeleri, yürütülen araştırmanın temel problemi için oldukça önemlidir.

Ebeveynlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ebeveynlerin yeterli çocuk bakımı bilgisine, kendilerine olan güvene ve toplumun çocuk gelişimini destekleyeceği inancına ihtiyaçları vardır (Elibol ve ark., 2007). Özellikle 0-24 ay arasındaki bebeklerin bakımı, sağlık durumu, beslenmesi ve gelişimi gibi konular, ebeveynlerin öğrenme ihtiyaçlarını şekillendiren temel unsurlar arasındadır. Ebeveynlerin bebek bakımı becerilerinin farkındalıklarını artırmak için danışmanlık ve bilgi sağlamanın yanı sıra sosyal ve fiziki destekler gerekmektedir. Sosyal destekler yeni bir bebeğe ve ebeveynliğe alışma sürecinde yaşanabilecek sorunları azaltma potansiyeline sahiptir. Eş ve ailenin yanı sıra sağlık personelinin sunduğu destek de son derece önemlidir (Yıldız, 2008). Destek ihtiyaçları kişiden kişiye, toplumdan topluma ve

durumdan duruma göre değişiklik göstermektedir. Bu farklılıklar ve ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ile mevcut eğitim olanaklarının ne kadar yeterli olduğu konularında literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Deave ve ark., 2008). Günümüzde, alandaki ihtiyaçları karşılamak amacıyla yapılan çalışmaların sayısı artış göstermiştir (Tatlı ve Atmaca, 2023; Koç ve ark., 2022; İnaltekin ve ark., 2020; Sonnenschein ve ark., 2020). Ülkemizde öz yeterlik ile ilgili pek çok araştırma yapılmasına rağmen (Elibol 2007; Kılıçarslan 2007; Büyüktaşkapu 2012; Cavkaytar ve ark., 2014), ebeveyn ve adaylarının öz yeterliği üzerine yapılan çalışmaların sayısı kısıtlıdır. Ebeveyn olmayı planlayan bireylerin bu süreçle ilgili taşıdığı kaygılar, hangi alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve nasıl bir eğitim sürecine ihtiyaçları olduğu konularında yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Modern dünyanın sürekli değişen yapısında ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçları karşılama yöntemleri de sıklıkla değişmektedir. Her ne kadar anne-baba eğitimlerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla birlikte bu tür programların sayısında artış gözlemlense de ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabilmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri açısından söz konusu eğitime duyulan ihtiyaç devam etmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Bu noktada hem ebeveynlerin hem de ebeveyn olmayı düşünen bireylerin yeni yaşamlarına uyum süreçlerindeki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bireysel ve toplumsal açıdan son derece önemli sonuçlar doğurmaktadır. Ebeveynlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler, çocuklarının sağlıklı gelişimini doğrudan etkilerken, aynı zamanda ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ve yaşam kaliteleri üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Giallo ve ark., 2013). Bu bağlamda, ebeveynlerin ve ebeveyn adaylarının eğitim ihtiyaçlarının hayat boyu öğrenme perspektifinden ele alınması, sürdürülebilir ve etkili öğrenme modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın temel problemi, ebeveynlik sürecine hazırlanan bireyler ile ebeveynliğin ilk 24 ayında olan bireylerin, yeni yaşam rollerine uyum sağlama sürecinde ortaya çıkan bilgi ve beceri temelli eğitim ihtiyaçlarının, hayat boyu öğrenme perspektifiyle ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda, ebeveynlerin ve ebeveyn adaylarının ihtiyaç duyduğu eğitim alanlarının belirlenmesi; yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve evlilik süresi gibi değişkenlerin bu eğitim ihtiyaçları üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile katılımcıların bilgiye erişim yollarının ortaya konması önem arz etmektedir. Bu çalışma ile ilgili literatüre katkıda bulunmanın yanı sıra, ebeveyn eğitimi politikaları ve uygulamalarına da destek olmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı hem yeni ebeveyn olmuş 0-24 ay arası tek bebek sahibi olan hem de ilk kez ebeveyn olmayı planlayan bireylerin hayat boyu öğrenme bağlamında yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik öneriler sunmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcı çiftlerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Katılımcıların ebeveynlik sürecine uyum sağlamaları için ihtiyaç duydukları eğitim konuları nelerdir?
3. Katılımcı çiftlerin demografik özellikleri (yaşları, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, sosyo-ekonomik durumları ve evlilik süreleri) onların eğitim ihtiyaçlarını farklılaştırmakta mıdır?
4. Katılımcılar hayat boyu öğrenme bağlamında bu eğitim ihtiyaçlarını hangi yollarla karşılamaktadırlar?
5. Katılımcıların hayat boyu öğrenme bağlamında dile getirdikleri eğitim ihtiyaçları demografik özellikleri doğrultusunda nasıl şekillenmektedir?
6. Ebeveynlerin ve ebeveyn olmayı planlayanların araştırma sorularına verdikleri yanıtlar arasında farklılık var mıdır?

Önem

Yeni bir bireyi dünyaya getirip ona hayat hazırlamak ve onu hayata hazırlamak, aynı zamanda bu süreçte bireyin kendisindeki ve hayatındaki değişikliklere uyum sağlamak oldukça zorlu bir süreçtir. Ebeveynlik, sadece fiziksel bir yükümlülük değil; aynı zamanda duygusal ve zihinsel bir yoğunluk da gerektirmektedir. Bu durum, sürekli değişen koşullara uyum sağlamayı ve süreci kontrollü bir şekilde yönetmeyi zorunlu kılmaktadır. Ebeveyn olmadan önce hissettiğimiz ihtiyaçlarla, ebeveynlik deneyimimizin ilk 24 ayında hissettiğimiz ihtiyaçlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar ebeveynliğin ilerleyen zamanlarında da koşullara ve olaylara bağlı olarak sürekli değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, eğitime yönelik ihtiyaçlar da süreç içerisinde farklılaşmaktadır.

İhtiyaçlardaki değişimin yanı sıra, cinsiyet, ebeveyn olma ya da olmayı planlama durumu, eğitim seviyesi, çalışma durumu ve gelir seviyesi gibi demografik özellikler,

çiftlerin evlilik süreleri, aile yapıları ve aralarındaki yaş farkı gibi etkenler, ihtiyaçların özelliklerini etkileyebilmektedir. Ebeveynler, benzer sorunlara veya durumlara farklı tepkiler verebilirken, bireylerin meslekleri de bu tepkileri şekillendirebilmektedir. Çalışma koşulları ve maddi durum değiştikçe, bireylerin eğitime ulaşma imkanları da olumlu veya olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Aile yapısının geniş ya da çekirdek olması, danışılan kişiler nedeniyle eğitim ihtiyaçlarını etkilemekteyken, çiftler arasındaki yaş farkı da ebeveyn olma istediğinin veya ebeveynlikteki ihtiyaçların önem derecesini değiştirebilmektedir. Nitelikli, doğru ve gerçekten ihtiyaç duyulan eğitimlerin uygun zamanda ihtiyaç sahiplerine ulaşabilmesi için bu faktörlere dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, hayat boyu öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, öğrenme motivasyonlarının artırılması ve bireylerin kendilerini yeterli hissetmeleri, gerekli eğitimlere en etkili şekilde ulaşabilmeleri hem bireyler hem de toplum için büyük önem taşımaktadır. Ulaşılan bilgilerin niteliği eğitimin sağlıklı ve verimli olması için gerekliyken, bu eğitime kısa zamanda ulaşmak hem maddi hem de manevi anlamda bireylere fayda ve zaman sağlamaktadır.

Her bebek, toplum için yeni bir vatandaş demektir. Yeni bir bireyin dünyaya getirilmesi, yalnızca o aileye yeni bir üye kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda topluma yeni bir bakış açısı ve düşünce biçimi kazandırmak anlamına gelmektedir. Toplumu oluşturan her birey, öncelikle aileyi, ardından toplumu ve hatta tüm dünyayı her anlamda etkilemektedir. Bu nedenle, doğan her bireyin yeterli, sağlıklı ve doğru bir şekilde eğitilmesi kritik öneme sahiptir. Bu eğitimin sağlanması, bebeğin pasif dönemde olduğu zamanlarda, ebeveynin sahip olduğu eğitimle doğru orantılıdır. Ebeveynlik, geri dönüşü olmayan ve titizlikle planlanması gereken bir süreçtir. Bireylerin bu süreçte yönelik karar alırken öncelikle kendilerini tanımaları, bireysel farkındalık geliştirmeleri, çocuk sahibi olma isteklerini sorgulamaları ve bir yaşamı dünyaya getirip ona bakım verme sorumluluğunu üstlenmeye hazır olup olmadıklarını değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ebeveynlik kararı verilirken ve ebeveyn olduktan sonra nicel verilerden ziyade nitel değerlendirmelere ve bireysel anlam arayışlarına odaklanmak daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Literatürde ağırlıklı olarak nicel araştırmaların tercih edildiği, buna karşılık nitel araştırmaların ikincil planda kaldığı görülmektedir. Türkiye’de çocuk gelişimi ve aile ilişkileri alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde de bu durum benzer şekilde ortaya çıkmakta; araştırmaların büyük bir bölümünün nicel yöntemlere dayandığı, nitel çalışmaların ise görece sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bu

eğilim, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve ilişkisel süreçlerini derinlemesine anlamaya yönelik veri üretiminde belirli kısıtlar yaratmaktadır. Oysa özellikle erken çocukluk döneminde kritik bir işlevi bulunan anne-çocuk iletişimi, yalnızca gözlemlenebilir davranışlarla değil, aynı zamanda kültürel ve bağlamsal etmenlerle şekillenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Bornstein, 2019). Bu yapının daha bütüncül biçimde anlaşılması için nitel araştırma yöntemlerine duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Nitekim son yıllarda aile yapısında yaşanan dönüşümler, toplumsal rollerin yeniden tanımlanması ve dijital medyanın gündelik yaşam üzerindeki etkisinin artması, ebeveynlik biçimlerini ve anne-çocuk etkileşimlerini önemli ölçüde dönüştürmektedir (Yalçın ve Erden, 2020; Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Bu dönüşümler karşısında ebeveynler, çocuk yetiştirme süreçlerinde zaman zaman yetersizlik hissine kapılmakta ve nasıl bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği konusunda belirsizlik yaşamaktadır (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Böylesi bir ortamda, değişen koşullar doğrultusunda ebeveynlik deneyimlerinin güncel ve derinlikli bir biçimde ele alınması hem bilimsel literatür hem de uygulamaya dönük politika ve programlar açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çocuk gelişimini etkileyen iletişim süreçlerini nitel bir yaklaşımla analiz etmek, hem akademik bilgi birikimine katkı sağlamak hem de sahaya yönelik yol gösterici bilgiler sunmaktadır (Kazan ve Sarısoy, 2021). Anne-baba eğitim programlarının geliştirilmesinde, hedef kitlenin sosyo-kültürel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Zira etkili programlar, yalnızca genel ilkeleri değil, aynı zamanda içinde bulunulan toplumun değerlerini ve ailelerin karşı karşıya kaldığı özgül sorunları da içermelidir (Bowman, Donovan, ve Burns, 2011). Ayrıca yalnızca mevcut ebeveynlerin değil, ebeveyn olmayı planlayan bireylerin de desteklenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kritik öneme sahiptir. Nitekim Türkiye’de son on yılda doğurganlık hızının nüfusun yenilenme seviyesinin altında seyretmesi, bu konuya ilişkin bütüncül bir yaklaşıma olan gereksinimi ortaya koymaktadır (TÜİK, 2024).

Bu bağlamda, söz konusu çalışma; anne-çocuk iletişiminin, değişen toplumsal koşullar çerçevesinde nasıl şekillendiğini nitel bir yöntemle ele alarak, alinyazındaki önemli bir boşluğun giderilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, hayat boyu öğrenme ilkesine dayalı olarak ebeveynlik süreci ve ebeveynlik planlaması sırasında karşılaşılan eğitim ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürdeki benzer bulgularla karşılaştırıldığında, çalışmanın özgün yanı, sadece ebeveyn olanların değil ebeveynlik planlayan bireylerin de durumlarının HBÖ kapsamında teorik temellerle desteklenen niteliksel bir yapı içinde ve belli değişkenlerle bir arada ele alınmasıdır.

Araştırmanın temel hedeflerinden biri, bu alandaki eksiklikleri tespit ederek literatüre katkı sağlamak ve ebeveyn eğitimi politikaları ile uygulamalarına yön verecek bilgi sunmaktır. Ayrıca, ebeveynlerin veya ebeveyn adayı bireylerin yeni yaşamlarına uyum sağlama sürecindeki eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek, hayat boyu öğrenme perspektifinden bu bireylerin verimli bir yaşam sürdürebilmelerine yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlar esas alınmıştır:

1. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, onların eğitim ihtiyaçlarını yansıtmaktadır.
2. Katılımcılar, görüşmelere samimiyetle katılarak sorulara içten bir istekle cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırmada katılımcılar 0-24 ay arası tek bebeği bulunan ebeveynler ve ilk kez ebeveyn olacak bireyler ile sınırlandırılmıştır. Ebeveynlerin ve bebek sahibi olmayı düşünen çiftlerin görüşmelere anne ve baba olarak ayrı ayrı katılımı sağlanmıştır. Bu nedenle, görüşmeler aynı ailedeki hem anneler ve anne adayları hem de babalar ve baba adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma amaçlı örneklem yoluyla seçilen farklı illerde yaşayan, araştırmaya gönüllü katılım sağlamış 10 çiftle sınırlıdır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında ağırlıklı olarak Sosyal Öğrenme Teorisi ve Ekolojik Sistemler Teorisi temel alınmış; ancak bazı temaların açıklanmasında ilgili diğer kuramsal yaklaşımlardan da destekleyici biçimde yararlanılmıştır.

Tanımlar

Hayat Boyu Öğrenme: Hayat boyu öğrenme, bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak amacıyla yaşamları boyunca her yaşta, her ortamda ve çeşitli yollarla öğrenme faaliyetlerine sürekli olarak katılımını ifade eder (UNESCO, 2016).

Aile: Aile, bireyin ilk sosyal çevresi olup, duygusal destek, değer aktarımı ve kişisel gelişim açısından temel bir rol üstlenir (Özgüven, 2000).

Ebeveyn: Ebeveyn, çocuğun gelişimi ve hayatta kalması için sürekli bakım, destek ve rehberlik sağlayan birincil bakıcıdır (Hanssen ve Zimanyi, 2000).





BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla hayat boyu öğrenme, aile, ebeveynlik kavramları, hayat boyu öğrenme ve ebeveyn ilişkisi ile ebeveynliğe uyum süreci ve ilgili araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme

Toplumdaki gelişmeler ve değişimler, bireylerin sahip olduğu özelliklerin güncelliğini kaybetmesine ve yetersiz olmasına neden olmakta, bu da yenilenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin sürekli değişen topluma ayak uydurabilmeleri ve niteliklerini geliştirmeleri önemlidir. Bilgi ve yetkinlik kazanma, aynı zamanda mevcut bilgi ve yetkinliklerin daha ileri bir seviyeye taşınması amacıyla gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan "Hayat Boyu Öğrenme" (HBÖ) kavramı, bu ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır (Gözübüyük-Tamer, 2013; Gündoğan, 2003). Hayat boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme sürecidir (Knowles, 1980). Birey, doğumundan ölümüne kadar devam eden bu süreçte, yaş, sosyal statü veya eğitim durumu gibi demografik özelliklerle sınırlanmadan, evde, okulda, iş yerinde ve kısacası toplumun her alanında öğrenmeye devam edebilir. HBÖ, değişen ve gelişen topluma politik bir yanıt niteliğindedir (Coolahan, 2002). Bu çerçevede HBÖ, geliştirilmiş politikaları, okullardaki uygulamaları, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu süren örgün ve yaygın eğitimi ve informel öğrenmeyi kapsamaktadır (Morgan-Klein ve Osborne, 2007). Örgün eğitim, resmi kurumlar tarafından sunulan yapılandırılmış programları ifade ederken; yaygın eğitim, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen planlı eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Informal öğrenme ise günlük yaşam deneyimleri yoluyla kendiliğinden gerçekleşen öğrenme biçimleridir. Ayrıca, teknik bilgi ve becerilerin kazanılmasına olanak tanıyan kurslar, iş yerinde edinilen mesleki becerilerin yanı sıra farklı bilgi, anlayış ve yeteneklerin kazanımını içermektedir (DPT, 2007).

HBÖ, bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreçtir (OECD, 2019a). Geleneksel öğrenme süreçleri, belirli yaş aralıklarında ve örgün eğitim kurumlarında sınırlı bir biçimde gerçekleşirken, dijital çağın

getirdiği yenilikler bu sürecin mekândan ve zamandan bağımsız hale gelmesini sağlamıştır (Jarvis, 2021). Özellikle çevrimiçi öğrenme platformlarının yaygınlaşması, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırmış ve HBÖ'ye olan katılım oranlarını artırmıştır.

HBÖ, UNESCO'nun Faure Raporu'nda gündeme gelmiş ve eğitimin yaşam boyu sürecek bir faaliyet olması gerektiği vurgulanarak tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır (UNESCO, 1972). UNESCO'nun faaliyete geçirdiği "Learning to Be" (Faure Raporu) çalışması, eğitimin yalnızca çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlı kalmaması gerektiğini, bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu dönemde HBÖ eğitim politikası haline gelmiştir. 1970'ler ve 1980'lerde, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) başta olmak üzere birçok eğitimci ve eğitim politikacısı arasında sürekli eğitim kavramı giderek daha fazla önem kazanmıştır. Eğitimciler HBÖ kavramını, yaşam boyunca öğrenmeye katılım olarak tanımlamaktadır (Bryce, 2006). Bu dönemde, eğitim sistemlerinin bazı önemli özellikleri karşılayamadığı tespit edilmiş ve formal eğitim kurumlarının anlamı değişmiştir. 1920'lerde John Dewey ve Eduard Lindeman gibi eğitimciler, eğitimin sürekli bir süreç olduğunu vurgulamışlardır.

Avrupa Birliği, hayat boyu öğrenme konusunda önemli bir adım atarak 1996 yılında Avrupa Parlamentosu'nu "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan etmiştir. Bu adımla birlikte, bireylerin iş hayatına ve demokratik süreçlere katılımının yanı sıra, ekonomik, teknolojik ve toplumsal değişimlere uyum sağlama yeteneklerinin artırılması hedeflenmiştir. 2000 yılında Avrupa Birliği, Lizbon'da düzenlenen toplantıda, dünyada meydana gelen hızlı değişim sürecinin bir radikal dönüşüm gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Avrupa'daki bireylere yaşamlarının farklı dönemlerinde eğitim fırsatları sunulması gerektiği vurgulanmış; gençler, yetişkinler, işsiz kalma riski taşıyan bireyler ve işsizlere yönelik uygun eğitim programlarının oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, "bilgi alt yapıları kurma", "eğitim sistemlerini modernleştirme", "sosyal refah" ve "ekonomik reformu geliştirme" gibi ihtiyaçlar, radikal dönüşümün unsurlarından biri olmuştur (Avrupa Konseyi, 2000). 30 Ekim 2000'de Avrupa Komisyonu, "Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu" nu ilan ederek, hayat boyu öğrenmeyi bireyin yaşam kalitesini artıran, istihdam edilebilirliğini geliştiren, toplumsal kalkınmayı destekleyen her türlü eğitim ve öğretimin bir araya geldiği bir çerçeve olarak tanımlamışlardır (OECD, 2007).

Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi

Hayat boyu öğrenme, kökeni Birinci Dünya Savaşı'nın sonlarına dayanan uluslararası gelişmelerin etkisiyle doğmuş entelektüel bir olgunlaşmanın sonucudur. Bu nedenle, hayat boyu öğrenme geçici, yerel ya da özel bir durum değil, kalıcı bir ulusal gerekliliktir ve bireylerin vatandaşlık anlayışının vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda hem evrensel hem de sürekli bir nitelik arz etmelidir (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction 1919). Hayat boyu öğrenme, bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmanın yanı sıra toplumsal katılım ve kişisel tatmin düzeylerini de yükseltmekte, toplumsal refahı artırmaya ve ekonomik kalkınmaya önemli katkılarda bulunmaktadır. Birçok ülkede yalnızca eğitimle sınırlı kalmayıp, UNESCO, OECD, Dünya Ticaret Örgütü ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların gündem maddeleri arasında yer almaktadır. Hayat boyu öğrenme sürecinin, bireylerin ve tüm ekonomilerin ekonomik performansını ve beklentilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmektedir. OECD ve AB gibi kuruluşların yayınladığı belgelerde, insan sermayesinin geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasındaki önemi vurgulanmaktadır (Jenkins, 2006). Eğitim ve ekonomik yararların yanı sıra, istihdam alanında sosyal kapsayıcılık ve eşitliğin sağlanmasında da ciddi katkılar sunmaktadır (Green ve ark., 2003; Field, 2000).

Hayat Boyu Öğrenme Tanımındaki Gelişmeler

Son yıllarda HBÖ önemini arttırmaktadır. Yapılan tanımlarda ve tanıma karşı yaklaşımlarda önemli gelişmeler ve değişimler gözlenmiştir:

- **Birey Merkezli Yaklaşımın Vurgulanması:** HBÖ, geleneksel eğitim modellerinin aksine, bireylerin ihtiyaçları ve ilgi alanları üzerine odaklanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum, öğrenmenin sadece okullarda değil, aynı zamanda farklı ortamlarda da gerçekleşebileceğini ve bireyin kendi öğrenme sürecini yönetme yetisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme süreci, bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenmekte ve öz-yönetimli öğrenme modelleri önem kazanmaktadır (Merriam ve Bierema, 2014).
- **Öğrenmenin Her Yerde ve Her Zaman Gerçekleşebileceği:** HBÖ, öğrenmenin sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmadığını, evde, işte ve toplumun her alanında gerçekleşebileceğini kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenmenin mekân ve

zaman sınırlamalarından bağımsız olduğunu vurgulamaktadır. HBÖ, çevrimiçi eğitim araçlarıyla her yerde ve her zaman ulaşılabilir hâle gelmiştir (Siemens, 2016). Coursera, Udemy ve Khan Academy gibi platformlar, bireylerin HBÖ'ye kolayca erişmesini sağlamaktadır (Jordan, 2015).

- **21. Yüzyıl Becerilerine Odaklanma:** Günümüzde, HBÖ tanımları, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi de içermektedir. Bu, bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.
- **Teknolojinin Entegrasyonu:** Dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte, HBÖ süreçlerine çevrimiçi eğitim platformları, e-öğrenme araçları ve açık eğitim kaynakları gibi teknolojik yenilikler entegre edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme platformları, HBÖ'ye erişimi artıran en önemli unsurlar haline gelmiştir (Anderson ve Dron, 2019). Bu, öğrenme fırsatlarının genişlemesine ve erişilebilirliğin artmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca yapay zeka destekli öğrenme platformları, bireylere özelleştirilmiş eğitim içerikleri sunarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirmektedir (Selwyn, 2017).
- **Kariyer Gelişimi ve İstihdam Edilebilirlik:** HBÖ, bireylerin kariyer gelişimlerini destekleyen ve istihdam edilebilirliklerini artıran bir araç olarak görülmektedir. Bireylerin mesleki becerilerini güncellemelerine ve iş piyasasındaki değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Çevrimiçi kursların sunduğu sertifikalar, bireylerin iş dünyasında rekabet edebilirliğini artırmaktadır (Brown ve Adler, 2021). Bu gelişmeler, HBÖ'nün dinamik ve sürekli evrilen bir kavram olduğunu göstermekte ve bireylerin ve toplumların değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için HBÖ tanımları ve uygulamaları da sürekli olarak güncellenmektedir.

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı, özellikle Avrupa Birliği’ne uyum süreciyle birlikte giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, bu alandaki çalışmaları koordine etmek amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nü kurmuştur. Ülkemizde hayat boyu öğrenme faaliyetleri, halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim kurumları ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından sürdürülmektedir. Bu

kurumlar, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek için farklı kurslar ve aile eğitim programları gibi çeşitli programlar sunmaktadır.

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ne göre (2009), HBÖ; bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşım çerçevesinde, kişinin bilgi, ilgi, yetenek ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliğini ifade etmektedir. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) alanındaki stratejik planlamalar, 2014-2018 dönemini kapsayan "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı" ile şekillendirilmiştir (MEB, 2014). Bu belge, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek istihdam edilebilirliklerini ve sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu belgede, HBÖ'nün geliştirilmesi için şu stratejik öncelikler belirlenmiştir:

1. HBÖ kültürünün yaygınlaştırılması,
2. Eğitim fırsatlarının artırılması,
3. Dijital öğrenme imkânlarının geliştirilmesi,
4. Mesleki gelişim ve istihdam edilebilirliğin artırılması.

Bu belgeyi takip eden dönemde, "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi" gibi girişimler hayata geçirilmiş ve dijital HBÖ platformlarına yönelik yatırımlar artırılmıştır (MEB, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Hayat Boyu Öğrenme Portalı (hbo.meb.gov.tr), Türkiye'deki bireylere çeşitli kurslar ve mesleki gelişim fırsatları sunarak HBÖ'ye erişimi genişletmeyi amaçlamakta ve bireylerin güncel öğrenme ve istihdam fırsatlarına erişimini kolaylaştırmakta, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. 2025 yılı itibarıyla yeni bir strateji belgesine dair resmi bir yayın bulunmamaktadır. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen projeler ve güncel gelişmeler, HBÖ alanındaki stratejik hedeflerin güncellenerek devam ettiğini göstermektedir. Örneğin, "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi" ile HBÖ fırsatlarının artırılması ve erişimin kolaylaştırılması hedeflenmektedir.

Dijital çağda HBÖ'nün dönüşümü ve çevrimiçi öğrenme platformlarının etkisi üzerine yapılan çalışmalar, dijitalleşmenin HBÖ süreçlerine entegrasyonunu vurgulamaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitim ve e-öğrenme platformlarının önemi artmış, bu platformlar sayesinde bireyler mekân ve zaman kısıtlaması olmaksızın öğrenme faaliyetlerine katılabilmektedir. HBÖ stratejileri, dijital

dönüşüm ve çevrimiçi öğrenme platformlarının entegrasyonu ile güncellenmekte ve bireylerin sürekli öğrenme süreçlerine uyum sağlamaları desteklenmektedir.

Türkiye'de HBÖ' ye katılım oranları, program çeşitliliği ve bütçe tahsisleri konusunda güncel veriler sınırlıdır ancak 2018 yılı Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) verilerine göre, Türkiye'de 25-64 yaş arası bireylerin HBÖ'ye katılım oranı %6,2 olarak kaydedilmiştir. Bu oran, Avrupa Birliği (AB) ortalaması olan %11'in altında kalmaktadır. İskandinav ülkelerinde bu oranlar daha da yüksektir; örneğin, İsveç'te %29,2, Finlandiya'da %28,5 ve Danimarka'da %23,5 olarak kaydedilmiştir. Son yıllarda HBÖ için ayrılan ödenek miktarı artırılmış ve 2023 yılı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre, 2022'de 6 milyar 258 milyon civarında olan ödenek, 2023 yılında 14 milyar 158 milyona yükseltilmiştir. 2022'de açılan 628.1689 kurstan 13.584.328 kursiyer yararlanırken, 2023'te açılan 622.968 kurstan 11.028.058 kursiyer yararlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Yetişkin Rollerinin Dönüşümü ve Yeni Öğrenmeler

Hayat boyu öğrenme, yalnızca bireyin kişisel gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal kurumların dönüşümünü de etkileyen dinamik bir süreçtir. Bu çerçevede aile, bireylerin ilk sosyalizasyon ortamı olmasının yanı sıra, karşılıklı öğrenmelerin gerçekleştiği bir etkileşim alanı olarak değerlendirilmektedir (European Commission, 2001). Toplumsal değişim, teknolojik gelişmeler, iletişim biçimlerinin dönüşmesi ve yaşam beklentilerinin çeşitlenmesiyle birlikte, aile yapısı içinde üstlenilen roller de yeniden şekillenmekte; bu durum yeni öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmaktadır (Jarvis, 2004). Yetişkin bireyler, aile içindeki konumlarına bağlı olarak farklı öğrenme sorumlulukları üstlenmektedir. Bu durum yalnızca ebeveynlikle sınırlı olmayıp, yaşlanan aile bireylerine bakım, kuşaklar arası iletişim, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık gibi farklı alanlarda da bilgi ve beceri edinmeyi gerekli kılmaktadır (OECD, 2007). Bu bağlamda aile, yaşam boyunca süren öğrenmenin hem uygulama alanı hem de doğal bir öğrenme ortamı hâline gelmektedir.

Hayat boyu öğrenme politikaları bağlamında değerlendirildiğinde aile, bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğrenme alışkanlıklarını şekillendiren temel sosyal yapılar arasında yer almaktadır. Özellikle sosyal öğrenmenin büyük oranda aile ortamında gerçekleştiği dikkate alındığında, aile yalnızca çocukların değil, aynı zamanda

yetişkin bireylerin de öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır (Stephan, 2020). Aile içindeki kuşaklar arası öğrenme, karşılıklı etkileşim ve deneyim paylaşımı yoluyla gerçekleşen doğal ve informal bir öğrenme biçimidir ve bireylerin bilgi, değer ve becerilerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlamaktadır (Stephan, 2020; Pelton ve Schmidt-Hertha, 2014). Bu bağlamda, aile; hayat boyu öğrenme sürecinin hem uygulama alanı hem de etkileşimli bir öğrenme ortamı olarak işlev görmekte, bireylerin yeni rollerle bağlantılı bilgi ve becerileri edinmelerine olanak tanımaktadır.

Ailede yaşanan roller arası değişim, bireyleri yeni bilgi ve becerilere yönlendirerek hayat boyu öğrenme sürecini tetiklemektedir. Bu doğrultuda, aile bireylerinin günlük yaşam deneyimleri, geleneksel bilgi aktarımı, birlikte geçirilen zaman ve karşılıklı sorumluluklar üzerinden gelişen öğrenmeler, özellikle informal öğrenme biçimleri olarak değerlendirilmektedir (Schugurensky, 2000). Bu süreçler, bireylerin hem aile içi işlevlerini sürdürmesine katkı sağlamakta hem de değişen toplumsal koşullara daha hızlı uyum sağlamalarına imkân tanımaktadır.

Sonuç olarak, aile; bireylerin yaşamları boyunca öğrendiklerini uyguladıkları, yeni rolleriyle bağlantılı bilgi ve becerileri deneyimledikleri, aynı zamanda öğrenmeyi sürdüren bir sosyal yapı olarak konumlanmaktadır. Bu yönüyle aile, hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yalnızca bir öğrenme nesnesi değil, aynı zamanda öğrenme ortamı ve aracı olarak stratejik bir öneme sahiptir. Bu bütünsel bakış açısı, bir sonraki bölümde ele alınacak olan aile eğitiminin temellerini oluşturmakta ve aile içi öğrenme süreçlerini daha sistematik bir biçimde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Aile

Her toplumun kendine özgü kuralları ve normları bulunmaktadır. Türk aile yapısında ebeveyn olmanın ve aile kurmanın önemli bir unsuru, resmi nikaha sahip olmaktır. Aile, “Ana baba, çocuklar ve tarafların kan akrabalarından oluşan (aile biçiminin gereğine göre) ekonomik ve toplumsal bir birliktir” (Gökçe, 1976). Aile, birçok işlev ve dinamik barındırmaktadır. Bu dinamikler arasında en kritik olanı, bireyler arasındaki iletişimin doğru yönetimi ve sağlıklı ebeveynlik rollerinin çocuklara kazandırabileceği olumlu karakter özellikleridir. Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi bir süreçtir ve bu süreç ailede başlamaktadır. Aile, çocuğun akademik başarısında ve olumlu davranışlar geliştirmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Henderson ve Mapp, 2002). Kendi yaşam tarzını barındıran aile, bulunduğu kültürü ve o kültürün

değerlerini çocuklarına aktardığından toplumsal yaşamın temel taşlarından biridir. Aile, insan türünün devamını sağlamak için hayati bir öneme sahiptir; çocukları büyütmek ise onun toplumsal niteliğini ortaya koyar ve çocuğun hayata getirilmesinde, büyütülmesinde, korunmasında ve topluma entegre edilmesinde büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Ailenin eğitici özellikleri, anne-baba ile çocuklar arasında farklı hak ve sorumluluklar oluşturarak ideal bir eğitim ortamı yaratmaktadır. Bu yönüyle aile, çocuğun toplumsallaşması için gerekli tüm unsurlara sahiptir (Kıncal, 2001).

İlk ataların ailelerinde edindikleri bilgileri çocuklarına aktararak eğitim sürecinin başladığına inanılmaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve gelişimsel ortamların oluşturulmasında ailenin rolü vazgeçilmezdir ve onun alternatifi yoktur. Temizlik, beslenme, saygı, sevgi, dürüstlük, irade kullanımı, paylaşma, manevi değerler ve cinsiyet rolleri gibi birçok temel bireysel ve toplumsal özellik ailede öğrenilmektedir. Çocukların yeteneklerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve olaylara uygun tepkiler vermeleri de aile ortamında gerçekleşir. Böylece çocuk, toplumsal yaşamda yetişkinlik rollerine hazırlanmaktadır. Aile, bu yönüyle tüm toplumlar da var olan ve evrensel bir kurumdur. Toplumların sosyo-ekonomik koşullarına göre değişiklik göstermekle birlikte, her aile kendine özgü kurallar belirleyerek özgün bir yapıya dönüşmektedir. Çocuğun hayatında son derece önemli bir rol oynaması beklenen ebeveynlerin, ebeveynlik becerileri yanı sıra çocuk bakımı ve eğitimi konularında da bilgi ve yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir. Aile içindeki uyum, alışıldık bir düzende ve toplumsal gelişmelerden olumsuz etkilenmeyecek bir seviyede ise, burası çocuğun gelişimi için mükemmel bir eğitim ortamı haline gelmektedir (Kıncal, 2001). Çocuğun toplumda kabul gören davranışlar sergilemesi, toplumla uyum sağlaması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Akbaş, 2019). Bu süreçte, sosyal yetenekler; çocuğun diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurmasını, bu ilişkileri sürdürmesini ve iletişim sürecindeki sorunları çözme becerilerini içermektedir. İletişim, karar verme, akran ilişkileri ve kendini yönetme gibi sözlü ve sözlü olmayan davranışlar, çocuğun sosyal gelişimi için kritik öneme sahiptir (Taylı, 2017). Erken çocukluk döneminde ilk sosyal becerilerin kazanılması aile içinde gerçekleşir; daha sonra bu beceriler okulda ve akranlarla yapılan etkileşimler aracılığıyla şekillenmektedir. Çocuğun bu erken döneminde olumsuz davranışları gözlemlemesi ve bu tür sosyal-duygusal davranışları engellemeye yönelik önlemler alınmaması, ilerleyen yaşlarda toplum tarafından kabul edilmeyen olumsuz ve saldırgan davranışların sergilenme riskini artırmaktadır (Yoldaş, 2020). Çocuğun çevresini ve gelişimsel ihtiyaçlarını uygun şekilde düzenlemek, zihinsel gelişimlerini olumlu etkilerken, bu ihtiyaçların göz ardı

edilmesi gelişim risklerini artırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Shonkoff ve Phillips, 2000). Özellikle sosyal ve ekonomik zorluklar yaşayan ailelerde bu duyarsızlık daha belirgin hale gelmekte, çocuk yetiştirmede karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilmekte yetersiz kalan ebeveynler, olumsuz tutum ve davranışlarıyla bu eksikliklerini fark etmeyip, çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Ebeveynlerin, çocuklarının günlük davranışlarını sağlıklı bir şekilde yönlendirebilmeleri; tutarlılık esasına dayalı kurallar oluşturmaları ve etkili iletişim becerileri geliştirmeleriyle mümkündür. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocukların davranışlarını düzenleyebilmelerine katkı sunan genel kurallar literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Sanders, 2008). Bu kurallar, çocuk bakımını kolaylaştırırken, uyulmaması durumunda sorunların meydana gelmesine zemin hazırlayabilmektedir. Aşırı davranış ve tepkilerden kaçınarak sınırları ve kuralları belirlemek ve bunlara sadık kalmak, etkin ebeveynlik ve güçlü bir aile birliği içerisinde duygusal bağların gelişmesini sağlamak, uygun kurallar ve destekleyici ebeveyn tutumları, potansiyel uyum ve davranış problemlerine karşı koruyucu unsurlar oluşturmaktadır. Sonuvar (1999), ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliğinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Güven verici, destekleyici ve hoşgörülü bir ebeveyn yaklaşımının, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için ideal bir etkileşim biçimi olduğunu belirtmektedir. Anne ve babanın çocuklarına sunduğu koşulsuz sevgi, empati ve hoşgörüye dayanan etkileşimleri, çocukların bağımsız ve içten denetimli bir kişilik yapısı geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca, aile içinde uyulması gereken sınırlılıklar ve standartların önceden belirlenmesi, çocuğa anlayacağı biçimde açıklanması ve rehberlik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bulgular, Yavuzer (2001)'in çalışmalarında da desteklenmektedir. Yavuzer, evde yaşanan gerilimli etkileşimlerin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini derinden etkileyerek davranış sorunları geliştirmelerine neden olabileceğini ifade etmektedir. Toplumsal özellikler, demografik, sosyo-kültürel ve ekonomik değişimler doğrultusunda erkek ve kadınların analık ve babalık rolleri de dönüşüm geçirmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde, babaların uzun çalışma saatleri veya fiziksel olarak zorlayıcı mesleklerde bulunmaları, çocuklarının eğitimi ve bakımında birinci derecede sorumluluk hissetmelerini zorlaştırmakta; bu durum da baba-çocuk ilişkilerinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (McLoyd, 1998; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, ve Lamb, 2000). Ancak günümüzde babalar, çocuk bakımına daha aktif bir şekilde katılmaya başlamıştır. Çocuk bakımına yönelik gerekli bilgi ve deneyime sahip olunmasa dahi, ebeveynlerin ve bakım

verenlerin çocuk gelişimi sürecine aktif katılım göstermeleri ve bu alanda bilgi ile beceri kazanmaya devam etmeleri, çocuğun sağlıklı gelişimi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Bornstein, 2015; Bornstein ve Putnick, 2012; Kağıtçıbaşı, 2007). Bu nedenle aile eğitim programları, yalnızca bilgi sahibi olan anneler için değil aynı zamanda babalar veya bilgi sahibi olmayan anneler için de önemli bir öğrenim alanı haline gelmektedir. Aktif bir şekilde çocuklarının hayatında yer alan ve onlara besleyici bir şekilde destek veren babalar, ilgisiz babalara kıyasla birçok avantaj sunmaktadır. Bu tür babalara sahip çocuklar, okulda daha iyi başarı göstermekte (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Nord, Brimhall ve West, 1997), çocukların benlik saygıları artmakta (Radin, 1994), akranlarıyla ilişkileri daha sağlıklı bir biçimde gelişmekte (Mosley ve Thompson, 1995; Snarey, 1993), cinsel rol gelişimleri daha olumlu ilerlemekte (Radin, 1986) ve ayrıca bu çocuklar daha fazla finansal kaynağa erişim imkanı bulmaktadırlar (Horn ve Sylvester, 2002). Bilgi ve becerilerin, günümüz koşullarına ve bireylere göre geliştirilmesi, planlı bir şekilde programlanması ve bakım veren aile üyelerine eğitim olarak sunulması gerekmektedir. Hem baba ve çocuk arasındaki ilişkinin hem de ebeveynler arasındaki bağın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için aile eğitim programları son derece önemlidir. Her iki ebeveynin de öğrenmeye açık olması ve hayat boyu öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilemesi, çocuğun gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Aile Çeşitleri

Aile yapıları toplumun sosyo-ekonomik dinamiklerine bağlı olarak yaşanan coğrafi bölge, gelir düzeyi, yaşam tarzı veya içine aldığı kişi sayısı gibi unsurlara dayanarak sınıflandırılabilir. Yaşanılan coğrafi bölgeye göre kırsal kentsel veya gecekondü ailesi olarak ayrılabilir:

- Kırsal aileler geniş aile yapısının yaygın görüldüğü, tarım ve hayvancılıkla geçinen genellikle akrabalık ilişkilerinin, geleneksel değerlerin ve toplumsal normların güçlü olduğu ailelerdir (Özdemir, 2014).
- Kentsel aileler kent yaşamının getirdiği bireyselleşme eğilimi ile şekillenen çekirdek aile modeline daha yakın olan ailelerdir (Giddens, 2013). Bu ailelerde kadınların iş gücüne katılım oranı kırsal bölgelere göre daha yüksek eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim daha kolay olmaktadır.
- Gecekondü aileleri kente göç eden ancak düzenli barınma ve ekonomik istikrara ulaşamayan ve çoğunlukla kayıt dışı sektörde çalışan bireylerden oluşan ailelerdir

(Kıray, 1999). Bu aileler genellikle inşaat işçiliği, temizlik, pazarcılık, tekstil atölyeleri gibi alanlarda çalışır. Göçmen nüfusun yoğun olduğu, barınma ve alt yapı sorunlarının yaşandığı bölgelerde ikamet ederler, eğitim ve sağlık hizmetine erişimde güçlük yaşamaktadırlar.

Gelir düzeylerine göre sınıflandırıldığında, ekonomik olarak üst sınıfta olan yüksek gelirli ailelere zengin aile denilmekteyken, orta halli aileler ekonomik olarak belirli bir istikrar sağlayan eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimi olan aile yapılarıdır. Genellikle beyaz yakalı çalışanlardan oluşan ve ekonomik olarak alt ve üst sınıf arasında yer almaktadırlar (Bourdieu, 1984). Düşük ücretli işlerde çalışan veya işsiz bireylerden oluşan yaşam standartları düşük ailelere dar gelirli aileler olarak tanımlanmaktadır (Sen, 1999). Gelir seviyesi asgari geçim düzeyinin altında olan, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimleri kolay olmayan bu aileler devlet yardımları veya sosyal destek mekanizmalarına bağımlı şekilde yaşamaktadırlar.

İçinde bulunan kişi sayısına göre aile yapısı çekirdek, geniş ve çok çocuklu aile olarak gruplandırabilmektedir:

- Çekirdek aile, en küçük aile birimi olarak kabul edilen, genellikle anne, baba ve çocuklardan oluşan bir aile yapısıdır (Murdock, 1949). Kentleşme ve sanayileşme süreçleriyle birlikte artış göstererek en yaygın aile modellerinden biri olan bu ailelerde aile içi roller daha bireyselleşmektedir.
- Geniş aile, çekirdek aileye ek olarak büyükanne, büyükbaba, amca, teyze gibi akrabaların da aynı çatı altında veya yakın çevrede yaşadığı aile yapısıdır (Parsons, 1955). Birden fazla jenerasyonun bir arada yaşadığı, kırsal kesimlerde ve geleneksel toplumlarda daha sık görülmektedir. Kırsal bölgelerde ve geleneksel toplumlarda yaygın olan bu ailelerde dayanışma ve paylaşım ön planda kendini göstermektedir.
- Çok çocuklu aile, ebeveynlerin üç veya daha fazla çocuk sahibi olduğu ailelerdir (Beaujouan ve Solaz, 2019). Geniş aile ile ilişkilendirilebildiğinden kırsal bölgelerde ve geleneksel toplumlarda daha yaygın olmakta, ekonomik yük daha fazla olmakta fakat aile içi dayanışma belirgin olarak görülmektedir.

Küreselleşme, modernleşme, bireyselleşme ve kültürel etkileşim süreçleri, aile yapısında meydana gelen değişimlerin başlıca belirleyicileri arasında yer almakta; bu sosyo-kültürel dönüşümler, aile dinamiklerinin yeniden şekillenmesine ve bireylerin rollerinde farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu durum, özellikle ebeveynlik rolleri ve eğitim ihtiyaçları bağlamında yaşam boyu öğrenme süreçlerini de etkilemektedir (Engin,

2022). Geleneksel geniş aile modeli yerini çekirdek aileye bırakırken, tek ebeveynli aile yapılarındaki artış, boşanma oranlarının yükselmesi, yeniden evlenme eğilimleri ve eşcinsel partnerliklerin yaygınlaşması gibi çağdaş toplumsal dinamikler, geleneksel aile yapısının dönüşümüne önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Georgas ve ark., 2006). Günümüzde ortaya çıkan farklı aile türlerinden bazıları şunlardır:

- Çift kariyerli aile hem anne hem de babanın kariyer odaklı olduğu, gelir elde ettiği ve profesyonel yaşamlarını aile yaşamıyla dengelemeye çalıştığı aile modelidir (Rapoport ve Rapoport, 1976). Modern toplumlarda aile yapısında değişimler gözlemlenmekte ve geleneksel aile modeline kıyasla ev içi sorumlulukların eşit paylaşımı daha yaygın hale gelmektedir (Yalçın, 2010). Ebeveynlerin çocuk bakımı, ev işleri ve iş yaşamı arasındaki dengeyi sağlamaları, psikososyal iyilik hali açısından büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2015). Bu süreçte ebeveynler, rol çatışmaları yaşayabilmekte; çocuk bakımını desteklemek amacıyla kreş, profesyonel bakım hizmetleri veya büyükanne-büyükbaba gibi aile içi destek sistemlerine başvurabilmektedirler (Kaya ve Aydın, 2018).
- Tek ebeveynli aileler çocuğun yalnızca anne veya baba ile yaşadığı aile yapısıdır (Cherlin, 2010). Boşanma, ayrılma, ölüm ya da kişisel tercihler sonucunda bekar ebeveynlerin çocuklarını tek başlarına yetiştirirler. Bu tür aileler, özellikle ekonomik ve kültürel faktörlere bağlı olarak giderek daha yaygın hale gelmektedir (Smith, 2018). Çocuk yetiştirme süreçlerinde ebeveynin üzerindeki sorumluluğun fazla, ekonomik ve sosyal destek ihtiyacının yüksek olduğu bu aile modeli günümüzde boşanma oranlarının artmasıyla yaygınlaşmıştır. Küresel ölçekte yaklaşık 320 milyon çocuğun tek ebeveynli ailelerde yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu çocukların çoğunluğu anneleriyle birlikte yaşamakta olup, 0–17 yaş grubunda yer almaktadır (Global Issues, 2016). OECD’nin 2018 verilerine göre, üye ülkelerde ortalama olarak çocukların %16,9’u yalnızca bir ebeveyni ile yaşamaktadır. Türkiye’de ise bu oran %9,7 ile OECD ortalamasının altında yer alsa da, son yıllarda artış gösterdiği gözlemlenmektedir (TÜİK, 2021a).
- Çocuksuz aile, bireylerin çocuk sahibi olmadan yaşamlarını sürdüren aile modelidir (Bachu, 1999). Özellikle büyük şehirlerde, bireylerin yalnız yaşamayı tercih etmeleri, aile yapılarındaki başka bir değişim örneğidir. Bireysellik ön plana çıkmakta ve yalnız yaşam tarzı giderek yaygınlaşmaktadır (Davis, 2021). Bu aile yapısı bireylerin biyolojik nedenlerle çocuk sahibi olmamaları sonucu da ortaya çıkabilmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu aile modelinin oranı artmaktadır.

Türkiye’de de 2016’dan beri toplam doğurganlık hızı nüfusun yenilenme seviyesi olan 2,10’un altında kalmaya devam etmektedir (TÜİK, 2024).

- Genişletilmiş aile, boşanma veya dul kalma sonrası ebeveynlerden birinin yeniden evlenmesiyle oluşan ve önceki evliliklerden gelen çocukları da içeren aile modelidir (Ganong ve Coleman, 2004). Bu tür ailelerde, ebeveynlerin önceki evliliklerinden olan çocuklar bulunabilmekte ve bu durum karma aile yapılarının oluşmasına neden olmaktadır (Acar, 2015; Yıldız, 2017). Tek ebeveynli aile modeli gibi modern toplumlarda boşanma oranlarının artmasıyla yaygınlaşmıştır. Üvey ebeveyn ve çocuk ilişkileri duygusal uyum sürecinin uzun olduğu önemli bir konudur.

Bu ailelerin yanı sıra evlilik dışı birlikte yaşama biçimleri, özellikle Batı ülkelerinde giderek daha yaygın hale gelmekte ve toplumsal olarak daha fazla kabul görmektedir. Cunningham ve Thornton (2005), evlilik dışı birlikteliklerin yalnızca geçici bir yaşam biçimi olmaktan çıkarak, kalıcı ve alternatif bir aile yapısı haline geldiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Sassler ve Lichter (2020) de evlilik dışı birlikte yaşamanın, geleneksel evlilik kurumunun yerini almakta olduğunu ve bu durumun toplumsal normlarda önemli bir değişimi temsil ettiğini vurgulamaktadır. Lesthaeghe (2020), Batı Avrupa’da evlilik dışı birlikte yaşama oranlarının son yıllarda belirgin biçimde arttığını, bu eğilimin sadece yerel değil, aynı zamanda küresel düzeyde bir dönüşümü yansıttığını ileri sürmektedir. Türkiye özelinde yapılan araştırmalar da bu eğilimi desteklemektedir. Örneğin, "Kolektiviteden Bireyciliğe Geçiş" başlıklı çalışmada, evlilik dışı doğum ve birlikte yaşama oranlarının artışı, bireyselleşme süreciyle doğrudan ilişkilendirilmiştir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2019). Bu bulgular, aile yapısındaki dönüşümün yalnızca Batı toplumlarına özgü olmadığını, Türkiye gibi daha geleneksel yapıya sahip toplumlarda da bu dönüşümün izlenebilir olduğunu göstermektedir. Bunun dışında birçok ülkede eşcinsel evliliklerin yasal hale gelmesi evlat edinme veya biyolojik çocuk sahibi olarak kurulan eşcinsel ailelerin sayısının artmasına yol açmıştır (Williams, 2019). Ebeveynlerin iş nedeniyle göç etmesi durumunda dede nine ve torunlardan oluşan aile sayısında ve yine göç hareketleri sebebiyle farklı kültürlerden oluşan bireylerin oluşturdukları çok kültürlü aile sayısında artış görülmektedir. Bu tür ailelerde, çocuklar çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda büyümekte, bu durum aile içi dinamikleri etkilemektedir (Schachner, 2017). Günümüzde aile yapıları, yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkileriyle sınırlı kalmayıp, yaşlı akrabalar ve bakıma muhtaç bireyleri de kapsayan daha geniş bir destek ağına dönüşmektedir. Bu durum, özellikle artan yaşlanma oranları ve aile

üyeleri arasında bakım yükünün paylaşılması gerekliliğiyle ilişkilidir. Gardiner ve arkadaşlarının (2022) Birleşik Krallık, Yeni Zelanda ve Kanada'da gerçekleştirdiği uluslararası bir çalışmada, aile üyelerinin hem istihdamlarını sürdürme hem de bakım sorumluluklarını yerine getirme çabalarının, bakım veren ve bakım alan bireyler üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de yapılan araştırmalar da yaşlı bireylerin bakımının büyük ölçüde aile üyeleri tarafından üstlenildiğini ve bu durumun özellikle kadınlar üzerinde ek bir yük oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Or ve Kartal, 2019)

Kültürlerarası Farklılıklar ve Küreselleşmenin Aile Yapısına Etkisi. Farklı kültürel bağlamlarda aile yapıları ve işleyişi büyük ölçüde değişiklik göstermektedir. Geleneksel toplumlarda geniş aile yapısı hâlâ yaygınken, Batı toplumlarında bireyselleşme süreci daha belirgin hale gelmiştir. Kültürel farklılıklar şunları içerebilmektedir:

- **Evlilik ve boşanma oranları:** Avrupa ve Kuzey Amerika'da boşanma oranları daha yüksekken (Our World in Data, 2023), Asya ve Orta Doğu'da evliliğin daha kalıcı bir kurum olduğu görülmektedir.
- **Aile içi roller:** Batı toplumlarında daha eşitlikçi bir iş bölümü benimsenirken, bazı geleneksel toplumlarda toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bir iş bölümü hâkim olmaktadır.
- **Çocuk yetiştirme tarzları:** Asya kültürlerinde daha otoriter ebeveynlik yaygınken, Batı ülkelerinde çocuk merkezli, destekleyici ebeveynlik öne çıkmaktadır.

Küreselleşme, farklı kültürel pratiklerin etkileşimini artırmış ve aile yapılarında dönüşümlere yol açmaktadır. Göç, uluslararası evlilikler ve dijital medya gibi etkenler, ailelerin geleneksel sınırlarını aşmasına neden olmaktadır.

Ailelerin eğitim anlayışları, toplumsal değerler, ekonomik faktörler ve kültürel normlarla şekillenmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımı, öğrencilerin hem bilişsel gelişimlerini hem de okul başarılarını artırmaktadır (Epstein, 2018). Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olmaları, öğrencilerin akademik motivasyonlarını güçlendirir ve okulda daha yüksek başarıya ulaşmalarını sağlar (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Özellikle

annelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katkıda bulunmaları, öğrencilerin zekâ puanları ve genel akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Jeynes, 2012). Ancak, eğitim sistemine olan güven, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim politikaları, ebeveynlerin eğitime olan ilgisini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Son yıllarda, uzaktan eğitim ve dijital öğrenme platformlarının yaygınlaşması, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımını artırmıştır. Ancak, dijital okuryazarlık düzeyleri ve teknolojik altyapı farklılıkları nedeniyle bu katılım her aile için eşit düzeyde olmamakta ve ailelerin türlerine göre eğitim görüşleri farklılık göstermektedir. Kırsal ailelerde eğitim olanaklarından yararlanma oranı oldukça düşük olup, okula yazılan çocukların devamsızlık oranı ekonomik nedenler ve ilgisizlik nedeniyle yüksektir (TÜİK, 2019). Gecekondu ailelerinde ise kırsal ailelere göre eğitime olan ilgi daha fazladır; bu nedenle eğitim imkanlarından faydalanma şansları da artmaktadır. Bu aileler, çocuklarının kısa yoldan meslek sahibi olmasını istediklerinden meslek eğitimi veren okulları tercih etmektedirler. Ülkedeki eğitim fırsatlarından en fazla yararlanan ve eğitime en çok ilgi duyan aile türü kentsel ailedir. Bu ailelerde çocukların okula devamsızlık sorunu neredeyse yoktur. Ancak günümüzde bu durum kısmen değişse de, genel yargıyı köklü bir şekilde değiştirememektedir. Zengin aileler, çocuklarına en iyi eğitim imkanlarını sunarak, onların çoğunlukla baba mesleklerini tercih etmelerine zemin hazırlamaktadır. Eğitime karşı duyulan ilgi, bu ailelerde oldukça yüksektir. Orta halli aileler ise çocuklarının başarılarını ailelerinin başarısı veya başarısızlığı olarak gördükleri için en kaygılı aile tipi olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar, ailelerinin toplumsal statüsünü arttıracak mesleklere yönlendirilmekte ve bu aileler eğitime en ilgili olan gruba oluşturmaktadır. Meslek sahibi olmuş memurları içeren bireylerden oluşan aileler de bu gruba dahil edilmektedir. Dar gelirli aileler ise, çocuklarına iyi bir eğitim sağlama konusunda sınırlı imkânlarla sahiptir. Bu ailelerde eğitime olan ilgi oldukça düşük olup, çocuklar kısa yoldan meslek sahibi olabilecekleri alanlara yönelmektedir. Çocukların başarılarıyla ailelerin ilgisi genelde düşük seviyededir.

Dijital Medyanın Aile İçi İletişime ve Eğitime Etkisi. Dijitalleşme, aile içi etkileşim biçimlerini değiştirmiştir. Akıllı telefonlar, sosyal medya ve çevrim içi iletişim araçları, aile üyelerinin birbirleriyle iletişim kurma şeklini dönüştürmüştür. Dijital medya kullanımının aile içi iletişim üzerindeki etkileri hem olumlu hem de olumsuz yönlere sahiptir. Küçük (2019) ve Koçer ve Ayhan (2020), dijital medya araçlarının aile üyeleri

arasındaki mesafeleri kısaltarak, özellikle uzak mesafelerdeki bireyler için iletişimi kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, dijital medya kullanımının, yüz yüze iletişimi azaltması ve bağımlılık yaratması gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu da ifade edilmektedir (Özdemir, 2017).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerini daha yakından takip etmesini sağlayan dijital medya araçları, aynı zamanda ailelerin birlikte öğrenme süreçlerine katılımını desteklemektedir (Yalçın, 2020). Ancak, dijital medya kullanımının getirdiği olumsuz etkiler de göz ardı edilemez; örneğin, çocukların internet ortamında maruz kalabileceği riskler ebeveynler için yeni sorumluluklar doğurmaktadır (Çelik, 2019).

Aile, zaman içinde değişen dinamiklere uyum sağlayarak farklı yapılar ve işlevler kazanmıştır. Geleneksel aile modelleri yerini daha esnek, çeşitlenmiş ve bireyselleşmiş aile yapılarına bırakmaktadır. Küreselleşme ve dijitalleşme gibi faktörler, aile ilişkilerini ve eğitim süreçlerini derinden etkilemektedir. Gelecekte, eğitim politikalarının ve aile destek programlarının, bu dönüşümleri göz önünde bulundurarak şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle dijital çağda ebeveynlerin ve çocukların medya okuryazarlığını artırmaya yönelik çalışmalar, aile içi iletişimi ve eğitimi destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Dijital medya okuryazarlığının artması, aile içindeki dijital medya kullanımını daha bilinçli hale getirerek, bu olumsuz etkileri en aza indirmeye yardımcı olabilir (Yalçın, 2020).

Ebeveynlik

Ebeveyn kavramı, temel anlamda bir çocuğa bakım sağlamaktan sorumlu olan anne ve/veya babayı ifade etmektedir. Ebeveynler, biyolojik anne babalardan oluşabildiği gibi evlat edinme yoluyla da şekillenebilmektedir. Toplumların değer yargıları ve özellikleri değiştikçe, bu kavramların tanımları da evrim geçirmektedir. Geçmişte yalnızca bakım sağlamakla yükümlü olan ebeveynler, günümüzde çocuklarının potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktan da sorumlu tutulmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir (Chow ve ark., 2004; PTA, 2005). Ebeveynlik, sadece çocuğun temel bakımını üstlenmekle kalmaz, aynı zamanda psikososyal gelişimini destekleyen bir dizi beceriyi de kapsamaktadır (Bornstein, 2015). Modern zamanlarda çocuklar, geçmişteki dönemlere kıyasla daha fazla bireysel istekleri olan, benmerkezci ve yönlendirici bir yapıya sahip oldukları için ebeveynler üzerinde daha fazla duygusal yük oluşturmaktadır. Bu durum, çocuk merkezli aile sayısının

artmasına yol açmaktadır. Kırsal alanlarda bir zamanlar yaşlılık sigortası olarak görülen çocuklar, günümüzde değişen sosyal koşullar, makineleşme, teknolojik gelişmeler, güvenlik sorunları ve maddi kaygılar nedeniyle başlı başına bir sorumluluk haline gelmektedir. Sonuç olarak, yenidoğan sayısında gözle görülür bir azalma yaşanmaktadır. Ebeveyn kavramı, yalnızca bakım vermekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda maddi, manevi, sosyal ve duygusal birçok sorumluluğu da içermeye başlamıştır. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarını erken çocukluk programlarına katılmalarının, özellikle bu programların ebeveynlere evde ve merkezlerde nasıl daha aktif olabilecekleri konusunda eğitim fırsatları sunduğu durumlarda, çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir (Eldridge, 2001; Fagan ve Iglesias, 1999; Marcon, 1999; Starkey ve Klein, 2000). Ebeveyn olmanın getirdiği sorumluluklar, roller ve bu sürecin birey üzerindeki etkilerini kapsayan ebeveynlik, bireyin yaşamındaki en önemli dönüşümlerden biridir. Bu süreç, bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını sürekli olarak geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ebeveyn olmadan önce de bireyler, bilgi edinme, beceri geliştirme ve psikolojik olarak ebeveynlik rolüne uyum sağlama gibi süreçlerden geçmektedir.

Ebeveynlik Stilleri ve Çocuk Gelişimi

Ailenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi, ebeveynlerin davranış tarzına bağlı olarak değişebilmektedir. Kişiliğin şekillenmesinde ebeveyn stilleri en önemli çevresel faktörlerden biridir. (Bahçivan-Saydam ve Gençöz, 2005). Bu ebeveynlik stilleri, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Çocuklar ilk eğitim ortamı olan aileden gördüklerini yaparlar. Bireylerin ailelerinden gördükleri tutumlar, onların benlik algılarını ve kişiliklerini doğrudan etkilemektedir (Özkan ve Tösten, 2011). Araştırmalar, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocukların kişilik gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Aydoğdu ve Dilekmen'in (2016) çalışmasında, ebeveyn tutumlarının cinsiyet, çalışma durumu, aylık gelir, eğitim durumu ve çocuk sayısı gibi değişkenlere göre farklılaştığı bulunmuştur. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarına göre bireyler ilgili, neşeli, duyarlı, mutlu veya kaygısız, mutsuz ve sorumsuz insan olabilmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Abraham Maslow'un kendini gerçekleştirme teorisine göre, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için belirli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler arasında gerçekliği olduğu gibi algılayabilme, içten ve doğal davranabilme, problem

odaklı olma, yaratıcı olma, insanlığa karşı ilgi gösterme ve demokratik tutum sergileme bulunmaktadır (Neher, 1991). Anne-baba-çocuk ilişkisinin temelini anne-babanın sahip olduğu tutumlar belirlemektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin ebeveynlik stilleri, onların kendini gerçekleştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Baumrind (1967) tarafından oluşturulan ve daha sonra Maccoby ve Martin (1983) tarafından genişletilen dört ebeveynlik stili şu şekilde tanımlanmıştır:

1. **Otoriter Ebeveynlik:** Otoriter ebeveynler, yüksek beklentilere sahip olup, çocuklarını sıkı kurallar çerçevesinde yetiştirmektedirler. Baumrind'e (1967) göre, bu tür ebeveynler genellikle duygusal olarak mesafelidir ve çocuklarından mutlak itaat beklemektedir. Otoriter ebeveynlikle yetişen çocuklar, akademik olarak başarılı olabilseler de genellikle düşük özgüvene ve sosyal kaygıya sahip olmaktadır (Chao, 1994). Türkiye'de alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumlarının yaygın biçimde benimsenmesi, yetişkinlerin genel davranış ve tutum profilini yansıtmaktadır (Alisinanoğlu, 2015).
2. **Demokratik (Yetkin) Ebeveynlik:** Demokratik ebeveynler, çocuklarına rehberlik eden, onların fikirlerine saygı duyan ancak sınırlar koyan ebeveynlerdir. Araştırmalar, demokratik ebeveynlik stiline, çocukların akademik başarılarını, duygusal zekalarını ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Steinberg, 2001). Kaya ve arkadaşları (2012) ile Bornstein ve Zlotnik'in (2008) çalışmalarında, yüksek eğitim düzeyine sahip anne ve babaların demokratik ebeveynlik tutumlarını daha çok benimsediği saptanmıştır. Yaprak (2007) ise anne-babaların eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte demokratik tutumlarının da yükseldiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, Alpoğuz (2014), ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artışın çocuklar tarafından algılanan demokratik tutumları güçlendirdiğini, eğitim seviyesi düştüğünde ise otoriter tutum algılarının arttığını ifade etmiştir.
3. **İzin Verici Ebeveynlik:** Bu ebeveynler, çocuklarının özgürce hareket etmesine izin verir ve disiplin konusunda esneklik göstermektedirler. Ancak araştırmalar, izin verici ebeveynliğin çocuklarda düşük özdenetim ve düşük akademik başarı ile ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Baumrind, 1991).
4. **İhmalkâr Ebeveynlik:** İhmalkâr ebeveynler, çocuklarının fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermemektedirler. Bu tür ebeveynlik, çocuklarda

düşük akademik başarı, zayıf duygusal düzenleme ve riskli davranışlar ile ilişkilendirilmektedir (Maccoby ve Martin, 1983).

Güncel Ebeveynlik Teorileri ve Araştırmalar

Ebeveynlik uygulamaları kültürel bağlamlara göre farklılık gösterebilir. Örneğin, Chao (1994) tarafından yapılan araştırmalarda, Asya kültürlerinde ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarına Batı kültürlerine kıyasla daha fazla vurgu yaptığı bulunmuştur. Çinli ebeveynlerin daha otoriter bir tarz benimsediği ancak çocuklarının akademik başarısının yüksek olduğu görülmüştür. Batı kültürlerinde ise daha demokratik ve birey merkezli ebeveynlik yaklaşımlarının yaygın olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Darling ve Steinberg (1993), Batılı ebeveynlerin çocuklarının bireysel kararlarını teşvik ettiklerini ve bağımsızlıklarını geliştirmelerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. Feldman (2003) da kültürel özellikler ile ebeveynlik stilleri arasında yakın bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ebeveynlik, kültürel, toplumsal ve teknolojik değişimlerle birlikte dönüşüm geçirmektedir. Son yıllarda, dijitalleşmenin de etkisiyle ebeveynlik anlayışlarında değişiklikler oluşmuştur. Bununla birlikte dijital ebeveynlik ve yeni nesil ebeveynlik tanımları ortaya çıkmıştır.

- **Dijital Ebeveynlik:** Çocukların internet ve sosyal medya kullanımını yönlendirme ve kontrol etme becerilerini içeren bu ebeveynlik yaklaşımı, medya okuryazarlığını da kapsamaktadır (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Bu yaklaşım ebeveynlerin çocuklarını teknoloji çağında nasıl yönlendirmeleri gerektiği konusunda rehberlik etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımını izlemeleri, dijital medya okuryazarlığını geliştirmeleri ve sanal ortamda karşılaşılan risklere karşı koruyucu önlemler almaları gerektiğini vurgular (Yalçın, 2020).
- **Yeni Nesil Ebeveynlik:** Postmodern ebeveynlik anlayışıdır. Geleneksel disiplin yöntemlerinden uzaklaşarak, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre esnek ve duyarlı bir ebeveynlik tarzı benimsemektedir (Grolnick, 2003). Bu yeni ebeveynlik anlayışında, ebeveynler çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerinde dijital araçları daha etkin bir şekilde kullanarak onların medya okuryazarlığını artırmayı hedeflemektedirler (Çelik, 2019). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve onların sosyal becerilerini desteklemek için daha esnek ve bireyselleşmiş bir yaklaşım benimsedikleri belirtilmektedir (Küçük, 2019).

Değişen Ebeveynlik Roller. Toplumsal değişimler ve cinsiyet rollerinin evrimleşmesi, ebeveynlik rollerinde önemli dönüşümlere yol açmıştır:

1. **Baba Katılımının Artması:** Geleneksel olarak annelerin üstlendiği çocuk bakımı görevleri ebeveynlik rollerinin değişmesiyle birlikte, annelerin iş gücüne katılım oranlarının arttığı da düşünülürse babaların da görevi olmuştur. Lamb (2010), babaların çocuklarının gelişimine olan katkılarının arttığını ve bu katılımın çocukların sosyal ve akademik gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.
2. **Annelik Beklentilerinin Değişimi:** Kadınların iş gücüne katılımının artmasıyla birlikte annelik rollerinde değişimler gözlenmektedir. Johnston ve Swanson (2006), modern annelerin hem kariyerlerini hem de annelik rollerini dengelemek zorunda kaldıklarını ve bu durumun annelik kimliğinde dönüşüme neden olduğunu ifade etmiştir. Eskiden sadece annelik ve ev işleri olan görevler artık çeşitlenmiş ve farklılaştırmıştır.
3. **Eşitlikçi Ebeveynlik:** Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinden uzaklaşan modern ebeveynler, ev içi sorumlulukları daha eşitlikçi bir şekilde paylaşmaktadır. Hook (2006), bu değişimin, çocukların daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip bireyler olarak yetişmesini desteklediğini belirtmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme ve Ebeveynlik İlişkisi

Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığından ebeveynlik süreçleriyle de yakından ilişkilidir; zira ebeveynler, çocuklarının gelişimine katkıda bulunurken kendi öğrenme süreçlerini sürdürmektedir. Tüm bireyler doğumdan ölüme kadar hayat boyu öğrenme sürecindedirler (Demir ve Karabacak, 2017). Ebeveynlerin de çocukları için öğrendikleri veya edindikleri her bilgi aslında kendi hayat boyu öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlik, dinamik ve sürekli gelişen bir süreçtir. Ebeveynler, çocuklarının farklı gelişim evrelerinde karşılaştıkları zorluklara uyum sağlamak için sürekli öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu bağlamda, HBÖ, ebeveynlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine olanak tanımaktadır. Özellikle dijital çağda, ebeveynlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları ve çocuklarının dijital dünyadaki deneyimlerini yönlendirmeleri önem kazanmıştır. Bu nedenle, ebeveynlerin HBÖ eğilimleri, çocuklarının gelişimine doğrudan etki edebilmekte ve ebeveynlerin yeni rollerine uyum sağlamasını kolaylaştırarak onların bilinçli, sağlıklı ve destekleyici bireyler olmalarına

katkıda bulunmaktadır. Ebeveynlik, yeni rollerin ve bu rollerin getirdiği sorumlulukların zorlukları nedeniyle dengesizliklerin yaşandığı bir geçiş dönemidir (Biehle, 2009). Bu süreç, bireylerin uyum sağlamalarını, ilişkilerini yeniden düzenlemelerini ve yeni bağlar kurmalarını gerektirir (Kılıçaslan, 2007). Yeni ebeveynler, bu konuda destek arayışındadır (Yıldız, 2008; Biehle, 2009). “Öz yeterlik” kavramı, bireyin belirli bir görevi yerine getirebileceğine dair inancını ifade etmektedir (Bandura, 2006). Bu inanç; bireyin görevi gerçekleştirme motivasyonu, davranışın sürekliliği ve sonuçta gösterdiği performansla belirginleşmektedir (Kotaman, 2008). Ebeveynlerin, çocuklarının gelişimlerine gerekli ve doğru desteği sunabilmeleri için kendilerine dair öz-yeterlilik ve yetkinlik algısına sahip olmaları önemlidir. Sanders ve Woolley (2005) bu kavramın ebeveynlik bağlamında önemini vurgulayarak, yüksek öz-yeterlik algısına sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişim süreçlerinde daha etkili olduklarını belirtmiştir.

Toplum yapısındaki değişimle birlikte, ailelerin yaşam koşulları daha da zorlaşmakta ve bu durum, duygusal veya pratik destek ihtiyacını beraberinde getirmektedir. İhtiyaç kavramı, mevcut durum ile istenen durum arasındaki boşluk olarak tanımlanabilmektedir (Şimşek, 2009). Geçmiş yıllarda aileler, bu eksiklikleri genellikle informal yollarla gidermekteydi. Geleneksel olarak, ebeveynler çocuk yetiştirme ile ilgili bilgileri büyük aile üyelerinden, komşulardan, köylerdeki yaşlılardan veya din insanlarından almakta idiler (Hareven, 1982; Coleman, 1987). Ancak sosyal, ekonomik ve demografik değişimlerin artmasıyla, evde ve işte çalışan ailelerin yanı sıra tek ebeveynli çocuk yetiştirme ve çekirdek aile yapısının yaygınlaşması, ailelerdeki stresi artırmış ve informal destek kaynaklarına erişimi zorlaştırmıştır. Bireyselleşme süreci aile yapılarındaki değişikliklere yol açmış, kentleşme ve bireyselleşme, ebeveynlerin daha fazla dış kaynaklardan eğitim almasına olanak tanımış ve aile içi eğitim dinamiklerini değiştirmiştir. Ayrıca endüstrileşme ile de çocuk sağlığı ve eğitimi bir zorunluluk haline gelirken, komşuluk ilişkileri ve sosyal dayanışma da azalmıştır (Powell, 1990). Birçok aile, çocuklarına yeterince zaman ayırmakta zorluk çekmekte ve çocuklar giderek daha fazla okul öncesi eğitim kurumlarında büyütülmektedir. Aileler, toplumun değer yargılarını göz önünde bulundurarak çocuklarını yetenekli bireyler olarak yetiştirmek için, toplumun diğer yetenekli bireyleriyle etkileşimde bulunmaya, bakım alanlarında yeterlilik kazanmaya ve ebeveynlik motivasyonuna ihtiyaç duymaktadırlar. Günümüzde uzmanlık alanlarının genişlemesi ve medya aracılığıyla yüksek standartlara sahip aile kavramı ortaya çıkmıştır. Medyanın etkisiyle sosyal değerler hızlı bir şekilde değişmekte; bu durum, ailelerin özellikle ergenlik çağındaki çocuklarını nasıl eğitecekleri ve onlara

nasıl yaklaşacakları konusundaki kararsızlıklarını artırmakta, sık sık suçluluk, yetersizlik ve beceriksizlik duyguları yaşamalarına neden olmaktadır (Powell, 1990; Staton, Ooms ve Owen, 1991:4).

Zihinsel gelişim üzerine yapılan araştırmalar, çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal alanlarda beş yaşına kadar üst düzeyde geliştirilebileceklerini göstermektedir. Bu süreçte, özellikle çocukların eğitimi açısından yaşamın ilk yıllarında ailelere sunulacak çok yönlü eğitim büyük önem taşımaktadır. Jarvis (2004) hayat boyu öğrenme sürecinin ebeveynlik becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek, ebeveynlerin öğrenmeye açık olmalarının çocuklarının gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin mevcut ebeveynlik becerilerini güncelleyebilmeleri ve ihtiyaç duydukları alanlarda destek alabilmeleri için aile eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Bu programlar, ebeveynlik becerilerini geliştirmek, bilgi güncellemesi yapmak, çocuk gelişimi konusunda farkındalık sağlamak ve sorunlarla olumlu bir şekilde başa çıkma becerilerini artırmak amacıyla tasarlanmıştır. Aile eğitim programları, ebeveynlere ne kadar erken ulaşırsa, ebeveynlik becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanan risklerin ve problemlerin ortaya çıkma olasılığı da o kadar azalmaktadır. Bu da ilerleyen dönemlerde olası sorunların önlenmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim programlarının planlanması ve hazırlanması için öncelikle bir ihtiyaç analizi yapmak gereklidir. Gerçek ihtiyaçların belirlenmesi, programın en uygun şekilde hazırlanması açısından son derece önemlidir. Günümüzde teknoloji sayesinde birçok bilgiye ulaşmak mümkün olsa da bu bilgilerin kalitesini ve gerçekten ihtiyaç duyulup duyulmadığını ayırt etmek güç olabilmektedir. Bu nedenle, gerçek ihtiyaçların belirlenmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Belge taramaları, anketler, gözlemler, tartışmalar ve olay çözümlemeleri, bu yöntemlerden bazılarıdır. İhtiyaçların tespiti, program geliştirme süreçleri için hayati öneme sahiptir. Ailenin psikolojik ve sosyal açıdan çevresine ve yaşam koşullarına uyum sağlamasını desteklemek, aynı zamanda çocukların eğitiminde önemli bir rol oynayan aileyi güçlendirmek, bu programların temel iki amacını oluşturmaktadır. Bu iki ana hedefin yanı sıra, ailelerin sorumluluk kazanmalarını sağlamak, aile bağlarını güçlendirmek, ebeveynleri çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgilendirmek ve özellikle dezavantajlı çocuklar ve ailelere destek olmak amaçlar arasındadır. (Belsky, 1984; Darling ve Steinberg, 1993). Ayrıca, çocukları okul hayatına hazırlamak ve destek grupları ile çevrimiçi topluluklar aracılığıyla ailelerin sosyal etkileşimlerini artırmak da önem taşımaktadır.

Merriam ve Brockett (2007), ebeveyn eğitimi için interaktif ve deneyime dayalı öğrenme yöntemlerinin daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Başlangıçta toplum temelli küçük tanıtım programları olarak hayata geçirilen aile eğitimi ve destek programları zamanla zenginleşmiş, sayıca artmış ve karmaşık hale gelmiştir. Bazı bölgelerde bu programlar kapsamını genişletmiş ve yerel finansal destek almaya başlamıştır (Powel, 1990; Gomby, 2005). Ebeveynlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış programların içeriği genellikle çocuk gelişimi, iletişim becerileri, disiplin yöntemleri ve teknoloji kullanımı gibi konuları kapsamaktadır (Henderson ve Mapp, 2002). Bu tür programlar, ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkili bir iletişim kurmalarını ve sağlıklı gelişimlerini desteklemelerini sağlamaktadır. Programların gelişimiyle birlikte yüz yüze eğitimler, çevrimiçi seminerler, atölye çalışmaları ve destek grupları, ebeveynlere çocuk eğitimi ve bakımı konusunda etkili bir şekilde yardımcı olmuştur (Epstein, 2011). Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim programlarına katılımının çocukların akademik ve sosyal gelişiminde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Jeynes, 2012).

Araştırmalar, aile eğitim ve destek programlarına katılan ebeveynlerin, çocuklarının özgüven gelişimi, okula ve akranlarına yönelik olumlu tutumlar sergilemesi ile ebeveyn-çocuk ilişkisinde iyileşme sağladığını göstermektedir (Epstein, 2001; Bogenschneider ve Johnson, 2004). Bu programlar, ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki farkındalıklarını artırarak, onların gelişimsel ihtiyaçlara daha duyarlı hale gelmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini desteklemekte, aynı zamanda aile içi iletişim ve ilişkileri güçlendirmektedir (Başaran, 2018). Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitim yoluyla sürekli öğrenme süreçlerine dahil olmaları, yani hayat boyu öğrenme yaklaşımı hem bireysel hem de aile dinamikleri açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü ebeveynlerin öğrenmeye açık olması, değişen çocuk gelişimi ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve böylece çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlamaktadır (Demirtaş, 2020).

Türkiye’de, çeşitli ülkelerde olduğu gibi, ailelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla pek çok program geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu programlar, ailelerin ihtiyaçlarına göre farklı konularda eğitimler sunarak aile içi ilişkilerin güçlenmesine ve çocukların sağlıklı gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Ülkemizde yürütülen aile eğitim programlarından bazıları şunlardır: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanan Aile Eğitim Programı (AEP), Sıfır–Dört Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından geliştirilen Anne Çocuk Eğitim

Projesi (AÇEP) ve Baba Destek Programı (BADEP), UNICEF iş birliğiyle yürütülen Benim Ailem Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan 0-18 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı. Dünyada ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde Aileden Aileye Programı, Head Start ve High/Scope Programları, İrlanda'da Erken Çocukluk Dönemi Gelişim Programı, Peru'da Portage Projesi ve Kore'de Ev Temelli Projesi (Kore) aile eğitimi için yürütülen programlardan bazılarıdır.

Ebeveynlikte Öğrenme Süreçlerine Dair Teori ve Uygulamalar

Bebeğin dünyaya geldiği ilk aylarda, ebeveynlerin ebeveynlik becerileri ve öz yeterlikleri üzerinde büyük bir olumlu etki oluşmaktadır. Benzer zihinsel yetenek düzeyine sahip çocuklar, farklı sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullarda yetiştiklerinde; dilsel beceriler (konuşma, yazma, anlama ve anlatma) ile çeşitli durumlara verdikleri tepkiler açısından anlamlı farklılıklar gösterebilmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, çocuğun gelişimini şekillendiren çevresel etmenlerdir (Ayhan, 1997). Özellikle yüksek bilişsel potansiyele sahip çocuklarda, soyut düşünme, akıl yürütme ve mantıksal çıkarım yapma gibi bilişsel süreçler daha erken dönemde gelişim gösterebilir. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde ortaya çıkabilmesi için çocuğun erken dönemde uyarıcılarla karşılaşması ve nitelikli öğrenme fırsatlarına erişim sağlaması büyük önem taşımaktadır (Yörükoğlu, 1998). Sağlıklı ve mutlu bir yetiştirme ortamı, duygusal ve fiziksel ilgi ile desteklenen ebeveynlik becerisi, yüksek öz yeterlik ile doğrudan ilişkilidir (Kılıçaslan, 2007). Çocuk bakımında, psikoloji ve eğitim konularında bilgi edinmek, bireyin kendini geliştirmesine katkıda bulunmakta; bu durum, sadece çocuğa değil, ebeveynin kendi bireysel gelişimine de katkı sağlamaktadır. İyi bir ebeveynlik, ebeveynlerin kendilerine de özen göstermelerini gerektirmekte ve bu, sağlıklı bir ebeveynlik için önemli bir koşul olmaktadır (Bögels ve ark., 2014). Sosyal öğrenme teorisi, bilişsel gelişim teorisi ve ekolojik sistemler teorisi, ebeveynlerin çocuklarına sundukları eğitimsel fırsatlar ve çevresel etkileşimlerle doğrudan ilişkilidir. Bu teoriler, çocukların gelişim süreçlerini anlamada kritik bir rol oynar ve yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve evlilik süresi gibi faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenir. Bandura (1977), Piaget (1970) ve Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen bu teoriler, ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri ve çevresel faktörlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamak için kullanılabilmektedir.

Sosyal Öğrenme Teorisi. Sosyal öğrenme teorisi bireylerin gözlem ve model alma yoluyla öğrendiklerini vurgulamaktadır (Bandura, 1977). Bu teoriye göre “İnsanlar doğrudan deneyim yoluyla olduğu kadar, başkalarını gözlemleyerek de öğrenirler” (Bandura, 1986). Özellikle grup temelli eğitim programları, akranlar arası etkileşim yoluyla bu öğrenmeyi desteklemektedir. Bu tür programlardan biri olan Pozitif Ebeveynlik Programı (Triple P), ebeveynlerin davranışsal yönetim becerilerini geliştirmeye ve çocukla ilişkilerini güçlendirmeye yönelik yapılandırılmış müdahaleler sunmaktadır (Sanders, 1999; Özbey ve Akkanat, 2019). Türkiye’de yapılan bir uygulamada, Triple P programının ebeveynlerin öz-yeterlik algıları ile ebeveynlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Özbey ve Akkanat, 2019). Ebeveynlerin yaş ve deneyim düzeyleri, çocuk yetiştirme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Genç ebeveynler, teknolojik gelişmeler ve güncel pedagojik bilgiler ışığında daha dinamik ve yenilikçi yöntemler benimsemeye yatkınken; daha deneyimli ebeveynler genellikle sosyal normlar ve geleneksel öğrenme biçimlerine bağlı kalmayı tercih etmektedir. Bunun yanı sıra, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde çocuklar, sosyal çevrelerinden gözlemsel öğrenme yoluyla model alarak öğrenmekte ve sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve çevresel koşullar, çocukların davranışsal ve duygusal gelişim süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001).

Gelişimsel Kuramlar. Gelişimsel kuramlar, bireyin özellikle erken çocukluk döneminde gösterdiği gelişimsel değişimlerin sistematik ve evreler hâlinde gerçekleştiğini savunur. Bu kuramlar arasında Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı (1952), Vygotsky’nin sosyo-kültürel yaklaşımı (Vygotsky, 1978) ve Bowlby’nin bağlanma kuramı (Bowlby, 1969) yer almaktadır. Bilişsel gelişim kuramına göre, bireyler yaşlarına ve bilişsel kapasitelerine bağlı olarak farklı düşünme süreçlerinden geçmektedir (Piaget, 1952). Çocuklar, çevreleriyle etkileşim kurarak ve deneyimleyerek bilgi yapılarını oluşturmakta ve geliştirmektedirken, ebeveynler çocuklarıyla etkileşimleri sırasında kendi bilişsel yapılarında da değişimler yaşayabilmektedirler. Bebek bakımına ilişkin bilginin, duygusal becerilerin ve ebeveynlik tutumlarının bireyin mevcut bilişsel yapısına entegre edilme süreci bireyin öğrenme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir ve eğitim seviyesi bu noktada belirleyici rol oynamaktadır (Papalia ve Martorell, 2015). Eğitimli ebeveynler çocuklarının öğrenme süreçlerini daha dikkatli ve etkileşimli bir şekilde

desteklemektedirler (Berk, 2013). Eğitim seviyesi yüksek ebeveynler, çocuklarının bilişsel gelişimini desteklemek için daha bilinçli stratejiler kullanırken, deneyimli ebeveynler, çocuklarının bilişsel gelişiminde daha sabırlı ve sağlam bir temele dayalı yaklaşımlar benimsemiş olabilirler. Ayrıca, yaşa bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarının gelişim evrelerini daha iyi anlama kapasitesi de değişebilir.

Ebeveynlik gibi yeni bir rolü üstlenmek, bireyin önceki bilgi yapısını yeniden düzenlemesini gerektirir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre bu süreç, bireyin yeni durumlara uyum sağlama çabasının bir parçası olarak değerlendirilir ve özümleme (assimilation) ile uyumlama (accommodation) süreçlerini içerir (Piaget, 1952). Bu bağlamda, ebeveynliğe geçiş süreci bireyin yalnızca yeni bilgi edinmesini değil, aynı zamanda mevcut bilişsel yapısını yeniden yapılandırmasını da zorunlu kılar. Türkiye'de yapılan araştırmalar da ebeveynliğe uyum sürecinde özellikle erken çocukluk dönemine ilişkin gelişimsel bilgilerin ve bağlanma süreçlerinin desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.

Bağlanma kuramı çerçevesinde, bebeklik döneminde kurulan güvenli bağlanmanın, bireyin ileriki yaşlardaki sosyal-duygusal gelişimi ve stresle başa çıkma becerileri üzerinde kalıcı etkileri bulunmaktadır (Bowlby, 1982). Bu çerçevede yürütülen yerli çalışmalar, bağlanmanın ebeveyn-çocuk etkileşimindeki merkezi rolünü ortaya koymaktadır. Örneğin, Soysal, Yalçın ve Karadağ'ın (2010) çalışmasında, bebeklik döneminde babalarıyla olumlu etkileşim kuran çocukların daha güvenli bağlanma örüntüleri geliştirdikleri ve bunun sosyal gelişimlerine olumlu katkı sunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, ebeveynliğe geçiş yalnızca biyolojik bir süreç değil; aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal kapasitesini yeniden düzenlemesini gerektiren çok boyutlu bir gelişimsel dönüşümdür. Bu süreçte gelişimsel kuramlar ışığında yürütülen eğitim ve destek programlarının ebeveynlerin uyum sürecini kolaylaştırabileceği görülmektedir.

Ekolojik Sistemler Teorisi. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi, bireyin gelişiminin çok katmanlı çevresel faktörlerden etkilendiğini öne sürmektedir. Bu teoriye göre “Bireyin gelişimi, iç içe geçmiş sistemlerin etkileşimiyle şekillenir” (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveynlik sürecindeki eğitim ihtiyaçları; ailenin yapısı, sosyal destek sistemi, ekonomik koşullar, iş ortamı ve kültürel normlardan etkilenmektedir. Eğitim seviyesi, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı bilişsel uyaranları etkilerken, yaş ve

evlilik süresi de ebeveynlerin ebeveynlik tarzını şekillendirebilmektedir. Uzun süreli evliliklerde, aileler daha stabil bir yaşam ortamı sunabilir, bu da çocukların gelişimine olumlu bir şekilde yansıyabilmektedir. Ekosistem düzeyinde, ebeveynlerin iş hayatı ve çalışma durumu da çocukların gelişiminde belirleyici olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005). Bu durum çocukların büyüdüğü ortamın kalitesini doğrudan etkilemektedir. Düşük sosyoekonomik düzey ve çalışma koşulları, ebeveynlerin bilgiye erişimini de sınırlayabilmektedir (Belsky, 1984). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından uygulamaya konulan Ebeveyn Destek Programı, ebeveynlik pratiklerini geliştirmenin yanı sıra, toplum destek sistemleriyle bütünleşik bir yapı sunarak ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde çok yönlü desteklenmesini amaçlamaktadır. Simkiss ve arkadaşlarının (2013) gerçekleştirdiği bir araştırmada, düşük gelirli ailelere yönelik uygulanan 10 oturumluk evrensel bir ebeveynlik eğitim programının, ebeveynlik becerileri üzerinde anlamlı bir etki göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, evrensel programların etkisinin sınırlı olabileceğini ve özellikle dezavantajlı ailelerde hedefe yönelik müdahalelerin daha etkili olabileceğini göstermektedir. Carlsson ve arkadaşlarının (2015) yürüttüğü bir çalışmada ise doğuma hazırlık eğitiminin, kadınların doğumla ilgili öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği ve bu durumun doğum deneyimi sırasında daha az epidural analjezi kullanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, doğuma hazırlık eğitiminin ebeveyn adaylarının sağlık sistemiyle kurduğu ilişkiyi olumlu yönde etkileyerek, ebeveynlik motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir.

Ebeveynliğe Uyum Süreci

İnsan, sosyal bir varlık ve sürekli değişim içinde olan bir canlıdır. Bu nedenle, insanların duyguları, düşünceleri, istekleri ve ilgi alanları daima bir değişim süreci içindedir. Bu değişimlerden olumsuz etkilenmemek için bireylerin hem fiziksel hem de duygusal sağlık açısından dengeli bir bütünlük içinde olması ve bu değişim sürecine uyum sağlaması önemlidir. Uyum süreci her zaman sorunsuz işlemez; yeni duygular, durumlar ve roller, kişinin destek almasını gerektirebilir. Bu bağlamda, bireyin uyum sağlama konusundaki eksikliklerinin farkında olması ve gerektiğinde eğitim alması hayati öneme sahiptir. Eğitim, bireyin kendi davranışlarında, yaşantısı yoluyla kasıtlı değişiklikler sağlama sürecidir (Çilenti 1998). Birçok toplumda, bireylerin yetişkinlik rolünü üstlenmeleri bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir ve bireyler bu sosyal role uyum sağlamak üzere sürekli olarak hazırlanmaktadır. Toplum, hazır ve uyumlu yetişkin

bireyleri kabul ederken, bu hazır bulunuşluk düzeyine erişemeyen bireylerin dışlanması kaçınılmaz bir durumdur. Söz konusu sosyal baskı ve kabul görme durumu, ebeveynlerin ebeveynlik rolüne hazır bulunuşluk seviyelerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin toplumdaki rolleri zamana ve duruma göre değişiklik gösterebilir. Her rolün bilinçli bir şekilde yerine getirilebilmesi için bazı ön koşullar gerekmektedir. Örneğin, ebeveynleriyle veya bakım verenleriyle yaşayan bir bireyin kendi çekirdek ailesini kurma, bebek sahibi olma ve ebeveyn olma isteği, birçok rolü içeren bir rol değişikliğidir. Ebeveynlik rolü, yalnızca bireyi değil, aynı zamanda toplumu ve hatta dünyayı derinden etkileyen bir sorumluluktur (Yurdakul, Dönmez, Yaman, Odabaşı, 2016). Bu nedenle, yeni ebeveynlerin ve ebeveyn olmayı planlayanların karşılaştıkları değişikliklere uyum sağlamaları, sağlıklı bir birey, bebek ve toplum için büyük bir önem taşımaktadır. Bir birey, bir faaliyeti gerçekleştirmeye hazır olduğunda, bu faaliyeti yapmak ona mutluluk sağlar; ancak faaliyet yapmaya hazır olup da buna izin verilmediğinde ya da hazır olmamasına rağmen zorla bu faaliyeti yapmak durumunda bırakıldığında, bireyde öfke duygusu oluşmaktadır (Harman ve Çelikler 2012). Literatürde, hazır bulunuşluk kavramının önemi sıkça vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ebeveyn adaylarının ebeveynlik rolüne ne kadar hazırlıklı olmaları, deneyimleyecekleri mutluluğun derecesini olumlu yönde etkilemektedir. Ebeveynler; biyolojik, sosyal, kültürel, psikolojik, ekonomik ve diğer pek çok açıdan kendilerini hazır hissetmelidirler.

Hayat boyu öğrenme, ebeveynlik süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ebeveynler, sürekli öğrenme yoluyla çocuklarının ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve onların sağlıklı gelişimine katkıda bulunabilirler. Dijital çağda, öğrenme kaynaklarının çeşitlenmesi, ebeveynlerin bilgiye erişimini kolaylaştırırken, aile eğitim programları da ebeveynlerin bilgi ve becerilerini yapılandırılmış bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Dair Metodolojik Yaklaşımlar

Eğitim ihtiyaçları, bireylerin ya da grupların mevcut bilgi ve becerilerini artırma yönündeki eksikliklerin analiz edilerek belirlenmesidir. Ebeveynlerin kendi ihtiyaç algıları ile uzmanların belirlediği ihtiyaçlar arasında bazı farklar olabilmektedir. Ebeveynler, genellikle çocuklarının özel ihtiyaçlarına dair kişisel deneyimlere dayanarak kararlar verirken, uzmanlar daha geniş ve daha sistematik bir analizle ebeveynlerin genellikle gözden kaçırdığı unsurları belirleyebilmektedir. Örneğin, bir ebeveyn

çocuklarının sadece akademik başarısını ön planda tutarken, uzmanlar duygusal ve psikososyal gelişimin de en az akademik başarı kadar önemli olduğuna dikkat çekebilmektedir. Ebeveynlerin ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyebilmek için bazı yöntemler kullanılabilir.

- **Anketler:** Katılımcıların tutumlarını, inançlarını veya bilgilerini belirlemek için yapılandırılmış sorular içeren veri toplama araçlarıdır (Groves ve ark., 2009). Eğitimde anketler, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda kullanılmaktadır (Dillman ve ark., 2014).
- **Görüşmeler:** Görüşme, belirli bir konuya ilişkin bireylerin bilgi, tutum ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla yürütülen yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış bir konuşma sürecidir (Patton, 2014). Eğitim araştırmalarında nitel veri toplama aracı olarak öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle yapılan görüşmeler, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını detaylı biçimde analiz etmeye olanak sağlar (Kvale, 2007)."
- **İhtiyaç Analizi:** İhtiyaç analizi, bireylerin veya kurumların mevcut durumu ile ulaşılması hedeflenen durum arasındaki farkı belirlemek amacıyla yürütülen sistematik bir süreçtir (Kaufman, 1994). Eğitim alanında, öğretim programlarının tasarımı, öğretmen eğitimlerinin planlanması ve öğrenci destek hizmetlerinin geliştirilmesi gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Gupta, 2007).
- **Eğitim Verisi İzleme:** Öğrenci performansı, katılım düzeyi ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir veri analizi sürecidir (Siemens ve Long, 2011). Bu kapsamda öğrenme yönetim sistemleri (LMS), öğrenci başarısını izlemek, öğrenme ortamlarını iyileştirmek ve veri temelli kararlar almak için sıklıkla kullanılmaktadır (Romero ve Ventura, 2020)."

İhtiyaç Kategorileri ve Güncel Araştırma Verileri

Uyum sürecinde ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları genellikle üç ana kategoride toplanabilir: bilişsel, psikososyal ve pratik. Bu kategoriler altında güncel araştırma verileri ve örnekler şu şekildedir:

Bilişsel İhtiyaçlar: Bebek ve çocuk gelişimi, beslenme, sağlık, eğitim ve psikoloji konularında bilgi edinme ihtiyacı, bireyin bilişsel ihtiyaçlarının önemli bir parçasıdır.

Ebeveynler veya ebeveyn olmayı planlayan bireylerin bu bilişsel ihtiyaçları karşılaması, süreci sağlıklı bir şekilde yönetmek için kritik bir rol oynamaktadır. Bebek sahibi olma ve bu süreci yönetme aşamasında bilişsel ihtiyaçları olan ebeveynler veya adaylar, eksik bilgilerin farkında olup bunları tamamlamadıkça hem bebekleri hem de aileleri açısından sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel ihtiyaçlar, ebeveynlerin çocuklarının gelişimi, eğitim süreçleri ve akademik başarıları hakkında bilgi edinmelerini kapsamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme güçlükleri hakkında daha fazla bilgi edinmek istemesi veya uzaktan eğitim süreçlerini nasıl daha etkili yöneteceklerini öğrenmek istemeleri, bilişsel eğitim ihtiyaçlarının örnekleridir.

Psikososyal Destek İhtiyacı: İnsan sosyal bir varlıktır. Duygularını ifade edebilmesi, yaşadıklarını ve hissettiklerini anlamlandırıp, ifade etmesi, yönetebilmesi, ruh sağlığı, stres yönetimi ve ebeveyn rolüne uyum sağlaması psikososyal destekle mümkündür. Birçok ebeveyn doğum öncesi ve sonrası psikososyal anlamda bazı sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları gidermek için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Psikososyal ihtiyaçlar, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmek ve onların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için gereken bilgi ve becerilerdir. Ebeveynlerin, çocuklarına empati ve duygusal destek verme becerilerini geliştirme amacıyla psikolojik eğitimlere katılmaları psikososyal destek ihtiyacına örnektir. Ebeveyn-çocuk ilişkileri için ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçları konusunda daha fazla bilgi edinmeleri gerekmektedir. Özellikle ergenlik dönemi gibi kritik zamanlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma konusunda eğitim almaları önemlidir.

Pratik İhtiyaçlar: Mevcut veya öğrenilen bilgilerin pratikte hayata geçmesi her zaman öğrenildiği kadar kolay olmamaktadır. Bilişsel anlamda eksikliği olmayan bireyler, bilgilerin pratikte uygulanması anlamında zorluk yaşayabilmektedir. Bebek ve çocuk bakımı hakkında birçok kitap bitiren kişi eğer bir bebeğe bakım vermemiş ve bebeğin ihtiyaçlarını gidermemişse bu kişinin bu alanda pratik bilgisinin olmadığı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra zaman yönetimi, davranış yönetimi ve disiplin yöntemleri ile ilgili alan yazınıla birçok esere ulaşılabilirken, bu bilgilerin sadece öğrenilmesi yetersiz olup, davranışa dönüşmesi için pratik beceriye, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Pratik ihtiyaçlar, ebeveynlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları

zorluklarla başa çıkabilmeleri için gereken bilgi ve becerilerdir. Ebeveynlerin, çocuklarına uygun yaş grubu aktiviteleri, beslenme alışkanlıkları veya evde öğrenme ortamı yaratma gibi konularda rehberlik alması gerekmektedir. Ebeveynlerin, çocuk bakımına ilişkin pratik becerileri geliştirme ihtiyaçlarını ele alan bir çalışma (Ergün, 2019), özellikle ilk çocuklarını büyüten ebeveynlerin pratik eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Eğitim İhtiyaçlarının Çocuğun Yaşına Göre Gruplandırılması

Ebeveynlerin çocuklarının gelişim dönemlerine göre karşılaştıkları sorunlar ve ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler farklılık göstermektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitimleri, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine göre yapılandırılmalıdır (Yavuzer, 2010; Şahin ve Aksoy, 2020). Ebeveynlerin çocuklarının yaş dönemlerine uygun şekilde bilgilendirilmesi hem çocuk gelişimini destekler hem de ebeveynlerin stresini azaltır. Yaş dönemlerine göre yapılandırılmış ebeveyn eğitimleri, çocukların sağlıklı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır.

Yenidoğan ve Bebeklik Dönemi (0–2 Yaş). Bu dönemde ebeveynlerin öncelikli eğitim ihtiyaçları, temel bakım, bağlanma, beslenme, uyku düzeni, motor gelişim ve güvenli ortam sağlama konularında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca anne-bebek arasında güvenli bağlanmanın gelişimi, duygusal ihtiyaçların karşılanması ve bebek işaretlerinin doğru yorumlanması gibi konular da kritik önem taşımaktadır (Bowlby, 1988; Papalia ve Martorell, 2015). “Bebeklik döneminde çocuğun temel ihtiyaçlarının uygun şekilde karşılanması, güvenli bağlanmanın temelini oluşturur.” (Ainsworth, 1979)

Erken Çocukluk / Okul Öncesi Dönem (3–6 Yaş). Bu dönemde ebeveynlerin eğitimi daha çok öz bakım becerileri kazandırma, dil gelişimini destekleme, oyun yoluyla öğrenme, sınır koyma ve olumlu disiplin üzerine yoğunlaşmaktadır. Erikson’a (1993) göre bu yaşta çocuklar özerklik ve girişimcilik kazanma çabasındadır. Ebeveynler bu süreçte hem destekleyici hem de yönlendirici roller üstlenmelidir (Gander ve Gardiner, 2007). “Etkili ebeveynlik, çocuğun hem keşfetmesine hem de sosyal kuralları öğrenmesine olanak tanıyan bir ortam yaratmalıdır.” (Baumrind, 1991)

İlkokul Dönemi (6–12 Yaş). Bu dönemde ebeveynlerin eğitim ihtiyaçları daha çok akademik destek, görev sorumluluğu kazandırma, arkadaş ilişkileri ve teknoloji kullanımı gibi alanlara yönelir. Hoover-Dempsey ve Sandler (1995), ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olmalarının çocuğun akademik motivasyon ve başarısını artırdığını vurgular. “Okul çağında ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecine aktif katılımı, başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerdendir.” (Epstein, 2001)

Ergenlik Dönemi (13–18 Yaş). Ergenlik, kimlik arayışı, bağımsızlık isteği ve duygusal dalgalanmaların yoğunlaştığı bir dönemdir. Ebeveynler bu süreçte iletişim becerileri, sınır koyma, akran etkisiyle başa çıkma, teknoloji bağımlılığı ve ruh sağlığı konularında eğitime ihtiyaç duyarlar (Steinberg, 2005). “Ergenlerle kurulan açık ve empatik iletişim, ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesini doğrudan etkiler.” (Smetana, 2011)

Farklı Demografik Özelliklere Sahip Ebeveynlerin İhtiyaçları

Ebeveynlerin eğitim ihtiyaçları, demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu demografik özelliklerden yaş, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik statü, çalışma durumu ve çiftlerin evli oldukları süre olarak bu ihtiyaçların büyük oranda farklılaşmasına sebep olmaktadır.

Yaş: Çalışmanın katılımcılarının yaş ortalaması incelendiğinde hem ebeveynler hem de ebeveyn adaylarının çoğunlukla 30-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu, Türkiye’de ilk kez çocuk sahibi olma yaşının giderek yükseldiğini ortaya koyan TÜİK (2023) verileriyle örtüşmektedir. Türkiye’de kadınlarda ortalama ilk doğum yaşı 29, erkeklerde ise ilk kez baba olma yaşı 31 civarındadır. Uluslararası literatürde de gelişmiş ülkelerde ebeveynliğe geç yaşta adım atıldığına dikkat çekilmektedir. Örneğin, OECD (2022) verileri Avrupa’da ortalama ilk doğum yaşının kadınlar için 30’a yaklaştığını, erkekler için ise 32 olduğunu bildirmektedir (OECD, 2022). “Yaş faktörü, ebeveynliğe hazırlık, kaynak birikimi ve psikososyal olgunluk açısından önemli bir değişkendir” (Mills ve ark., 2011). Bu durum hem Türkiye’deki hem de uluslararası çalışmalarda benzer şekilde ele alınmaktadır. Örneğin genç ebeveynler, genellikle teknolojiyi kullanma ve dijital kaynakları kullanma konusunda daha yetkin olabilirken, olgun yaştaki ebeveynler çocukların gelişiminde geleneksel yaklaşımları tercih edebilmektedir.

Araştırmalar, ebeveynlerin yaşlarının çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir (Tamis-LeMonda ve Cabrera, 2002). Daha ileri yaşta ebeveyn olan bireylerin yaşam tecrübeleri, öğrenme motivasyonlarını farklılaştırabilir; ancak bazen değişime karşı daha dirençli olabildikleri gözlemlenmiştir. Genç ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerini nasıl etkilediğini inceleyen çalışmalar, yaş faktörünün önemli bir rol oynadığını belirtmektedir (Yılmaz ve Kara, 2022).

Eğitim Seviyesi: Bireyin toplum içerisindeki statüsünü belirleyen temel etkenlerden biri, sahip olduğu eğitim düzeyidir. Özellikle baba mesleği ile çocuğun akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren araştırmalar, bu durumu desteklemektedir (Elmacıoğlu, 1998). Anne ve babanın eğitim düzeyi ile çocuğun akademik gelişimi ve okul başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimli ebeveynlerin, çocuklarının başarı motivasyonunu destekleme ve yönlendirme konusunda daha etkili oldukları gözlemlenmektedir. Nitekim çeşitli araştırma bulguları, akademik olarak başarılı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin, başarısı düşük öğrencilerin ebeveynlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Elmacıoğlu, 1998). Ebeveyn eğitim seviyesi akademik ve psikososyal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen ve öğrenmeye açıklık ve bilgi kaynaklarına erişim açısından belirleyici bir faktördür. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecine daha bilinçli ve etkin katılım gösterdikleri; ev ortamında daha fazla öğrenme fırsatı sundukları ve çocuklarına yönelik akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Davis-Kean, 2005; Dubow, Boxer ve Huesmann, 2009). Bu bireyler bilgiye daha kolay ulaşmakta ve bireylerin eleştirel düşünme becerileri daha gelişmiş olmaktadır (OECD, 2019b). Örneğin, Davis-Kean (2005) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuklarının okul başarısı üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiş ve yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin, büyük ölçüde ebeveynin çocuğuna yönelik akademik beklentileri ve evdeki bilişsel uyarım düzeyi ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Dubow, Boxer ve Huesmann (2009) tarafından yürütülen uzunlamasına bir araştırmada, ebeveyn eğitim düzeyinin yalnızca çocukların eğitim performanslarını değil, aynı zamanda gelecekteki mesleki başarılarını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu süreçte aile içi etkileşim kalitesi, ergenlik dönemindeki

akademik hedefler ve saldırganlık düzeyleri gibi ara değişkenlerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Türkiye bağlamında ise Demirtaş ve Özer (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ilköğretim çağındaki çocukların akademik başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, üniversite mezunu ebeveynlere sahip öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla daha yüksek akademik performans sergilediği bildirilmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının ders çalışma ortamlarını düzenlemede ve öğrenme süreçlerini desteklemede daha aktif rol aldıkları gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların öğrenmeye yönelik tutumlarını, öz düzenleme becerilerini ve özgüvenlerini de dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir.

Çalışmanın katılımcıların tamamı en az ön lisans mezunu ya da daha yüksek eğitim düzeyine sahiptir. Bu durum, özellikle şehirli, eğitilmiş çiftlerde çocuk sahibi olmanın planlı ve bilgiye dayalı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Türkiye’de yapılan bir çalışmada, yükseköğrenim görmüş bireylerin ebeveynliğe daha bilinçli ve hazırlıklı yaklaştığı belirtilmiştir (Kaya ve Kılıçarslan, 2020). Uluslararası alanda yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin, Bornstein ve Putnick (2012), eğitim düzeyi arttıkça ebeveynliğe dair bilgi arayışının ve gelişimsel farkındalığın arttığını bildirmiştir.

Sosyoekonomik Düzey: Sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ve çocukların gelişimi üzerinde belirleyici bir faktördür. Bireyin ve ailesinin mensup olduğu sosyal sınıf ile içinde bulunduğu sosyal çevre, yaşam koşullarını kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı çeşitli etkilere yol açabilmektedir. Yapılan çok sayıda araştırma, orta ve üst sosyo-ekonomik sınıftaki ailelerin çocuklarının sosyal etkinliklere daha fazla katılım sağladıklarını ve liderlik rollerini üstlenme konusunda daha aktif olduklarını ortaya koymaktadır (Eskicumalı ve Eroğlu, 2014). Bazı ailelerde bireylerin bilgiye ve eğitime erişimleri sınırlı olabilir. Bu durum, sosyal öğrenme sürecini ve çevresel destek sistemlerine katılımı da olumsuz etkiler (Evans, 2004). Araştırmalar, düşük gelirli ailelerin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşayabileceğini ve bu durumun çocukların gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim materyali ve fırsatı sağlayarak onların gelişimini desteklediği bulunmuştur. Örneğin,

sosyoekonomik statü ve ebeveynlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma, ekonomik zorlukların ebeveynlik davranışlarını ve dolayısıyla çocukların gelişimini etkilediğini belirtmektedir (Taylor ve Francis, 2003). Düşük gelirli aileler, ekonomik zorluklarla başa çıkmak ve çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamak konusunda pratik rehberlik alırken, yüksek gelirli aileler daha çok çocuklarının özel ilgi alanları ve eğitsel destek ihtiyaçları hakkında eğitim arayabilmektedirler.

Bu çalışmanın katılımcıların çoğunluğu orta-üst gelir düzeyine sahiptir. Bu durum, özellikle kentli ve eğitilmiş bireylerin çocuk sahibi olmadan önce ekonomik yeterliliği sağlama çabasıyla örtüşmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da ekonomik istikrarın ebeveyn olma kararını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Demirtaş ve Avcı, 2021). Ayrıca yapılan niteliksel çalışmalarda da özellikle kariyer, ekonomik güvenlik ve hazır hissetme durumlarının bu ertelemeyi etkilediği ortaya konmuştur (Kurt ve Duran, 2022). Uluslararası olarak da benzer bulgular söz konusudur. Örneğin, Sweeney (2002), ekonomik güvenliğin ebeveynliğe geçişte belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Liefbroer (2005) ise bireylerin çocuk sahibi olma zamanlamalarının sadece bireysel değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik bağlamla da ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Çalışma durumları: Çalışma durumu, ebeveynlerin zaman yönetimi, bebek bakımı desteği ve stresle başa çıkma gibi konulardaki eğitim ihtiyaçlarının miktarını doğrudan etkilemektedir. Çalışan ebeveynler, iş ve aile yaşamı arasındaki dengeyi kurmak zorunda oldukları için, özellikle yeni ebeveynlik deneyiminde esnek eğitim seçeneklerine ve pratik rehberliklere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu bağlamda, özellikle esnek, çevrimiçi eğitimler ve bireysel rehberlik olanakları, çalışan ebeveynler için uygun çözümler olabilir (Berk, 2009). Belsky (1984), çalışan ebeveynlerin genellikle yetersiz uyku ve düşük stresle başa çıkma becerisi nedeniyle çocuklarıyla da kaliteli vakit geçirme konusunda sıkıntılar yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca ebeveynlerin ait oldukları meslek grubu da eğitim ihtiyaçlarında farklılığa sebep olmaktadır. Gür ve Kurt’un 2011’de yaptığı çalışmaya göre katılımcıların meslek gruplarına göre ekonomiye ilişkin kendilerini yeterli görme düzeyleri incelendiğinde, tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çiftçilik yapanlar ve işsiz bireyler, ekonomik konularda kendilerini memurlar, işçiler, serbest meslek sahipleri, ev hanımları ve diğer meslek gruplarına mensup bireylere kıyasla daha yetersiz

hissetmektedir. Çalışma sonuçlarına göre en yüksek yeterlik algısı ise memurlarda gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıların büyük çoğunluğu çalışmakta ve çiftlerin her ikisi de genellikle profesyonel mesleklerde yer almaktadır (örneğin öğretmen, avukat). Türkiye'deki benzer çalışmalarda da çiftlerin her ikisinin de çalışmasının, çocuk sahibi olma kararını erteleyebildiği ve eğitim ihtiyacını artırdığı belirtilmektedir.

Evlilik süreleri: Evlilik süresi, eşler arası iletişim ve ebeveynlik rolleri açısından belirleyici olabilir. Bu süre eşlerin ebeveynlik rolünü ne kadar sağlıklı ve uyumlu şekilde yerine getireceklerini etkileyen önemli bir faktördür. Evlilik, özellikle duygusal destek ve iş birliği açısından önemlidir ve evlilik süresi kısa olan çiftlerde eş desteği daha zayıf olabilir, çünkü çiftler eş rolleriyle birbirlerini yeni tanımaktayken gelen yeni ebeveynlik rolleriyle ilgili yeni öğrenmelerde zorlanabilmektedirler. Yeni evli bireylerin hem eş hem de ebeveyn rolünü aynı anda öğrenmeleri nedeniyle daha yoğun eğitim ihtiyacı içinde oldukları görülmektedir. (Cowan ve Cowan, 2000). Yapılan bir araştırmada katılımcıların ekonomik konularda kendilerini yeterli hissetme düzeyleri, evlilik süresi arttıkça yükselme eğilimindedir. Eğitime katılım istekliliği evlilik süresiyle ters yönlü bir ilişki göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, evlilik süresi uzadıkça bireylerin eğitime katılma konusundaki motivasyonlarında azalma gözlemlenmektedir. Özellikle evlilik süresi bir yılın altında olan bireyler en yüksek düzeyde isteklilik gösterirken, 16 yıl ve üzeri evli olanlar bu konuda en düşük isteklilik düzeyine sahiptir (Gür ve Kurt, 2011). Buna ek olarak, uzun süreli evliliklerde çiftlerin ebeveynlik rollerini daha güçlü bir şekilde birlikte üstlenme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Duygusal bağ ve güven oluşturmak, çocukların gelişimi açısından çok önemlidir ve bu da uzun evliliği olan çiftlerin eğitim ihtiyaçları arasında yer alır (Belsky, 1984). Bu çalışmada katılımcıların evlilik sürelerini farklılaşmaktadır.

Çevrimiçi Kaynaklar ve Dijital Platformların Ebeveyn Eğitim İhtiyaçlarındaki Rolü

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, ebeveynlerin öğrenme kaynakları da çeşitlenmiştir. Çevrimiçi kaynaklar ve dijital platformlar, ebeveynlere eğitimde büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Günümüzde ebeveynler, çevrimiçi kurslar, web seminerleri ve uygulamalar aracılığıyla eğitimlerine devam edebilirler. Birçok ebeveyn, kendi

deneyimlerini ve önerilerini Facebook, Instagram gibi platformlarda ebeveynlik gruplarına katılarak veya bloglar aracılığıyla paylaşmaktadır. Bloglar diğer ebeveynler için değerli bilgiler sunan, çevrimiçi forumlar ebeveynlerin belirli konularda soru sormalarına ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan alanlardır. Ebeveynlik rehberliği sunan mobil uygulamalar ise ebeveynlerin çocuk gelişimi, beslenme, uyku düzeni gibi konularda bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, Coursera, Udemy, YouTube, ebeveynlere çocuk eğitimi, psikoloji ve çocuk gelişimi gibi konularda pratik bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, Parenting Hub gibi dijital platformlar, ebeveynlerin sosyal destek bulmalarına ve birbirlerine deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlar. Bunlara ilaveten Instagram, Twitter gibi sosyal platformlar da talepler doğrultusunda çocuk bakımı ve gelişimi konusunda bilgi alınabilecek dijital ortamlar olarak görülebilmektedir.

Çevrimiçi eğitim platformlarının ebeveyn eğitimi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma (Kara ve Demirtaş, 2020), çevrimiçi kaynakların ebeveynlerin eğitimlerine erişimini arttırdığını ve çeşitli eğitim içeriklerinin ebeveynlerin bilinçli kararlar almasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

İlgili Araştırmalar

Son yıllarda ebeveynlik ve çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, özellikle aile yapıları, eğitim ihtiyaçları ve bireylerin yaşamlarına uyum süreçleri açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu araştırmalar, küreselleşme, kentleşme ve bireyselleşme gibi toplumsal dönüşüm süreçlerinin etkisini ve ebeveynlerin bu süreçlere nasıl uyum sağladıklarını irdelemektedir. Aşağıda, yurt içi ve yurt dışı çalışmalara dair güncel literatür taraması sunulmuştur:

Ulusal Çalışmalar

Yurt içindeki çalışmalar, Türkiye'deki ebeveynlik süreçleri ve eğitim ihtiyaçlarına dair yerel veriler sunmaktadır. Bu çalışmalar, Türkiye'deki kültürel faktörlerin, ebeveyn ve adaylarının yeni rollerine uyum süreçlerinde ve eğitim süreçlerinde nasıl etkili olduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Kağıtçıbaşı (2010) yaptığı araştırmada, Türkiye'deki ebeveynlerin eğitim ihtiyaçları ve çocuk gelişimiyle ilgili bilgi seviyelerinin kültürel bağlamda nasıl

şekillendiğini incelemiştir. Çalışma, aile yapısının Türkiye'de büyük ölçüde geniş aile modeline dayandığını ve bu modelin ebeveyn eğitimi sınırladığını ortaya koymuştur. Ancak, son yıllarda çekirdek aile modelinin artan yaygınlığıyla birlikte, ebeveynlerin eğitim gereksinimlerinin de değiştiği gözlemlenmiştir. Son yıllarda modern eğitim anlayışının etkisiyle daha bilinçli bir ebeveynlik modeli benimsenmeye başlanmıştır. (Kağıtçıbaşı, 2010).

Yavuzer (2010), ebeveynlerin çocuk psikolojisi hakkında sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma, ebeveynlerin çocuk gelişimiyle ilgili bilgilerini artırmak için aktif eğitim programlarına katılmalarının önemini vurgulamaktadır. Özellikle, yeni ebeveynlerin, çocuklarının gelişim aşamaları hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, “Yeni ebeveynlerin eğitim ihtiyaçları, özellikle bebek bakımına dair temel bilgilerle sınırlı değildir. Eğitim, aynı zamanda çocukların psikolojik ve sosyal gelişimi üzerine de yoğunlaşmalıdır” (Yavuzer, 2010).

Bağatarhan ve Nazlı'nın (2013) araştırmasında ebeveyn eğitim programının, annelerin eğitime etkin katılım yetkinliklerini artırmada ve bu kazanımı sürdürmede etkili bir araç olduğu vurgulanmaktadır.

Aydoğdu ve Dilekmen'in (2016) ebeveyn tutumlarını çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirdiği araştırmasında, ebeveyn tutumlarının cinsiyet, çalışma durumu, aylık gelir, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşılık, yaş ve aile tipi değişkenlerine bağlı olarak ebeveyn tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Yüksel (2017) tarafından yapılan bir araştırma, Türkiye'deki çalışan annelerin ebeveynlik süreçlerine dahil olma oranlarını incelemiştir. Araştırma, çalışan annelerin eğitime katılımının, hem çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını hem de aile içindeki iş paylaşımının artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Çalışan annelerin eğitime katılmalarının, zaman yönetimi becerilerini geliştirerek, aile içindeki çatışmaları azalttığı bulunmuştur. “Çalışan annelerin eğitim süreçlerine dahil olması, sadece çocuklarının gelişimini değil, aynı zamanda aile içindeki iş paylaşımını ve ebeveynler arasındaki uyumu da artırmaktadır” (Yüksel, 2017).

Yalçın (2020), ebeveynlerin çocuk gelişimine dair eğitim ihtiyaçlarını ele alarak, bu ihtiyaçların belirlenmesinde yaş, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumun önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bir diğer çalışmada, Öztürk ve Demir

(2022), yeni ebeveynlerin eğitim süreçlerini sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde inceleyerek, sosyal çevrenin eğitimdeki rolünü vurgulamışlardır.

Pınar ve Kökçü Doğan'ın (2020) yürüttüğü araştırmada, bireylerin anne-babalık rollerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile eğitim seviyeleri, ekonomik koşulları, evlilik süreleri ve sahip oldukları çocuk sayısı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, ebeveynlerin çocuk bakımı ve eğitimi konularındaki bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik olarak geliştirilecek ebeveyn hazırlık programlarının yalnızca ebeveynlik dönemine değil, evlilik öncesi süreçten başlayarak evlilik süreci ve ebeveynlik dönemini kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca, bu süreçte ailelerin toplumsal kurumlar tarafından desteklenmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Koç, Koçtürk ve Zencir'in 2021'de yaptıkları çalışmayla ebeveynlerin belirli alanlarda çocuklarıyla daha fazla güçlük yaşadıkları ve bu durumun, anne-baba eğitimine yönelik ihtiyaçlarını ortaya koyduğu sonucuna varmıştır.

Uluslararası Çalışmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar, ebeveyn eğitimi, çocuk gelişimi ve hayat boyu öğrenme gibi konulara odaklanarak ebeveynlerin eğitim süreçlerine dair önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, ebeveynlerin yalnızca çocuklarının eğitiminde değil, kendi eğitim süreçlerinde de aktif rol oynamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Belsky'nin (1984) araştırması, ebeveynlik süreçlerinde sosyoekonomik durum, çalışma durumu ve zaman yönetimi gibi faktörlerin ebeveynlik eğitime olan etkisini incelemiştir. Araştırma, çalışan ebeveynlerin eğitim materyallerine erişimde ve ebeveynlik becerilerini geliştirmede daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Belsky (1984) ayrıca ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının, çocuklarının gelişimini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. “Çalışan ebeveynler, iş ve aile yaşamı arasında denge kurmakta zorlanmakta, bu da onların çocuk bakımındaki etkinliklerini sınırlamaktadır” (Belsky, 1984).

Bandura ve Walters (1963) sosyal öğrenme teorisini geliştirerek, bireylerin çevrelerinden ve diğerlerinden gözlem yoluyla nasıl öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, ebeveynlerin model alma yoluyla çocuklarına öğretici beceriler kazandırmalarının önemini vurgulamaktadır. Bandura ve Walters (1963), ebeveynlik eğitiminin sadece bilgi sunumuyla sınırlı kalmaması gerektiğini, ebeveynlerin

çevrelerinden doğru davranış modellerini gözlemlemeleri gerektiğini savunmuş ve bu durumu şöyle açıklamışlardır:

“Ebeveynler, çocukları için model oluşturan ilk kişiler olup, bu süreç bireysel gelişimi ve sosyal becerileri derinden etkilemektedir” (Bandura ve Walters, 1963).

Gross ve arkadaşlarının (1995) yürüttüğü çalışmada, iki yaşında çocuğu olan ailelere yönelik uygulanan 10 haftalık ebeveyn eğitim programının, anne-çocuk etkileşiminin niteliğini artırdığı ve annelerin ebeveynlik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir yükselme sağladığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Gross ve arkadaşları (2003) tarafından Chicago’da düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği gündüz bakım merkezlerinde gerçekleştirilen çalışmada, 2–3 yaş aralığındaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerine yönelik uygulanan 12 haftalık ebeveyn eğitim programının, ebeveynlerin öz-yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tamis-LeMonda ve Cabrera (2002), ebeveyn katılımının çocukların akademik başarısına olan etkisini inceleyen bir çalışmada, baba katılımı üzerine odaklanmışlardır. Çalışma, ebeveynlikteki aktif katılımın, çocukların okul başarısı ve sosyal becerileri üzerinde güçlü etkiler yarattığını ortaya koymuştur ve çalışmadan elde edilen bulgulara göre, “Baba katılımı, çocuğun gelişiminde sadece biyolojik ebeveynlikten daha fazlasını ifade eder ve çocuğun okul başarılarını iyileştirmede önemli bir rol oynar” (Tamis-LeMonda ve Cabrera, 2002). Özellikle anne ve babaların eşit katılımı ile çocukların hem duygusal hem de akademik gelişimlerinde belirgin iyileşmeler gözlemlenmiştir.

Trask (2010), küreselleşmenin aile yapıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, sosyal öğrenme teorisinin aile içindeki eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini tartışmışlardır. Araştırmada ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerinin, çocukların gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu bulunmuştur.

Lansford’un (2021) yaptığı çalışmada ebeveynlerin bireysellik ve toplumsal normlara dayalı tutumlarının, çocuk yetiştirme yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiğini ve bu tutumların ebeveynlik eğitim ihtiyaçlarını nasıl etkilediğini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Çalışma, farklı kültürel bağlamlarda ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarını ve ebeveynlik yaklaşımlarını incelemektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri yöntemi başlıklarına yer verilmiştir. Bu araştırma bilimsel araştırma yöntemlerinin gerek ve prensiplerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 0-24 ay arası tek bebeği olan ebeveynler ile ebeveyn olmayı düşünen bireylerin hayat boyu öğrenme bağlamındaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel bir desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının dünyadaki yerini konumlandığı ve gerçekliği anlamlandırmak amacıyla çeşitli yorumlayıcı materyalleri kullandığı süreçler olarak tanımlanır (Creswell, 2020). Nitel çalışmalarda, örneklemden evrene genelleme yapılabilen nicel çalışmalardan farklı olarak, araştırmacılar sınırlı sayıdaki veri kaynağından elde edilen bilgilerle analitik genellemeler yaparak sonuçlara ulaşmaya çalışırlar (Firestone, 1993; Miles ve Huberman, 2016). Ayrıca, nitel araştırmalarda net sınırlarla belirlenmiş katı kurallar olmamakla birlikte, araştırmacıya esneklik tanınarak araştırmanın belirli bir odak çerçevesinde aşamalarının birbirleriyle tutarlı olmasına olanak sağlanmaktadır (Özdemir ve Tuti, 2023). Bu kapsamda nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır ve araştırmada, katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, araştırma konusunun derinlemesine incelenmesini sağlayan, katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek ayrıntılı bilgiler elde etmeye imkân tanıyan ve genellikle yüz yüze gerçekleştirilen bireysel bir veri toplama yöntemidir (Tekin, 2006). Literatürde görüşme tekniği; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç temel biçimde sınıflandırılmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu çalışma kapsamında kullanılan görüşme türü, araştırma sorularının hem önceden belirlenmiş hem de katılımcının cevaplarına göre şekillendirilmesine olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tematik analiz yaklaşımıyla sistematik ve bütüncül bir

biçimde analiz edilmiştir. Tematik analiz, katılımcıların deneyim, algı ve anlamlandırmalarını ortaya koymaya yönelik tekrar eden örüntülerin ve temaların belirlenmesine odaklanan bir nitel veri analiz tekniğidir (Braun & Clarke, 2006). Araştırma sürecinde ayrıca vaka analizi yöntemi kullanılmış; bu kapsamda, 0–24 ay arası tek çocuğa sahip ebeveynler ile ebeveyn olmayı planlayan bireylerden oluşan toplam 20 kişilik bir grubun, yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçları ve ihtiyaçları arasındaki farklılıklar demografik bilgiler de göz önünde bulundurularak derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacının iş ve sosyal çevresinden yararlanılmış ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda, araştırmacının belirli bir amaca hizmet eden ve ilgili konuda derinlemesine bilgi sağlayabilecek katılımcıları seçtiği bir örnekleme yöntemidir. Özellikle fenomenolojik, etnografik ve tematik analiz gibi nitel araştırma türlerinde, belirli bir deneyimin veya olgunun derinlemesine incelenmesi gerektiğinde, uygun örnekleme en uygun yöntemlerden biridir (Silverman, 2016). Bu yöntem, araştırmacının odaklandığı konuya ilişkin en anlamlı ve bilgi sağlayıcı bireylerin seçilmesini amaçlamaktadır. Uygun örnekleme, özellikle daha dar kapsamlı ve özgül araştırmalar için tercih edilen bir tekniktir, çünkü araştırmacı, hedeflediği sorulara yönelik en uygun katılımcıları seçmektedir (Patton, 2002). Bu, katılımcıların belirli deneyimlere, tutumlara veya demografik özelliklere sahip olmalarını gerektirebilir. Bu çalışma için yalnızca 0-24 ay arası bebek sahibi ebeveynler veya ilk kez ebeveyn olmayı planlayan kişiler bu örnekleme yer almıştır. Araştırmacı, belirli bir özellik veya deneyim setine sahip bireyleri seçerek, daha derinlemesine ve anlamlı veri toplamayı hedeflemiştir (Creswell, 2014). Araştırmaya çift olarak katılan on aile bulunmaktadır. Bu ailelerden beşinin çocukları yoktur, ancak çiftler çocuk sahibi olmayı planlamaktadırlar; diğer beş aile ise halihazırda 0-24 ay arası tek çocuğa sahiptir. Sonuç olarak, çalışma grubu; beş yeni anne, beş yeni baba, beş bebek sahibi olmayı düşünen anne ve beş bebek sahibi olmayı düşünen babadan oluşan toplamda 20 kişiden meydana gelmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve perspektiflerini derinlemesine anlamak ve mevcut durumları açıklamak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Nitel yaklaşım, bireylerin yaşantılarını, inançlarını, tutumlarını ve değerlerini anlamaya yönelik esnek, bağlamsal ve katılımcı merkezli bir veri toplama süreci sunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bireylerin ebeveynliğe zihinsel ve duygusal olarak hazırlanma süreçlerini incelemeye yönelik olarak, hayat boyu öğrenme yaklaşımı temelinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında, ebeveynlik rollerine uyum sağlama sürecinde bilgi ve beceri ediniminin önemi dikkate alınmış; katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını derinlemesine anlamaya imkan tanıyacak şekilde sorular yapılandırılmıştır. Form oluşturulurken ilk aşamada, ilgili literatür taranarak benzer çalışmalarda kullanılan soru örnekleri incelenmiş ve bu sorular çalışmanın bağlamına uygun şekilde uyarlanmıştır. Form sosyo- demografik özellikler ve konuya yönelik sorular olmak üzere iki ana bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde kişisel bilgiler, mesleki bilgiler, eğitim seviyesi, çalışma durumu, ekonomik durum, çiftlerin yaş farkı, evlilik süreleri, aile yapıları ve varsa bebeklerinin yaşları hakkında sorular sorulmuş, ikinci bölümde ise araştırmanın amaçları, problemi ve belirlenen kuramsal çerçeve (Sosyal Öğrenme Teorisi, Ekolojik Sistemler Teorisi ve Gelişimsel Görevler Kuramı) doğrultusunda geliştirilen açık uçlu sorular kullanılmış, neden ebeveyn olduğu veya olunmaya karar verildiği, katılımcıların kendilerinde hissettikleri eksiklikler, eğitim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama şekillerini belirlemek amacıyla kendi anlatılarını özgürce ifade etmelerine olanak tanınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sürece rehberlik etmekte; araştırmacı ise, açıklayıcı seçenekler yöneltebilmekte ve görüşmeyi esnek biçimde derinleştirebilmektedir. Bu yöntem, temel araştırma sorularına odaklanmayı sağlarken, aynı zamanda katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı biçimde aktarmasına imkân vermektedir (Patton, 2002; Bryman, 2016). Formun anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Şubat 2023'te iki kişinin katıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan biri alanında yüksek lisans derecesine sahip ve

bebek planlayan bir uzmandan, diğeri ise ebeveynlik deneyimi olan bir bireyden oluşmuştur. Her bir görüşme yaklaşık 8 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde ve sonrasında elde edilen geri bildirimler doğrultusunda form gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Son hali verilen form, araştırma sürecinde görev alan danışmanlar Prof. Dr. Rıfat Miser ve Prof. Dr. Gülден Akın'a e-posta yoluyla iletilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Düzenlenen form, aydınlatılmış onam belgesi ve ilgili diğer belgelerle birlikte 26.05.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuş; 11.06.2023 tarihinde 220 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Kurul tarafından herhangi bir değişikliğe gerek görülmeyen form veri toplama sürecinde tüm katılımcılara aynı temel yapıda uygulanmıştır. Araştırmaya 2023 yılı Kasım ayı ile 2024 yılı Haziran ayı arasında toplam 11 çift katılmış, ancak bir çiftin yanıtlarının yetersizliği nedeniyle çalışma 10 çiftin verileriyle yürütülmüştür. Görüşme sürecinde katılımcıların özgürce kendilerini ifade edebilmeleri amacıyla yönlendirme, etkileme ya da müdahaleden kaçınılmış; özgün görüşlerin ortaya çıkması teşvik edilmiştir. Soruların açık uçlu ve anlaşılır olması, katılımcıların kısa yanıtlar yerine düşüncelerini açıklayıcı ve kapsamlı şekilde ifade etmelerini kolaylaştırmıştır. Bu yöntemle, az sayıda katılımcıyla belirli bir durumun çok boyutlu biçimde incelenmesine ve farklı bakış açılarının ortaya konmasına olanak sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercih ettikleri zaman ve mekânda, yüz yüze veya çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara sorular verilmemiş, yalnızca görüşme sırasında sorulara erişim sağlanmış ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Yüz yüze görüşmelerde onam formu imzalatılmış; çevrim içi görüşmelerde ise formlar dijital ortamda iletilip onay alınmıştır. Tüm katılımcılardan ses kaydı izni alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtların oluşturduğu ses kayıtları yaklaşık 180 dakika sürmüştür. 60 sayfa olarak öncelikle manuel olarak yazıya aktarılan görüşme metinlerinin doğrulukları farklı zamanlarda yapılan kontrollerle gözden geçirilmiştir. Ardından çevrim içi uygulamalarla ek kontroller yapılmış, gerekli düzenlemeler tamamlanmıştır. Tüm görüşmelerin eksiksiz ve doğru biçimde deşifre edilmesinin ardından, katılımcıların yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, sosyoekonomik durum ve evlilik süresi gibi temel demografik değişkenleri dikkate alınarak veriler tablolastırılmış ve analiz sürecine dâhil edilmiştir. Veri organizasyonu yapıldıktan sonra

araştırmacı, anlamlı bölümleri tespit ederek kodlama sürecine temel oluşturacak ön çalışmaları yürütmüştür. Kodlama süreci; olayları adlandırma, benzer içerikleri grupta, ortak temalar etrafında ilişkilendirme ve kavramları yapılandırma yoluyla gerçekleştirilmiştir (Miles & Huberman, 2016). Bu süreçte oluşturulan kodlar, önce araştırmacı tarafından manuel olarak, ardından MAXQDA programı aracılığıyla hem araştırmacı hem de bir uzman tarafından yeniden sınıflandırılarak temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı ve başka bir uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen kodlar karşılaştırılarak nihai hale getirilmiş, benzerlikler doğrultusunda tematik kodlama gerçekleştirilmiştir (Baltacı, 2018). Analiz sonucunda elde edilen temalar ve bunlara ilişkin kodların sıklıkları tablolastırılmış ve “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde sunulmuştur. Her bir soruya verilen yanıtlar bağlamında içerik analizi yapılmış; katılımcıların yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, sosyoekonomik durum, evlilik süresi ve çiftler arasındaki yaş farkları gibi değişkenler çerçevesinde değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde tümevarımcı yaklaşım benimsenmiş, elde edilen veriler özelden genele ilişkilendirilerek yorumlanmıştır (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 2016).

Analizler sonucunda, 0–24 ay arası çocuğu olan ebeveynlerle ebeveyn olmayı planlayan bireylerin yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçları belirlenmiş; bu ihtiyaçların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ihtiyaçların hayat boyu öğrenme bağlamında hangi yollarla karşılandığı gibi sorulara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, katılımcıların ebeveynlik deneyimlerini yalnızca bireysel düzeyde değil, sosyal etkileşimler ve çevresel bağlamlar içinde çok boyutlu olarak değerlendirmeyi gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, bulguların yorumlanmasında Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı kuramsal temel olarak benimsenmiştir. Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin davranışlarını gözlem yoluyla ve sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrendiklerini vurgulamaktadır (Bandura, 1977). Bu bağlamda, ebeveynlik becerileri, tutumlar ve eğitim ihtiyaçları; sosyal modellerden edinilen deneyimlerle şekillenmektedir. Ek olarak, Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 1979), bireyin gelişimini etkileyen çok katmanlı çevresel sistemlere dikkat çekmektedir. Analizler, toplumsal roller, aile desteği, hizmet erişimi ve zamansal kısıtlılıklar gibi faktörlerin ebeveynlik deneyimlerini nasıl biçimlendirdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, her iki kuram birlikte ele alındığında, çalışmanın bulguları bireysel-sosyal öğrenme süreçleri ile çok düzeyli çevresel etkileşimler bağlamında bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Bu kuramsal yaklaşım,

sadece mevcut durumun açıklanmasına değil, aynı zamanda ebeveynlere ve ebeveyn adaylarına yönelik geliştirilecek eğitim ve destek programlarının çok katmanlı olarak yapılandırılmasına katkı sunmaktadır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yeni ebeveyn olmuş 0-24 ay arası tek bebek sahibi olan ve bebek sahibi olmayı planlayan çiftlerin hayat boyu öğrenme bağlamında yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçları üzerine yapılan araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümü katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili soruları içermektedir. Katılımcılardan ilk 5 çift ebeveyn olmayı planlayan, diğer 5 çift ise bebek sahibi olan çiftlerdir. Ebeveyn olan katılımcı çiftler için 'K1', 'K2', 'K3', 'K4', 'K5' ve bebek planlayan katılımcı çiftler için 'K6', 'K7', 'K8', 'K9' ve K10 kodu kullanılmıştır. Kodlara eklenen 'A' anne veya anne adaylarını, 'B' ise baba veya baba adaylarını temsil etmektedir.

Sosyo Demografik Bilgiler

Demografik özellikler başlığı altında bireylerin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, meslekleri, aylık gelirleri ve ailenin ortalama aylık geliri, evli olunan süre, çiftlerin aralarındaki yaş farkı ve içerisinde bulunan aile tipi ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan iki farklı çalışma grubundaki katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1' de yer almaktadır. Farklı tarihlerde yapılan görüşmelerde katılımcılara ait gelir durumları 2024 yılının ilk yarısına göre güncellenerek tabloya eklenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Belge Adı	Yaş	Eğitim Seviyesi	Çalışma durumu	Meslek	Aylık gelir (tl)	Hane toplam geliri (*)	Evli olunan süre(yıl)	Yaş farkı (yıl)	Aile tipi
K1A	33	Ön lisans	Çalışmıyor	Muhasebeci	-	45bin	8	1	Çekirdek
K1B	34	Ön lisans	Çalışıyor	Şoför	45bin	45bin	8	1	Çekirdek
K2A	27	Ön lisans	Çalışıyor	Asistan	20bin	50bin	4	1	Çekirdek
K2B	28	Ön lisans	Çalışıyor	Rest.Müdürü	30bin	50bin	4	1	Çekirdek
K3A	32	Ön lisans	Çalışmıyor	İşletmeci	-	45bin	3	-	Çekirdek
K3B	32	Lisans	Çalışıyor	Bekçi	45bin	45bin	3	-	Çekirdek
K4A	33	Lisans	Çalışıyor	Öğretmen	30bin	80bin	7	-	Çekirdek
K4B	33	Lisans	Çalışıyor	Öğretmen	50bin	80bin	7	-	Çekirdek
K5A	31	Lisans	Çalışmıyor	Öğretmen	-	55bin	4	1,5	Çekirdek
K5B	32	Lisans	Çalışıyor	Öğretmen	55bin	55bin	4	1,5	Çekirdek
K6A	27	Lisans	Çalışıyor	Doktor	55bin	85bin	3ay	1	Çekirdek
K6B	28	Lisans	Çalışıyor	Mühendis	30bin	85bin	3 ay	1	Çekirdek
K7A	31	Lisans	Çalışıyor	Avukat	55bin	55bin	8	2	Çekirdek
K7B	33	Lisans	Çalışmıyor	Mühendis	-	55bin	8	2	Çekirdek
K8A	30	Ön lisans	Çalışıyor	Memur	60bin	100bin	1	1	Çekirdek
K8B	29	Ön lisans	Çalışıyor	Memur	40bin	100bin	1	1	Çekirdek
K9A	31	Lisans (Y.L.Öğr)	Çalışıyor	Öğretmen	50bin	110bin	6	7	Çekirdek
K9B	38	Y.Lisans	Çalışıyor	Mühendis	60bin	110bin	6	7	Çekirdek
K10A	30	Lisans (Y.L.Öğr)	Çalışmıyor	Öğretmen	-	60bin	1	1	Çekirdek
K10B	31	Ön lisans	Çalışıyor	Polis	60bin	60bin	1	1	Çekirdek

(*) 2024 yılı Haziran ayına ait gelir verileri esas alınmıştır.

Araştırmada pilot görüşme dahil 12 çift ile görüşülmüş ve bu görüşmelerin 10 tanesi çalışmada incelenmek üzere kullanılmıştır.

Katılımcıların yaşları 27 ile 38 arasında dağılım göstermektedir. Bunlardan anne veya anne adaylarının yaşları 27 ile 33 arasındayken, baba veya baba adaylarının yaşları 28 ile 38 arasında değişiklik göstermektedir, yaş grubuna göre detaylı sınıflama aşağıdaki gibidir:

20–29 yaş: K2A, K2B, K6A, K6B, K8B

30–34 yaş: K1A, K1B, K3A, K3B, K4A, K4B, K5A, K5B, K7A, K7B, K8A, K9A, K10A, K10B

35 yaş ve üzeri: K9B

Katılımcıların 1'i yüksek lisans, 11'i lisans ve 8'i ön lisans mezunudur. Eğitim durumlarına göre sınıflandırma şu şekildedir:

Ön Lisans Mezunları: K1A, K1B, K2A, K2B, K3A, K8A, K8B, K10B

Lisans Mezunları: K3B, K4A, K4B, K5A, K5B, K6A, K6B, K7A, K7B.

Yüksek Lisans Öğrencileri: K9A, K10A.

Yüksek Lisans Mezunu: K9B

Çalışma durumlarına bakıldığında katılımcılardan 15'i çalışmakta kalan 5'i ise çalışmamaktadır. Çalışmayan katılımcılardan 3'ü anne, 1'i anne aday ve 1'i de baba adaydır. Katılımcıların çift olarak çalışma durumları şöyledir:

Her iki eş de çalışıyor: K2, K3, K4, K6, K8, K9

Erkek çalışıyor, kadın çalışmıyor: K1, K5, K10

Kadın çalışıyor, erkek çalışmıyor: K7

Katılımcıların 6'sı öğretmen, 3'ü mühendis, 2'si memur, 1'i avukat, 1'i doktor, 1'i polis, 1'i işletmeci, 1'i muhasebeci, 1'i şoför, 1'i restoran müdürü, 1'i bekçi ve 1'i asistandır.

Çalışan katılımcıların bireysel olarak aylık gelirleri 20 bin ile 60 bin arasında değişmektedir. Hane toplam gelirleri ise 45 bin ile 110 bin arasında farklılık göstermektedir. Katılımcı çiftlerin 6'sının aylık toplam hane geliri 60 bin ve altıyken, 4'ünün aylık toplam hane geliri 60 binden fazladır. Katılımcıların aile olarak sosyo-ekonomik durumlarının belirlenebilmesi için yapılan hane gelir sınıflandırılması şu şekildedir:

Düşük gelirli (hane geliri $\leq$ 50.000 TL): K2

Orta gelirli (50.001 – 85.000 TL): K1, K3, K5, K7, K10

Üst gelirli ($\geq$ 85.001 TL): K4, K6, K8, K9

Katılımcı çiftlerden 3'ünün evli oldukları süre 1 yıl veya daha azdır. 3'ü 3 veya 4 yıllık evliyken kalan 4 çift 6 yıl veya daha uzun süredir evliliklerini sürdürmektedirler. Evlilik sürelerinin detaylı olarak sınıflandırılması şöyledir:

0–1 yıl (yeni evli): K6, K8, K10

2–4 yıl: K2, K3, K5

5–7 yıl: K4, K9

8 yıl ve üzeri: K1, K7

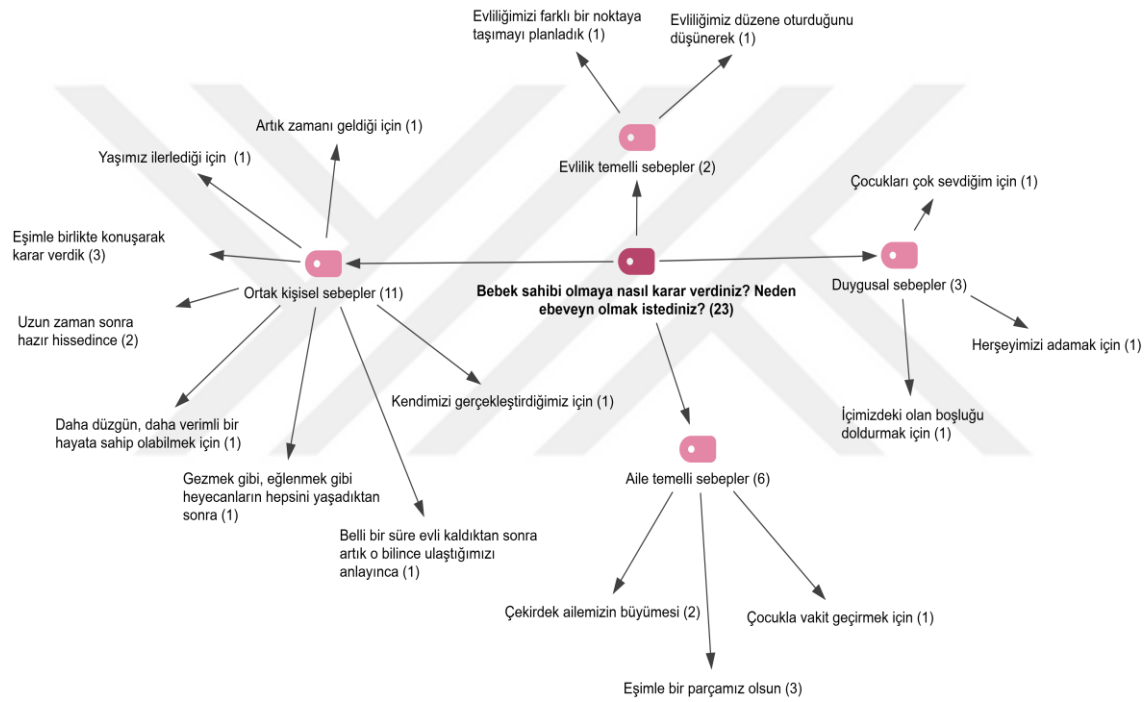
Katılımcı çiftlerin aralarındaki yaş farklarına bakıldığında 9 çiftin (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10) aralarındaki yaş farkının 2 veya daha az olduğu, 1 çiftin (K9) ise aralarında 7 yaş fark olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan çiftlerin hepsi çekirdek aile yapısına sahiptir.

Ebeveyn Olmaya Karar Verme

Ebeveynler

0-24 ay arası tek bebek sahibi olan katılımcılara bebek sahibi olmaya nasıl karar verdikleri ve neden ebeveyn olmak istedikleri sorulmuş ve araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ebeveynler İçin Ebeveynlik Kararı ve Sebeplerinin Hiyerarşik Kod- Alt kod Modeli

Ebeveynlik kararını verilirken kişisel motivasyonlar çok önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlar, hayatlarını paylaşacak bir birey olarak çocuk sahibi olmayı düşünebilmekteyken bu karar kişinin hayatının anlamını derinleştirebilme, sevgi ve bakım verme isteği, ya da gelecek nesillere değerli bir miras bırakma arzusuyla da şekillenebilmektedir. Elde edilen bulgular sırasıyla ortak kişisel sebepler, aile temelli sebepler, duygusal sebepler ve evlilik temelli sebepler şeklinde dört ana başlık altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların ebeveynlik kararı ve sebepleri teması altında verilen yanıtlar detaylı incelendiğinde ortaya 23 adet alt kod çıkmıştır.

MAXQDA kod ağı analizinde en yoğun bağlantının “ortak kişisel sebepler” kodu etrafında oluştuğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler, özellikle 0–24 ay arası çocuğu olan çiftlerde bu karar sürecinin daha çok iletişim, karşılıklı anlaşma ve hazır hissetme üzerine şekillendiğini göstermektedir. “Ortak karar alma” teması, mikrosistem olan aile ortamında çiftlerin karşılıklı etkileşimle hareket ettiklerini ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Katılımcı ifadeleri de bu bulguyu destekler nitelikte ve şu şekildedir:

“Bebek sürekli istiyorduk ve bebeğin olma kararını eşimle birlikte konuşarak böyle bir sorumluluk alma ihtiyacı duyduk. Çünkü çocuk çok önemli bir varlık. Dolayısıyla birlikte karar verdik...” (K1B)

“Eşimle birlikte ortak karar verdik.” (K3A)

“Eşimle konuştuk ve bir bebek sahibi olalım dedik.” K3B)

“Eşimle beraber karar vererek çocuk sahibi olmaya karar verdik.” (K4B)

Bu karar süreci, bireyin yaşam döngüsü içerisinde önemli bir geçiş dönemini temsil ederken, hayat boyu öğrenme bağlamında bireylerin ebeveynliğe zihinsel ve duygusal hazırlığını da yansıtmaktadır (İnal, 2011). Bazı katılımcıların “hazır olma” ihtiyacı üzerine vurgu yapmaları, ebeveynliğin sadece biyolojik değil, aynı zamanda psikososyal bir hazırlık süreci gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bebek sahibi olmak için 7 yıl bekleyen ve daha sonra kendilerini hazır hissettikleri söyleyen katılımcı bir çift şöyle ifade etmiştir:

“Biraz zor karar verdik. Daha doğrusu biraz fazla bekledik. Biz ikimiz de eğitmeniz belki ondan kaynaklıdır. Eşim de sınıf öğretmeni. Hep hazır olma düşüncesi vardı bizde. Hazır olana kadar. Bir çocuk sahibi, onu yetiştirme durumuna gelene kadar bekleyelim. Çok istedik. O yüzden de biraz aslında evlendiğimiz seneye bakılırsa hani 6. senede çocuk sahibi olduk. Biraz fazla bekledik. Ama şu an dönüp baktığımda çok doğru bir zaman olmuş diye düşünüyorum. Hakikaten çünkü bebeğin olması çok kolay bir iş değil yani bir çocuğu büyütmek, yetiştirmek... O yüzden hazır olmayı beklemek önemliymiş. Hani neye hazır olduğumuzu da çok bilmiyormuşuz ama evet. O da çocuk doğunca çok da hazır olunmuyormuşu gördük biraz da.” (K4A)

“Belli bir süre evli kaldıktan sonra artık o bilince ulaştığımızı anladık. Ve çocuğu idare edebileceğimizi, onu güzelce eğitebileceğimizi düşündük. Eşimle beraber karar vererek çocuk sahibi olmaya karar verdik. Çocuk sahibi olmak yani.” (K4B)

Bu çifte ek olarak K1A kodlu katılımcı evlendikten 5 yıl sonra bebek sahibi olmak istediğini şu cümleyle ifade etmiştir:

“Uzun bir süreden sonra bebek sahibi olmak istedim. 5 yıldan sonra.”(K1A)

Bu ifade, bilimsel gelişim kuramı açısından değerlendirildiğinde bireylerin bilişsel olarak ebeveynliğe dair bir “hazırlık” oluşturduğunu ve zamanla deneyimleyerek öğrendiklerini göstermektedir (Piaget, 1952).

Gezmek eğlenmek gibi heyecanları yaşadktan sonra bebek sahibi olmak istediklerini belirten bir katılımcı ve kendini gerçekleştirdikten sonra bebek sahibi olan eşi şunları söylemiştir:

“Öncelikle eşimle biz çocuk sahibi olmadan önce yaşanması gereken gezmek gibi, eğlenmek gibi heyecanların hepsini yaşadık. Bunları yaşadktan sonra hayattan artık daha fazla olmasını istedik ...O yüzden de çocuğa karar vermeden önce yaşamamışlığımız olmasın diye içimizde eksik kalmasın hiçbir şey diye gezdik tozduk. Sonrasında da bir çocuk sahibi olmaya karar verdik. Ortalama 2 sene önce buna karar verdik ama. Bu süreç bir süreç olduğu için öncesinde bir hazırlık, zihnen ve bedenen bir hazırlık olması gerektiği için yeni yavrumuz doğdu.” (K5B)

“Bebek sahibi olmaya nasıl karar verdik? Daha önce bir dış gebelik süreci geçirdim. Bu sağlıklı doğan bebeğimden önce bebek sahibi olmayı düşünmüştük. Çünkü iki kişi olarak yapabileceğimiz aktiviteleri yaptık. Kendimizi gerçekleştirdiğimiz, evliliğimizi gerçekleştirdiğimiz için evliliğimizi farklı bir noktaya taşımayı planladık. O yüzden de bebek sahibi olmayı düşündük.” (K5A)

Katılımcılardan biri bebek sahibi olmayı daha düzgün ve daha verimli bir hayat olarak gördüğü için istemekte ve bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Çocuk sahibi olabilmek ve kendimiz gibi daha düzgün, daha verimli bir hayat sahip olabilmek için.” (K2A)

Katılımcılar, çocuk sahibi olma kararını sadece bireysel arzularla değil, aynı zamanda aile kavramını bütünleme arzusu ile de ilişkilendirmiştir. Hazır olma, kendini gerçekleştirme, aile olma arzusu gibi kodlar, ebeveynliğin sadece biyolojik değil, bilişsel ve sosyokültürel bir inşa süreci olduğunu göstermektedir. Kod ağına göre “çekirdek aile” vurgusu ve “aileyi büyütme” temaları özellikle ön lisans mezunu K1A, K2A ve K2B katılımcılarında öne çıkmıştır, diğer katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Artık bir bebeğim olsun istedim. Bir seneye yaklaşık bir sene geçtikten sonra da bebek sahibi oldum. Çok sevdiğim için ve artık hani bir aile kavramı tamamen çekirdek aile olmak için bir tane bebeğimiz olsun çok istedim. Çok şükür oldu. (K1A)

“...kendi çekirdek ailemizi kurmaya yönelik...” (K2A)

“Şöyle söyleyeyim hani çekirdek ailemizin bir tık daha büyümesi için bir çocuk yapmaya karar verdik.” (K2B)

Bu görüşler, ekolojik sistemler teorisindeki mesosistem düzeyinde aile yapısının bireylerin kararlarını etkilediğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca bu durum, bireyin ebeveynliği bir kimlik kazanımı olarak algıladığını ve “tam bir aile” olmanın çocukla mümkün hale geldiği inancını yansıtmaktadır (Sandelowski ve Barroso, 2003).

Kod ağında “kendinden bir parça oluşturma” ve “duygusal boşluğu doldurma” gibi kavramlar, bebek sahibi olma motivasyonlarının duygusal temellerini göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin içsel güdülerle ebeveynlik kararları aldığını ortaya koymaktadır. Çocuk sahibi olmayı kendisinden bir parça oluşturmak ve çocukla vakit geçirmek için isteyen bir katılımcının konu ile ilgili yorumu şu şekildedir:

“Eşimle bir parçamız olsun, bir çocuğumuz olsun. Onunla vakit geçirelim. ...Artık zamanı gelmişti. Bazı şeyleri gördük, geçirdik.” (K2B)

Katılımcılardan eş olan bir çift kendilerinden bir parça oluşturmak için çocuk sahibi olmak istediklerini şöyle ifade etmişlerdir:

“İkimizin de ikimizden birer parça olsun istediğimiz için böyle bir karar aldık.” (K3A)

“Hani biraz daha elimizde büyüsün, daha güzel olacağını düşündük ve kendimizden bir parça bırakalım dedik. Bizden sonrası için.” (K3B)

Duygusal temelli sebepler ve kodları incelendiğinde boşluğu doldurma ihtiyacı, kendini birine adama isteği ve çocuk sevgisi gibi ihtiyaçlarla karşılaşılan ifadeler şu şekildedir:

“.... ve dedik ki bu boşluğu, içimizdeki olan boşluğu doldurmak için bir çocuk sahibi olmak istedik.” (K5A)

“İleriki zamanlarda her şeyimizi ona adayalım gibi şeyler.” (K2B)

“Daha sonra ben sahibi olmamın sebebi zaten çocukları çok seviyordum.” (K1A)

“Çocukları çok seviyoruz.” (K1B)

Bu tür duygusal gerekçeler, Sosyal Öğrenme Teorisi (Bandura, 1986) açısından değerlendirildiğinde, bireyin çevresindeki deneyimleri gözlemleyerek içselleştirdiği aile değerleri ve ebeveynlik örüntülerinin etkisini göstermektedir. Yani, birey çevresindeki modellerden edindiği değerlerle kendini ebeveynliğe hazır hissedebilmekte ve bu rolü bir çeşit duygusal tamamlanma aracı olarak görebilmektedir. Duygusal, ailevi ve kişisel sebepler kodları, karar sürecinin çok katmanlı (bireysel-ilişkisel-toplumsal) bir yapı içerdiğini ortaya koymaktadır.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: K4A ve K1A gibi katılımcıların ebeveynlik kararını daha ileri bir evlilik yılına ertelemeleri, yaştan karar süreci üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Daha olgun yaşlarda ebeveyn olan bireyler, daha fazla zihinsel ve duygusal hazırlık süreci geçirmektedir. Katılımcıların ebeveyn olma veya ebeveyn olmayı planlama sebebi olarak yaş faktörünü vurgulaması, gelişimsel olarak bireyin yaşam döngüsündeki görevlerinden biri olan ebeveynlik rolünün zamanlamasına işaret etmektedir (Havighurst, 1972).

Eğitim Seviyesi: Katılımcıların çoğunun öğretmen, avukat gibi yükseköğrenim görmüş bireyler olması (K4A, K5A-B), karar alma süreçlerinin daha planlı ve psikososyal yönü güçlü biçimde ilerlediğini göstermektedir. Eğitimli bireyler, ebeveynliği daha bilinçli bir yaşam geçişi olarak algılamakta, özellikle “hazır olma” ve “kendini gerçekleştirme” gibi üst düzey ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Ön lisans mezunu olan katılımcılardan 3’ü ebeveyn olmayı ‘aile olmak’ olarak nitelendirmektedir. Bu durum ebeveyn katılımcıların yeterlik algılarıyla ilgili olabilir.

Çalışma Durumu: Kadın katılımcıların bir kısmı (K4A, K5A, K7A) çalışmaktadır ve bu durum, çocuk sahibi olmadan önce “gezme, kendini gerçekleştirme, zihinsel hazırlık” gibi motivasyonların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Çalışan bireyler, ebeveynliği hem kariyerle hem de kişisel gelişimle dengelemeyi hedeflemektedir.

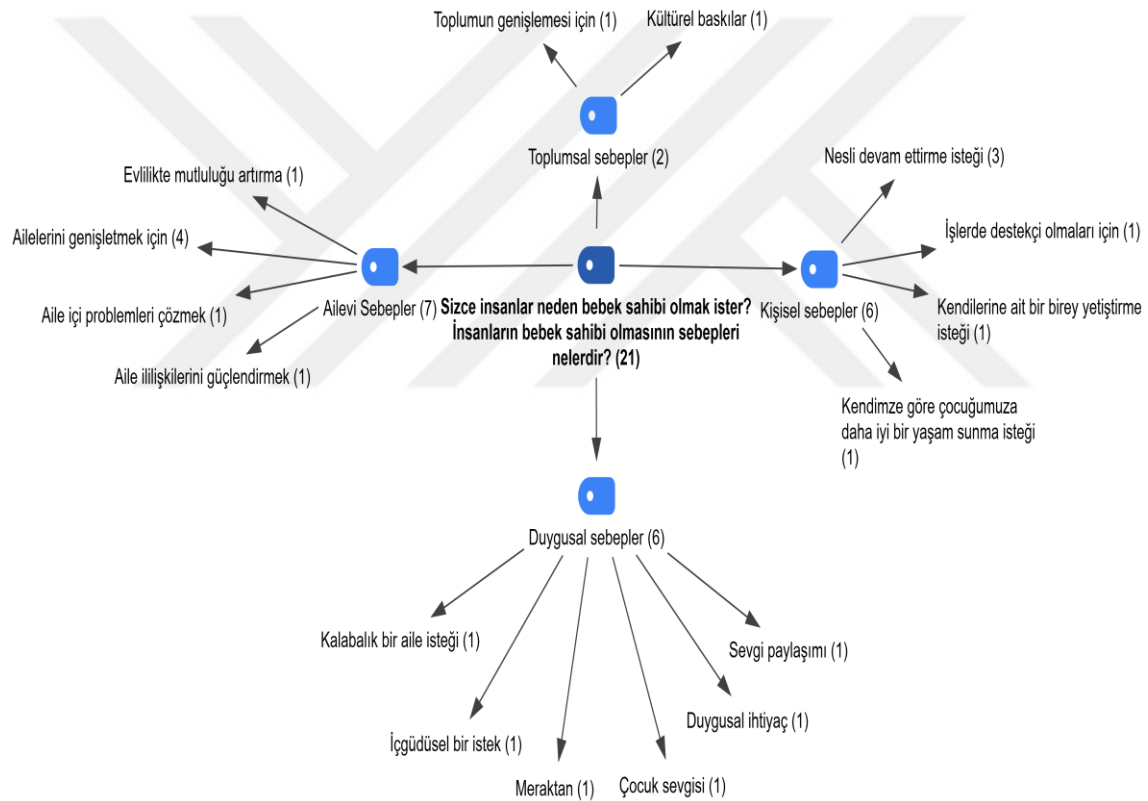
Sosyo-Ekonomik Durum: Orta ve üst düzey gelir grubundaki bireyler (örneğin K5B: bireysel gelir 45-55 bin TL, hane geliri 80-110 bin TL) çocuk sahibi olma kararını “hazır olma, daha iyi koşullarda ebeveynlik yapma” bağlamında ele almıştır. Bu da sosyo-ekonomik durumun karar sürecindeki etkisini açıkça yansıtmaktadır. Üniversite mezunu ve öğretmen olan çiftin mesleği de bu durumu etkilemektedir.

Evlilik Süresi: Evliliklerinin ilk 1–2 yılında bebek sahibi olanların (örneğin K2B), duygusal motivasyonlarla hareket ettikleri; 5–7 yıl bekleyen çiftlerin (K1A, K4A-B) ise daha bilişsel ve planlı bir yaklaşımla karar aldıkları görülmüştür. Bu fark, evlilik süresinin

ebeveynlik kararına etkisi olduğunu ve bireylerin zamanla ebeveynliğe ilişkin algılarının değiştiğini göstermektedir.

Ebeveyn Adayları

Araştırma kapsamında ebeveyn olmayı planlayan katılımcılara yöneltilen “Sizce insanlar neden bebek sahibi olmak ister, insanların bebek sahibi olmasının sebepleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve dört ana tema altında kategorize edilmiştir: ailevi sebepler, duygusal sebepler, kişisel sebepler ve toplumsal sebepler. Oluşturulan Şekil 2’de bu temalar ve alt kodları hiyerarşik biçimde sunulmuştur.



Şekil 2. Ebeveyn Adaylarına göre İnsanların Ebeveynlik Kararı ve Sebeplerinin Hiyerarşik Kod- Alt kod Modeli

Ebeveyn adaylarının en çok vurguladığı nedenlerin başında “aileyi genişletme” düşüncesi gelmektedir. Katılımcılar, bireylerin çocuk sahibi olma arzusunu, çekirdek aile kavramını tamamlamak ya da aile ilişkilerini güçlendirmek üzerinden değerlendirmiştir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ailelerini genişletmek için kendilerini ve sevdikleri insanı daha yeni bir birey görmek için. (K6A)
“...hayatlarını değil de ailelerini büyütmek ...” (K8B)
“İnsanlar çekirdek aile, ailesini genişletmek için...” (K10B)

Bu bulgular, Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı kapsamında değerlendirildiğinde, mikrosistem (aile yapısı) içerisindeki ilişkilerin güçlendirilmesi ve duygusal birlikteliğin pekiştirilmesi amacıyla çocuk sahibi olunmak istendiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca bu durum, ebeveynlik rolünün, evlilik ilişkisini yeniden yapılandıran ve aile birliğini pekiştiren bir sosyal işlev olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010).

K9A kodlu katılımcı insanların aile içi problemlerini çözmek veya az da olsa bazı insanların evliliklerinde mutluluğu arttırmak için çocuk sahibi olmak isteyebileceklerini ve benzer şekilde 1 katılımcı evliliğin olumlu yönlerini arttırmak istediğini şöyle ifade etmiştir:

“...evliliklerini güzel bir çocukla taçlandırarak...”(K8B)
“... aile içerisinde bazı problemleri çözmek gibi sorunlar olabiliyor. Bazı aileler yuvamı kurtaracağım mantığıyla çocuk yapmaya karar verebiliyorlar ya da bazı evliliklerde çok az denk geliyoruz ama buna bazı evliliklerde de çok mutluyuz yuvamız çok güzel bir de çocuğumuz olsun daha mutlu olalım şeklinde çocuk yapma düşüncesi oluşabiliyor.” (K9A)

K10A kodlu katılımlı aile ilişkilerinin güçlenmesi için çocuk sahibi olunmak istenebileceğini kendi tecrübelerine ve yaşantısına dayanarak şu şekilde ifade etmiştir:

“...hani kendim de bir çocuk sahibi olmayı istiyorum tabii biraz da hani eğitim durumlarınız gitgide artık yani eğitim seviyemiz arttıkça çocuk sahibi olma konusunda biraz daha bilinçli bireyler oluyoruz. ...aile ilişkimiz güçlensin diye çocuk sahibi olmayı düşündük diyebilirim.” (K10A)

Görüşme sorusuna verilen yanıtlardan oluşturulan duygusal sebepler başlığı altında kalabalık aile isteği, iç güdüsel istek, duygusal ihtiyaç, merak, sevgi paylaşımı ve çocuk sevgisi temaları oluşmuştur. Bu temaların oluşmasını sağlayan katılımcı görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“İnsanlar işte zaten aile olmanın da gerektirdiği bazı hususlar var kendi ailelerimiz de özellikle hani çok çocukların olduğu ailede büyüdüm ben kendi adıma konuşayım özellikle kardeş ilişkilerinin çok iyi olduğu ve aileye de çok farklı enerji ile yansıdığı bir süreçten geldiğim için..” (K10A)

“Geleceğe kendilerini aktarmaya yönelik içgüdüsel bir istekleri olduğu için...yani hem duygusal anlamda bir ihtiyaç gibi değerlendiriliyor.” (K7A)

“Meraktan.” (K7B)

“Sevgisini paylaşmak için.” (K8A)

“Ben neden bir bebek sahibi olmak isterim? Ben çocukları çok severim ama kendi çocuğum olsun ve onu yetiştirebileyim, onun düştüğünü göreyim. Yani bu sevgi.” (K6B)

Bu ifadeler, Sosyal Öğrenme Teorisi perspektifinden değerlendirildiğinde, bireylerin çevresinden gözlemledikleri modeller aracılığıyla ebeveynliğe dair olumlu duygusal beklentiler geliştirdiklerini göstermektedir (Bandura, 1986). Aynı zamanda, bilimsel gelişim kuramı kapsamında da bu durum, bireyin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak ebeveynliğe dair duygusal bağlamlar oluşturduğunu ifade eder (Piaget, 1952). Bornstein (2012), ebeveynliğin duygusal yönünün, bireylerin hem geçmiş deneyimleri hem de kültürel olarak aktarılan değerler üzerinden şekillendiğini belirtmektedir. Ayrıca, çocuk sevgisi ve “sevgiyi paylaşma” teması, Parke’nin (2004) çalışmasında da yaygın ebeveynlik motivasyonları arasında yer almaktadır. Duygu temelli motivasyonların daha çok anne adaylarında yoğunlaşması beklenirken bu çalışmanın verilerinde K6B kodlu katılımcı gibi baba adaylarında da duygusal ifadeler oldukça belirgindir.

Kişisel gerekçeler arasında “nesli devam ettirme” en sık tekrar eden tema olmuştur. Bunun yanı sıra bireylerin kendi yaşamadıklarını yaşatma arzusu ve geleceğe dair bir destekçi yetiştirme amacı da öne çıkmıştır:

“İnsanların bebek sahibi olmasının sebepleri bir çekirdek ailenin en azından bir çoğalma. Nesiller anlamında olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bir çekirdek aileyi oluşturan en önemli şey de çocuk olduğunu düşünüyorum. Günümüz zamanında biraz bu yaştan dolayı biraz geç olabiliyor. Yani üniversite ve iş hayatından sonra. Önceki zamanlara göre daha bir geç kararlar veriliyor. Benim diyeceklerim bu kadar.” (K9B)

“Soyunun devamı olarak nitelendireyim. O tarz bir şey.” (K8B)

“Genel olarak hayvanlar aleminden başlayacak olursak neslini devam ettirmek. Ama bizim toplumumuzda genelde kendi açımdan düşünüyorum.” (K6B)

“...hem sosyal kısmı var hem de ailelerin biraz daha nesillerini devam ettirme ve ...Nesillerini devam ettirme...o yüzden çocuk sahibi olmak isterler diye düşünüyorum. Bu benim şahsi düşüncem. (K7A)

Bu bulgular, gelişimsel kuramlar bağlamında değerlendirildiğinde, bireylerin yaşam döngüsü içinde anlam arayışı, üretkenlik ve gelecek kuşaklara katkı gibi görevleri yerine getirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Erikson, 1993). Dunlop (2020), bu

durumu “generativity” (üretkenlik ve toplumsal katkı sağlama arzusu) kavramı ile açıklamaktadır. Katılımcıların, çocuk sahibi olmayı hem kişisel bir görev hem de geleceğe dair bir yatırım olarak görmesi, bu kavramla paralellik göstermektedir.

Yanıtlara göre kişilerin kendi yaşamadıklarını yaşatma isteği de sebepler arasında gösterilmiştir:

“Hani özellikle kendi yaşadığımız çocukluğumuzda yaşadığımız ya da hani bazı konulardan özellikle hani geri kaldığımız konuları kendi çocuğumuza daha iyi bir hayat kurma açısından bir fırsata dönüştürmek yani daha aslında eski zamandaki insanlara göre biraz daha bilinçli kişiler olmamız dolayısıyla hani iyi bir çocuk olsun çocuğumuz olsun.” (K10A)

“...ya da kendine ait bir birey düzgün bir birey yetiştirmek istiyorlarsa bu yüzden olmak isteyebilirler diye düşünüyorum.” (K8A)

“Hani bir destekçi olabilmesi için ileride .O yüzden çocuk düşünüyorlar genelde.” (K10B)

Bazı katılımcılar, bireylerin çocuk sahibi olma kararlarını kültürel normlar ve toplumsal beklentiler çerçevesinde değerlendirmiştir. Toplumun genişlemesi, kültürel baskılar ve normatif rollerin etkisi öne çıkan başlıklardır:

“Yani toplum sağlığı açısından, toplumun genişlemesi için.” (K6A)

“Öncelikle bu soruda ilk akla gelen şey kültürel baskılar olabiliyor.” (K9A)

Bu bulgu, Bronfenbrenner’in dışsal sistemleri (exosystem, macrosystem) kapsamında değerlendirildiğinde, bireylerin kararlarını kültürel normlar ve toplumsal yapıların şekillendirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda, toplumsal öğrenme sosyal rollerin etkisi de ebeveynlik davranışlarının arka planında önemli bir yer tutmaktadır (Seginer, 2006). K9A ve K6A gibi katılımcılar, “toplumsal devamlılık”, “kültürel beklenti” gibi kavramlara atıfta bulunmuştur. Bu katılımcılar, kendi tercihlerinden çok toplumsal normlara bağlı baskıların etkisinde kaldığını vurgulamıştır.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Ebeveyn olmayı planlayan bireylerin yaşları 30 ila 34 arasında değişmekte olup, çoğunluğu kariyer ve kişisel gelişim süreçlerinin ardından ebeveynliğe yönelik kararlar almaktadır. Yaş ilerledikçe, ebeveynlik yalnızca biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da hazırlık gerektiren bir sorumluluk olarak

değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, bireyin gelişimsel aşamalarında zamanlamaya verdiği önemin arttığı görülmektedir (Piaget, 1952). Fakat farklı yaş gruplarındaki ebeveyn olmayı planlayan katılımcılardan benzer fikirler alınmıştır. Bu sebeple bu araştırmada mevcut görüşme sorusunda yaş değişkeni etkisi bulunmamıştır.

Eğitim Seviyesi: Ebeveyn olmayı planlayan katılımcılardan 2 baba adayı ve 1 anne adayı ön lisans mezunudur. 6 ebeveyn aday lisans mezunu ve 1 baba aday yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların eğitim seviyesinin artması çocuk sahibi olma kararlarını daha bilinçli ve çok boyutlu şekilde değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Yüksek lisans öğrencisi olan K10A'nın “eğitim seviyemiz arttıkça daha bilinçli bireyler oluyoruz” ifadesi bu farkındalığı yansıtırken, K7A'nın “içgüdüsel bir istek... duygusal anlamda bir ihtiyaç” sözleri ise eğitilmiş bireylerin içsel motivasyonları ile toplumsal roller arasında kurduğu dengeyi göstermektedir. Sosyal öğrenme teorisi açısından değerlendirildiğinde, yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler gözlemsel öğrenmelerini daha bilinçli filtrelerden geçirerek karar alma süreçlerinde kullanmaktadır (Bandura, 1986).

Çalışma Durumu: Katılımcıların 8'i aktif olarak çalışma hayatında yer almakta ve bu durum çocuk sahibi olma kararlarını ertelemelerine ya da planlamalarına neden olmaktadır. K9B'nin “üniversite ve iş hayatından sonra... daha geç kararlar veriliyor” ifadesi, bireyin profesyonel yaşam ile ebeveynlik sorumluluklarını dengeleme gereksinimini açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmayan baba aday K7B'nin insanların bebek sahibi olmasının sebebinin ‘merak’ olduğunu söylemesi baba adayının motivasyonu ile ilgili olabilir. Bu bağlamda, ebeveynlik kararı yalnızca kişisel değil, aynı zamanda ekonomik ve mesleki planlamalarla şekillenen çok katmanlı bir yapıdır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisine göre bu durum, mesosistem düzeyindeki (iş-aile etkileşimi) yapıların birey üzerindeki etkilerini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Sosyo-Ekonomik Durum: Katılımcıların aylık bireysel gelirleri 45.000–60.000 TL arasında değişmekte ve çoğunluğu orta-üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Bu durum, ebeveynlik kararının sadece duygusal değil, aynı zamanda finansal planlama ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Örneğin, K10A'nın “çocuğumuza daha iyi bir

hayat kurma...” ifadesi, sosyo-ekonomik yeterliliğin ebeveynlik kalitesine dair beklentileri şekillendirdiğini göstermektedir. Bu perspektif, bilimsel gelişim teorisi bağlamında bireyin önceki yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çocuğu için daha iyi koşullar yaratma arzusunu desteklemektedir (Dunlop, 2020). Üst gelirli ailelerden K8B ve K9A ‘problem çözmek, daha iyi olmak veya evliliği taçlandırmak’ gibi sebeplerle insanların çocuk sahibi olduğunu belirtmeleri de bu duruma örnek gösterilebilir.

Evlilik Süresi: Katılımcıların evlilik süreleri 3 ila 8 yıl arasında değişmektedir. Bu durum, evlilik ilişkisinin oturmasından sonra ebeveynliğe geçişin planlandığını göstermektedir. K9A’nın “bazı aileler yuvamı kurtaracağım mantığıyla çocuk yapmaya karar verebiliyorlar” ifadesi, ebeveynlik rolünün kimi zaman evlilik ilişkisini onarma amacıyla da kullanılabildiğini yansıtırken; K10A’nın “aile ilişkimiz güçlensin diye çocuk sahibi olmayı düşündük” ifadesi ise ebeveynliğin birlikteliği perçinleyen bir yapı olarak konumlandığını göstermektedir. Bu bulgular, mikrosistem içindeki (aile içi dinamikler) duygusal ve ilişkisel faktörlerin ebeveynlik kararları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Evlilik süresinin uzun ya da kısa olmasının katılımcı görüşlerini etkilemediği görülmüştür.

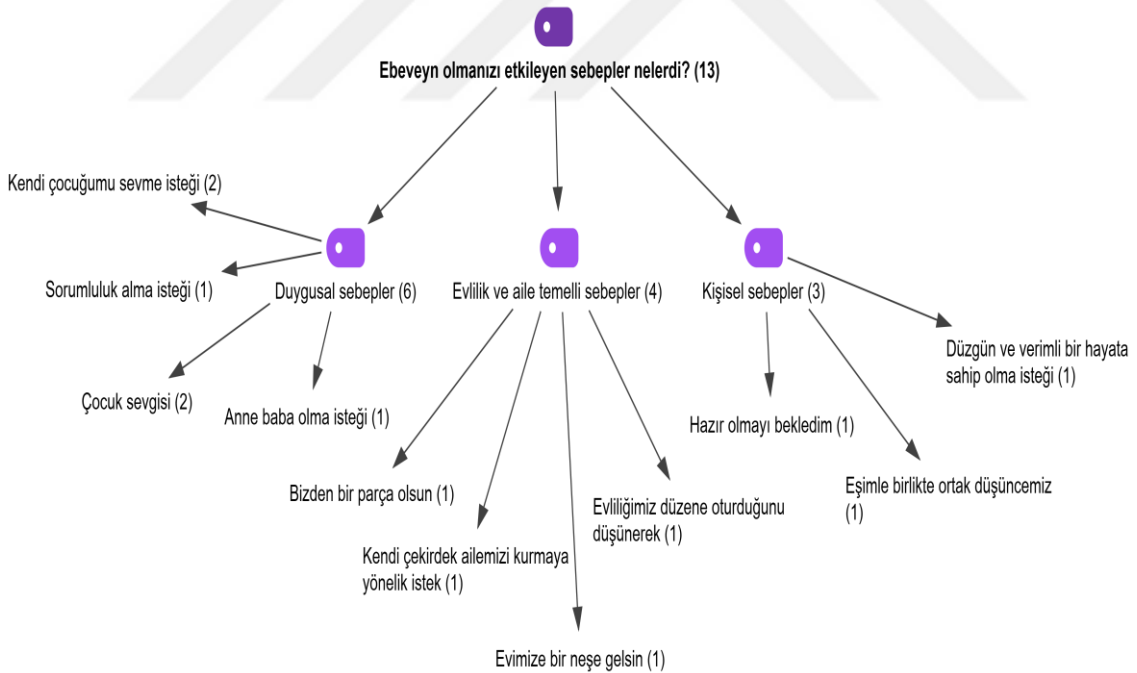
Katılımcı ifadeleri, çocuk sahibi olma kararlarının yalnızca içsel güdülerle değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre ebeveyn adayları, gözlem yoluyla öğrenilen sosyal normlar ve roller doğrultusunda çocuk sahibi olma kararları geliştirmektedir (Bandura, 1986). Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik sistemler kuramı bağlamında ise kararlar hem mikrosistem (aile yapısı ve eş ilişkileri) hem de makrosistem (kültürel normlar) düzeyinde açıklanabilmektedir. Özellikle K9A’nın “kültürel baskılar” vurgusu, makrosistemin ebeveynlik kararları üzerindeki etkisini göstermektedir. Ebeveynlik burada, yalnızca biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda evlilik ilişkisini dönüştüren ve aile sistemini yeniden yapılandıran bir sosyal fonksiyon olarak işlev görmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu bulgu, Cowan ve Cowan’ın (2019) çalışmalarında da desteklenmektedir. Araştırmalarında, bazı çiftlerin çocuk sahibi olma kararlarını, ilişkiyi canlandırma ve aile içi birlik duygusunu pekiştirme arzusuyla aldığı ortaya konmuştur (Cowan ve Cowan, 2019). Ancak, bu yaklaşımın uzun vadede her zaman olumlu sonuç vermediği, çocukların evlilik problemlerini çözme aracı olarak görülmesinin ilişki kalitesini olumsuz etkileyebileceği de vurgulanmıştır (Feeney ve ark., 2001). Benzer

şekilde katılımcılar da çocuk sahibi olmayı aile içi bağları pekiştirici bir unsur olarak görmektedir. Bu motivasyon bazı durumlarda ilişkideki stres düzeyini artırabilirken katılımcılar bu yönü genellikle olumlu bir beklentiyle değerlendirmiştir. Seginer (2006), ebeveynliğin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal olarak şekillenen bir rol olduğunu ve kültürel normların ebeveynlik kararlarını belirlemede önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle geleneksel toplumlarda “çocuk sahibi olmak” hem normatif hem de toplumsal saygınlık göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Harkness ve Super, 2006). Katılımcıların çocuk sahibi olma kararlarının kültürel beklentilerle ilişkili olduğu, literatürle örtüşmektedir.

Ebeveyn Olma Sebepleri

Ebeveynler

Ebeveyn olan çiftlere ebeveyn olmalarını etkileyen sebeplerin neler olduğu sorulmuş ve yanıtlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ebeveynlerin Ebeveynlik Kararını Etkileyen Sebepler

Araştırma sorusundan elde edilen bulgular, ebeveynlerin kendilerinin çocuk sahibi olma kararlarının da çok boyutlu olduğunu ve bu kararların bireysel, duygusal, ailevi ve toplumsal dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Teorisi (1979) ve Bandura’nın Sosyal Öğrenme

Teorisi (1977) temelinde değerlendirildiğinde daha kapsamlı şekilde anlaşılabilir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre duygusal sebepler yoğunlukta olmak üzere, evlilik ve aile temelli sebepler ve kişisel sebepler olarak 3 ayrı alt başlık oluşturulmuştur. Duygusal sebepler başlığı altında kendi çocuklarını sevmeye isteği ve çocuk sevgilerini gerekçe olarak gösteren ve yanıtları Bornstein'in (2015) ebeveynliğin yalnızca biyolojik değil aynı zamanda duygusal bir yatırım olduğu yönündeki görüşleriyle de örtüşen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuk sevgisi. Çocukları çok seviyorum. Ayrıca bir kendi çocuğumun olmasını, kendi çocuğumu sevmeyi. Bunu istediğim için.” (K4B)

“En çok da benim çocuklara olan sevgim vardı.” (K1A)

“Çocukları ikimiz de çok seviyoruz.” (K4A)

Karaçam ve Dicle (2012) yaptıkları çalışmada annelerin büyük çoğunluğunun anne olmayı "hayatın anlamı", "tamamlanma hissi" gibi duygularla ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Baumeister (1991) ve Nelson ve arkadaşları (2014) çalışmalarında da ebeveynliğin bireysel anlam üretimi, duygusal tatmin ve yaşam doyumu üzerinde güçlü etkileri olduğu gösterilmiştir. Bu tema hem yerli hem de yabancı literatürle yüksek düzeyde örtüşmektedir. Çocuk sahibi olma, duygusal bağ ve kişisel gelişimle ilişkilendirilen evrensel bir motivasyon olarak tanımlanabilir.

Katılımcı K5B çevrelerinde çocuk sahibi olan bireylerden etkilenerek çocuk sahibi olmaya karar verdiklerini ifade etmiştir. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi, bireylerin gözlem yoluyla başkalarının davranışlarından etkilenebileceğini ve bu davranışları modelleyebileceğini vurgular. Çevredeki ailelerin çocuk sahibi olmalarının bireylerin kendi ebeveynlik kararlarını şekillendirdiği bu bulgular, Parke (2004) ve Volling (2005) gibi araştırmacıların ebeveynliğin sosyal öğrenme süreçleriyle güçlendiğine dair çalışmalarını desteklemektedir:

“Biz de aynı şekilde çevremizdekilerin çocuklarından etkilenip hep onların çocuğunu mu seveceğiz? Birazcık da kendi çocuğumuzu sevelim dedik ve böylece çocuk düşündük.” (K5B)

Çocukları çok sevdiğine ilaveten anne baba olma isteğinin geldiğini belirten katılımcının konu ile ilgili fikri şu şekildedir:

“Bir yerden sonra artık anne baba olma isteği geldi diyelim. Artık yaştan itibaren midir bilmiyorum. Çocuğumuz olsun istedik yani. Çok basit tabirle.” (K4A)

Katılımcıların aileyi genişletme, evliliğe yeni bir boyut kazandırma ve ev içi enerjiyi artırma gibi gerekçeleri ise Bronfenbrenner'in mezosistem düzeyinde yer almaktadır. Mezosistem, bireyin farklı mikrosistemler arasındaki etkileşimleri kapsar (Bronfenbrenner, 1979). Katılımcıların, çocuk sahibi olmanın evlilik ilişkilerine olumlu katkı sağlayacağını düşünmeleri; Cowan ve Cowan'ın (2000) ebeveynliğe geçiş sürecinde çift dinamiklerinin güçlenebileceği yönündeki bulgularıyla uyumludur. Örneğin, K3A'nın "Evimize bir neşe gelsin." ifadesi, ebeveynliğin sadece bireysel değil, aynı zamanda aile sistemi içinde anlam kazanan bir süreç olduğunu göstermektedir (McHale ve Irace, 2011). Diğer katılımcıların verdiği yanıtlar farklı kod ile evlilik ve aile temelli sebepler alt başlığına alınmış ve katılımcılar tarafından şu cümlelerle ifade edilmiştir:

"Bizden bir parça olsun." (K3A)

"Evliliğimizin düzene oturduğunu düşünerek..." (K2A)

"...biraz daha sorumluluk sahibi olarak" (K2A)

Araştırma sorusuna verilen yanıtların 3'ü ise kişisel sebepler başlığı altına alınmıştır. Bazı katılımcılar çocuk sahibi olma kararlarını, hazır hissetme, yaş faktörü, bireysel olgunluk ve eşle ortak karara varma gibi kişisel gerekçelerle açıklamıştır. Bu bulgu, ebeveynliğin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda bilişsel ve planlı bir karar süreci olduğunu göstermektedir. K1A kodlu katılımcı daha önce yanıt olarak 5 yıl bebek sahibi olmaya hazır olmak için beklediğini ifade etmiş ve bu süreçte hazır olabildiğini eklemiştir. Mevcut soruya yanıt olarak hazır olmayı bekleme, daha verimli bir hayat isteği ve eşle ortak düşünce alt kod olarak değerlendirilmiştir:

"Ama buna ilk zamanlar hazır değildim. Bunun için de bir süre geçmesi gerekiyordu kendim için. O süre geçtikten sonra daha tam böyle birbirimizi kavramak istedim ve bir tane bebek sahibi olmayı istedim." (K1A)

"Çocuk sahibi olabilmek ve kendimiz gibi daha düzgün, daha verimli bir hayat sahip olabilmek için." (K2A)

"Sadece kendi düşüncemden kaynaklı veya eşimle birlikte ortak düşüncemizden kaynaklı daha doğrusu." (K2B)

Harkness ve Super (1996) ile McHale ve Irace (2011) gibi gelişim psikolojisi araştırmacılarına göre ebeveynlik kararı, sadece biyolojik değil aynı zamanda bilişsel,

sosyal ve kültürel gelişimle de ilişkilidir. Bu bağlamda hazır olma, yaş ve ortak karar vurguları gelişimsel geçiş dönemleriyle tutarlıdır.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Ebeveynlerin çocuk sahibi olma nedenlerinde yaş faktörü belirleyici olmuştur. Özellikle 30 yaş ve üzerindeki katılımcıların bazıları, hazır hissetme, biyolojik zamanlama ve yaşı ilerlemesi gibi gerekçelerle ebeveyn olma kararı verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, K1A'nın (30 yaş) yaş faktörünü vurgulaması, gelişimsel olarak bireyin yaşam döngüsündeki görevlerinden biri olan ebeveynlik rolünün zamanlamasına işaret etmektedir (Havighurst, 1972). Bu bulgu, bilimsel gelişim perspektifinde, bireylerin ebeveynlik rollerine geçişini biyolojik ve psikososyal olgunlukla ilişkilendiren çalışmaları desteklemektedir (Keller, 2007; McHale ve Irace, 2011). Özellikle kadın katılımcılarda biyolojik saat kaygısının ön planda olduğu gözlenmiştir (K1A, K9A). Benzer şekilde Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalarda, ebeveynlik kararlarının 30 yaş sonrasında daha çok planlılık, psikolojik hazır oluş ve ekonomik istikrarla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Mills ve ark., 2011). Tanturri ve Mencarini de (2008), bireylerin çocuk sahibi olma kararlarını incelerken yaş, planlılık ve psikolojik olarak hazır oluşluk gibi etmenlerin ebeveynliğe ilişkin gönüllü çocuk sahibi olmama tercihlerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim Seviyesi: Eğitim düzeyinin yüksekliği, ebeveynlik kararlarını daha çok bireysel değerlendirmelere ve duygusal olgunluk düzeyine dayandırma eğilimini beraberinde getirmiştir. Öğretmen olan K4 çiftinin 'çocuk sevgisi' kodunu sık kullanması mesleğin ebeveynlik üzerindeki etkisiyle değerlendirilebilir. Ön lisans mezunu olan K2A ve K1A gibi katılımcılar, kararlarını sadece "çocuk sevgisi" değil, aynı zamanda "kişisel olgunluk" ve "hazır olma" gibi bilişsel temellere dayandırmıştır. Bu durum, Harkness ve Super'ın (1996) ebeveynliğin yalnızca kültürel değil, aynı zamanda bireysel gelişim bağlamında şekillendiğini vurgulayan görüşüyle örtüşmektedir. Eğitimli bireylerin karar verme süreçlerinde daha planlı ve değerlendirmeye dayalı yaklaştığı, Volling'in (2005) bulgularıyla uyumludur.

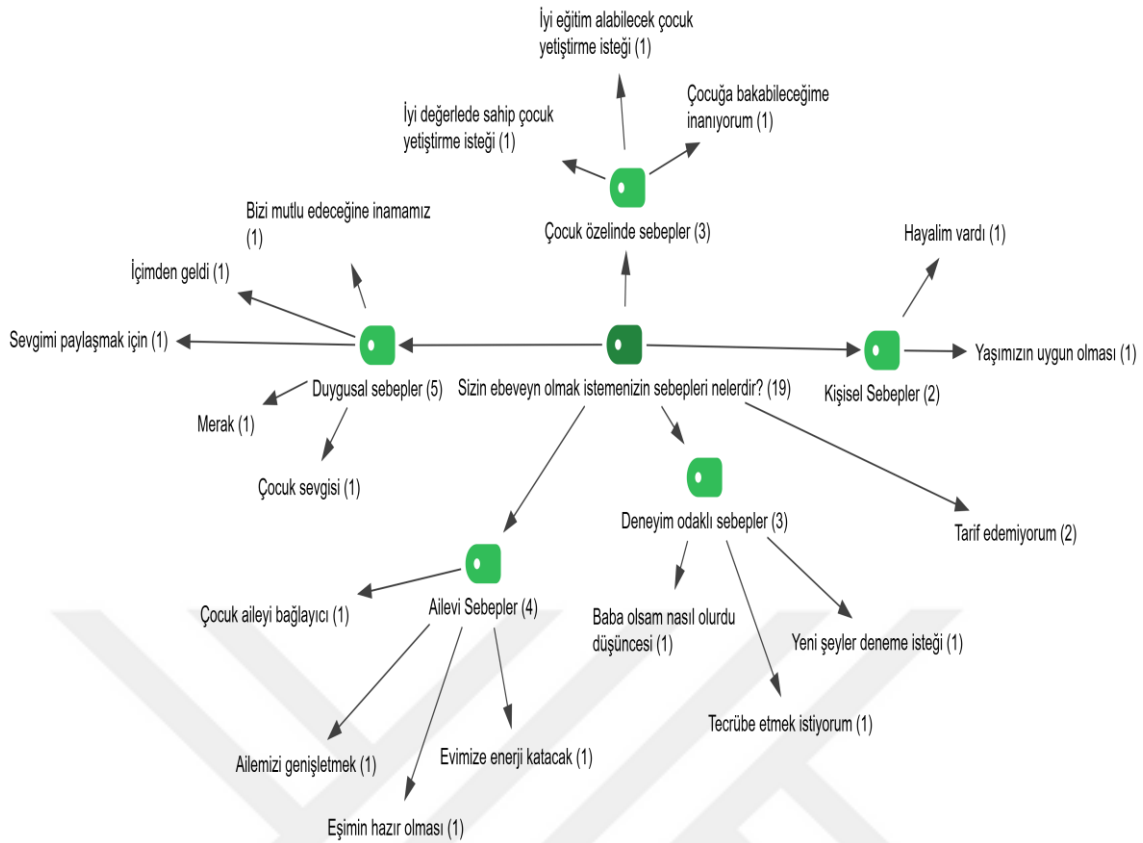
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey: Katılımcıların büyük kısmı aktif olarak çalışan ve orta-üst gelir grubuna mensup bireylerdir. Bu grupta yer alan bireyler çocuk sahibi olma kararını, yalnızca duygusal değil, ekonomik koşulları da değerlendirerek almışlardır. Bu bulgu, Bornstein (2015) tarafından vurgulanan ebeveynliğin hem duygusal hem de çevresel koşullarla ilişkili olduğuna dair görüşlerle ve Mills ve arkadaşlarının 2011'deki çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir fakat katılımcılar arasındaki tek düşük hane gelirli K2 çiftinin diğer katılımcılara göre daha erken bebek sahibi olması dikkat çekicidir. Yine de genel yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda bu durum ekonomik güvenceye sahip bireylerin çocuk sahibi olma kararı alırken daha az stres yaşadığına dair Belsky ve Barends'in (2002) çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir.

Morgan ve Taylor (2006) İngiltere ve İskandinav ülkelerinde, çocuk sahibi olma zamanlamasının ekonomik güvence, mesleki istikrar ve bireysel tatminle ilişkilendirildiğini vurgulamıştır. Katılımcı görüşleri özellikle bu konuda hem Türkiye'deki güncel araştırmalarla hem de Batı literatürüyle genel olarak benzerlik göstermektedir. Bu, eğitilmiş bireylerde globalleşen bir ebeveynlik planlama anlayışının oluştuğunu gösterir.

Evlilik Süresi: Katılımcıların çoğu 3 yıl ve üzeri evlidir. Bu sürede çiftlerin evlilik ilişkilerini daha sağlam bir zemine oturttukları ve ebeveynlik kararını evlilik olgunlaştıktan sonra verdikleri görülmüştür. Kısa süreli evliliğe ve evliliklerinin ilk yılından sonra bebek sahibi olan K2A'nın "Evliliğimizin düzene oturduğunu düşünerek..." ifadesi, Bronfenbrenner'in (1979) mezosistem düzeyinde ele aldığı çift ilişkisinin ebeveynlik kararıyla nasıl etkileşimde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Cowan ve Cowan'ın (2024), çiftlerin ebeveynliğe geçiş sürecinde karşılıklı destekle duygusal dayanıklılık kazandığını ileri sürdükleri modelle benzerlik gözlemlenmektedir.

Ebeveyn Adayları

Katılımcıların bebek sahibi olma yönündeki motivasyonları, görüşme verilerinden türetilen kodlara göre temalandırılarak analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ebeveyn Adaylarının Ebeveyn Olma Motivasyonlarına Yönelik Temalar

Ebeveyn adaylarının ebeveyn olmak isteme sebepleri 5 başlık altında sınıflandırılmıştır. Sıklığına göre bu başlıklar sırasıyla duygusal sebepler, ailevi sebepler, deneyim odaklı sebepler, çocuk özelinde sebepler ve kişisel sebepler olarak ayrılmıştır. Duygusal sebeplerle çocuk sahibi olmak istediğini belirten katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yani benim de hayatımda böyle güzel bir sevgi kaynağı olduğunu düşünüyorum.” (K7A)

“Hayata kattığı sorumluluklar da var ama yani insanların temel olarak çocuk sahibi olmak istemesi o duyguyu tatma merakı olduğunu düşünüyorum.” (K7B)

“Ben sadece kendi sevgimi paylaşmak için düşünürüm. Gerçekten bakabileceğime inanıyorsam inanıyorum. Şu an düşündüğüm için o yüzden istiyorum.” (K8A)

“Sadece kendi isteğimle veya kendi gönlümden geçen. Nasıl diyeyim ben ona. Mutlulukla veya heyecanla yapılacak veya düşünülebilecek bir insan evladı mı desem, ne desem? Orayı nitelendiremiyorum işte bir şey.” (K8B)

Duygusal motivasyonlar, katılımcıların çocuk sahibi olma kararında temel bir rol oynamaktadır. Örneğin, K7A’nın “Hayatımda güzel bir sevgi kaynağı” olarak çocuk istemesi ve K8B’nin “mutluluk ve heyecanla” bu süreci değerlendirmesi, duygusal tatmin

arayışını vurgulamaktadır. Bornstein (2015) ve Cowan ve Cowan (2000) tarafından ebeveynlik kararlarında duygusal bağ ve sevgi paylaşımının önemi olarak vurgulanmıştır. Örneğin Bornstein (2015), ebeveynlik sürecinde sevgi ve bağ kurmanın hem bireysel hem de ailevi düzeyde gelişimsel kritik bir faktör olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, K7B'nin çocuk sahibi olma isteğinin “temel olarak o duyguyu tatma merakı” olması, sosyal öğrenme teorisindeki duygusal modellemeyi destekler. Bandura (1986) bu bağlamda, bireylerin çevresinden gözlemleyerek edindikleri duygusal motivasyonların kararlarını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Sosyal öğrenme teorisi, duygusal öğrenmenin ve deneyimlerin ebeveynlik kararlarında merkezi bir rol oynadığını desteklemektedir.

Aileye değer verme ve aile bağlarını güçlendirme motivasyonları, K6A ve K9B gibi katılımcıların açıklamalarında açıkça görülmektedir. “Aileyi genişletmek” ve “eşe benzeyen bir çocuk” arzusu, Türkiye’de yaygın olan aile kültürünü yansıtmaktadır. Bronfenbrenner’in makrosistem düzeyi, bu tür kültürel normları ve beklentileri kapsar (Bronfenbrenner, 1979). Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda da (Özdemir ve ark., 2020), aile bağlarının ve sosyal normların ebeveynlik kararlarında güçlü belirleyiciler olduğu vurgulanmıştır. Ailevi sebepler nedeniyle bebek sahibi olmak istediklerini belirten katılımcılar düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“... Yani ailemizi genişletmek. Eşime benzeyen bir çocuğumun olmasını çok isterim.”(K6A)

“Ama benim için en önemlisi yani eşimin buna hazır olması. Ve çünkü bunda sorumluluk en çok anne olarak düşüyor. Yani erkeğin de bir rolü var ama en önemli sorumluluk bunda annenin. O yüzden bayanın daha hazır olması gerekiyor diye düşünüyorum. O yüzden karşılıktan ziyade bir anne adayının hazır olması benim için daha önemli. O yüzden.”(K9B)

“Şu an için istiyoruz. Güzel bir şey olacağını düşünüyoruz. Hani çocuk daha bağlayıcı hani daha yani evimizi daha çok enerji katacağını düşünüyoruz şu an için.”(K10B)

K6A ve K9B katılımcıları farklı cinsiyetlere rağmen partnerlerine ve aile yapılarına değer verdiklerini ve onları önemsediklerini de ifade etmişlerdir. K6A (27 yaş)’nın yaş aralığı, aile sisteminin genişletilmesi ve kuşak devamlılığına odaklanılan bir döneme işaret etmektedir. Cowan ve Cowan (2019), çocuk sahibi olmanın bazı çiftler için ilişkide “dönüştürücü bir adım” olarak görüldüğünü belirtir. Ancak, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında K9B'nin vurgusu geleneksel ataerkil anlayışı yansıtmaktadır. K9B eşinin hazır olmasının en önemli kriter olduğuna ve “bayanın daha hazır olması gerekiyor” diyerek annelik rolüne dair toplumsal cinsiyet normlarına vurgu yapmıştır.

“Uğurlu (2013) yapmış olduğu çalışmada, medyanın annelik rollerini toplumsal olarak normatif bir bakım görevi olarak yeniden ürettiğini ve kadınların bu rolleri içselleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, dolaylı olarak ebeveynlik kararlarını şekillendiren bir kültürel zemin oluşturabilir. Bu yönüyle, çalışmadaki bulgular, Grusec ve Hastings (2015) tarafından ebeveynlik deneyiminin bireylerin kimlik gelişiminde ve sosyal rollerin benimsenmesinde kritik olduğu yönündeki görüşlerle paralellik taşımaktadır. McHale ve Irace (2011), ebeveynlikte cinsiyet rollerinin sosyalleşme süreçleriyle şekillendiğini ve bu durumun aile dinamiklerini etkilediğini göstermiştir. Bu nedenle, farklı cinsiyetlerden katılımcıların ailevi sebeplerde ortak paydada buluşmaları, sosyal ve kültürel yapıların etkisini göstermektedir.

Ebeveyn olma deneyimini yaşamak istemek (örneğin K6B’nin “iyi bir baba olmak” hedefi), ebeveyn adaylarının motivasyonlarının yalnızca duygusal ya da kültürel değil, aynı zamanda bireysel gelişim ve deneyim kazanma arayışına dayandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, K7B’nin ebeveynliği “denenecek yeni bir şey” olarak görmesi, deneyimsel öğrenmeye (Kolb, 1984) paraleldir. Bu, sosyal öğrenme teorisinin deneyim ve gözlem yoluyla öğrenme kavramını pekiştirmektedir. Benzer katılımcı görüşü ve detayları şu şekildedir:

“Çocukları çok seviyorum ve iyi bir baba olmak benim için çok büyük bir hedef gibi geliyor. Hani ben baba olsam nasıl olurum acaba diye çok düşünüyorum yani.”(K6B)

“Bunu tecrübe etmek istediğim için aslında biraz daha ebeveyn olmayı istiyorum.”(K7A)

“Çocuk da diğer şeyler gibi insanlar her şeyi deniyor. Evlenmek gibi çocuk sahibi olmak da yeni bir şey. Yani güzel yönleri de var. (K7B)

Katılımcıların yaşa bağlı endişeleri ve toplumsal normlardan etkilenme durumları Bronfenbrenner’in makrosistem düzeyini yansıtmaktadır. Makrosistem, kültürel değerler, inançlar ve toplumsal beklentileri içerir. Türkiye bağlamında, belirli yaş aralıklarında çocuk sahibi olmanın beklenen ve teşvik edilen bir norm olduğu düşünüldüğünde, bu bulgular makrosistem etkilerini desteklemektedir (Bornstein, 2015). K9A (31 yaş, kadın) ve K9B (37 yaş, erkek) kodlu 7 yıllık evli çift yaşın ilerlemesini ve biyolojik sınırlamaları vurgulayarak çocuk sahibi olma kararını gerekçelendirmiş ve şu yanıtı vermiştir:

“Benim öncelikle biraz önce bahsetmiş olduğunuz yaş etkeni var. Yaşımızın daha fazla ilerlemeden ya da herhangi bir sağlık sorunuyla karşılaşmadan çocuk yapma isteğimiz var. Bunun dışında da evliliğimizde bazı şeylerin artık oturduğunu,

evliliğimizin bir düzene bindiğini, iyi gittiğini gözlemledik eşimle. Bunun sonucunda da çocuk sahibi olmanın da bizi daha mutlu edebileceğini düşündüğümüz için çocuk sahibi olmaya karar verdik.”(K9A).

“Başlarda bu şeye biraz yanaşamadık ama yaştan dolayı şimdi en azından bir ebeveyn olarak çocuk sahibi olmak istiyoruz.” (K9B).

Bu uzun evlilik süresi, yüksek lisans mezunu baba ve lisans mezunu ama yüksek lisans öğrencisi olduğu bilinen öğretmen anne için çocuk sahibi olmanın ertelenmiş ama stratejik olarak planlanmış bir karar olduğunu göstermektedir.

Duygularını tarif etmede zorluk yaşayan baba adayı katılımcı (K8B), “Yani onu tarif edemiyorum, içimden geliyor. Olsun...” cümlesiyle bebek sahibi olmak isteğiyle ilgili düşüncesini ifade etmiştir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: “İdeal ebeveynlik yaşı” fikri hem bireylerin hem de çevrenin kararlarını şekillendirmektedir. Benzer bulgular, Avrupa ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Özellikle 27-37 yaş arasındaki ve evlilik süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların, aileyi genişletme ve çocuk aracılığıyla bağları güçlendirme temasına vurgu yaptıkları görülmüştür. K9B’nin 7 yıllık evliliği ve eşinin hazır olması konusundaki hassasiyeti bu duruma örnektir.

Eğitim Seviyesi: Yükseköğrenim düzeyinde olan bireylerin ebeveynliği yalnızca biyolojik bir gereksinim olarak değil, duygusal ve psikolojik bir bağ kurma süreci, gelişim alanı ve kişisel deneyim olarak yaklaşma eğilimi gözlemlendiği araştırmalarla desteklenmektedir (Bornstein ve ark., 2011). Uzun evlilik süresi ve yüksek eğitim seviyesine sahip katılımcıların stratejik planlamaları, Becker ve Lewis’in (1973) ekonomik teori bağlamında doğum planlaması üzerine çalışmalarıyla uyumludur. Bu teoride, eğitim ve ekonomik durum doğum kararlarını etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca mühendis olan K6B ve K7B’nin deneyim kazanmaya yönelik motivasyonları dikkat çekicidir.

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Ekonomik güvenlik duygusal hazırlığı desteklemekte ve çocukla kurulacak duygusal bağlara odaklanmayı kolaylaştırabilmektedir (Cowan ve Cowan, 2000). Maddi güvence, aileyi büyütme

isteğini destekleyen bir zemin oluşturmuştur (McHale ve Irace, 2011). Çalışan ve mesleki doyum sağlamış bireylerde bu yaklaşım daha yaygındır (Parke, 2004). Kağıtçıbaşı ve Ataca (2005) tarafından yürütülmüş olan üst, orta ve düşük sosyoekonomik tabakalardan gelen; sadece kadın katılımcıların dahil edildiği ve toplamda 1025 kişiden oluşan çalışmada ya da Duman (2016) tarafından Adana’da 183 kişilik genç anne-babaların oluşturduğu bir örnekleme yürütülmüş olan çalışmada bireylerin çocuk sahibi olma nedenlerinin başında psikolojik iyilik halinin yer aldığı belirtilmiştir. Orta ve üst gelir gruplarından olan katılımcılar, duygusal tatmin arayışlarını daha bilinçli ve ifadeli dile getirmektedir. Bu, sosyo-ekonomik statünün psikososyal motivasyon üzerindeki etkisini işaret etmektedir. Katılımcılarımız bu bilgilerle uyumlu yanıtlar vermişlerdir.

Evlilik Süresi: 3 ile 7 yıl arasındaki evlilik süresi çiftlerin birbiriyle olan ilişkilerini yapılandırdıktan sonra ebeveyn olmaya yöneldikleri zaman aralığıyla uyumludur. Aynı zamanda deneyimsel merak ve bireysel gelişim hedeflerinin ebeveynlikle birleştiği bir dönemdir. Uzun süren evliliklerde çiftlerin çocuk sahibi olmaya ilişkin motivasyonları daha çok “birlikteliği güçlendirme” ya da “eksik olanı tamamlama” fikrine dayanabilmektedir. Örneğin uzun süre evli ve stratejik planlama yapan (K9A, K9B) katılımcılar bu tür kişisel nedenlerle çocuk sahibi olmayı geciktirmiş, ancak kararlarını olgunlaştırmışlardır.

Çalışma bulguları, uluslararası literatürde ebeveynlik motivasyonlarının çok boyutlu olduğunu ve duygusal, ailevi, toplumsal, bireysel boyutların etkileşim içinde olduğunu ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Bornstein, 2015; Bandura, 1986; Bronfenbrenner, 1979). Özellikle yaş faktörü ve toplumsal normların etkisi, Türkiye ve diğer kültürlerde ortak gözlemlenen bir durumdur (Özdemir ve ark., 2020). Türkiye bağlamında ailevi sebeplerin, özellikle eşe ve aile yapısına verilen değerin, Batı toplumlarındaki bireysellik vurgusuna kıyasla daha ön planda olduğu dikkat çekmektedir.

Deneyim odaklı ebeveynlik isteği, özellikle bireysel gelişim ve “kendini gerçekleştirme” bağlamında değerlendirilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Yapılan araştırmalarda bireylerin ebeveynliği sadece bir görev değil, aynı zamanda yaşamda anlam arayışının bir parçası olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Nelson ve ark., 2014). Bu durum, modern toplumlarda ebeveynliğin kimlik gelişimiyle ne ölçüde iç içe geçtiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Güney Kore’de yapılan bir çalışmada, eğitilmiş genç yetişkinlerin çocuk sahibi olmayı genellikle sevgi, anlam ve mutluluk arayışıyla

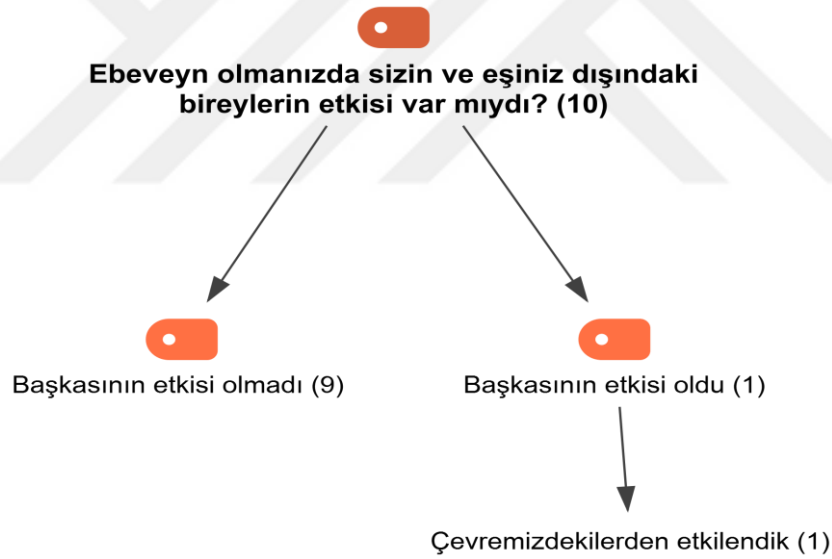
ilişkilendirdikleri görülmüştür (Shin, Lee, Choi, ve Jo, 2025). Bununla birlikte, bazı toplumlarda duygusal nedenler daha geri planda kalabilmekte, çocuk sahibi olma daha çok sosyal sorumluluk ya da aile baskısı bağlamında değerlendirilebilmektedir (Nomaguchi ve Milkie, 2003). Bu yönüyle çalışma bağlamındaki bulgular bireysel ve duygusal gerekçelerin ağırlığı açısından Batılı toplumlarla benzerlik göstermektedir.

Ebeveynlik Kararını Etkileyen Dış Faktörler

Katılımcılara bebek sahibi olma ve olmak isteme nedenlerinin yanı sıra bu kararı alırken başka etkilere maruz kalıp kalmadıkları sorusu da sorulmuştur.

Ebeveynler

Ebeveyn olan çiftlerin bebek sahibi olma kararı verirken başkalarından etkilenip etkilenmedikleri ile ilgili elde edilen bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Ebeveynlerin Etkilenme Durumları

Gebelikler her zaman ebeveynlerin bireysel planlama ve istekleri doğrultusunda gerçekleşmemektedir. Aile bireylerinin görüşleri, çevresel faktörler ve kültürel baskılar gibi etkenler sebebiyle plansız gebelikler ortaya çıkabilmekte; bu durum ise eşlerin gebelik süreci ve ebeveynlik rolüne uyum sağlama sürecini zorlaştırmaktadır (Öztürk Can ve Aksel, 2017). 0-24 ay arası bebek sahibi olan katılımcıların 9’u bebek sahibi olmak için başkalarından etkilenmediklerini belirtmiş, katılımcı K5B ise çevresindeki bireylerin çocuk sahibi olmasının kendi kararlarını dolaylı biçimde etkilediğini ifade etmiştir. Bu

bulgu, Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında değerlendirildiğinde anlamlıdır. Bandura'ya göre bireyler, model alma ve gözlem yoluyla çevresel davranış örüntülerini öğrenebilir ve kendi davranışlarına entegre edebilir. Bu bağlamda, çevredeki diğer ebeveynlerin çocuk sahibi olma deneyimleri, sosyal karşılaştırma ve normatif baskılar yoluyla bireylerin ebeveynlik kararlarını etkileyebilmektedir (Bandura, 1977).

“Yani ister istemez oluyor. Çevremizdeki insanların hepsi çoluklu çocuklu tabirine uyuyorlar. İnsanların hepsi kendi çevresinde kişilerle ister istemez yaşıyor. Yani bekar birisi bekarlarla takılıyor. Evli birisi evlilikle insan ister istemez çoğu çoluklu çocuklu olanlar da diğerlerinden etkilenip çocuk istiyorlar. Biz de aynı şekilde çevremizdekilerin çocuklarından etkilenip hep onların çocuğunu mu seveceğiz? Birazcık da kendi çocuğumuzu sevelim dedik ve böylece çocuk düşündük.” (K5B)

Çevreden etkilendiği ifade eden K5B kodlu katılımcının eşinin aynı soruya verdiği yanıt ise şu şekildedir:

“Çevrede toplumsal baskı oluyor ama biz evlendikten sonra üçüncü, dördüncü senemizde pardon üç sene düşünmedik. Dördüncü senemizde bebeğimiz oldu. Yani bu 3 senede yapabileceğimiz her şeyi yapıp gezelim, içimizde bir şey kalmasın diye düşündük. Sonrasında bebeğimiz olsun istedik.” (K5A)

K5A'nın “çevrede toplumsal baskı oluyor” ifadesi, toplumun ve sosyal ağların bireyin karar süreçlerine dolaylı etkisini göstermektedir. Bronfenbrenner'a (1979) göre toplumsal normlar ve kültürel değerler bireylerin mikro düzeydeki seçimlerini şekillendiren önemli faktörlerdir. Türkiye’de çocuk sahibi olma kararı, çoğu zaman bireysel tercihlerden ziyade aile büyüklerinin beklentileri ve toplumun yerleşik normları doğrultusunda şekillenmektedir. Özellikle evlilik sonrası çocuk sahibi olunması yönündeki toplumsal baskı, bireylerin bu kararı planlama süreçlerini etkileyebilmektedir (Baş ve Cengiz, 2018). Kadınların erken yaşta ya da plansız ebeveyn olma durumlarında, özellikle geniş aile yapısı, kültürel beklentiler ve çevresel baskılar önemli rol oynamaktadır. Türkiye’de erken yaş evliliklerinin yaygınlığının, kadınların ebeveynliğe geçişinde bireysel tercihlerden çok toplumsal baskıların etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Çelebi, Vefikuluçay-Yılmaz ve Güner-Emül, 2020). Katılımcıdan elde edilen bulgu Cowan ve Cowan (2000)’ın ebeveynlik kararlarında çiftlerin yalnızca bireysel ya da çift içi dinamiklerle değil, aynı zamanda kültürel beklentiler ve toplumsal normlarla da etkileşim hâlinde olduklarına dair çalışmasıyla örtüşmektedir. Fakat genel bulgular Türkiye bağlamında yapılan çalışmalarla uyumlu değildir. Katılımcıların 9’unun etkilenmemesi eğitim seviyelerinin yüksekliği ile ilişkilendirilebilir. Batı literatürüyle

karşılaştırıldığında, toplumsal normların etkisi Türkiye’de daha baskın görünmektedir. Batı toplumlarında bu durum daha bireysel temellidir. Park (2005) tarafından yapılan çalışmada, bazı bireylerin çocuk sahibi olmamayı bilinçli bir tercih olarak benimsedikleri ve bu tercihin kişisel istekler, yaşam doyumu ve bireysel hedeflerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynliğin yalnızca evlilik ve toplumsal normlara dayalı bir zorunluluk değil, bireysel değerlerle şekillenen bir karar olabileceğini ortaya koymaktadır. Billari ve ark., (2009) Avrupa’da bireysel kararların ön planda olduğunu ve toplumsal baskının azaldığını belirtir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Araştırmaya katılan mevcut ebeveynlerden 9’u, çocuk sahibi olma kararında çevresel etkilerin belirleyici olmadığını ifade ederken, yalnızca K5B bu süreçte dolaylı çevresel etkilenmeden söz etmiştir. K5B’nin ifadesi, Bandura’nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında değerlendirildiğinde anlamlıdır. Bandura, bireylerin çevrelerinde gözlemledikleri davranışları model alarak öğrendiklerini ve bu modellerin bireysel karar alma süreçlerini etkileyebileceğini savunmaktadır. K5B’nin çevresindeki kişilerin çocuk sahibi olmasının, “hep onların çocuğunu mu seveceğiz?” diyerek kendi kararını etkilediğini belirtmesi, bu sosyal modellemenin tipik bir örneğidir. Buna karşılık, K5A kodlu eşin “çevrede toplumsal baskı oluyor ama biz öncesinde gezmek istedik” ifadesi, toplumsal normların farkında olunmasına rağmen kararın daha bireysel bir temelde verildiğini göstermektedir. Çiftlerin birbirlerinde farklı düşüncelerde olsalar da birbirlerine uyum sağladıkları da anlaşılmaktadır. Bu durum, Bronfenbrenner’in (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi’nde tanımlanan makrosistem (toplumsal normlar, kültürel değerler) ile mikrosistem (bireyin doğrudan yaşam çevresi) etkileşimini ortaya koymaktadır.

Eğitim Seviyesi: Çalışmaya katılan bireylerin çoğu lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların 9’unun çevreden etkilenmediklerini belirtmeleri, bu yüksek eğitim düzeyinin bireysel farkındalık, yaşam planlaması ve karar alma otonomisi ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu durum, Türkiye bağlamında toplumda çocuk sahibi olmanın evlilik sonrası normatif bir beklenti olduğuna dair bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Ancak bu farklılık, örneklemin eğitim düzeyiyle açıklanabilir. Yüksek

eğitim düzeyine sahip bireylerin çocuk sahibi olma kararları, çoğunlukla çevresel etkilerden bağımsız olarak, içsel motivasyonlar ve kişisel değerler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durum, ebeveynlik kararlarının yalnızca biyolojik ya da ekonomik koşullarla sınırlı kalmadığını; bireylerin profesyonel kimlikleri, kişisel anlam arayışları ve yaşam hedefleri doğrultusunda şekillenen çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Hays, 1996; Stone, 2007).

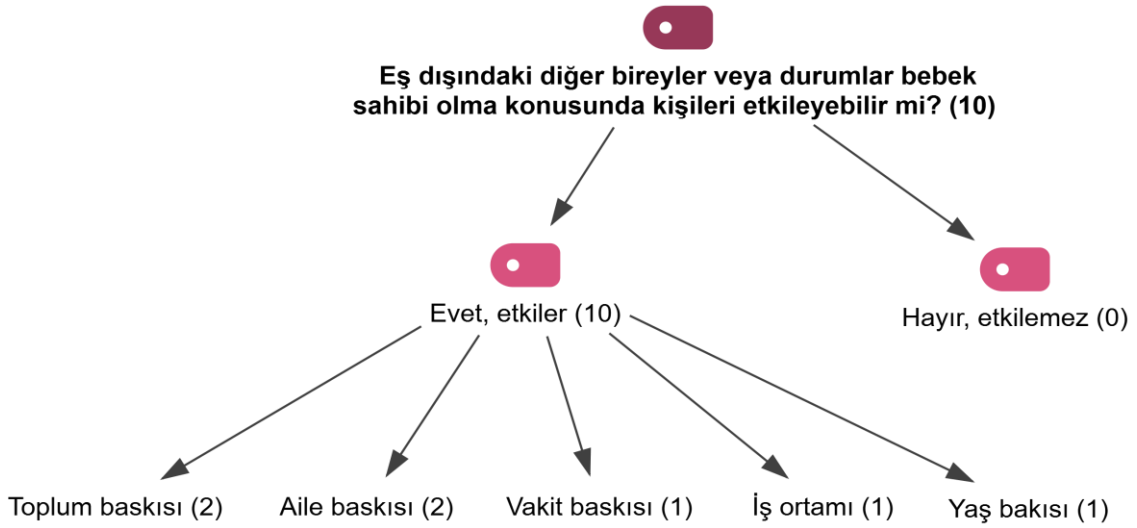
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Çalışan ve orta-üst gelir grubuna mensup bireylerde, ebeveynlik kararı daha çok planlı ve zamanlamaya dayalı olarak verilmiştir. Bu da ekonomik güvence ve mesleki tatminin, dışsal baskılardan bağımsız kararlar alınmasında etkili olduğunu göstermektedir. Erkan ve Toran (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe annelerde ret davranışının azaldığı, gelir düzeyi düştükçe ise bu davranışın arttığı gözlemlenmiştir. Park (2005)'in ABD bağlamındaki çalışmasında, bireylerin çocuk sahibi olma kararlarında daha çok kişisel yaşam doyumu, hazır olma durumu ve zamanlama gibi faktörlerin belirleyici olduğu; evlilikle otomatik bir bağ kurulmadığı belirtilmiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulguları, Batı literatürüne daha yakın durmaktadır.

Evlilik Süresi: Elde edilen bulgular, evlilik süresinin çocuk sahibi olma kararında belirleyici bir rol oynayabildiğini göstermektedir. Örneğin K5A, bu süreçte üç yıl boyunca çocuk düşünmediklerini, bu dönemi “gezmek ve içimizde bir şey kalmasın” diyerek kişisel ve çift olarak kendilerini gerçekleştirmeye ayırdıklarını ifade etmiştir. Bu, çocuk kararının aceleye getirilmediğini, evlilikte belirli bir olgunluk döneminden sonra alındığını göstermektedir:

“Üç sene düşünmedik... Yapabileceğimiz her şeyi yapıp gezelim, içimizde bir şey kalmasın diye düşündük. Sonrasında bebeğimiz olsun istedik.” (K5A)

Ebeveyn Adayları

Bebek sahibi olmayı planlayan çiftlere de benzer şekilde eş dışındaki birey veya durumların diğer kişileri bebek sahibi olma konusunda etkileyip etkilemeyeceği sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Bireylerin Etkilenme Durumları

Bebek sahibi olmayı planlayan katılımcıların tamamı, eş dışındaki bireyler ve sosyal çevre tarafından etkilenmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Kişileri etkileyen birey veya durumları da şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Diğer şeyler etkileyebilir.”(K8B)

“Eş dışındaki bireyler ve durumlar da tabii ki kesinlikle etkiliyor. Bunlardan en önemlisi o toplum baskısı, aile baskısı, büyüklerin oluşturmuş olduğu baskı. Yine bahsettiğiniz orada yaştan dolayı bu da aile baskısıyla geliyor yaştan geçecek artık çocuk yapmalısın ya da doktorların tavsiyesinden yola çıkarak belli bir yaştan sonra çocuk sağlıklı olmayacak sizin vücudunuz buna dayanamayacak gibi yapılan yorumlardan dolayı evet çocuk yapmaya karar verilebiliyor. İstenmediği zaman da verilebiliyor. Bu kararları etkiliyor.”(K9A)

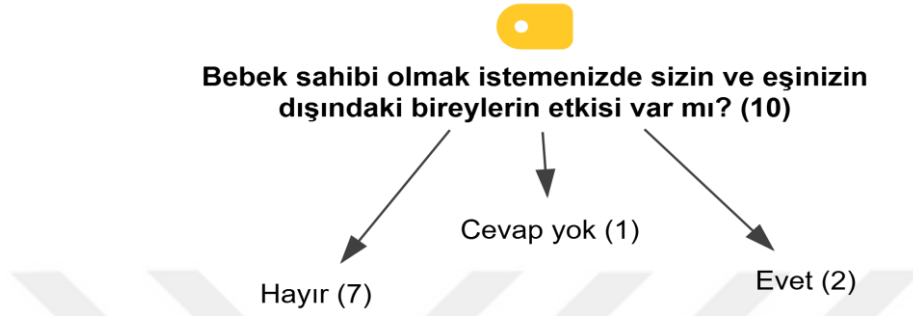
“Başka durum veya kişiler etkiler. Şöyle, ebeveyn olarak bir kere karşılıklı olarak buna hazır olması gerekiyor. Evet, bu genelde Türk toplumunda böyle bir şeyde genelde evlendikten sonra bir çocuk baskısı oluyor. Ya da bir çocuk olduktan sonra ikinci çocuk ne zaman şeklinde diye bir şey var. Ama bunun en önemli kararını bireyler kendileri, yani aile olacak, çekirdek aile olacak kişilerin kendi vermesi lazım. Çünkü çocuk olayı sorumluluk. Yani sorumluluk olduğu için de bunu sağlıklı bir şekilde düşünerek hazır olduğu anda insanlar karar vermeli.”(K9B)

“Diğer durumlar ve kişiler etkileyebilir. Bence çünkü hani kendi deneyimlerimiz doğrultusunda konuşursam annem şu an hayatta değil ama biz evlendikten sonra da öncesinde de hep hani bir çocuğun olmasını isterim, çocuğunu görmek isterim, çocuğuna bakmak isterim enerjisini çok fazla bana hissettirdi. Hani ben bazı dönemlerde hazır olmadığımda bile acaba çocuk sahibi olmayı düşünsek mi diye düşünmedim değil.”(K10A)

“...diğer durumlar etkiler. İçinde bulunduğumuz iş ortamı da etkiliyor. Ben çalışıyorum eşim çalışıyor hani vaktimiz olmayacak ileride.”(K10B)

Katılımcıların tamamı insanların ebeveyn olma kararını verirken başkalarından etkilendiklerini ifade etseler de katılımcılardan sadece 2’si kendisinin de etkilendiğini

belirtmiştir. Katılımcı K7A çevresinden, K10B ise iş ortamından etkilendiği ifade etmiştir. Katılımcı K10A önceden etkilendiğini fakat şu an etkilenmediğini belirtmiştir. Diğer 7 katılımcı insanların başka kişi veya durumlardan etkilendiklerini belirtmelerine rağmen kendilerinin etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. K6A kodlu katılımcı bu soruya yanıt vermemiş fakat eş dışındaki bireylerin karar verme sürecinde kesinlikle etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sorusuna verilen yanıtlar Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. Ebeveyn Adaylarının Etkilenme Durumu

“Çok olmasa da elbette ki toplum içerisinde etkileniyoruz. Etkilendiğimi düşünüyorum.”(K7A)

“İçinde bulunduğumuz iş ortamı da etkiliyor. Ben çalışıyorum eşim çalışıyor hani vaktimiz olmayacak ileride.”(K10B)

Türkiye toplumunda evlilik, sadece iki bireyin birlikteliğinden öte, çocuk sahibi olarak aile kurma sürecinin de başlangıcını temsil eden normatif bir eşik olarak algılanmaktadır. TÜİK’in 2021 Aile Yapısı Araştırması’na göre, evlenen bireylerin büyük bir kısmı, evliliğin ardından çocuk sahibi olmayı toplumsal bir beklenti olarak benimsemektedir. Özellikle kadınların 25–29 yaş arasında evlenip çocuk sahibi olmaya eğilimli oldukları yönündeki veriler; toplumun bu normatif bakış açısını desteklemektedir. Bu bulgular, Cowan ve Cowan’ın (2019) ebeveynliğe geçiş sürecinde çiftlerin hem içsel hem de dışsal stresörlerle başa çıktıklarına yönelik bulgularıyla örtüşmektedir. Cowan ve Cowan (2019), çiftlerin ebeveynliğe geçiş sürecinde aileden ve toplumsal çevreden gelen beklenti ve baskıların karar süreçlerini etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Benzer bulgular Parke (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Parke, çocuk sahibi olma kararının yalnızca bireysel tercihlere dayanmadığını; aile, arkadaş grubu ve kültürel beklentilerin bu kararı etkilediğini belirtmiştir. Özellikle ilk çocuk kararlarında sosyal çevre, bireyler üzerinde dolaylı baskı unsuru olabilmektedir (Parke, 2002). Smetana (2011), sosyal normların bireylerin aile kurma süreçlerini şekillendirdiğini ve bireylerin bu normlarla başa çıkabilme becerilerinin karar alma süreçlerinde belirleyici olabileceğini belirtmektedir. Bu

çalışmada ise bebek sahibi olmak için başkalarından etkilenmediklerini belirten katılımcılardan 6 yıllık evli olan ve aralarında 7 yaş farkının olduğu yüksek gelirli çift olan öğretmen K9A ve yüksek lisans mezunu K9B'nin nihai kararı kendileri vermelerine rağmen ifadelerinde toplum baskısı, aile büyüklerinin beklentileri ve biyolojik yaşa ilişkin kaygılar ön plana çıkmıştır:

“Açıkçası ilk karar verdiğimiz zamanlarda başkalarından, daha çok büyüklerimizden etkilenmiştik. Onların sürekli artık torunumuz olsun gibi bir baskısından, telkininden dolayı bebek sahibi olmayı düşünüyorduk bir dönem. Daha sonradan bunun sağlıklı olmadığını gözlemledik. Birkaç terapi görüşmesi sonucunda bunun hem bize hem çocuğa zarar vereceğine karar verdik. Daha sonra vazgeçtik. Ardından yaptığımız terapilerde sorunlarımızı çözümledikten sonra evimizde de mutlu olduğumuza, bunun bizim için doğru olduğuna karar verince büyüklerimizin baskısı dışında çocuk yapmaya karar verdik.”(K9A)

“Şu an mesela kendi kararımız. Genelde benim yani uzun süredir bana bu konuda baskı yapılıyor zaten. Eşimin ailesi tarafından da var.”(K9B)

Bir yıllık evli, orta gelirli görüşme süresinde aktif olarak çalışmayan öğretmen K10A ve eşi polis K10B kodlu katılımcıların iş yaşamı ve kariyer planlarıyla ilişkilendirdiği ifadeler ise, Volling'in (2005) ebeveynliğe geçişte yaşam döngüsü ve kariyer gelişimi arasındaki dengeyi kurma gerekliliğine işaret eden çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Volling (2005), bireylerin ebeveyn olma kararını verirken sadece sosyal baskıları değil, aynı zamanda kişisel yaşam hedeflerini ve iş-aile dengesini de dikkate aldıklarını ifade etmektedir:

“Ben zor bir çocukluk geçirdim hani kendim özellikle hayalim vardı hani hep şunu derdim bir çocuğum olursa bunları yapmayacağım hani kendi değerlerimi oluşturdum biraz hani bu yaşma kadar. Bundan dolayı yani iyi bir eğitim alabilecek iyi değerlere sahip olabilecek çocuk dünyaya getirmek istiyorum yani bunları söyleyebilirim. Şu an benim için başkalarının etkisi yok. Ben daha çok düşünüyorum, düşündüğüm nokta biraz ön planda açıkçası. Çünkü gelecek yıllarda iş hayatına atılma planım tabii ki var hani o açıdan şu an en rahat dönemim olması dolayısıyla aslında biraz da çocuk sahibi olmayı gündeme getirdim. Ha şunu söyleyebilirim bir psikolojik danışman olarak kendim çocuk sahibi olmaya %100 hazırım diyemiyorum tabii ki endişelerim var.”(K10A)

“İçinde bulunduğumuz iş ortamı da etkiliyor. Ben çalışıyorum eşim çalışıyor hani vaktimiz olmayacak ileride.”(K10B)

K9 ve K10 kodlu çift katılımcılar ve K5B katılımcısı geçmişte çevrelerinden etkilenmelerine rağmen nihai kararı eşleriyle birlikte verdiklerini ve şimdiki kararlarında dış etkilerin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu durum, Harkness ve Super'in (1996) "ebeveynlik etnosöylemi" kavramıyla da açıklanabilir. Ailelerin ve bireylerin kültürel

olarak şekillenmiş inançları ve değerleri zaman içinde değişebilir ve bireyler bu değerleri sorgulayarak daha özerk kararlar alabilirler.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Ebeveyn adaylarının dışsal etkileri kabul etmesine rağmen çoğunun nihai kararın kendilerine ait olduğunu vurgulaması, yaşla ilişkili bilinç düzeyinin etkisine işaret etmektedir. Örneğin, 30 yaş üzeri olan ve evliliğinde belirli bir yılı geride bırakmış olan K9A ve K9B çiftleri, geçmişte çevreden etkilendiklerini, ancak şu anda daha bilinçli ve özerk karar aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında yetişkinlik dönemine ilişkin “yakınlık ve üretkenlik” ihtiyaçlarının, bireyin ebeveynlik kararını yaşla birlikte daha içsel motivasyonlara dayandırdığına dair görüşleriyle de örtüşmektedir (Erikson, 1998). Benzer şekilde, Berrington (2004) tarafından yürütülen bir araştırmada, geç yaşta ebeveynlik planlayan bireylerin kararlarını daha çok ekonomik ve psikolojik yeterlilik düzeylerine dayandırdıkları ve çevresel baskılara daha dirençli oldukları vurgulanmıştır.

Eğitim Seviyesi: Katılımcıların çoğunun üniversite veya lisansüstü mezunu olması, karar verme süreçlerinde bilinçli düşünsel sürecin önemini vurgulamaktadır. Özellikle K10A'nın “psikolojik danışman” kimliğiyle çocuk sahibi olma kararını duygusal olgunluk ve kariyer planlamasıyla ilişkilendirmesi, eğitimin bireyin sosyal normlara verdiği yanıtı şekillendirdiğini göstermektedir. Bu durum, Harkness ve Super'in (1996) *ebeveynlik etnosöylemi* kavramı ile örtüşmektedir. Kültürel değerler, bireysel deneyimle harmanlandığında ebeveynlik kararları daha analitik ve bireysel hale gelir (Harkness ve Super, 1996). Hem bu çalışma hem de Harkness ve Super'in görüşleri, yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin ebeveynlik kararlarını kendi değer sistemleri çerçevesinde yapılandırıdığını göstermektedir. K9 çiftinin terapötik destekle karar sürecini yönetmesi, sadece eğitim değil aynı zamanda profesyonel desteğin etkisine de işaret etmektedir.

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: K10 çifti iş yaşamı ve çocuk sahibi olma kararı doğrudan ilişkilendirilmiştir. Her iki katılımcı da ebeveynlik kararlarını planlarken çalışma saatleri, kariyer hedefleri ve aile içi zaman yönetimini göz

önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Bu durum, Volling'in (2005) ebeveynliğe geçişte bireylerin kariyer gelişimi ve yaşam döngüsünü birlikte değerlendirmesi gerektiğine dair tespitleriyle uyumludur. Volling'in çalışmasında çoğunlukla ebeveyn olmuş bireyler yer alırken, bu araştırmada karar süreci devam eden bireyler yer almaktadır. Bu da "öngörüselle planlama" kavramını öne çıkarmaktadır. Orta-üst gelir düzeyine sahip olan katılımcıların çocuk sahibi olma kararlarını maddi yeterliliğe dayandırma eğiliminde oldukları görülmektedir. Özellikle K10B'nin "ileride vaktimiz olmayacak" söylemi, ekonomik refah düzeyinin zamansal ve duygusal kaynaklarla birlikte değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, Sweeny (2016)'nin ebeveynlik kararlarında finansal istikrarın önemine vurgu yapan çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Sweeny'nin çalışmasında finansal durum birincil faktör olarak görülürken, burada ekonomik koşullar diğer faktörlerle birlikte ele alınmıştır.

Evlilik Süresi: K9 çiftinin 6 yıllık evliliğe sahip olması ve zamanla dışsal baskılardan uzaklaşıp kendi kararlarını almaya yönelmeleri, evlilik süresinin karar özerkliğini artırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, Cowan ve Cowan (2000)'in ebeveynliğe geçiş sürecinde çiftlerin evlilik doyumu, iletişim düzeyi ve ilişki sürekliliği gibi değişkenlerin etkisine dair bulgularıyla paralellik kurulabilir. Hem mevcut hem de Cowan ve Cowan'ın çalışması, evlilik süresinin karar alma süreçlerindeki duygusal dayanıklılıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Cowan ve Cowan'ın çalışması daha çok ebeveynliğe geçiş sürecine odaklanırken, bu çalışma henüz karar aşamasındaki bireyleri de kapsamaktadır.

Ebeveynlik ile İlgili Eksiklikler ve İyi Ebeveynliğin Gerektirdiği Özellikler

Ebeveyn

0-24 ay arası tek bebek sahibi olan bireylere bebekleri dünyaya geldiği andan itibaren ne tür bilgilerinin eksik olduğunu fark ettikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Ebeveynlik Sürecinde Bireylerin Öz Yeterliklerine İlişkin Algıladıkları Yetersizlikler

Araştırmaya katılan ebeveynlerin önemli bir kısmı, temel bebek bakımı konularında ciddi bilgi eksiklikleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların anlatımlarında, özellikle bebeği kucakta tutma, uyutma, gaz çıkarma, alt değiştirme, emzirme ve ilk yardım gibi temel bakım becerilerinde bilgi ve deneyim yetersizliği öne çıkmaktadır. Bu durum, yeni ebeveynliğe geçiş sürecinde yaşanan öğrenme gereksinimlerini açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtlardır şu şekildedir:

“Şöyle aslında ben evin en büyük çocuğuyum. İlk çocuğumuz oldu. Annemiz babamız bir şekilde nasıl yapılacağını her konunun nasıl ilerleyeceğini bildiği için biz bilmiyorduk. Biz de yaşaya yaşaya öğrendik. Bu eksikliklerimiz nelerdi? Çocuğun yatma şekli. Altı şöyle değiştirilir hani bilmediğimizden kaynaklı. Annemiz babamız ya da kaynanamız bize bir şekilde bunları öğretti yani.”(K2B)
“Aslında çok eksik olan konular bebek tutuşundan, uyutulması, gazı sancısı yani bayağı büyüyeceği zamana kadar olan birçok şey. Eksik olduğunu fark ettik tabi ki de.”(K3A)
“Nasıl kucağına alındığını dahi bilmiyordum.”(K3B)

K2B, aile büyüklerinin rehberliğine ihtiyaç duyduğunu ve birçok konuda bilgiyi deneyimleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, K3A ve K3B de temel fiziksel bakım becerileri hakkında başlangıçta bilgi sahibi olmadıklarını açıkça ifade etmiştir. Bu durum, ebeveynliğe hazırlık süreçlerinde deneyim temelli öğrenmenin baskın olduğunu göstermektedir (Bornstein, 2019).

Katılımcılardan 4’ü hiçbir şey bilmediğini, bu 4 kişiden 2’si de pratikte eksiklerinin olduğunu belirtmiş ve bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Daha doğrusu bütün konularda eksikmişim. Bazı şeyleri bebeğimle birlikte ben de öğrendim, yaşadım. Çünkü tecrübem hiç yoktu. Onunla birlikte her konuyu, yani bütün konuları kapsıyorum, birlikte öğrendik. Okudum, araştırdım ve tek başıma büyütüyorum şu an hala da. Onunla birlikte ben de öğreniyorum, o da öğreniyor. Şu an zaten bebeğim 15 aylık biraz daha böyle iki ve üç aydan sonra öğrenmeye daha çok başladım. Yani bebeğim biraz daha böyle kırkı geçtikten sonra, iki ayın olduktan sonra öğrenmeye başlıyorum, araştırmaya da. Bazı şeyler bir de anne karnında da başlıyor, araştırmaya o sürede de başlıyorsun. Ama onu kucağına aldığın zaman daha çok araştırmaya giriyorsun.”(K1A)

K1A, "bazı şeyleri bebeğimle birlikte öğrendim" ifadesiyle öğrenme sürecinin bebekle birlikte ilerlediğini, yani öğrenmenin doğrudan deneyimle gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Özellikle informal öğrenmenin (deneme-yanılma, çevreden bilgi alma) bu süreçte baskın olduğu anlaşılmaktadır (Illeris, 2018).

“Hiçbir şey bilmiyormuşum. Yani dışarıdan görüldüğü, evlenmeden önceki veya çocuk sahibi olmadan önceki öğrendiğim her şeyin sadece kulaktan duyma şeyler olduğunu, aslında gerçekten gerçek bilgilerin sadece bir ebeveyn olduktan sonra, çocuk sahibi olduktan sonraki bilgiler olduğunu veya yaşayarak öğrenildiğini öğrendim. Hangi aylarda? İlk doğduğu andan itibaren fark ettim. Kucağıma aldıktan sonra ilk doğduğunda, ilk kucağıma aldığımda, ilk öptüğümde, kokladığımda sonrası çok farklı oluyor.”(K3B)

“Şimdi yani bebeğimiz dünyaya gelmeden önceyi bir söyleyeyim çünkü geldikten sonra ya şöyle mutlaka araştırıyorsunuz işte nasıl yapılır videolar izliyorsunuz işte arkadaşlarınızdan bilgileri ediniyorsunuz ama doğduktan sonra ne kadar okursanız ne kadar izlerseniz izleyin çok farklı bir dünya olduğunu o zaman keşfediyorsunuz. Yani hayatımdaki hiçbir şeye benzetemedim. Bir araba alırsınız, zaten atıyorum evde almışsınızdır, bir şeyi almanın hissiyatını biliyorsunuzdur. Ya da motosiklet alırsın, arabayı kullanıyordur, çok benzer bir şeydir. Bu hiçbir şeye benzemediği için hiçbir şeye adapte edemedik aslında. Ve bildiğiniz süreçte öğrendik. Yani aslında her şey. Yani teknik evet var ama pratikte her şey eksikmiş aslında.”(K4A)

“Ne tür bilgilerimin eksik olduğunu fark ettim? Tabii ki hiçbir şey... Okuyorduk, araştırıyorduk ama hiçbir şey tecrübe gibi olamıyor, gerçek hayattaki gibi olamıyor.”(K4B)

Bir katılımcı bakımdan kaynaklı olabilecek eksiklikleri şöyle ifade etmiştir:

“Daha çok bakımıyla, olabilecek olumsuzlukla ilgili eksikliklerimizin olduğunu fark ettik.”(K4B)

K4A ve K4B okuma ve araştırma yaptıklarını ancak teorik bilginin uygulamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yapılandırılmış eğitimin yerini tutmayan bireysel araştırmaların sınırlılığine işaret etmektedir. Ayrıca, ilk yardım ve acil durumlara

ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu ifade eden K2A ve K4B ebeveynlerin çocuk sağlığı ve güvenliği konularında daha sistematik desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

“İlk yardım konusunda biraz eksikliğim vardı. Hani bir şey olursa ne yapacağım, boğazına bir şey kaçarsa...”(K2A)

“Sağlık durumu, ondan sonra acil bir durumda ne yapabiliriz, o konularda eksik olduğumuzu fark ettik.”(K4B)

Ekolojik Sistemler Teorisi (Bronfenbrenner, 1979) bağlamında değerlendirildiğinde, ebeveynlerin mikro düzeyde (aile, iş, sosyal çevre) destek sistemlerinin öğrenme sürecinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, K1B’nin iş yükü nedeniyle çocuğuyla yeterince vakit geçirememesi, ebeveynlik yeterliklerine doğrudan etki eden çevresel faktörlerin bir göstergesidir. Bebek ile bakım veren kişi arasında kurulan ortak dikkat odaklı etkileşimlerin süresi ve kalitesi arttıkça, bebeğin hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmektedir (Carpenter, Nagell, ve Tomasello, 1998). Bu durum, ebeveynin gelişimsel çevresi içinde zamansal ve yapısal desteğin önemini vurgulamaktır. Katılımcının soruya yanıtı şu şekildedir:

“Bebeğim dünyaya geldikten sonra onunla vakit geçirmekle alakalı zaman konusunda yetersiz olduğumu fark ettim. Dolayısıyla çalışıyorum. Siz de takdir edersiniz ki sabah erken gidip akşam geç geliyorum. Çocuğumla çok fazla vakit geçiremediğimi fark ettim. Bu eksiklikleri yaşındayken yani bir yaşında olduğunda fark ettim. Kendisi ilgi istiyor, oyun istiyor. O yüzden onunla çok fazla zaman geçiremediğimi düşündüğüm için fark ettim.”(K1B)

Öte yandan, mevcut ebeveynlerin özellikle ilk aylar ve gelişimsel aşamalarda karşılaştıkları zorluklara (uyku, beslenme, sağlık, gelişimsel dönüm noktaları) ilişkin bilgilerde eksiklik hissettikleri görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynliğin doğum sonrasında yoğun bilgiye ve rehberliğe ihtiyaç duyulan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Bornstein (2019) da ebeveynlerin, özellikle ilk kez ebeveyn olduklarında, bilgi kaynaklarına yönelme ve öğrenme ihtiyacı içinde olduklarını belirtmektedir. Bebeğin sağlık durumu ve fiziksel gelişimi ile ilgili bilgilerinin eksik olduğunu katılımcı şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bebeğin sağlık değerleri. Bebek nasıl emzirilir bunu bilmiyormuşum. Sonrasında öğrendim, fark ettim. Büyük bir eksiklik bu. Hani tarif ediliyordu evet, kitapçılara bakmıştım, okumuştum ama yeterli bilgiye sahip değilmişim. Bebeğin fiziki gelişimi hakkında yeterli bilğim yokmuş.”(K5A)

K5A'nın ifade ettiği fiziksel gelişim, emzirme ve sağlık değerleriyle ilgili bilgi eksiklikleri hem doğum öncesi hem de sonrası sağlık eğitimi programlarının önemini göstermektedir. Literatürde, doğum sonrası ebeveynlik eğitimlerinin, özellikle ilk kez ebeveyn olan bireylerde ebeveynlik öz-yeterliğini artırdığına dair önemli bulgular yer almaktadır. Bugental ve ark. (2002), ebeveynlik eğitimlerinin ebeveynlerin çocuk bakımına ilişkin kendine güvenini artırdığını ve bunun ebeveynlik stresi üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Ayrıca, Jones ve Prinz (2005) tarafından yapılan meta-analitik çalışmada, erken dönemde sunulan ebeveynlik eğitimlerinin ebeveynlik öz-yeterliğini güçlendirdiği ve dolayısıyla çocuk gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar ise (örn. K1A, K4A) öğrenmenin doğumdan sonra başladığını vurgulamıştır. Bu katılımcılar sosyo-ekonomik düzey, çalışma durumu bakımlarından farklı olduğundan herhangi bir etken saptanmamıştır. K5A ve K4A öğretmen anneyken, K1A ön lisans mezunu ev hanımıdır. 3 katılımcının da evlilik süreleri 3'ten fazladır.

Katılımcıların beyanları, sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, gözlem yoluyla öğrenmenin (örn. büyüklerden destek alma) önemli bir öğrenme kaynağı olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986). Ancak, bu öğrenme biçiminin sistematik ve yeterli bilgi sağlamada yetersiz kalabileceği, pratikte eksikliklerin sürmesiyle anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, katılımcıların ifadeleri, ebeveynliğe geçiş sürecinde bilgi eksikliği, deneyim yoksunluğu ve yapılandırılmış eğitime duyulan ihtiyacın yaygın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, özellikle ilk kez ebeveyn olan bireyler için uygulamalı eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Demografik Değerşkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Katılımcıların yaşları incelendiğinde, genellikle 30'lu yaşların başındaki bireylerin ebeveynlikte bilgi eksikliklerini daha net biçimde fark ettikleri görülmüştür. Örneğin, K1A (31 yaşında) ve K3B (33 yaşında) yaşantı yoluyla öğrenme sürecini vurgulamış, özellikle ilk aylarda eksikliklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, literatürdeki bulgularla paraleldir. Bornstein (2019), ebeveynliğe geç yaşta başlayan bireylerin bilgiye daha fazla önem verdiklerini ve deneyim eksikliğini telafi etmek amacıyla daha çok araştırma yaptıklarını belirtmiştir. Bu öğrenme, genellikle deneyim temelli ve informel yollarla gerçekleşmektedir. "Yaş ilerledikçe bireylerin

öğrenmeye karşı tutumları olumlu yönde değişmekte, ancak bu öğrenme daha çok ihtiyaç duyulduğunda ve deneyim sırasında gerçekleşmektedir” (Bornstein, 2019).

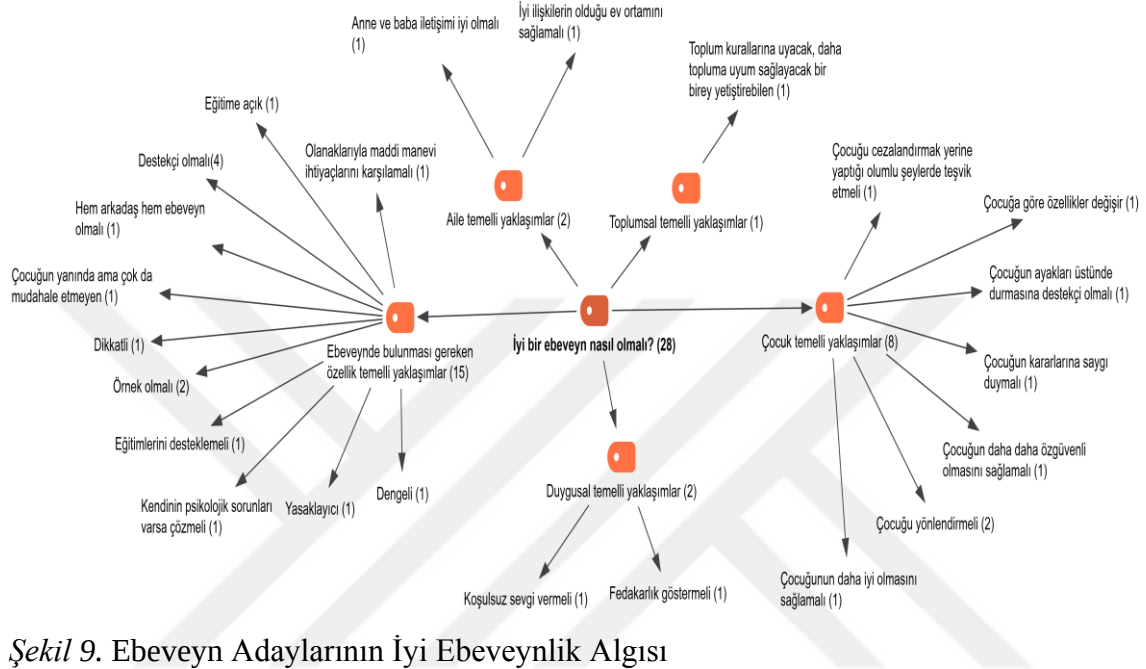
Eğitim Seviyesi: Katılımcıların tamamı en az ön lisans mezunudur. Ancak bu durum, temel bebek bakımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu anlamına gelmemektedir. K5A, hemşirelik veya çocuk gelişimi eğitimi almamış olmasına ve üniversite mezunu olmasına rağmen emzirme ve fiziksel gelişim konusunda bilgi eksikliği yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgu formal eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin bile ebeveynliğe özgü bilgi ve beceriler açısından yapılandırılmış desteğe ihtiyaç duymalarıyla uyumludur (Bornstein, 2015; Cowan ve Cowan, 2000; Sanders, 1999).

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey: Çalışan ebeveynler (örn. K1B ve K4B), zaman yönetimi, çocuğa yeterince vakit ayıramama ve dolayısıyla öğrenme fırsatlarının kısıtlı olması gibi sorunlar yaşamaktadır. Bu bulgular, özellikle ebeveynlik rollerinin zaman ve enerji gerektirmesiyle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Cowan ve Cowan (2000), çiftlerin ebeveynlikte yaşadıkları zorlukların çoğunun zaman baskısından kaynaklandığını ve bu durumun hem çocuğun gelişimini hem de ebeveynin yeterlilik algısını etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılar genellikle orta-üst gelir grubundandır. Buna rağmen K4B gibi katılımcılar, çocuk bakımı ve özellikle sağlık temelli müdahalelerde bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu, gelir düzeyinin bilgi yeterliliğiyle her zaman paralel olmadığını göstermektedir.

Evlilik Süresi: Farklı evlilik sürelerine sahip K2B ve K1A gibi katılımcılar, bebekle birlikte öğrenme sürecine girdiklerini ve bu süreçte aile büyüklerinin desteğini yoğun şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Harkness ve Super (2006) tarafından yapılan kültürel bağlamda ebeveynlik çalışmalarıyla örtüşmektedir. Yeni evli ve ilk kez ebeveyn olan bireylerin, ebeveynlik kimliğini henüz inşa etmekte oldukları ve bu süreçte çevresel faktörlerin belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn adaylarına iyi bir ebeveynin nasıl olması gerektiği sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin ebeveynlikle ilgili kendilerinde eksik gördükleri konular ile ebeveyn adaylarının iyi ebeveynlik algısı için gerekli gördükleri arasında benzerlik olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 9. Ebeveyn Adaylarının İyi Ebeveynlik Algısı

İyi bir ebeveynin nasıl olması gerektiğiyle ilgili verilen yanıtlar olması gereken özellikler, çocuk temelli yaklaşımlar, duygusal temelli yaklaşımlar, aile temelli yaklaşımlar ve toplumsal temelli yaklaşımlar olarak sınıflandırılmıştır. Detayların verildiği ve farklı fikirlerin elde edildiği yanıtlarda yoğunluğun ebeveyn özellikleri ve çocuk temaları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Şekil 9’da gösterilen şeklin elde edilmesine sağlayan yanıtlar aşağıda belirtilmiştir:

“Ebeveyn bence çocuğunun kararlarına saygı duyabilmeli. Çocuğunun kendi ayakları üzerinde durmasına destek olabilmeli. Çocuğun her yaptığı hatada çocuğu cezalandırmak yerine yaptığı olumlu şeylerde teşvik ederek çocuğunun daha iyi, daha özgüvenli, daha böyle toplum kurallarına uyacak, daha topluma uyum sağlayacak bir birey olmasını sağlayacak bir ebeveyn olmalı.”(K6A)

“Bunu bir basmakalıp hale sokmak mümkün değil. Yani iyi bir ebeveyn çocuğun aslında hem çocuğun bir karakteri vardır hem de bizim çocuğa kattığımız bir karakter vardır. Çocuğu analiz edip nasıl bir ebeveyn olacağını belirlemek gerekir. Destekleyici olması gerekir ebeveyn. Ama bir yandan da yasaklayıcı da olması gerekir. Bunun arasındaki dengeyi kurabilmek önemli.”(K6B)

İyi bir ebeveynin çocuğa saygı duyan, onun bireysel farklılıklarını gözetken ve özgüvenini destekleyen bir birey olması gerektiğini belirten K6A ve K6B'nin yaklaşımı çocuk merkezli ebeveynlik anlayışıyla örtüşmektedir ve Baumrind'in demokratik ebeveynlik stiline yakın bir duruş sergilemektedir (Baumrind, 1991).

Duygusal güvenliğin ön planda tutulduğu ifadeler Bowlby'nin bağlanma kuramı kapsamında değerlendirildiğinde, çocuğun temel güven duygusunun gelişimi için koşulsuz sevgi ve sürekli desteğin önemine işaret etmektedir (Bowlby, 1988). Örnek ifadeler şu şekildedir:

“İyi bir ebeveyn bence en önemlisi koşulsuz sevgi vermeli, destek olmalı diye düşünüyorum ben. Hayat yolculuğu içerisinde iyi bir destekçi olacağını düşünüyorum benim ebeveynlik anlayışım, beklentim de kendi çocuklarım o yönde olduğu için bana göre öyle.”(K7A)

“Çocuğuna destek olan, yanında olan ama çok da hayatına müdahale etmeyen, birlikte bir hayat yaşayacak hem arkadaş hem bir anne baba olabilecek bir birey olur.”(K8A)

K7B ebeveynliğin daha çok rehberlik ve yönlendirme işlevine sahip olması gerektiğini vurgulamış, çocuğun ‘boş bir birey’ olarak görülerek şekillendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu yaklaşım, gelişimsel olarak daha geleneksel bir anlayışı yansıtmakta ve Piaget'nin bireyin aktif katılımına dayanan bilişsel gelişim kuramıyla çelişmektedir (Piaget, 1973):

“İyi bir ebeveyn yani çocuk dünyaya geldiğinde sıfır olarak doğduğu için bence onu dizayn edecek, onu yönlendirecek yani kol kanat gerecek ve ona destek olacak biçimde. O yani boş bir bireyi tamamen boş olan bireyi dolduracak şekilde en güzel şekilde ahlaki bilişsel ve fiziki olarak eğitimlerini destekleyici şekilde vermesi yönünde yardımcı olmalıdır diye düşünüyorum.”(K7B)

Koşulsuz sevgi şartı K8B tarafında şu cümlelerle açıklanmıştır:

“İyi bir ebeveyn çocuğunun her şeyiyle, eksisiyle, artısıyla ve onun doğumundan ölümüne kadar her şeyini, bütün imkanlarıyla ve bütün olanaklarıyla maddi manevi ihtiyacını karşılama şeklinde olabilir, olur.”(K8B)

İfade edilen görüşlerin bir diğer yönü ise ebeveynlerin kendilerini rol model olarak görmeleri ve öğrenmenin gözleme dayalı olduğu inancıdır. Bu bakış açısı, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde öne çıkan model alma süreci ile uyumludur (Bandura, 1986). K9B bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Ben bu konuda şanslıyım çünkü benim ablam var ve şu an 5 yaşında bir yeğenim var ve o bu konuda eğitimler alarak ve bu konudaki süreçlerin nasıl olduğunu bilerek de bize direkt aktaracak ama bunun dışında bir ...bir aile terapisti olabilir ya da bu konuda çocuk için bir görüşme olabilir. Evet, kitaplardan ve durumlardan takip ediliyor. Ama bu biraz da gerçekle uyuşmasını istiyoruz aslında. Bazı şeyler istediğimiz gibi olmayabilir. O yüzden bir şeylerin zamanla daha iyi olacağını düşüncesindeyim ben. Ve şöyle, çocuk her zaman söylerini yapmaz, gördüğünü yapar. O yüzden ebeveynlerin, çocuğun belli bir yaşa kadar ne yaparsa ev içinde çocukların da ondan örnek alıp yapacağını düşüncesindeyim.”(K9B)

İyi bir ebeveynlik için psikolojik ve bireysel gelişime ilaveten ve çiftlerin oluşturduğu iyi ilişki ve uyumlu aile ortamının gerekli olması gerektiği çıkarımının yapıldığı ifadeler şöyledir:

“Şimdi iyi bir ebeveyn olarak ben kendi yaşantılarımdan yola çıkarak ilk yorumladığım şey, mümkünse hem anne hem baba olacak bireyin psikolojik sorunları varsa, fiziksel sorunları varsa bunları kesinlikle çözmeliler. Bizim çoğunlukla Türk kültür yapımıza baktığımızda, geçmişimize baktığımızda çocukların ailelerde maruz kaldığı kötü şeyler hep psikolojik kaynaklı oluyor. O psikolojik kaynaklar da bizim ailelerimizin kendi anne babasından gördüğü şeylerden dolayı geliyor. O yüzden iyi bir ebeveyn olmak isteyen bir bireyin ilk olarak bireysel olarak yaşadığı psikolojik sorunları ardından da çift olarak varsa sorunlarını çözmesi gerektiğini düşünüyorum.”(K9A)

“İyi bir ebeveyn şöyle olmalı aslında iyi bir ebeveynlik diyeyim ben. Şimdi en büyük sorunlardan bir tanesi anne babanın iletişimdeki eksikliği. Yani ortak karar alma konusunda zorluklar. İyi bir ebeveyn anne baba olarak çocuk için bir karar alındığında bilgilerini dinlemeli anlamalı. Çocuğun ihtiyaçları konusunda iki taraf da gerçekten öncelikli olarak fedakârlık gösterebilmeli. Çocuğun eğitimi ile alakalı kararlar alındığında en doğru yolu beraber yönetilmeli onu söyleyebilirim. Onun dışında saygılı bir ev ortamında iyi ilişkilerin olduğu ev ortamında büyümeli yani anne baba gerçekten çocuk için çok önemli bir rol model endim mesleki olarak ebeveynlerle çalıştığım için de aslında anne baba yapısının çocuk üzerinde psikolojik etkilerini çok yakından görmüş biriyim o açıdan da yani anne babanın özellikle eğitim konusunda açık olmalı diye düşünüyorum. Çünkü gerçekten dünya değişti gelişen dünyada ortaya çıkan farklı ihtiyaçları doğurdu. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda anne baba eğitime açık olmalı yani gelişmeye açık olmalı ki hani çocuğun bu yaşadığımız dünyadaki fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmasını ya da zorluklarla en iyi şekilde mücadele edebilmesi ancak bununla mümkün olabilir diye düşünüyorum.”(K10A)

K10A'nın vurguladığı ebeveynlerin eğitim ve gelişime açık olması gerekliliği, yaşam boyu öğrenme perspektifiyle güçlü bir bağ kurmaktadır (Illeris, 2018). Gelişen toplumsal yapı ve çocukların karşılaştığı yeni sorunlar karşısında ebeveynlerin sürekli öğrenme ve uyum sağlama ihtiyacı, çağdaş ebeveynlik literatüründe de vurgulanmaktadır (Bornstein, 2019).

K10B'nin çocukların geleceğe hazırlanması gerektiğine yönelik ifadesi ise, ebeveynliğin sadece bugünü değil, uzun vadeli hedefleri de kapsadığını göstermektedir. Bu durum, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı (ZPD) kavramıyla ilişkilendirilebilir; zira çocukların potansiyellerinin geliştirilmesinde ebeveynin rehber rolü kritik önemdedir (Vygotsky, 1978).

“Çocuğunu yetiştirirken daha dikkatli olmalı. Eşine daha dikkatli olmalı. Hani çocuk daha ileriye göremediği için yani çocuğunu daha iyi yönlendirebilmeli ileri için. Çünkü içinde bulunduğumuz ortam şu an için iyi değil o yüzden önü açık şeylere daha çok yönlendirilmesi gerekiyor.”(K10B)

Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için sevgi ve güven ortamı sunmak, ona rehberlik etmek, davranışlarını yönlendirmek ve toplumsal kurallara uyumunu desteklemek, ailenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Özgüven, 2000; Yavuzer, 1996). Pınar ve Kökcü'nün (2020) araştırmasının sonuçları bu söylemi destekler niteliktedir. Araştırmaya göre ebeveynliklerinin ilk günlerini yaşayan ebeveynler, ebeveyn olmayı çocuğun sosyo-kültürel (%62,7), duygusal (%59,7), ekonomik (%35) ve fiziksel (%31), ihtiyaçlarının karşılanması olarak ifade etmiştir. Sonuçlar bu araştırmanın ebeveyn adaylarının bulguları ile uyumludur. Ebeveynlik deneyimini henüz yaşamamış olan her iki grupta da ebeveynlere göre daha sosyal ve duygusal alanlarda yoğunlaşma görülmüştür. Sonuç olarak, ebeveyn adaylarının iyi ebeveynlik algıları geniş bir yelpazeye yayılmakta olup hem bireysel özellikler hem de toplumsal roller bu algıda belirleyici rol oynamaktadır. Yanıtlar, literatürle yüksek düzeyde uyumludur; özellikle sosyal öğrenme, bağlanma kuramı, demokratik ebeveynlik ve yaşam boyu öğrenme bağlamlarında önemli örtüşmeler görülmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların geleneksel ve yönlendirici tutumları, çağdaş çocuk gelişimi yaklaşımlarından kısmen farklılaşmaktadır.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Ebeveyn adaylarının yaşları, iyi ebeveynlik algısının içeriğinde belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, 30 yaş ve üzeri katılımcılar ebeveynliğe dair daha kapsamlı ve öz-farkındalığı yüksek tanımlar sunmuşlardır. Bu katılımcılar ebeveynliğe dair çocuğun bireysel özelliklerini gözetme, rehberlik yapma, psikolojik denge kurma ve aile içi iş birliği gibi temalara daha fazla vurgu yapmışlardır. Yaş

ilerledikçe bireylerin ebeveynlik rollerine dair bilişsel anlayış ve duygusal olgunluğunun arttığı yaşam boyu gelişim kuramları üzerinden gösterilmiştir (Elder, 1995; Baltes, 1987). Daha ileri yaştaki ebeveynler, genellikle daha düşük düzeyde ebeveynlik stresi ve daha az olumsuz ebeveynlik davranışı gösterir. Ayrıca, yaş ilerledikçe ebeveynlerin kendi streslerini daha iyi yönetme ve çocukla daha yapıcı ilişkiler kurma potansiyeli artar. Özellikle daha ileri yaşta ebeveyn olmayı planlayan bireylerde, çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli ve demokratik bir tutum geliştirme eğilimi gözlemlenmiştir (Mirowsky ve Ross, 2003). Ayrıca bulgular yaşça büyük bireylerin demokratik, çocuk merkezli yaklaşımları, Baumrind'in (1991) tanımladığı demokratik ebeveynlik stiliyle örtüşmektedir.

Eğitim Seviyesi: Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (örn. K7A, K10A) dikkate alındığında, yükseköğrenim düzeyinin ebeveynlik yaklaşımlarını daha çok demokratik, gelişimsel ve çok boyutlu bir eksene taşıdığı görülmektedir. Özellikle K10A gibi akademik formasyon almış bireylerin çocuk gelişiminde ebeveyn-ebeveyn ilişkisini, yaşam boyu öğrenmeyi ve sistematik iş birliğini ön plana çıkardığı görülmüştür. Bu bulgu, Bornstein'in (2015) yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirmede daha duyarlı ve bilinçli yaklaşımlar geliştirdiğini belirttiği bulgularla tutarlıdır. Ayrıca, eğitilmiş ebeveyn adaylarının çocuğun bireysel farklılıklarına duyarlı, rehberlik odaklı ve öğrenmeye açık olmaları, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı (ZPD) kavramıyla da uyumludur. Benzer şekilde, Eğitilmiş ebeveyn adaylarının öğrenmeye açıklığı ve uyum becerisi, Illeris'in (2018) yaşam boyu öğrenme kuramındaki dönüşümsel öğrenme ilkesiyle örtüşmektedir. Fakat düşük eğitim düzeyine sahip katılımcıların yer almadığı örneklem, bu eksenin zıt uçlarını karşılaştırma fırsatı sunmamaktadır.

Çalışma Durumu: Çalışan bireyler (örn. K6A, doktor: K7A, avukat; K10A, psikolojik danışman) iyi ebeveynlik algılarını daha çok örgütsel denge, aile içi görev paylaşımı, ebeveyn-ebeveyn ilişkisi ve çocuk için sağlanan psiko-sosyal destek çerçevesinde tanımlamışlardır. Bu bireyler, ebeveynliğe yönelik daha yapılandırılmış, planlı ve stratejik bakış açılarına sahiptir. Bu bulgu, profesyonel çalışan bireylerin çocuk gelişimine dair daha fazla bilgiye maruz kalması ve bilgiye ulaşma yollarına erişiminin yüksek olması ile açıklanabilir (Pleck, 2010).

Sosyo-Ekonomik Düzey: Katılımcıların büyük kısmı üst-orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmekte olup (örn. K7A ve K9B'nin bireysel gelirleri 50.000 TL'nin üzerindedir), bu durum iyi ebeveynliğe ilişkin görüşlerinde güvenlik, eğitim ve gelişim odaklı bir yönelim sergilemelerine neden olmuştur. Ebeveyn adayları hem maddi hem manevi koşulların karşılanmasıyla önemini vurgulamış (K8B), hem de psikolojik yeterliliğin altını çizmiştir (K9A). Araştırmalar, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin çocuk gelişiminde daha olumlu ebeveynlik pratikleri benimsediğini ortaya koymaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002). Bu bireyler çocuklarının eğitimsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek daha fazla kaynak ve bilgiye sahiptir. Bulgular, Bornstein'in (2015) sosyo-ekonomik durumun ebeveynlik tarzları üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Evlilik Süresi: Evlilik süresi açısından 4 yıl ve üzeri olan bireylerin (örn. K5, K7, K9) ifadelerinde ebeveynlik daha çok ortak sorumluluk, çift uyumu ve karar alma süreçleri bağlamında tanımlanmıştır. Bu bireyler ve psikolojik danışman olan K10A iyi ebeveynliğin yalnızca çocukla ilgili değil, ebeveynler arasındaki iletişim ve dayanışma ile de ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, Cowan ve Cowan'ın (2019) ebeveynliğe geçiş sürecinde çift dinamiklerinin çocuk gelişimini etkilediğine ilişkin çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca, McHale ve Irace (2011), eş ilişkilerinin kalitesinin, ebeveynlik davranışlarının doğrudan belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Evlilik süresi uzadıkça bireylerin ebeveynlik konularına daha bütüncül ve sistemik yaklaşımları, ekolojik sistemler kuramının (Bronfenbrenner, 1979) iç içe geçmiş çevresel katmanlarını yansıtmaktadır. Yeni evli bireylerin bu bütünsel algıya henüz ulaşmamış olmaları gözlemlenmiştir.

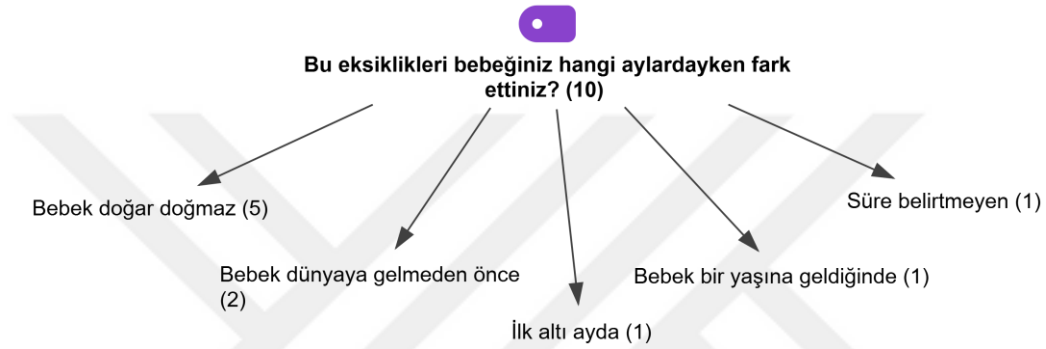
Ebeveyn adaylarının iyi ebeveynliğe dair algıları oldukça zengin, çok boyutlu ve teorik olarak temellendirilmiş bir yapı sergilemektedir. Çocuk merkezli yaklaşımlar, demokratik tutumlar, duygusal güven, model alma, yaşam boyu öğrenme ve çift dinamikleri gibi farklı temalar, katılımcıların demografik özelliklerine göre farklı yoğunlukta öne çıkmaktadır. Bu bulgular, çağdaş ebeveynlik literatürüyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte bazı geleneksel yönlendirme anlayışları (örn. K7B'nin çocuğu boş bir birey olarak tanımlaması) Piaget gibi gelişim kuramcılarının çocuk merkezli öğrenme yaklaşımıyla çelişmektedir (Piaget, 1973). Bu tür yaklaşımlar,

ebeveynlikte bilişsel gelişim yerine şekillendirici müdahaleleri önceleyen geleneksel eğilimleri yansıtmaktadır.

Öncelikli Gelişim Aşamaları

Ebeveynler

Ebeveyn olan katılımcıların bebek konusunda hissettikleri eksiklikleri bebekleri hangi aylardayken fark ettikleri sorulmuş ve yanıtları Şekil 10’da belirtilmiştir:



Şekil 10. Ebeveynlerin Yetersizliklerini Fark Etme Dönemleri

Ebeveynlerin bilgi eksikliklerini fark etme zamanlarına dair bulguların analizine göre katılımcıların 5’i bebek doğduğu anda eksikliklerini fark etmişlerdir. K2A, K3A, K4A, K4B ve K5A’nın ifadeleri, doğum sonrası dönemde ebeveynliğe ilişkin farkındalığın ve yetersizlik hissinin oldukça erken başladığını göstermektedir. Bu durum, doğumdan hemen sonraki dönemin ebeveynler için yoğun öğrenme ve uyum süreçlerini içerdiğine işaret etmektedir:

“İlk kucağına aldığımız andan itibaren bile değişiklik ve her şeyi onunla öğrendiğimizin farkına varıyoruz. Yani ne kadar bir bilgi birikimi olsa da tecrübe daha farklı oluyor kucağına aldığında, hissettiğinde. Bilgi birikimi hakkında geniş bir aile yapısına sahip olduğum için yeğenlerim ve kendimden küçük kişilerle bir arada olduğum için de hani tecrübelerim beni bu yönde daha bir aktifleştirdi.”(K2A)

“Yani daha yeni doğduğundan itibaren. Şu an 17 aylık olana kadarki süreçte farkına vardık.” (K3A)

“Hiçbir şey bilmiyordum. Yani dışarıdan görüldüğü. Evlenmeden önceki veya çocuk sahibi olmadan önceki öğrendiğim her şeyin sadece kulaktan duyma şeyler olduğunu. Aslında gerçekten gerçek bilgilerin sadece bir ebeveyn olduktan sonra, çocuk sahibi olduktan sonraki bilgiler olduğunu veya yaşayarak öğrenildiğini öğrendim. Hangi aylarda? İlk doğduğu andan itibaren fark ettim. Kucağıma aldıktan sonra ilk doğduğunda, ilk kucağına aldığında, ilk öptüğünde,

kokladığımda sonrası çok farklı oluyor. Nasıl kucağına alındığını dahi bilmiyordum.”(K3B)

“Aslında doğduğu andan itibaren fark ettik eksiklikleri. Çünkü bence en zor aylar o zamanlarda. Çünkü en kendini dile getiremiyor, ağlıyor ama niçin ağladığını anlamıyorsunuz. Okuyorsunuz, okuduğunuza göre her şey tam, ağlamaması lazım diyorsunuz. Yani tamamen kervan yolda düzülür gibi bir duruma giriyorsunuz ister istemez.”(K4A)

“İlk aylardan itibaren fark ettik ve ona yönelik bir şeyler yapmaya da çalıştık.”(K4B)

“Eksikliklerimi bebek dünyaya geldiğinde fark ettim.”(K5A)

Katılımcılardan K4A’nın “kervan yolda düzülür” metaforu, ebeveynliğin bilgiye değil, deneyim ve sürece bağlı öğrenme ile şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu ifade, hayat boyu öğrenme kuramları kapsamında değerlendirildiğinde (Illeris, 2018), deneyimsel ve informal öğrenmenin ebeveynliğe geçişte baskın rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Doğum öncesi dönemde bilgi edinme çabalarının doğum sonrası pratikle her zaman örtüşmediğini, bazı bilgilerin yetersiz kaldığını ve uygulamada hataların tekrarlandığını ifade eden K5B’nin sözleri yapılandırılmış ve uygulamalı eğitimlerin önemini gündeme getirmektedir. Ayrıca, bilgi ile davranış arasında doğrudan bir ilişki olmadığını gösteren sosyal bilişsel kuram perspektifiyle (Bandura, 1986) de örtüşmektedir. Bandura’ya göre davranış değişikliği yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda öz-yeterlik algısıyla desteklenmelidir.:

“Aslında şöyle çocuk düşünmeden önce düşündüğümüz eşimin hamilelik sürecinde çocuk gelişimi ile alakalı bilgiler edindik, kitaplar okuduk. Ama çocuk doğduktan sonra ister istemez bazı okuduğumuz bilgiler uydu buna. Bazıları çok eksik kaldı. Hatta bazı hatalar yaptık. Ben hata yaptım. Eski tecrübelerden yani tecrübe demeyeyim ama çevremizdeki gördüklerimizden. Eşim aynı şekilde oldu. Bu hatalar her gün yenileniyor diyebilirim. Her seferinde farklı bir eksikliğimizi görüyoruz.”(K5B)

Eksikliklerin zaman içinde fark edildiğini belirten katılımcı ifadeleri ebeveynliğin dinamik bir süreç olduğunu ve gelişimsel aşamalara bağlı olarak yeni bilgi gereksinimlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular, bebek gelişiminin kritik dönemlerine göre ebeveyn destek programlarının yapılandırılmasının gerekliliğini göstermektedir. Örneğin, ek gıdaya geçiş gibi belirli dönemler (6. ay civarı), bilgi ihtiyacının artmasına neden olmaktadır. Bu da dönemsel eğitim modüllerinin önemini vurgulamakta (Bornstein, 2019) ve katılımcılar bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Daha doğrusu bazı şeylerde biraz 4 aydan sonra eksikliklerimi tamamlamaya başladım.”(K1A)

“Bu eksiklikleri yaşadırken yani bir yaşında olduğunda fark ettim.”(K1B)

“İlk 6 ay özellikle onu da tamamladığımı düşünüyorum. Ek gıdaya geçtiğim süre zarfında.”(K2A)

Bu ifadeler, ebeveynliğin öğrenme sürecinin sabit değil, çocuğun gelişimsel gereksinimlerine göre şekillenen bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 4. ay (K1A) ve 6. ay (K2A) gibi dönemler, bebek gelişiminde önemli geçiş noktalarıdır. Bu dönemler, baş kontrolü, sosyal etkileşim, ek gıdaya geçiş ve uyku düzeni gibi yeni ihtiyaçların ortaya çıktığı kritik aşamalardır (Bornstein, 2019; Smetana, 2017).

K1B'nin “bir yaşında fark ettim...” ifadesi ise ebeveynlikte gecikmeli farkındalık durumuna örnektir. Bu durum, bilgi eksikliklerinin ebeveynin kendi gözlemleriyle, çocuğun davranışsal ve gelişimsel tepkilerine göre geç fark edilebileceğini gösterir. Bu süreç, Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ebeveynin gözlem yoluyla öğrenmesi, öz-yeterlik inancının zaman içinde şekillenmesi ve çevreden gelen geri bildirimlere göre davranışlarını değiştirmesiyle açıklanabilir.

K2A'nın ek gıdaya geçiş sürecinde bilgi eksikliklerini fark etmesi, ebeveynliğin sorun temelli ve ihtiyaç odaklı öğrenme biçiminde ilerlediğine işaret eder. Bu durum, Illeris'in (2018) yaşam boyu öğrenme modelindeki “uyumsal öğrenme” kavramı ile uyumludur. Bu modele göre birey, karşılaştığı yeni yaşam koşullarına göre bilgi ve becerilerini sürekli olarak günceller. Bebeklik döneminde ebeveynlik deneyimi, bu uyumsal öğrenmenin somut bir örneğini sunar.

Sorulara verilen yanıtlar Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde de değerlendirilebilir. Mikro sistemdeki (aile, sağlık profesyonelleri, sosyal çevre) etkileşimlerin niteliği ve zamanlaması, ebeveynlerin bilgiye erişimini ve farkındalık düzeyini etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Özellikle doğum sonrası dönemde çevresel desteklerin yetersizliği ya da bilgi kaynağı olarak yalnızca geleneksel deneyimlere başvurulması, bilgi eksikliklerinin gecikmeli fark edilmesine neden olabilmektedir.

Güncel araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin Entsieh ve Hallström (2016), ilk kez ebeveyn olacak bireylerin erken ebeveynlik sürecine ilişkin ihtiyaçlarının doğum öncesi dönemde oluşmaya başladığını, ancak doğum sonrası süreçte bu ihtiyaçların daha da belirginleştiğini ve bilgi eksikliklerinin ebeveynlik stresini artırabildiğini vurgulamıştır. (Entsieh ve Hallström, 2016). Cowan ve Cowan (2000),

ebeveynlik rollerinin bebek doğduktan sonra zaman içinde değiştiğini ve bireylerin bu yeni rollere uyum sağlarken farklı zamanlarda bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Ebeveynler çocuk doğmadan önce edindikleri bilgilerin ancak sınırlı ölçüde işe yaradığını, esas öğrenmenin deneyimsel ve zamanla edinildiğini belirtmiş, ebeveynliğe geçişin bir "roller arası adaptasyon süreci" olduğunu ve her evrede yeni bilgi ve beceri gerektirdiğini görüşmüştür. Yıldız (2008) çalışmasında, ilk kez anne olan bireylerin doğum sonrası dönemde ebeveynlik bilgi ve becerilerine yönelik yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını; özellikle emzirme, bebek bakımı ve psikososyal destek konularında yapılandırılmış eğitimlerin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Demir (2019), anne adaylarının doğum sonrası dönemde yaşadıkları bilgi eksikliklerinin ebeveynlik stresini artırdığını ve düzenli eğitim programlarının bu stresi azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Genel olarak, daha genç ebeveynler bebek doğar doğmaz bilgi eksikliklerini fark etmiş ve doğum sonrası dönemde yaşanan öğrenme sürecini daha yoğun deneyimlemişlerdir. Bu, genç ebeveynlerin deneyim eksikliği nedeniyle doğum sonrası süreci daha belirsiz ve zorlayıcı algılamalarıyla açıklanabilir (Bornstein, 2019). Buna karşın, tüm ebeveynlerin benzer yoğunlukta farkındalık bildirmiş ancak yaşa bağlı olarak, daha sistematik bilgi edinme eğiliminde oldukları ve deneyimlerini geniş aile ve çevre kaynaklarıyla desteklemeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, yaş ile edinilen sosyal sermaye ve bilişsel kaynakların ebeveynlik uyum sürecinde etkileşime girdiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Eğitim Seviyesi: Lisans eğitim düzeyine sahip ebeveynlerde (örneğin K5A, öğretmen; K5B, öğretmen) doğum öncesi dönemde alınan teorik bilgilerin pratikte yetersiz kaldığına dair farkındalık daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılar, bilgi edinme süreçlerini bilinçli ve sistematik kılmakla birlikte, doğum sonrası dönemde uygulamalı ve deneyimsel öğrenmenin önemini vurgulamışlardır. Eğitim seviyesi yüksek bireylerde bilgi ve uygulama arasındaki boşluğun fark edilmesi, sosyal bilişsel kuram bağlamında öz-yeterlik algısının gelişiminde deneyimin kritik rolünü destekler (Bandura, 1986). Diğer yandan, daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerde (örneğin K1A,

K1B) bilgi edinme süreçlerinin daha çok pratik deneyim ve sosyal çevreden öğrenmeye dayandığı ve eksikliklerin zamanla fark edildiği görülmüştür. Bu durum, eğitim seviyesi ile öğrenme süreçleri arasında paralellikler olduğunu göstermektedir.

Çalışma Durumu: Çalışan ebeveynler (K4B, K5A gibi) de tıpkı çalışmayan ebeveynler gibi bilgi eksikliklerini fark etme ve eğitim ihtiyacını doğum sonrası ilk aylarda yoğun yaşam koşullarına rağmen aktif olarak dile getirmiştir. Çalışma durumu, ebeveynlerin eğitimlere erişim süresi ve biçimini sınırlandırabilmekte; bu nedenle onların deneyim odaklı ve pratik çözümler arama eğilimlerini artırmaktadır (Illeris, 2018). Bu durum, çalışma durumu ile ebeveynlik öğrenme süreçlerinin zamanlama ve biçim açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

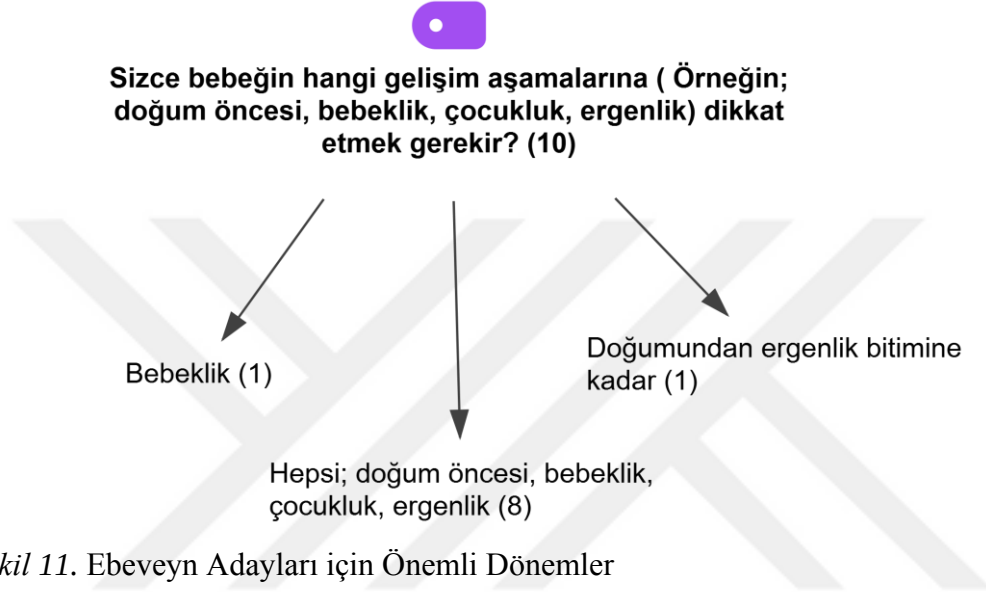
Sosyo-Ekonomik Düzey: Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar (örneğin K5B) daha geniş eğitim ve destek olanaklarına ulaşabilmiş, eksikliklerini hem erken dönemde fark etmiş hem de bu eksiklikleri gidermek için çeşitli yapılandırılmış eğitimlere yönelmişlerdir. Orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerde ise bilgi edinme daha çok sosyal çevre ve geleneksel deneyimlere dayanmış, bu durum bilgi eksikliklerinin ancak çocuğun belirli gelişim aşamalarında fark edilmesine yol açmıştır. Bu bulgu, ekolojik sistemler teorisi kapsamında mikro ve mezosistemlerin bilgiye erişim üzerindeki etkisini destekler (Bronfenbrenner, 1979).

Evlilik Süresi: Evlilik süresi kısa olan ebeveynlerde (örneğin 0-4 yıl arası, K2A, K3B, K5A) doğum anından itibaren öğrenme ve farkındalık süreci oldukça yoğun yaşanmıştır. Bu ebeveynler, rol adaptasyonu sürecinde bilgi eksikliklerini erken fark ederek, yaşam boyu öğrenme modelindeki uyumsal öğrenmeye hızlı adaptasyon göstermişlerdir (Illeris, 2018).

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn olan katılımcıların 5'i bebek doğduğu anda bebeğin gelişimi için gerekli olan bilgi eksikliklerinin olduğunu fark ettiklerini ve bu eksiklikleri tamamladıklarını belirtirken, ebeveyn olmayı planlayan çiftlere de hangi gelişim aşamasının öncelikli olduğu sorulmuştur. Böylelikle pratikte gerçekten eksikliklerin tamamlanma zamanı

olarak görülen dönemlerin ebeveyn adaylarınca kritik olarak görüldüğü dönemlerle arasındaki benzerlik olup olmadığı belirlenmeye ve ebeveynlerin eksikliklerini giderdikleri zaman ve ebeveyn olmayı planlayan katılımcıların fikirlerinin örtüşüp örtüşmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle eğitim planlaması yapılırken düşünülen ihtiyaçlar ve gerçek ihtiyaçlar arasındaki fark ve benzerlikler de tespit edilebilecektir. Ebeveyn adaylarının 8'i bebeğin bütün gelişim aşamalarına dikkat etmek gerektiğini Şekil 11'de belirtmişlerdir:



Şekil 11. Ebeveyn Adayları için Önemli Dönemler

Ebeveyn olmayı planlayan katılımcıların büyük çoğunluğu (n=8), çocuğun gelişiminde tekil bir dönemi değil, bütüncül bir yaklaşımı benimseyerek tüm gelişim aşamalarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, gelişimin sürekliliğini ve çok boyutluluğunu vurgulayan gelişim psikolojisi kuramlarıyla örtüşmektedir. Kısa cevaplar veren baba adayları katılımcılar düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Hepsine çok dikkat etmek gerekir.”(K6B)

“Hepsi önemli ama en fazla dizayn edebileceğin dönem doğduğundan okul çağına gidene kadarki dönem.”(K7B)

“Her aşamasını ayrı ayrı dikkat etmek gerekir. Hepsinin ayrı bir sorumluluğu oluyor. Ona göre değerlendirmek lazım.”(K8B)

Katılımcıların ifadelerinde öne çıkan en belirgin unsur, doğum öncesi dönemden başlayarak doğum, bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin her birinin farklı ancak bütünsel etkiler taşıdığıdır. Anne adayları olan K6A, K7A, K9A gibi katılımcıların vurguladığı bu görüş, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Teorisi ile tutarlıdır. Bu

teoriye göre bireyin gelişimi, doğum öncesi çevresel faktörlerden başlayarak çeşitli sistem katmanları tarafından etkilenir (Bronfenbrenner, 1979):

“Hepsi birbirinden çok daha önemli şeyler aslında. Çocuğun doğmadan önceki süreci de. Çocuğun genetik aktarımı, çocuğun anne karnında yaşadığı stresler çocuğun doğduktan sonraki hayatında etkileyecektir. Gerek psikolojik gerek sağlık anlamında. O yüzden hepsi birbirinden ayrı önem ve özen isteyen şeyler. Yani buna da hepsinde farklı şeyleri bilerek, farklı eğitimleri alarak ya da öğrenerek sağlayabileceğimizi düşünüyorum.”(K6A)

K6A'nın “çocuğun anne karnında yaşadığı streslerin etkileri” gibi ifadeleri, doğum öncesi çevresel faktörlerin (prenatal stres, maternal sağlık) bebeğin nörogelişimsel süreçlerine etkisi konusunda yapılan güncel araştırmalarla paralellik göstermektedir (Manning ve ark., 2022; Monk, Lugo-Candelas ve Trumpff, 2019).

Temel gelişim dönemleri (örn. 0–3 yaş) için nörolojik ve davranışsal duyarlılığın arttığı zaman aralıkları olduğu vurgulanmakta ve bu dönemlerdeki etkileşimlerin uzun vadeli etkiler doğurabileceği belirtilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Katılımcı K7A'nın 0–5 yaş dönemine özel vurgu yapması da bu literatürle uyumludur:

“Bence hepsi. Çünkü hepsinin kendine göre farklı özellikleri var. Temel 0-5 yaş arası çok temel gibi duruyor ama devam eden süreçte yani orada temel atıp aslında diğer aşamalarda da biraz daha üzerine eklemek gerekiyor. En önemlisi de bence yani doğum öncesi kısım da yani fiziksel gelişimi sağlıklı bir gelişim olabilmesi için çok önemli ama ruhsal ve işte artık mental gelişim için de doğumdan sonraki ilk 5 yıl belki de bana göre çok temel.”(K7A)

Yetişkin bireylerin öğrenme gereksinimleri, kişisel deneyimlerden ve özerk öğrenme motivasyonlarından beslenmektedir (Knowles ve ark., 2015). K9A'nın ifadesi bu eğilimi açıkça yansıtmaktadır: “Bu alanda henüz bir eğitim almadığım için şu çok daha önemlidir diye bir öncelik veremiyorum.” Katılımcının soruya verdiği yanıtın detayları şu şekildedir:

“Şimdi buna bir öncelik veremiyorum. Çünkü her dönemin ileride o bireyde bırakmış olduğu etki çok farklı oluyor. Doğum öncesinde fiziksel olarak dikkat ettiğiniz zaman o çocuğun ileride doğduğu zaman bütün hayatı boyunca yaşayacağı fiziksel özellikleri belirlemiş oluyorsunuz. Doğduktan sonra o çocukluk yaş grubunda psikolojik özelliklerin çok önemli olduğuna inanıyorum. Onlara dikkat edilmesi gerektiğine inanıyorum ama bu alanda henüz bir eğitim almadığım için şu çok daha önemlidir diye bir öncelik veremiyorum. Kendi yaşantılarımdan ya da kendi eğitim geçmişimden, eğitim bilimlerinde o çocuğun gelişim süreciyle almış olduğum eğitimleri göz önüne alırsam, ben şu an psikolojik olarak kısma daha çok odaklanılması gerektiğini düşünüyorum ama dönem dönem her şeye farklı bir ağırlık vermemiz gerekiyor.”(K9A)

Katılımcı K9B, gelişimin sadece bir dönemle sınırlı olmadığını, her aşamanın çocuğun yaşamında özgün bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüş, gelişimsel süreklilik ve kritik dönemler anlayışıyla ilişkilendirilebilir:

“Hepsi de önemli. Bir kere buna karar verdikten sonraki artık yaşamı da ona göre yönlendirmemiz gerekiyor. Yani yaşamımızda çok değişiklikler olacaktır sorumluluktan kaynaklı. Bir kere bu ortam için de eşimiz yani destek anlamında ve o süreçte yanında olmam gerekiyor. Bir de bu süreçte takip, yeme içme olsun, fiziki ortam olsun, dış etkenler olsun büyütmede doğum sürecinde önemli olduğunu düşünüyorum.”(K9B)

Bazı ebeveyn adayları, henüz ebeveyn olmadıkları için deneyime dayalı bir öncelik belirleyemediklerini belirtmiş, ancak eğitim geçmişlerine dayanarak belirli alanlara (örn. psikolojik gelişim, mental gelişim, fiziksel gelişim) daha fazla odaklandıklarını dile getirmiştir (K9A, K10B). Bu durum, yaşam boyu öğrenme bağlamında yetişkin öğrenmesi (andragojik öğrenme kuramı) ile ilişkilidir. K10B’nin yanıtı şu şekildedir:

“Hepsinin ayrı ayrı çocuklarda etkisi var. Çocuklukta yaşadığı bir travma ilerde karşısına çıkar. Ergenlikte yaşadığı bir travma ileride karşısına çıkar çocuk ona göre yetişiyor zaten toplum içinde ona göre bir yer ediniyor kendine. Bu yüzden hepsi önemli.”(K10B)

Ebeveyn adaylarının çoğunluğu tüm dönemlerin önemli olduğuna dikkat çekerken, ebeveyn olan bireylerin eksiklik farkındalıklarının büyük oranda sonrası dönemde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, planlama aşamasındaki algı ile deneyimsel öğrenme sürecindeki gerçeklik arasındaki potansiyel uyumsuzluğu ortaya koymaktadır. Bu tür farklar, McHale ve Irace (2011) tarafından vurgulanan "beklenen ebeveynlik" ile "yaşanan ebeveynlik" arasındaki farklılıkla örtüşür. Gerçek ebeveynlik deneyimi başladığında bireyler teorik bilginin ötesinde yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymakta, bu da zamanla şekillenen eğitim ihtiyaçlarına yol açmaktadır.

Özellikle belli bir döneme dikkat çeken katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Genelde doğum öncesi diyorlar ama ben doğduktan itibaren olduğunu düşünüyorum. Doğduktan sonra tam ergenlik bitimine kadar önemli olduğunu düşünüyorum.”(K8A)

“Ben bebeklik diye düşünüyorum.”(K10A)

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Ebeveyn adaylarının yaş aralıkları 28–34 arasında değişmektedir. Bu yaş grubundaki bireylerin gelişimsel dönem bilgisine daha fazla önem verdiği ve tüm gelişim evrelerini kapsayan bütüncül bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. K6A (30 yaşında) ve K7A (31 yaşında) gibi katılımcıların doğum öncesi süreçten başlayarak tüm dönemleri önemsemeleri, bu yaş grubunun gelişimsel duyarlılık ve bilişsel değerlendirme kapasitesinin yüksekliği ile ilişkili olabilmektedir.

Eğitim Seviyesi: Katılımcıların tamamı üniversite mezunudur ve bazıları lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe gelişimin çok boyutlu yapısına dair farkındalığın arttığı ve bu bireylerin tek bir gelişim aşaması yerine bütün süreci önemseydiği görülmüştür (örneğin K9A). Bu durum, eğitim düzeyinin gelişimsel bilgiye erişimi artırarak bilinçli ebeveynlik eğilimlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Bornstein, 2002; McHale ve Irace, 2011).

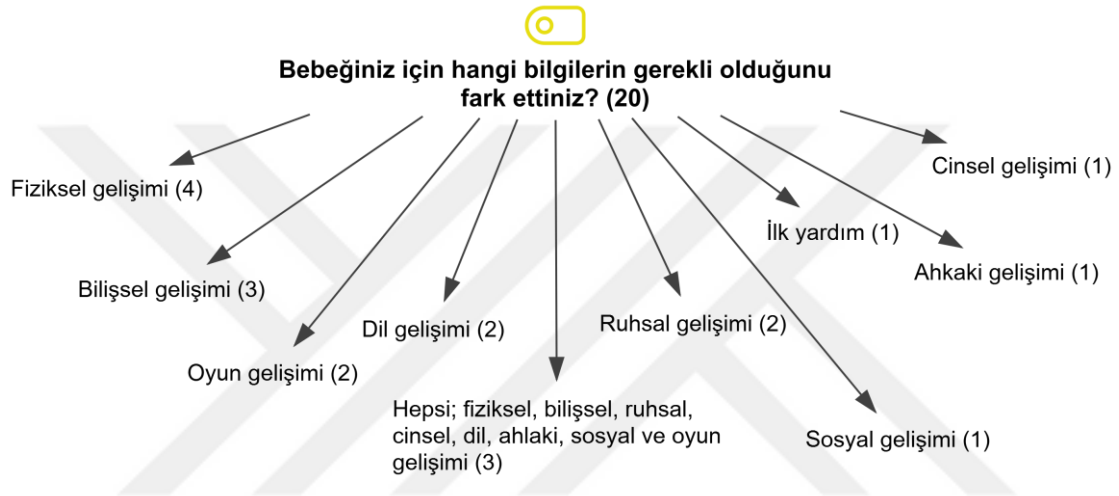
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Düzey: Katılımcıların çoğunluğu çalışmakta olup, orta-üst sosyo-ekonomik düzeydedirler. Bu bireylerin, çocuklarının gelişimine yönelik erken planlama eğiliminde oldukları ve bu süreçte dış kaynaklardan (kitaplar, uzmanlar, çevrimiçi eğitimler vb.) bilgi edinmeye açık oldukları gözlenmiştir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bireylerin çocuk gelişimi konusunda daha sistematik ve planlı bir yaklaşım sergilediklerine dair literatürle uyumludur (Bradley ve Corwyn, 2002).

Evlilik Süresi: Katılımcıların evlilik süresi 3–8 yıl arasında değişmektedir. Bu değişkenin, gelişimsel dönem bilgisine doğrudan etkisi olmamakla birlikte, aile kurma ve çocuk sahibi olma planlamasında daha bilinçli tutumlar geliştirmeye katkı sunduğu görülmektedir. Örneğin 8 yıllık evli olan K7A, gelişim aşamaları arasında yapılandırılmış bir önceliklendirme yaparak 0–5 yaş dönemini ön plana çıkarmıştır. Aynı şekilde 7 yıllık evli K9 çifti de daha detaylı bilgiler vermişlerdir.

Gerekli Görülen Eğitimler

Ebeveynler

Katılımcı ebeveynlere bebeklerinin gelişimiyle ilgili hangi alanlarda (Örneğin; bebeğin fiziksel, bilişsel, ruhsal, cinsel, dil, ahlaki, sosyal veya oyun gelişimi) bilgi eksiklikleri yaşadıkları ve hangi konularda eğitime ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan Şekil 12, ebeveynlerin fark ettikleri bilgi eksikliklerini kategorilere ayırarak göstermektedir:



Şekil 12. Ebeveynlerin Bebeklerin Eğitim İhtiyaçları için Fark Ettikleri Eksiklikler

K5A kodlu katılımcı en sık vurgulanan fiziksel gelişim konusunda eksiklikleri olduğunu söylemiş, bu katılımcının dışında tüm bireyler birden fazla konuda eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir:

“Fiziksel gelişimi yönünden eksikmişim. Doğduğunda fark ettim.”(K5A)

Ekolojik Sistemler Teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, ebeveynlerin bilgi eksikliklerini fark etme süreçleri, onların mikrosistem düzeyindeki deneyimlerinden doğrudan etkilenmektedir. K5B'nin doğumdan sonraki ilk günlerde çocuğun emmediğini fark edememesi ve bu durumun fiziksel gelişimi etkilemesi, ebeveynin doğrudan gözlem ve etkileşim süreciyle ilgilidir:

“Emdiğini düşündük ama aslında emmiyormuş. Bu durum gelişimini etkiledi... O sırada gelişmesi gereken hareketleri ikinci plana attık.” (K5B)

K5A kodlu annenin de verdiği yanıt göz önüne alındığında K5B kodlu babanın bu örneği ebeveynliğin deneyimsel yönünü ve gelişim alanlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır:

“Evet, şöyle söyleyebilirim bu hususta, çocuğun anne karnından itibaren gelişmeye hazır olduğunu, bir şeyler öğrenebildiğini, duyduğunu, dil gelişiminin özellikle anne karnından itibaren etkilendiğini biliyoruz. Çocuk doğduğu andan itibaren de bunların hepsiyle alakalı elimizden geldiği kadar bir şeyler yapmaya uğraştık ama dediğim gibi yani hangi konu eksik kalmıştır, hangisi tam olmuştur diyebilmem biraz zor çünkü yani gün bugün bize doğru gelen bir davranış, bir sonrakinde yanlış olabiliyor. Mesela şöyle bir şey söyleyebilirim, ilk günler bir problem yaşandı çocuk gelişimi ile alakalı. Emiyor mu emmiyor mu diye bir problem yaşadık. Aslında eşim ve ben emdiğini düşündük. Doktorlar emdiğini düşündü ama çocuk aslında emmediği için gelişim olarak ilerlemesi gerektiği günlerde geriye attı. Ve bu bizi bir ay kadar geri attığı için yani dört günlük bir çocuk bir ay kadar geriye attığı için ister istemez bu bizim onun vücut gelişimine odaklanmamızı sağladı. O sırada da kendi gelişimiyle alakalı noktalarda eksik kaldık. Çünkü odak noktamız tamamen onun kilosuna, boyuna, kafa oranına döndü. O sırada gelişmesi gereken hareketleri, kafasını dik tutması, kafasını kaldırması, ellerini birleştirmesi gerektiği kısımları biz ikinci plana ertelediğimiz için birini yaparken hep birisi eksik kaldı.”(K5B)

Genel olarak 4 katılımcı fiziksel eksikleri olduğunu, 3 katılımcı her konuda eksik olduğunu, 3 katılımcı bilişsel konularda yetersiz bilgileri olduğunu, 2 katılımcı dil gelişimi ve 2 katılımcı eksikliklerine ruhsal gelişimi eklemiştir. İlk yardım, ahlak, sosyal gelişim ve dil gelişimi konusunda eksikliklerinden de birer kişi bahsetmiştir. Bu çeşitlilik, ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda farklı önceliklere ve gözlemlere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca eksikliklerin fark edilme zamanları ve nedenleri, ebeveynlerin çocuğuyla kurduğu ilişki ve gözlem yetisiyle de doğrudan bağlantılıdır. Yanıtlar şu şekildedir:

“Önce tabi ki bilişsel, ondan sonra çocuğun, zaten çocuk tek örnek olarak seni ve babasını alıyor. Önce kendimi geliştiriyorum ki sonra çocuk zaten bize bakarak kendini geliştirmeye çalışıyor. Oyun oynayarak, onunla konuşarak, dil becerisinin geliştirmesi için bol bol konuşmaya çalışıyorum. Oyun oynamaya çalışıyorum. Nasıl söyleyeyim? Kitap okuyorum ki kitap okumaya alışsın diye. Ya da ne bileyim bir erkek çocuğu olduğu için ister istemez araba kullanıyorum ona. Bunun gibi şeyler şu an onlar aklıma geliyor.” (K1A)

Sosyal Öğrenme Teorisi açısından bakıldığında, K1A'nın çocukla kurduğu ilişki biçimi ve öğrenme modelleri dikkat çekmektedir. Çocukların ebeveynlerini model alarak öğrendiğini belirten katılımcı, kendi davranışlarını düzenlemeye çalıştığını ifade etmiştir:

“Önce kendimi geliştiriyorum ki sonra çocuk zaten bize bakarak kendini geliştirmeye çalışıyor.” (K1A)

Bu görüş, Bandura’nın (1986) Sosyal Öğrenme Teorisinde yer alan gözlem yoluyla öğrenme kavramı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, literatürde de benzer vurgular görülmektedir. Örneğin, Grusec (2011), etkili ebeveynlerin çocuklara doğrudan öğretim yerine modelleme yoluyla daha kalıcı etkiler bıraktığını belirtmiştir.

Katılımcı profilleri analiz edildiğinde, özellikle çalışan ebeveynlerde ve özellikle babalarda (örn. K1B ve K2B) zamansızlık veya yetersiz bilgiye erişim sorunları daha belirgin şekilde ifade edilmiştir:

“Vakit geçirmekle alakalı zaman konusunda yetersiz olduğumu fark ettim. Dolayısıyla çalışıyorum. Siz de takdir edersiniz ki sabah erken gidip akşam geç geliyorum. Çocuğumla çok fazla vakit geçiremediğimi fark ettim.” (K1B)

“Evde kalamadığımdan kaynaklı... Ruhsal olsun, cinsel olsun, dil veya ahlaki olsun çok göremediğimden kaynaklı...” (K2B)

Benzer şekilde, zaman sıkıntısı olduğunu belirten baba oyun ihtiyacından bahsetmiştir. Bilgiye ulaşmakta güçlük çeken bazı ebeveynler (örn. K2A), ilk yardım veya oyun temelli eğitimi yalnızca genel gözlemler ve deneyimlerle anlamaya çalışmıştır:

“Çocuğumun fiziksel olarak bahsetmek gerekirse sosyal ortamlarda dışarı çıktığımızda sonuçta bir yaşında çocuktan bahsediyoruz. Oyun ihtiyacı var ve kendisiyle ilgilenmeye alakalı çok ilgi istiyor. Bunun yetersiz olduğunu hissettim.” (K1B)

“Oyuncaklar her oyuncakla oynanmamalı... Bilgi birikimi olan oyuncaklar gerekli.” (K2A)

Oyun, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen temel etkinliklerden biridir. Ebeveynlerin oyun seçimi konusundaki bilgi ve farkındalık düzeyleri, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, ebeveynlerin çocuğa rehberlik ederken oyunları pedagojik bir araç olarak kullanmaları gelişimsel açıdan önemlidir (DeVries ve ark., 2002).

Bu durum, ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarının sadece içeriksel değil, aynı zamanda erişim ve uygulama bağlamında da desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. İlk yardım ihtiyacını ilk sıraya koyan K2A’nın tam yanıtı şu şekildedir:

“İlk yardım, ilk etapta. Bebeğe daha yakınlık ve bir şey olduğunda hemen bir tepki verebilmemiz için. Onun haricinde oyunsal da her oyuncakla öyle oynamamalı. Daha bilgi birikimlerine sahip oyuncaklar ve kitaplarla destek almalıyız. Bu kadar.” (K2A)

“Şöyle internetten hani gördüğümüz kadarından bahsedeyim. Hani bu kartlar var işte çocuklar şu yaş aralığında şu ay aralığında şu kartlara bakılmalı. İşte ilk zamanlar renk seçeneği yokmuş siyah beyaz bunları öyle. Aslında biz de bir nevi eğitim aldık. Hani o kartlar sayesinde. Hani diğer konular hakkında çok hani evde kalamadığımdan kaynaklı. Ruhsal olsun, cinsel olsun, dil veya ahlaki olsun. Çok göremediğimden kaynaklı bir şey, bir fikir söyleyemiyorum yani. Ama bilişsel.”(K2B)

“Hangisi gerekli? Fiziksel gelişimi. Tabii ki daha gerekli olan daha sonrasında bilişsel gelişimi bence. Yani ruhsal gelişimi de üçüncü sıraya koyabilirim belki ama diğerleri sonraya kalabilir. Oyun gelişimi, dil gelişimi bunlarla birlikte zaten gelişebilecek bir şey. Yani mesela fiziksel, bilişsel ve ruhsal olarak iyiye dil gelişimi devamında gelir diye düşünüyorum ben en sona oyun. Yani aslında çocuğun gelişimi için oyun büyük bir fayda sağlıyor ama bunların daha sonra geliyor bence. Fiziksel, ruhsal ve bilişselden sonra.”(K3A)

“Aslında her şey. Yani hem fiziki hem ruhsal hem ahlaki. Yani nasıl değerlendirirsen. Çok. Nasıl anlatsam? Anlatamadım. Anlatamayacağım. Yani aslında her şey aslında her şeyin çok değerli, gerçekten çok önemli olduğu çok önemli. Hepsi, hepsi. Yani bu bahsettiklerimin, saydıklarımın hepsi çok önemli.”(K3B)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, eğitim ihtiyaçlarının bebeğin yaşına ve gelişimsel evrelerine göre değiştiği görülmektedir. K4A’nın aşağıdaki ifadesi, gelişimsel önceliklerin zamana bağlı olarak farklılaştığını vurgulamaktadır:

“Ayına göre değişir... İlk başlarda fiziksel. Büyüdükçe bilişsel, anne karnındayken sosyal... Hepsi bir bütün.” (K4A)

Bu görüş, Bilimsel Gelişim Teorisi (örneğin Piaget) ile de ilişkilendirilebilir; çünkü gelişimsel süreçlerin ardışık olarak ilerlediği ve her dönemin farklı ihtiyaçlara işaret ettiği düşüncesi bu teorilerde temellenmektedir. Hughes ve Devine (2015) çocukların sosyal gelişiminde çevresel ve duygusal etmenlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yanıtın detayları ve diğer katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Aslında hepsi. Ayına göre değişir. Yani ilk başlarda fiziksel. Çünkü beslenme, altının temizliği... Bunlar çok önemli mesela. Büyüdükçe bilişsel. Anne karnındayken sosyal aslında bir yerde hani iletişim kurmak işte duygusal diyeyim ya da hani hepsi bir bütün baktığımızda sadece aylarına göre şeye yükseliyor olabilir. Aylarına göre hangisinin daha öncelik olması gerektiği belki değişiyor olabilir.”(K4A)

“Evet, aslında tüm gelişim şeylerinde eksikler olabiliyordu ama daha çok işin açıkçası fiziksel gelişimde eksikler olabilir. Çünkü her ayın farklı bir özellikleri var. Farklı bir beceri yapması gerekiyor. Onu da her ay ay böyle eksikliklerimizin olduğunu fark ettik. O konuda araştırmalar yaptık.”(K4B)

“Bebeğin ahlaki gelişimi, eğitimi, psikolojik durumu, güvenli bağlanma. Bunların üzerine fazlaca okuma yapmıştım.”(K5A)

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: 30 yaş ve üzerindeki ebeveynler (örneğin K5A, K5B, K4A, K4B), çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını daha detaylı ve ardışık bir biçimde ifade etmişlerdir. Örneğin, K5B'nin deneyim temelli uzun ifadesi, bebeğin doğumundan sonra fiziksel gelişimle ilgili eksikliklerin fark edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde K4A, bebeğin gelişim alanlarını aynaya göre sıralayarak sistematik bir bakış açısı sergilemiştir. Bu durum, yaşla birlikte ebeveynlik deneyiminin artması sonucu gelişim alanlarına yönelik daha bütüncül ve evrilmiş bir anlayışın ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgu, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki ardışık öğrenme ve yaşla birlikte gelişen zihinsel yapı kavramıyla paralellik göstermektedir (Piaget, 1952). Buna karşın, genç ebeveynlerde (örneğin K1A), eğitim ihtiyaçları daha sezgisel, doğrudan gözleme ve model almaya dayalı olarak dile getirilmiştir. K1A'nın "birlikte ben de öğreniyorum, o da öğreniyor" ifadesi, çocuğun öğrenme sürecini kendi ebeveynlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında, çocukların davranışları gözlem ve taklit yoluyla öğrendiği görüşüyle örtüşmektedir.

Eğitim Düzeyi: Lisans mezunu katılımcılar (örneğin K5A, K5B, K4A), çocuk gelişim alanlarını birbirinden ayırarak detaylı biçimde tanımlamışlardır. Bu bireylerin bilişsel, dil, fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim gibi kategorileri net şekilde sınıflandırmaları dikkat çekicidir. Bu durum, formel eğitimin, bireyin gelişimsel alanları kavrama ve sistematik olarak analiz etme becerisini artırdığını göstermektedir (Bornstein, 2015).

Çalışma Durumu ve Sosyo-ekonomik Düzey: Çalışan ebeveynler (örneğin K2A, K2B, K5B), bilgiye ulaşımında zaman kısıtı yaşadıklarını açıkça dile getirmiştir. K2B'nin "evde kalamadığımdan kaynaklı..." ifadesi, ebeveynlik sürecindeki bilgi edinme davranışının, mikrosistem düzeyinde çevresel koşullardan etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgu, Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi'nde yer alan mikrosistem öğeleri (örneğin iş yaşamı, zaman kullanımı) ile ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Diğer yandan, çalışmayan ya da çocuk bakımına daha fazla

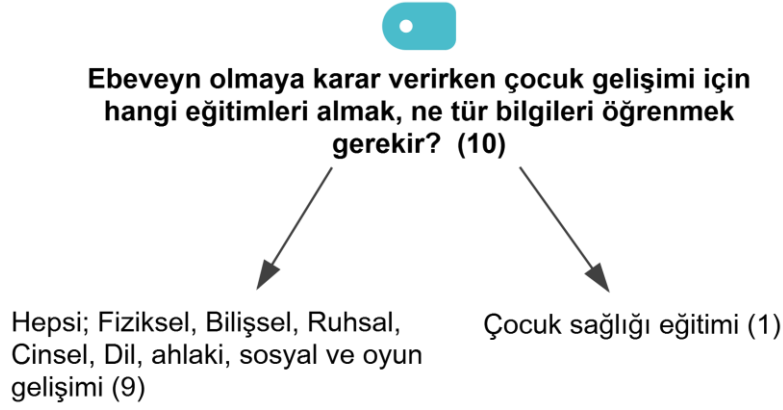
zaman ayırabilen bireyler, deneyimlerine dayalı gözlemlerle eğitim ihtiyaçlarını daha rahat tanımlayabilmiştir.

Orta-üst gelir grubundaki bireyler (örneğin K5A, K5B), eğitim ihtiyaçlarını daha geniş kapsamda tanımlayabilmiştir. Örneğin K5B, bebeğinin emememesi gibi fiziksel gelişime dair farkındalıkları profesyonel müdahale sonucunda edinmiştir. Bu, yüksek sosyo-ekonomik düzeyin sağlık ve danışmanlık gibi profesyonel hizmetlere erişim imkânı sayesinde, bilgi edinme ve farkındalık süreçlerini hızlandığını göstermektedir (Cowan ve Cowan, 2019). Buna karşın, daha sınırlı gelir kaynaklarına sahip bireyler (örneğin K2B), bilgiye ulaşmak için çoğunlukla internet kartları veya sosyal çevre gibi dolaylı kaynakları kullanmıştır. Bu durum, eğitim ihtiyacının profesyonel destekle değil, daha çok deneysel ve informel yollarla karşılanmaya çalışıldığını göstermektedir.

Evlilik Süresi: 4 yıldır evli ve kısa süredir ebeveyn olan çiftlerde (örneğin K5A, K5B), çocuklarının gelişimsel süreçlerine dair eksiklikler doğrudan ilk aylarda fark edilmiştir. Özellikle fiziksel gelişimle ilgili bilgi eksikliklerinin ön plana çıkması, ebeveynliğe geçiş sürecinde öğrenme ihtiyacının yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bulgu, ebeveynlikte ilk deneyimlerin bilgi açığını görünür kıldığını desteklemektedir (McHale ve Irace, 2011). 8 yıldır evli olan ve daha büyük yaşta çocuk sahibi olan bireylerde (örneğin K1A, K1B), eğitim ihtiyaçlarının gelişimsel dönemlere göre daha sistematik biçimde tanımlandığı görülmektedir. K1A'nın "Bazı şeyleri bebeğimle birlikte ben de öğrendim, yaşadım. ...Ama onu kucağına aldığı zaman daha çok araştırmaya giriyorsun." ifadesi, zaman içinde gelişen ebeveynlik deneyiminin, çocuk gelişimini daha ayrıntılı izleme becerisine dönüştüğünü göstermektedir. Bu durum, ebeveynliğe dair farkındalığın zamanla arttığını ve deneyimle birlikte geliştiğini göstermektedir (Parke, 2004).

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn olmayı planlayan çiftlere kendilerinin ebeveyn olmaya karar verirken çocuk gelişimi için hangi eğitimleri almaları, ne tür eğitimleri önemli buldukları ve ne tür bilgileri (Örneğin; bebeğin fiziksel, bilişsel, ruhsal, cinsel, dil, ahlaki, sosyal veya oyun gelişimi) öğrenmeleri gerektiği sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 13'te gösterilmiştir:



Şekil 13. Ebeveyn Adaylarının Bireysel Önceliklerine Dayalı Eğitim Gereksinimleri

Ebeveyn olan çiftlerin benzer soruya verdikleri yanıtlar daha detaylı ve belirli eğitimleri içerirken, ebeveyn adayları bütün eğitimlerin gerekli olduğunu daha sık vurgulamışlardır. Katılımcıların neredeyse tamamı, gelişimin tüm alanlarında bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade etmiş; bu durum, ebeveyn olmadan önceki farkındalığın çok boyutlu bir öğrenme arzusuna dayandığını ortaya koymuştur. Katılımcılar özellikle fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişim konularında eğitim alma gerekliliğine sıklıkla değinmiştir. Bununla birlikte ahlaki, sosyal, dil, oyun ve cinsel gelişim gibi konuların da ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ayrıca bazı katılımcılar, hamilelik öncesinden başlayan bir eğitim sürecinin zorunlu olması gerektiğini savunmuş; evlilik öncesi eğitimin yapılandırılmış bir zorunluluk hâline gelmesini önermiştir. Katılımcılar, bu eğitimlerin yalnızca büyüklerden gelen sözlü aktarımlar yerine bilimsel bilgiye ve uzman rehberliğine dayalı olması gerektiğini de belirtmiştir. Bu düşünceler, bireylerin öğrenme süreçlerini planlarken yaşam boyu öğrenme kavramını temel aldıklarını göstermektedir.

Şekil 13'teki bilgilerin elde edilmesini sağlayan yanıtlar şu şekildedir:

“Hepsiyle ilgili öncelikle çocuk sağlığı ile alakalı temel şeyleri bilmek gerekir. Sonrasında çocuğun ruh sağlığı ile ilgili, çocuğun gelişimi ile ilgili süreçleri bilmek gerekir. Çocuğun hangi yaşında, hangi ayında neleri yapabileceğini, neleri yapmasına bir ebeveynin katkı sağlayabileceğini, yardım edebileceğini bilmesi gerekir.”(K6A)

“Yani bizim büyüklerimiz bunların hiçbirini eğitimini almadı açıkçası. Biz doğduk ve böyle şeyler o zamanlar yoktu. Şu an baktığımız zaman çocuklar hakkında öğrenebileceğimiz çok şey var. Gerek oyunlar olarak gerek çocuğun karakterini nasıl geliştirebileceğimiz gerek fiziksel olarak çocuğa hani ilk aşamada zaten çocuğun fiziksel olarak anlamak gerekiyor. Çünkü konuşamayan bir canlı var karşımızda. Onu anlayabilmek gerekiyor öncelikle. Yani öncelikli olarak bir fiziksel ile başlayıp ondan sonra psikolojik durumlara doğru gitmek gerekiyor. Hepsine dikkat etmek gerekiyor.”(K6B)

“Aslında hepsini öğrenmemiz gerektiğini şu an daha iyi anlıyorum. Fiziksel bakımdan çok farklı. Ona dair de bilgiye ihtiyaç var. Biraz daha geleneksel gidiyor, Daha çok büyüklerin yardımıyla gidiyor sanırım. Ama bir profesyonel şekilde de o konuda bilgi almak isterim. Yine diğer şehirlerde de sadece fiziksel bakımı değil ama bilişsel gelişimi için de birtakım şeyler, eğitimler almak isterdim. Aslında bütün hepsi evet.”(K7A)

“Evet en önemli şey çocukluğun yani hamilelik öncesinden başlıyor zaten. Yani hamilelik öncesinden bile en başından yani insan karı koca ilişkileri olsun hamile kalma süreçleri olsun başından sonuna kadar bu eğitimlerin verilmesi lazım. Bu evlilik öncesi bir eğitim olarak planlanmalı. Evlilik öncesi eğitimde yani çocuğun doğum sürecine kadar bütün eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum yani. Evlilik yani bir şey olması lazım. Bir işe başvuruyorsun ya onun gibi bir şey olması lazım. Evlilik belli şartları taşımayanların yapamayacağı bir şey olması lazım diye düşünüyorum. Sınav gibi belli bir kurslara sokup bir sınavdan geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum insanların.”(K7B)

“Hepsi gerekir diye düşünüyorum. Hem fiziksel hem psikolojik hem duygusal hepsi gerekir.”(K8A)

“Hemen hemen hepsini almak gerekir. Yani normal insani ihtiyaçlar. Hepsini zamanla sırayla alması gerekir. Ruhsal, sosyal, ahlaki. En son cinselliği atalım, ondan sonra oyun spor o şekilde bedensel, fiziksel.”(K8B)

“Bunun ardından da iyi ebeveyn olmak için, annem ne derse onu yapayım, ablam ne derse onu yapayım gibi bir yol değil de mümkünse, imkanlar varsa arayıp araştırıp bahsetmiş olduğunuz eğitimlerin alınması gerektiğini düşünüyorum. Bu çocuğun en yakın olan yaş zamanında, yani o doğum zamanında fiziksel olarak ihtiyaç duyduğu şeylerden yola çıkarak hem psikolojik olan hem fiziksel olan ihtiyaçları nelerse bunların araştırılıp ona göre eğitim alınması gerektiğine çok inanıyorum. Başkalarının söylemleriyle çocuk büyütmek ileride o çocuğa zarar veriyor. Anne baba büyütmüş kurtulmuş oluyor ama çocukta onun etkileri çok farklı oluyor. Bulduğumuz dönem itibarıyla çocuk için anne babanın mümkün olan her eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum.”(K9A)

“Hem bunda 3 yaşına kadar, 2 yaşına kadar çalışan bireyler için konuşuyorum. Bundan önce bir aile, belli bir noktaya kadar aile ondan sonra kreş, okul desteği, ailedeki ortam çocuğun hem fizik hem ahlak hem de davranışları için gelişimine yarar sağlayacağını düşünüyorum.”(K9B)

“Tüm bahsettiğiniz gelişim alanlarıyla alakalı çok kaliteli kitaplar var. Ben kitap okumanın çok faydalı olduğunu birinci sırada söyleyebilirim. Çünkü çocuğun doğumdan hani ergenlik dönemi olsun yetişkinlikleri dönemine kadar olan bütün dönemlerin çok iyi inceleyen kitaplar var. Kitap okunmalı diye düşünüyorum. Hani onun dışında çok iyi eğitimler oluyor artık. Covid dönemi sonrasında özellikle popüler olan online eğitimler çok iyi hocalar çok iyi online eğitimler veriyor. Anne baba eğitim okulu diye bir şey var internet programı var. O da onun da çok iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası. Onun dışında ben güncel yapılan makalelerin tezlerinde özel anne babalarla böyle sizler gibi birebir görüşmelerle nitel görüşmelerle yapılan çalışmaların da çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bence o da takip edilmeli. Onun dışında hani çevreden de hani anne baba olan çevreyle bence sık iletişim kurulup onların da bu anlamda kendilerini nasıl geliştirdiğini öğrenmek diyebilirim.”(K10A)

“Bütün eğitimleri alması gerekiyor çekirdek ailede başlıyor zaten eğitim. İlk başta davranış, ahlak sonra bilgi sonra hani diğer bilgiler. Hani yaş ilerledikçe hani

bizim yetemediğimiz dönemlerde uzmanlardan destek alınması gerekiyor.”(K10B)

Ebeveyn adaylarının, çocuk gelişiminin tüm alanlarını içeren kapsamlı bir eğitim arzusuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar, fiziksel, bilişsel, duygusal, ahlaki, sosyal, dilsel ve cinsel gelişim gibi çoklu gelişim alanlarında eğitim almayı önemli bulmakta; bu süreçte hem önleyici bilgi hem de süreç temelli destek talep etmektedir. Bu bulgu, Bornstein’ın (2015) ebeveynliğin kültürel bağlamda öğrenilen ve geliştirilen bir süreç olduğunu vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca Harkness ve Super’in (1996) “gelişimsel niş” kavramına göre, ebeveyn adayları, kendi kültürel değerlerine ve eğitim fırsatlarına göre ebeveynlik rollerini şekillendirmekte ve öğrenim ihtiyaçlarını buna göre belirlemektedir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Katılımcıların yaş aralığı ebeveynlik öncesi öğrenme arzusunu yüksek düzeyde etkilemiştir. Bu yaş grubundaki bireyler, ebeveynliğe daha bilinçli hazırlanma eğilimindedir. Özellikle K7A(31 yaş) ve K9A(31 yaş) gibi katılımcılar, gelişimsel alanlara ilişkin eksikliklerin farkında olduklarını ve bu nedenle hamilelik öncesinden itibaren bilgi edinmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Özerk (2019), bilinçli ebeveynliğin; çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının farkında olan, bilgiye dayalı kararlar alan ve öğrenmeye açık ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların yaş aralığındaki bireylerin çocuk gelişimi konusunda bilgi edinmeye açık olmaları ve yapılandırılmış eğitimlere katılma istekleri, Özerk’in tanımladığı bilinçli ebeveynlik yaklaşımı ile örtüşmektedir.

Eğitim Seviyesi: Tüm katılımcılar en az ön lisans mezunu olup, bu durum onların ebeveynlik sürecine yönelik daha bilinçli bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımıştır. Özellikle K10A, akademik literatürden ve bilimsel temelli online eğitimlerden yararlanma gerekliliğini vurgulayarak, yalnızca geleneksel bilgiyle yetinilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Putnick ve Bornstein’ın 2019 yılında beş farklı ülkede (Arjantin, Belçika, İtalya, Güney Kore ve ABD) gerçekleştirdiği bir diğer araştırma da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışma, annelerin eğitim seviyesinin ebeveynlik bilgisiyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlik bilgisi düzeyinin

de yükseldiğini belirtmektedir. Eğitimli bireylerin çocuk gelişimindeki çoklu alanlara daha duyarlı oldukları ve bilgiye eleştirel yaklaşım sergilediklerini gözlemlmeleri araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Katılımcıların büyük çoğunluğu aktif olarak çalışmakta olup, bu durum zaman yönetimi açısından esnek ve erişilebilir bilgi kaynaklarına (örneğin online eğitimler, kitaplar) yönelme eğilimlerini artırmıştır (Örneğin, K9B). Eğitim alma motivasyonları, iş yaşamının getirdiği sorumluluklarla çocuk gelişimi arasındaki dengeyi kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Örneğin, K10A, yüksek lisans öğrencisi olduğu biliniyor). Katılımcıların çoğu orta-üst gelir grubundadır. Bu durum onların eğitim kaynaklarına ulaşımını kolaylaştırmakta ve bilimsel bilgiye erişimlerini desteklemektedir. K10A akademik çevrelerden alınan eğitimlerin gerekliliğine vurgu yaparken, K9A çevrimiçi seminerleri ve kitapları sistemli şekilde takip ettiğini belirtmiştir.

Evlilik Süresi: Katılımcılar ortalama 4–8 yıldır evlidir. Bu sürenin, ebeveynlik kararlarının daha planlı verilmesine olanak tanıdığı ve bilgi arayışının sistematikleştiği görülmektedir. Örneğin K7B, hamilelik öncesinden başlayan eğitim sürecinin yapılandırılması gerektiğini savunmakta, bunu da evlilik öncesi zorunlu eğitim programlarıyla ilişkilendirmektedir. Bu görüş, Fauth ve arkadaşlarının (2012) çalışması, evliliğin ilk yıllarındaki çift etkileşimlerinin, yaklaşık dokuz yıl sonra gözlemlenen ebeveyn-çocuk etkileşimlerini öngördüğünü göstermektedir. Bu bulgu, evliliğin erken döneminin, ebeveynlik becerilerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum 6 yıllık evli K9B'nin eşinin hazır olma durumuna destek olması gerektiğiyle ilgili düşünceleriyle ve 8 yıllık evli baba K1B'nin annenin daha önemli olmasıyla ilgili düşünceleriyle de uyumludur.

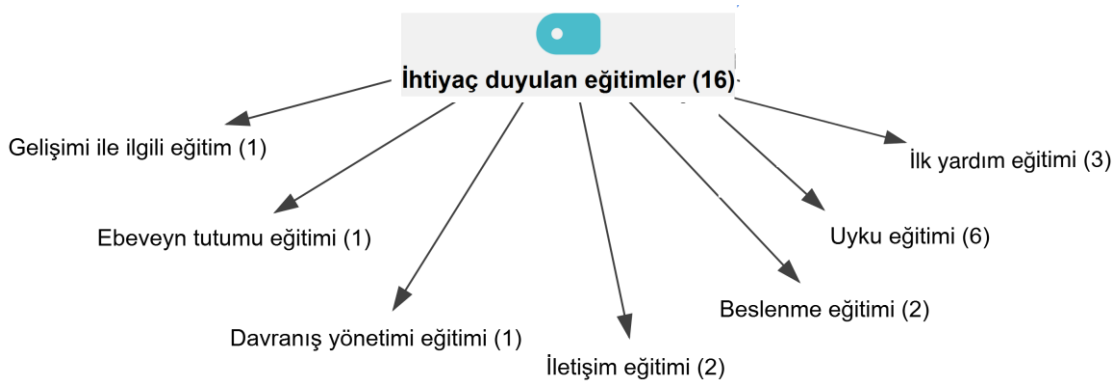
Bu bulgular, ebeveyn adaylarının çocuk gelişiminin tüm boyutlarında bilgi talep ettiklerini, bu taleplerin ise bireylerin eğitim, yaş, meslek ve gelir düzeyleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveyn adayları yalnızca fiziksel değil; bilişsel, ruhsal, sosyal, ahlaki, cinsel ve dil gelişimi gibi alanlara da sistemli biçimde yönelmektedir. Bu çok boyutlu farkındalık, ebeveynliğin karmaşık ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymakta (Bornstein, 2015) ve bu kapsamlı eğitim arayışı, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile doğrudan örtüşmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi (1979) ebeveynlerin çevresel ve sosyal etkileşimlerle gelişen öğrenme süreçlerine işaret eder; adaylar daha çok mikro ve mezosistem düzeyinde eğitim taleplerini biçimlendirirken, ebeveynler deneyimsel bilgileri kullanarak daha spesifik ihtiyaçları ön plana çıkarır. Literatürde, özellikle erken çocukluk eğitimi alanında ebeveynlerin bilgi düzeylerinin, çocuğun gelişimsel çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğu gösterilmiştir (Bornstein, 2015; Parke, 2004). Bu çalışma sonuçları, literatürde yer alan ebeveyn adaylarının bilgi yetersizliği algısı (Volling ve Belsky, 1992; Harkness ve Super, 2006) ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, bazı akademik çalışmalarda özellikle babaların çocuk gelişimi konusundaki bilgi ihtiyacının daha az farkında oldukları bildirilmiştir (Fagan ve Iglesias, 1999); ancak bu çalışmada K6B, K9B ve K10B gibi baba adayları da eğitim ihtiyacını açıkça belirtmiştir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin dönüşümün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Türk araştırmalarında da anne-baba adaylarının doğum öncesi dönemde teorik bilgiye dayalı beklentiler geliştirdikleri, ancak çocuk doğduktan sonra gerçek deneyimlerle birçok yeni bilgiye ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Erden ve Akman, 2004). Ayrıca, ebeveynlerin öğrenme süreçlerinde yaşantıya dayalı öğrenmenin ağırlıkta olduğu, deneyim temelli bilgi ediniminin baskın hale geldiği belirlenmiştir (Kalkan ve Korkmaz, 2014).

Ebeveyn veya Adaylarının Bakış Açısıyla Çocuğun Eğitim İhtiyaçları

Ebeveyn

Ebeveynlerin şu an ihtiyaç duydukları eğitimlerin neler olduğu görüşme sorularına verilen yanıtlar sonucunda kodlanarak Şekil 14'te gösterilmiştir:



Şekil 14. Ebeveynlerin Çocukları için Eğitim İhtiyaçları

Elde edilen veriler, 0–24 ay arası çocuğa sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim ihtiyaçları duyduklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların ifadelerine göre en sık dile getirilen ihtiyaçlar; uyku, ilk yardım, iletişim, beslenme, davranış yönetimi, ebeveyn tutumu ve gelişimi ile ilgili eğitimlerdir. Şekil 14’te özetlenen bu ihtiyaçlar, çocuk gelişiminin erken döneminde ebeveynlerin karşılaştığı zorluklarla yakından ilişkilidir. Özellikle uyku eğitimi, birçok ebeveynin vurguladığı ortak bir ihtiyaç olarak öne çıkmıştır. Uyku düzeni, bebeklerin fizyolojik ve bilişsel gelişiminde kritik rol oynamakta; aynı zamanda ebeveynin psikolojik iyilik hali üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır (Mindell ve ark., 2010). K1A, K3A, K4A, K4B, K5A ve K5B’nin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bunların içinden uyku eğitimi alabilirdim. Çünkü bebeğim çok böyle uykucu bir çocuk değil. Yani daha doğrusu gün gün farklı olduğu için bizim biraz bence sıkıntımız uyku olabilir. Diğerleri değil.”(K1A)

“Uyku eğitimi aslında evet almam lazım çünkü bunu oturtamadım yani bebek üzerinde şu anda bu kadar aklımda.”(K3A)

“Uyku eğitimine de ihtiyacımız var. O konuda geliştirmeye çalışıyoruz kendimizi.”(K4B)

“Mutlaka. Yabancı olduğumuz bir konu olduğu için ister istemez araştırmak, soruşturmak ihtiyacı duyuyorsunuz. Ek gıda da olsun, uyku da olsun.”(K4A)

“Şu an beslenme ve uyku eğitimine de ihtiyaç duyuyorum. Yani bu eğitimi de kitaplardan karşılamaya çalışıyorum.”(K5A)

“Evet şu an uzaktan demeyeyim ama videolar aracılığıyla uyku eğitimi hakkında bir aşamadayız diyebilirim. Çünkü çocuğun bu aylarda artık uyku eğitiminin başlaması gerektiğini öğrendik. Bu dönemde uyku eğitimi almazsa sonraki süreçlerde bunun büyük bir problem yaratacağı ve anneye bağımlı olabileceği, desteksiz uymayacağı ya da uyku saatlerinin çok değişken olacağını öğrendik. Bundan dolayı da kendi çapımızda bir çalışma yürüttük bu zamana kadar. Ama bundan sonrasında birazcık daha profesyonel bir destek almak zorunda olduğumuzu hissettik. Çünkü çok zorlu bir süreç diyebilirim.”(K5B)

Uyku eğitimi, beslenme ve ek gıda eğitim ihtiyacı olduğunu belirtenlerin çoğunlukla anne olması, bebeğin bakım yükünün annede olduğunun göstergesi sayılabilmektedir. Gültekin ve Kuru (2016), Bebek bakımında özellikle gece uykusu düzenlemeleri ve uyku eğitimi gibi konuların çoğunlukla annenin sorumluluğunda olduğu; babaların ise bu süreçte daha az rol aldığını belirtmektedir. Babalardan ise sadece öğretmen olanların bu ihtiyaçtan bahsetmesi dikkat çekicidir. Lisans mezunu babaların, özellikle öğretmen gibi çocukla daha doğrudan ilişkili mesleklerde olan bireylerin çocuk gelişimi ve bakım süreçlerine daha duyarlı oldukları bulgusuyla uyumludur.

Bununla birlikte genel baba profili, uyku gibi özel bakım ihtiyaçlarında daha pasif bir rol üstlenmektedir. Ön lisans mezunu, 4 yıllık evli ve 19 aylık çocuk sahibi olan,

eğitime gerek olmadığını söyleyen ve geleneksel aile türüne yatkın olan babanın konu ile ilgili fikirleri de eğitimin ihtiyaç belirlemede önemli olduğunun göstergesi sayılabilir:

“Aslında ilk başta ebeveynin kendini geliştirmiş mi bu çok önemli mesela çocuğa. Çocuğun eğitimi için. Hani dışarıya gidip eğitim almak bir çözüm değil bence. Bir mantığı vardır o ebeveynin. Eğitime gitse de o değişmez o adamda. Ben öyle düşünüyorum. Kendini geliştirmesi lazım. Hem konuşma hem dil hem fiziksel davranış olarak. Yoksa eğitime gerek yok bence hiçbir şekilde.”(K2B)

Ebeveynlerin ifade ettiği bir diğer önemli eğitim ihtiyacı ise ilk yardım ve acil durumlara müdahale becerileridir:

“İlk yardım, ilk etapta. Bebeğe daha yakınlık ve bir şey olduğunda hemen bir tepki verebilmemiz için.”(K2A)

“İlkyardım eğitimine ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Ne kadar da hani kitaptan okusam, videosunu izlesem kalıcı olmuyor. Bence ikinci olarak da gelişimi ile alakalı bir şeyler öğrenip ona destek olmayı istiyorum. Aslında böyle bir eğitim varsa eğer...”(K3A)

“Evet ilk yardım, ben ihtiyaç duyuyorum. Çünkü olabilecek acil durumlarda hemen hızlı bir şey yapmak için.”(K4B)

Bu ihtiyaç, çocukların ani ve beklenmedik sağlık sorunları karşısında ebeveynlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanmaktadır (Miller ve ark., 2019).

“Dediğim gibi ilk yardım ve beslenme ile ilgili bazı kaynaklardan destek almıştım ama öbür türlü şu anlık bir ihtiyacım yok.”(K2A)

İletişim kurma ve çocuğun kendini ifade etme süreci ile ilgili yaşanan sorunlar, K1B ve K3B gibi katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Erken çocukluk döneminde dil ve iletişim gelişimi, çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerinin temel yapıtaşlarını oluşturur (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu alandaki eğitim ihtiyacının fark edilmesi, ebeveynlerin çocukla etkili ilişki kurma ve onun sinyallerini doğru yorumlama isteğiyle doğrudan ilişkilidir.

Uzun saatler çalışan ve annenin çalışmadığı ilişkideki baba K1B ile annenin çalışmadığı K3 çiftinden babanın “Biraz daha yoğun bir tempoya giriyor insan. Uykusuz kalıyorsun. Hem işe gidip geliyorsun, yoruluyorsun. Evde ev düzeni, yemek vs. hem çok fazla yoruluyorsun ve yorulduğun için artık bu çok stresli oluyor. Çok stresli bir dönem.” ifadesinden hayat yoğunluğunun iletişim ihtiyacına sebep olduğu anlaşılmaktadır. K1B ve K3B’nin eğitim ihtiyacı şu şekildedir:

“Evet, bu saydıklarınızın hepsi çok önemli. Şu anda 15 aylık bir çocuktan bahsediyoruz. İster istemez hepsi kesinlikle ihtiyacımız var. Ama öncelikle şu anda çok fazla oyun oynamak istiyor. Dolayısıyla sosyalleşmek istiyor ve karşı tarafla iletişim kurmak istiyor. Şu anda çok önemli olan konu bizim için şu anda iletişim.”(K1B)

“İletişim konusunda biraz ihtiyaç duyuyoruz. Biraz daha iyi yönlendirebilmek için, ne bileyim çocuğa oyun oynayabilmek için veya anlaşılabilmek için söylediği birçok şeyi belki anlıyoruz ama bize anlatmak istediği çok başka bir şey. Mesela çocuğun biz bunu anlayamıyoruz. Yani nihayetinde 32 yaşındaki bir insanla, bir yetişkinle, bir buçuk yaşındaki bir çocuk illaki aynı değil. Anlayabilmek. Ne kadar anlayacağız ve anlayabiliyoruz desek de anlayamıyoruz biz o çocuğu. Bu konuda belki ihtiyaç duyabiliyorum.”(K3B)

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: 30 yaş altı olan katılımcı K2 çiftinin eğitim ihtiyaçlarının daha yüzeysel olması hatta K2B’nin eğitim ihtiyacının olmadığını ifade etmesi yaş kriterinin eğitim ihtiyacı üzerinde belirleyici olduğunu gösterebilir.

Eğitim Seviyesi: Bulgular, bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuk gelişimine dair daha spesifik alanlarda (örneğin iletişim, oyun, duygusal gelişim) destek arayışında olduklarını göstermektedir. Katılımcılar arasında lisans mezunu olan bireylerin büyük çoğunluğu (örneğin K3B, K4B, K5A, K5B) çocuklarının bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimine dair daha özgül konularda eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Ön lisans mezunu olan bireylerde de bu ihtiyaçlar benzerdir (örneğin K1A, K1B). Özellikle iletişim kurma, çocuğun davranışlarının anlamlandırılması, oyunla gelişim destekleme gibi konular, yükseköğrenim düzeyine sahip bireylerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Bornstein’in (2015) ebeveynin eğitim düzeyinin, çocuğun gelişimini yönlendiren çevresel girdiler üzerindeki etkisini vurgulayan bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Allen ve Kelly (2015)’nin aile eğitimi programlarının yapılandırılmış ve etkileşimli doğasının önemini vurguladığı bulgularla da desteklenmektedir. Araştırmanın bu aşamasına kadar çok dikkat çekmeyen ön lisans ve lisans eğitim seviyeleri farkı burada kendini göstermiş ve K2B’nin eğitime gerek olmadığı ifadesi dikkat çekmiştir.

Çalışma Durumu: K1 ve K3 çiftinin annelerinin çalışmıyor olması ve babaların zamanlarının çoğunu ev dışında geçirmelerinin hem annenin hem de babanın eğitim

ihtiyaçlarını değiştirdiği görülmüştür. K1A'nın birden fazla alana ihtiyaç duyması bu '...Ya da ne bileyim bir erkek çocuğu olduğu için ister istemez araba kullanıyorum ona.' ifadesi bu görüşle paraleldir. Çalışmayan ebeveynin bulunduğu ailelerde (örneğin, K1A, K5B, K3A), zaman yönetimi ve bilgi edinimi açısından zorluk yaşadıklarını belirtilmiş özellikle uyku eğitimi konusunda, çocuklarının rutinlerini yönetmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bu bulgular, Parke (2004)'in çalışan ebeveynlerin çocuk gelişiminde planlama ve destek ihtiyaçlarının arttığını belirttiği çalışmasıyla uyumlu fakat ebeveynlerin birinin çalışmamasına rağmen bu ihtiyaçların azalmadığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

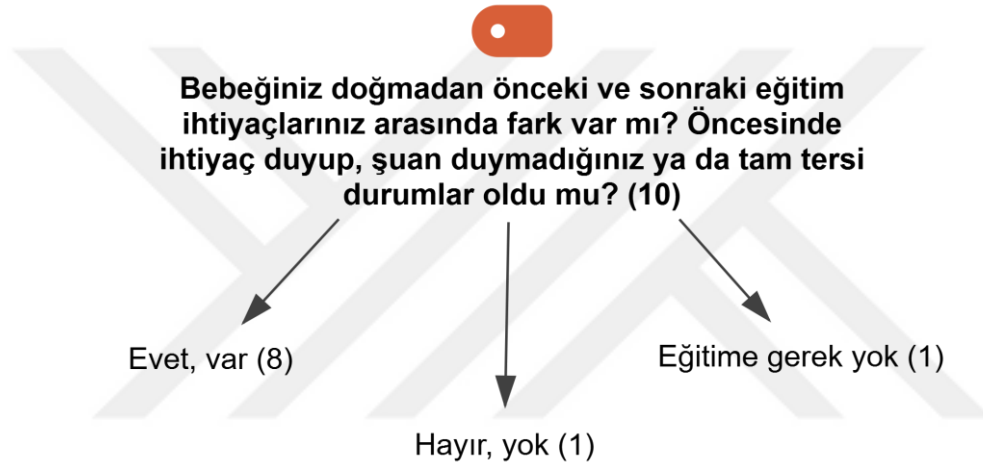
Sosyo-ekonomik Durum: Gelir düzeyi yüksek olan bireyler (örneğin K5B: bireysel geliri 45–55 bin TL, hane geliri 80–110 bin TL) çocuklarının gelişimine yönelik ihtiyaçlarını daha kapsamlı ve uzun vadeli bir perspektifle değerlendirme eğilimindedir. Bu katılımcılar, yalnızca temel bilgilerle değil, çocuğun ilerleyen yaş dönemlerini de öngörerek profesyonel eğitimlere katılma niyetlerini ifade etmişlerdir (örneğin K5B: “profesyonel destek almak zorunda olduğumuzu hissettik”). Yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin, çocuklarının uyku düzeni, iletişim becerileri ve sosyal gelişimi gibi konulara ilişkin daha derinlemesine bilgi arayışına girmeleri, ekonomik kaynakların bilgiye erişimi kolaylaştırıcı etkisini ortaya koymaktadır. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde bu durum, makrosistem düzeyindeki sosyoekonomik kaynakların, ebeveynlik tarzlarını ve çocuk yetiştirme yaklaşımlarını biçimlendirdiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Öte yandan, düşük veya orta gelir düzeyine sahip bireylerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik çözüm yolları daha çok kendi çabalarına dayanmakta, resmi ya da ücretli eğitim programlarına erişimde daha temkinli oldukları gözlenmektedir. Bu da sınıfsal farkların, erken çocukluk döneminde eğitimsel eşitsizliklere yol açabileceği riskini göstermektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Evlilik Süresi: Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgularda evlilik süresinin eğitim ihtiyaçlarına etkisi ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Çiftlerin çocuk yetiştirme konusunda deneyim kazanma aşamalarına, bebeğin yaşına ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler olabilmektedir.

Elde edilen veriler, ebeveynlerin çocuk gelişimi ile ilgili farklı alanlarda bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyaçların çocuğun yaşına, gelişimsel özelliklerine ve

ebeveynin kişisel deneyimlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim ihtiyaçlarının farklılaşması, Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi kapsamında mikrosistem (çocukla birebir ilişki) ve mezosistem (aile içi etkileşimler) ile paraleldir.

Ebeveynlere ayrıca kendilerinde gözlemledikleri, önceden ihtiyaç duyup şimdi duymadıkları ya da tam tersi durumların olup olmadığı da sorulmuştur. Sorunun amacı ebeveynlerin bebekleri olmadan önce, bebek planladıkları dönem ve şu anki eğitim ihtiyaçları arasında gözlemledikleri farklar ile şu an ebeveyn adaylarının düşündükleri ihtiyaçlar arasında benzerlik olup olmadığını belirlemektir. Elde edilen yanıtlara ait bulgular Şekil 15'te gösterilmiştir:



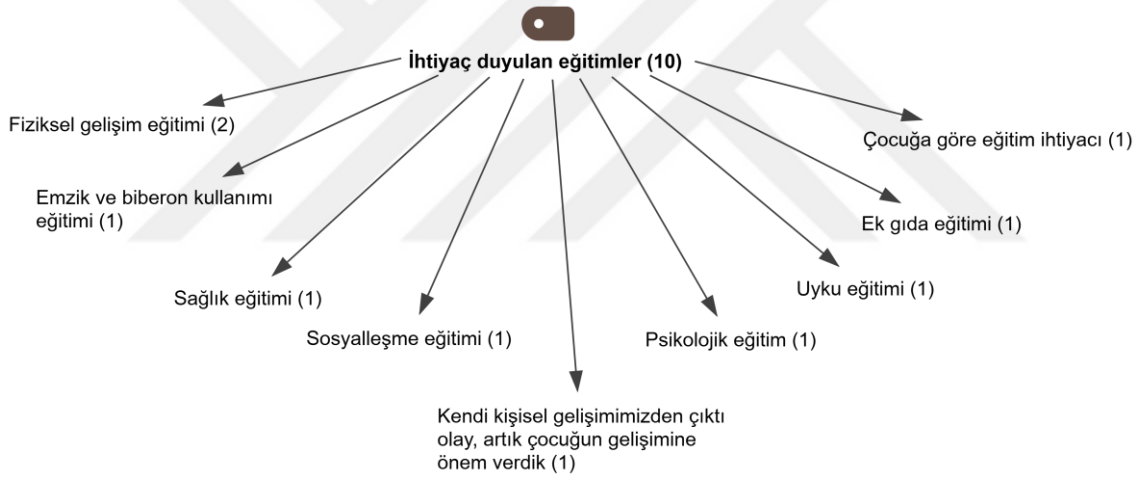
Şekil 15. Ebeveynlik Sürecinde Eğitim İhtiyaçlarının Değişkenliği

Bebek dünyaya geldikten sonra, genellikle ebeveynlik konusunda eksik bilgilerin farkına varılmaktadır. Bu eksiklikler, doğumdan sonra hızla ortaya çıkar. Örneğin, yeni doğan bebeğin beslenmesi, uyku düzeni, ilk yardım bilgileri veya psikolojik gelişimi gibi konular ebeveynler için başlangıçta zorlayıcı olabilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bebek sahibi olduktan sonra eğitim ihtiyaçlarının değiştiğini ya da arttığını ifade etmiştir. Bu durum, ebeveynliğin deneyimle şekillenen bir süreç olduğunu ve bazı ihtiyaçların ancak doğum sonrası fark edildiğini göstermektedir. Toplamda 10 katılımcıdan 8'i, doğum öncesi ve sonrası dönemlerdeki eğitim ihtiyaçları arasında belirgin farklar olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, önceki literatürle örtüşmektedir. Çalışmayan, ön lisans mezunu anne K1A bir fark olmadığını ve ön lisans mezunu baba K2B ise eğitime ihtiyaç olmadığını belirtmiştir:

“Aslında çok bir şey yok. Bunu zaten biraz da bence bebek yönlendiriyor seni. Çok bir arasına fark göremiyorum.”(K1A)

“Ya işin gerçeğini konuşmak gerekirse ben o açıdan biraz şeyim. Düz mantık ilerleyen biriyim. Hani şey düşünmüyorum işte eğitimlerle çözülebileceğini işte şu kursa gideyim şu seminere gideyim işte çocuğumu daha iyi nasıl geliştirebilirim diyerekten düşünmüyorum hani yaşama şartlarımız belli hani ona göre hani eskiden gelen bir mantık vardır mesela çocuk işte şunları yapmaz şunları yapmasın işte bunları konuşma diliyle bir şekilde anlatabilme yani mantıksal olarak hani eğitime bence gerek yok.”(K2B)

K1A ve K2B’nin görüşleri, literatürde düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin eğitimin gerekliliğine dair düşük algılarıyla benzerlik göstermektedir. Fakat bu durum aynı seviyedeki diğer katılımcılar için geçerli değildir. Sanders ve Turner (2006), bazı ebeveynlerin çocuk yetiştirmenin içgüdüsel bir süreç olduğuna inandıkları için yapılandırılmış eğitim programlarına mesafeli durduklarını ifade etmektedir. Bu durum, özellikle ön lisans düzeyinde eğitim almış, sosyo ekonomik düzeyi düşük ve geleneksel ebeveynlik anlayışına sahip bireylerde daha sık görülmektedir. K2B’nin, "eskiden gelen bir mantık vardır" ifadesi bu geleneksel yaklaşımın yansıması olarak değerlendirilebilir.



Şekil 16. Ebeveynlik Öncesi ve Sonrası Arasındaki Eğitim İhtiyaçları Farkları

Şekil 15’in ve Şekil 16’nın elde edilmesini sağlayan yanıtlar şu şekildedir:

K2A, doğum öncesinde genel ve yüzeysel içeriklerin yeterli görüldüğünü, ancak doğum sonrasında çocuklarının bireysel farklılıklarının eğitime yaklaşımı değiştirdiğini belirtmiştir:

“Evet, var. Şöyle bebek doğmadan önce hani daha yüzeysel bir eğitimlerle hani video falan izlemeye ihtiyacı duyuyordum ama bebek olduktan sonra eğitimlerle hani daha mesela izlediğim kişi benim çocuğumla aynı olmuyor. Anlatılanlar benim çocuğumun üstünde de aynı şekilde ilerlemedi. Bundan kaynaklı yani genellemeye değil de kendi çocuğumuzun yapısına göre ilerlemeliyiz.”(K2A)

Bu durum, Turner ve Sander (2006) ebeveynlik sürecinin kişisel deneyimlerle biçimlendiği ve yapılandırılmış programlara olan mesafenin bireysel ihtiyaçlarla ilişkili olduğunu vurguladığı çalışmasıyla örtüşmektedir. K3A doğum öncesi dönemde bazı konularda (örneğin emzirme) kaygılar yaşadığını, ancak sürecin doğallığı içinde bu kaygıların ortadan kalktığını ifade etmektedir.

“Hiç düşünmedim aslında ama vardır illaki. Yani bebek doğmadan önce hep hamilelikle ilgili şeyler araştırdığım için yani bebek doğduktan sonra hiç araştırmamıştım. Doğduktan sonra aslında bayağı bir şey eksikmiş, onları çok fark ettim. Hmmm ne olabilir buna en çarpıcı örnek. Ya da fazla. Mesela önceden hep bununla ilgili bir tedirginliğim vardı ama doğduktan sonra buna gerek kalmadı dediğim. Mesela herkesin yanında emziremem işte o zaman ne yapacağım? Hastaneye gittiğimde, misafirlğe gittiğimde utanırım, çekinirim, nasıl yapacağım bunu diyordum ama o öyle bir şey değilmiş. Direkt zaten bebeğin acıktığını bile hissediyor, ağlamasa bile onu direkt kendin yapıyorsun. Yani doğal bir süreç hiç gözüne gözükmüyor. Utancım işte şu var bu var, gözüne gözükmüyor. Kim varsa o an hiç gözüm görmüyor yani böyle bir şey.”(K3A)

Bu tür içgörüler, ebeveynlik deneyiminin teoriye göre daha içselleştirilmiş ve duygusal bir temelde ilerlediğini göstermektedir. Bu da Feinberg ve arkadaşlarının (2014) vurguladığı gibi, ebeveynlik becerilerinin zaman içinde geliştiği ve karşılıklı destekle pekiştiği fikrini destekler.

Katılımcıların ifadeleri, ebeveynlik öncesi ve sonrası dönemlerde eğitim ihtiyaçlarının farklılaştığını göstermektedir. Örneğin, K3A'nın ifadesi, doğum öncesi dönemde emzirme konusunda yaşanan endişelerin, doğum sonrası doğal bir süreçte evrildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, K3B'nin ifadesi, doğum sonrası dönemde ebeveynlik konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğunu belirtmekte aynı zamanda pişmanlığını da dile getirmektedir. Bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Baysal ve arkadaşları (2023), Türk annelerin çocuk gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin, babalara kıyasla daha yüksek olduğunu ve annelerin daha fazla deneyime sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, doğum sonrası destekleyici eğitim programlarının, annelerin sosyal destek algısını artırdığı ve ebeveynlik rollerine uyumlarını kolaylaştırdığı bulunmuştur. K3B doğum öncesi eğitim eksikliğinin farkındalığını sonradan kazandığını ve geçmişte daha fazla bilgi sahibi olmak istediğini dile getirmiştir:

“Doğmadan öncesinde çok farklı düşünüyordum, düşünüyordum. Arabamın bir modeli yükseltmek isterdim veya ne bileyim evimde çok farklı eşyaların olmasını isterdim. Veya bir Playstation olsun isterdim. Ama çocuk doğduktan sonrasında

bunlara ihtiyacım olmadığını fark ettim. Hiçbir şeye ihtiyacım olmadığını yani sadece vakit geçirebileceğim bir çocuğum olması yeterliymiş. Başka hiçbir şeye ihtiyacım yok. Eğitim ihtiyacı anlamında Çok. Keşke çocuk doğmadan veya çocuğu istemeden. Öncesinde...Bir ebeveyn olmadan. Öncesinde keşke biraz daha bilgi sahibi olsaydım. İster miydım? Yine isterdim ama en azından daha bilinçli bir şekilde çocuğumu bu 17 aylık süreçte daha bilgili bir şekilde belki büyütürdü bu 17 ay.”(K3B)

“Mutlaka. Yabancı olduğumuz bir konu olduğu için ister istemez araştırmak, soruşturmak ihtiyacı duyuyorsunuz. Ek gıda da olsun, uyku da olsun. Yapmam dediğiniz şeyi de yapar oluyorsunuz. Ben bunu kesin yapacağım dediğiniz şeyi hiç yapmamış oluyorsunuz dönüp baktığınızda.”(K4A)

“Önceden hep kişisel gelişime, kendi gelişimize önem veriyorduk ama artık şu anda yeni doğan eğitimi ne olmalı, onun bilişsel gelişimi nasıl olmalı, acaba çocuğumuzda bir anomali var mı gibi böyle bir araştırmalar tabii ki değişti hayatımızda. Kendi kişisel gelişimimizden çıktı olay, artık çocuğun gelişimine önem verdik. O yönde kendimizi geliştirmeye çalıştık.”(K4B)

Benzer şekilde, K5A da fiziksel gelişimle ilgili bilgi eksikliğini ancak sonradan fark ettiğini belirtmiştir. K5 çiftinin ebeveyn olduktan sonra iki farklı eğitime katıldığını bilinmektedir:

“Öncesinde. Neye ihtiyaç duydum? Yani işte fiziksel gelişim yönünden eksikmişim. Yani bu konuda bilgilenmeye ihtiyaç duymuştum. Onu da şu an fark edebiliyorum. Yani o dönem içerisinde fark edememiştim.”(K5A)

K1B ve K5B doğum sonrası yeni eğitim alanlarına yönelmiş ve bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

“Evet var. Şöyle ki biraz önce de bahsettiğim gibi çocuğun sağlık durumuyla alakalı. Onun ateşinin çıkıp çıkmadığı veya çok ağladığı herhangi bir şeye rahatsız olduğu konularda yetersiz olduğumuzu düşündük. Bununla ilgili bir eğitime ihtiyacımız olduğunu zaman zaman düşündük. Farklılıklar tabii ki oldu. Çünkü çocuk büyütme, bakmak çok zor. Öncesinden düşünmemiş olabiliriz ama olduktan sonra çok fazla şeyler düşünüyoruz çocukla alakalı. Biraz öncesinde saydıklarınız psikolojik olabilir, fiziksel olabilir, normal sosyalleşmeyle alakalı olabilir. Bunlarla alakalı komple çocuğun olumlu ona olumlu desteğiyle alakalı eğitimler duyduğumuzu düşünüyorum, ihtiyaç duyduğumuzu düşünüyorum.”(K1B)

“Şöyle doğmadan önce baktığımızda mesela emzik kullanımı hakkında ya da biberon kullanımı hakkında yanlış bilgiler var, işte meme reddine sebep olabilir gibi problemler. Yani böyle sorunlar olduğu söyleniliyor. Ama sonraki süreçte baktığımızda yani tecrübe ettiğimizde aslında çocuk belli bir süre alıştıktan sonra ne biberon ne emzik ona böyle bir problem yaşatmayacağı, damak problemini, damak gibi bir problem olmayacağını öğrendik. Ama öncesinde okuduğumuz kadarıyla hepsi buna sebep olabiliyordu. Ama tecrübeyle bunların olmadığını gördük.”(K5B)

Bu tür farkındalıklar Baysal'ın arkadaşlarının (2023) vurguladığı gibi, deneyime dayalı öğrenmenin ve postnatal dönemde sağlanacak eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

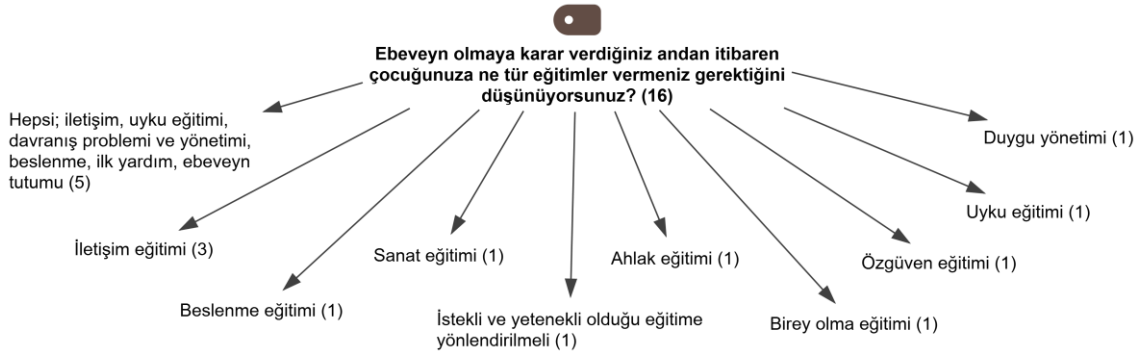
Yaş ve Eğitim Düzeyi: Katılımcıların yaşları ve eğitim düzeyleri, eğitim ihtiyaçlarının farkındalığını ve bu ihtiyaçlara yönelik arayışlarını etkilemektedir. Özellikle daha genç ve yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler, ebeveynlik sürecinde daha fazla bilgi arayışında bulunmaktadır (örneğin, K4A, K4B, K5A, K5B).

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan bireylerde eğitim ihtiyaçları farkındalığının da azaldığı görülmüştür (örneğin, K1A, K2A, K2B).

Evlilik Süresi: Feinberg ve arkadaşlarının (2014) çalışması, ebeveynliğe geçiş sürecinde eşler arası destek, ortak ebeveynlik uygulamaları ve ebeveynlik becerilerinin zamanla gelişimine odaklanmaktadır. Araştırma bulguları, çiftlerin iş birliği içinde hareket etmesinin ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu becerilerin süreç içerisinde olgunlaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırma bulgularına göre, uzun süreli evliliklerde çiftlerin ebeveynlik deneyimlerine ilişkin algılarının ve eğitim gereksinimlerinin zamanla birbirlerine benzediği saptanmıştır. K2, K4 ve K5 çiftleri bu duruma örnektir.

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn olmayı planlayan çiftlere ebeveyn olmaya karar verirken çocuklarının hangi eğitimleri almalarını istedikleri sorulmuş ve ebeveyn olan çiftlerin verdikleri yanıtlar ile farklıların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklarına vermek istedikleri eğitimler için genel yanıtlar kullanan ebeveynlerin aksine, ebeveyn adayları daha detaylı yanıtlar vermişlerdir. Elde edilen yanıtlar Şekil 17'de gösterilmiştir:



Şekil 17. Ebeveynlerin Adaylarının Çocukları için Eğitim Öncelikleri

Katılımcılardan 5'i hepsinin çocuklarına öğretilmesi gerektiğini şöyle belirtmiştir:

“Bunların hepsini çocuğa yavaş yavaş işlememiz gerekiyor ki biz de öyle bir süreçten geçtik. Biz ilk öğrendiğimiz şeyleri aileden öğrendik. Her zaman. Yine aynı şekilde biz de çocuğumuzu her alanda destekleyici ve öğretici olmamız gerekiyor. Söylediğiniz alanların tamamı dahil buna.”(K6B)

7 yıllık evli anne adayı hepsi yanıtına ilaveten diğer isteklerinin de sebeplerini detaylı bir şekilde belirtmiştir:

“Şimdi bunların hepsi çok güzel seçenekler. Özellikle buradaki beslenme eğitiminin olması çok önemli. Çünkü bizim şeylerimizden yine büyüklerimizi ya da çevremizi gözlemlediğimizde herkes kendi kendine yedirmeye çalışıyor. Ama bu ilerde çocuk da çok büyük sorunlara yol açabiliyor. Yeme bozukluklarına yol açabiliyor. Anne babayı çok zorlayan yeme alışkanlıklarına yol açabiliyor. Ama yine buradaki eğitimlerin hepsi de dönem dönem uygulanması gereken şeyler. Uyku eğitimi verdiğimiz zaman daha çok anne babanın işine yarıyor gibi daha rahat oluyor çocuğun o süreci daha sağlıklı yaşamış oluyor çocuk o süreci uyku ihtiyacını daha iyi karşılamış oluyor ya da iletişim diye bahsettiğimiz eğitim verdiğimiz zaman çocukta psikolojik etkileri daha olumlu oluyor iletişim eğitimi verdiğimizde kendimizde bu konuda geliştirdiğimizde yine ben bunların içerisinde bir öncelik seçemiyorum dönem dönem bunların hepsinin doğru yapılması gerektiğine inanıyorum.”(K9A)

“Bu konuda da hepsi olması gerekiyor. İletişim kurması gerekiyor. Ahlak yine aynı şekil. Ebeveyn yine aynı şekil yani bunun kademe kademe hepsinin çocukta olması gerekiyor bir tanesi eksik eksik kalsa çocuklar ilerde eksik olacak hani bilgi anlamında bilgili olur ama iletişim konusunda eksik olduğu için çocuk kendini yansıtamaz. Bu sefer kendini ifade edemez o da önemli.”(K10B)

İletişim eğitimi katılımcıların sıklıkla verdiği ikinci yanıtıdır. Tüm eğitimlere ilaveten iletişim eğitimin çocuğa öncelikli olarak verilmesi gerektiğini ifade eden katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“İletişim öncelikli olup ...”(K8B)

“İletişim de bence önemli. Toplumun rahat bir şekilde kaynaşabilmesi için onun önemli olduğunu düşünüyorum. ... Ben biraz daha böyle evde sağlıklı bir duygusal dengeye ulaşan çocuğun aslında hayatın her alanında rahat edebileceğine inanıyorum. Benim için temel belirleyici aslında o. biraz duygularını anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi. O kısımlar da önemli geliyor bana.”(K7A)

“En önemlisi bence iletişim. İletişim sağlandıktan sonra iletişim ve ahlak olabilir bence.”(K7B)

... iletişim diye bahsettiğimiz eğitim verdiğimiz zaman çocukta psikolojik etkileri daha olumlu oluyor iletişim eğitimi verdiğimizde kendimizde bu konuda geliştirdiğimizde...”(K9A)

Özgüven ve davranış eğitiminin verilmesi gerektiğini ekleyen 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi ilk olarak çocuğa bence nasıl kendinin bir birey olabileceğini, nasıl özgüvenli olabileceğini öğretmek gerekir. Sonrasında da çocuğun kendi sağlığı ile alakalı. Ondan sonrasında çevreye ebeveynlerinin nasıl davranacağı. Yani bunların aslında hepsi çok önemli. O yüzden hepsiyle alakalı bilgi, eğitim vermek gerektiğini düşünüyorum.”(K6A)

“Davranışla alakalı işte hani bir tanesi olursak onun dışında hepsi tabii ki oldukça önemli ama öncelikli olarak düşünüyorum açıkçası.”(K10A)

Katılımcılardan 8 yıllık evli avukat anne adayı K7A hem çocuğu hem de kendi konforu için çocuğuna uyku eğitimi vermek istediğini söylemiş ve 6 yıllık evli öğretmen anne adayı K9A’nın yanıtlarından iletişim ve psikolojinin ilişkilendirildiği görülmüştür. İki katılımcı da sağlıklı bir duygusal denge ve olumlu psikolojik etkiler için iletişimi önemli görmektedirler. Aynı zamanda bu iki katılımcı yine uyku eğitimine de önem vermekte ve durumu şöyle açıklamaktadırlar:

“Çocuğuma vermek istediğim. Uyku biraz kendi konforum için de vermem gerektiğini düşündüğüm bir şey. Ama bir taraftan şey yani sağlıklı bir temel atabilmek için, biraz daha duygusal anlamda sağlam yetiştirebilmek için biraz o kısımlarda bir şeyler vermem gerektiğini düşünürüm bilgi anlamında... (K7A)

“Uyku eğitimi verdiğimiz zaman daha çok anne babanın işine yarıyor gibi daha rahat oluyor çocuğun o süreci daha sağlıklı yaşamış oluyor çocuk o süreci uyku ihtiyacını daha iyi karşılamış oluyor”(K9A)

Demirel (2020), yaşam boyu öğrenmenin bireylerin değişen bilgi, beceri ve tutumlara uyum sağlamasında önemli olduğunu ve bu sürecin ebeveynlikte de belirleyici rol oynadığını vurgular. Ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki bilgi ve becerilerini güncel tutmaları, çocuklarının ihtiyaçlarını daha doğru anlamalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme bireysel gelişimi desteklemenin yanında, aile içi ilişkileri ve ebeveynlik rollerini

de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğrenen ebeveyn modeli hem çocuğun gelişimini hem de ebeveynin psikososyal refahını güçlendirir.

K7A, çocuklarını “daha duygusal anlamda sağlam yetiştirebilmek” amacı güderken; K9A ise eğitimin “çocukta psikolojik etkilerinin daha olumlu olması” yönündeki görüşüyle benzerlik göstermektedir. Yeni evli doktor anne adayı K6A da çocuklarının duygusal olarak güçlü ve özgüvenli bireyler olmasını istediklerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Şimdi ilk olarak çocuğa bence nasıl kendinin bir birey olabileceğini, nasıl özgüvenli olabileceğini öğretmek gerekir. Sonrasında da çocuğun kendi sağlığı ile alakalı. Ondan sonrasında çevreye ebeveynlerinin nasıl davranacağı.” (K6A)
“Ama bir taraftan şey yani sağlıklı bir temel atabilmek için, biraz daha duygusal anlamda sağlam yetiştirebilmek için biraz o kısımlarda bir şeyler vermem gerektiğini düşünürüm bilgi anlamında...” (K7A)

Yemek konusu katılımcıların çevrelerinden edindikleri tecrübelerle dayanarak önemli gördükleri konulardandır. Katılımcılar yemek konusundaki fikirlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Çevremden gördüğüm kadarıyla da beslenme. Ondan sonra diğerleri yine sırayla devam edebilir.” (K8B)
“Özellikle buradaki beslenme eğitiminin olması çok önemli. Çünkü bizim şeylerimizden yine büyüklerimizi ya da çevremizi gözlemlediğimizde herkes kendi kendine yedirmeye çalışıyor. Ama bu ileride çocuk da çok büyük sorunlara yol açabiliyor. Yeme bozukluklarına yol açabiliyor. Anne babayı çok zorlayan yeme alışkanlıklarına yol açabiliyor.” (K9A)

Ahlak ve genel olarak davranış eğitimi verilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

“Hem bunda 3 yaşına kadar, 2 yaşına kadar çalışan bireyler için konuşuyorum. Bundan önce bir aile, belli bir noktaya kadar aile Ondan sonra kreş, okul desteği, ailedeki ortam çocuğun hem fizik hem ahlak hem de davranışları için gelişimine yarar sağlayacağını düşünüyorum.” (K9B)
“Davranışla alakalı işte hani bir tanesi olursak onun dışında hepsi tabii ki oldukça önemli ama öncelikli olarak düşünüyorum açıkçası.” (K10A)

Çocuğuna sanat eğitimi vermek istediğini söyleyen yeni evli memur K8A görüşme sorusunda şu yanıtı vermiştir:

“Eğitim olarak sanatla ilgili eğitimler vermek isterim. O tarz konulara yönlendirim çocuğumu. Onun dışında çocukken genelde sanatsal faaliyetlerle ilgili bilgilendirmek isterim.” (K8A)

Çocuğuna vermek istediği eğitimler için gelecekte çocuğunun istek ve ilgilerini de göz önüne alacağını belirten 38 yaşında yüksek lisans mezunu ve 7 yıllık evli baba adayı ilgili soruyu şu şekilde yanıtlamıştır:

“Zaten kreşte bunlar hemen hemen biraz bir başlangıcı oluyor. Zamanla mesela sosyalleşme anlamında mesela 3-4 yaşından sonra belki bir kursa yazdırma olabilir. Neye istekliyse ya da neye yapmaktan hoşlanıyorsa mesela o şekilde de bir yönlendirme olabilir. Ben bunları küçük yaştan itibaren yapıldığı zaman daha ileride kalıcı olacağını Düşünüyorum. Kendi yeğenim için de aynı şeyleri gördüğüm için söyleyebiliyorum. Bunları destekleyeceğine en azından fikrim o yönde.”(K9B)

Bu yanıt çocuğun ilgi alanlarının şekillenmesinde anne ve babanın önemli birer model olduğunu desteklemektedir. Bu süreçte esas olan, çocuğun istek, yetenek ve eğilimlerinin doğru biçimde belirlenerek, bu doğrultuda uygun yönlendirmelerin yapılabilmesidir (Elmacıoğlu, 1998).

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Katılımcıların yaşları 20’li ve 30’lu yaşların başındadır. Bu yaş grubundaki bireylerin genel olarak “ebeveynliğe dair idealist yaklaşımlar” sergiledikleri, çocuklarına *bütünsel gelişim* perspektifinden yaklaşarak tüm gelişim alanlarına ilaveten detaylı alanları da önemsedikleri görülmektedir. Örneğin, K6A (doktor, 30 yaşında) ve K7A (31 yaşında avukat), iletişim, duygusal denge ve özgüven gibi alanları öncelikli görmektedir. Bu yaş grubu, Erikson’un psikososyal gelişim kuramında genç yetişkinlik dönemine karşılık gelen “yakınlığa karşı yalıtılmışlık” evresinde yer almaktadır (Erikson, 1993). Bu dönemde bireyler, başkalarıyla anlamlı ve kalıcı ilişkiler kurma çabası içindedirler. Ebeveynlik, bu dönemde yalnızca biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk üstlenmenin ve başkalarıyla bağ kurmanın bir yolu olarak da görülmektedir. Dolayısıyla, bu bireylerin ebeveynlik yoluyla yalnızca bir bakım rolü üstlenmedikleri, aynı zamanda benlik gelişimlerini ve toplumsal kimliklerini de inşa ettikleri söylenebilir. Erikson’a göre, bu evrede başarılı bir gelişim, yakın ilişkiler kurabilme kapasitesinin gelişmesini sağlarken; başarısızlık durumunda bireyler yalnızlık ve toplumsal izolasyon yaşayabilir (Dunlop, 2020).

Eğitim Seviyesi: Katılımcıların tamamı ön lisans, lisans ya da lisansüstü mezunu bireylerdir. Bu durum, katılımcıların çocuk eğitime ilişkin önceliklerinde eleştirel düşünme, duygusal zekâ, sanat eğitimi, uyku düzeni, özgüven gelişimi gibi çok boyutlu konulara odaklanmalarını sağlamıştır. Özellikle K6A'nın "çocuğun birey olabilmesi" ve "özgüvenli yetişmesi" vurgusu, eğitilmiş bireylerin ebeveynlikte çocuk merkezli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Bornstein (2006), eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin gelişimsel bilince sahip olduklarını ve çocuklarına daha geniş bir gelişim yelpazesinde rehberlik ettiklerini belirtmiştir.

Çalışma Durumu: Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (örn. K7A: avukat, K6A: doktor, K9A: öğretmen) aktif olarak çalışmaktadır. Çalışan bireylerin özellikle “uyku eğitimi”, “yeme alışkanlığı” gibi pratik yaşam konularına dair eğitimlere yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Cowan ve Cowan'ın (2000) iş-aile dengesi kuramıyla örtüşmektedir. Çalışan ebeveyn adaylarının çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte kendi psikolojik ve fiziksel konforlarını da önemsedikleri görülmektedir. Özellikle K7A'nın uyku eğitime dair “kendi konforum” vurgusu dikkat çekicidir.

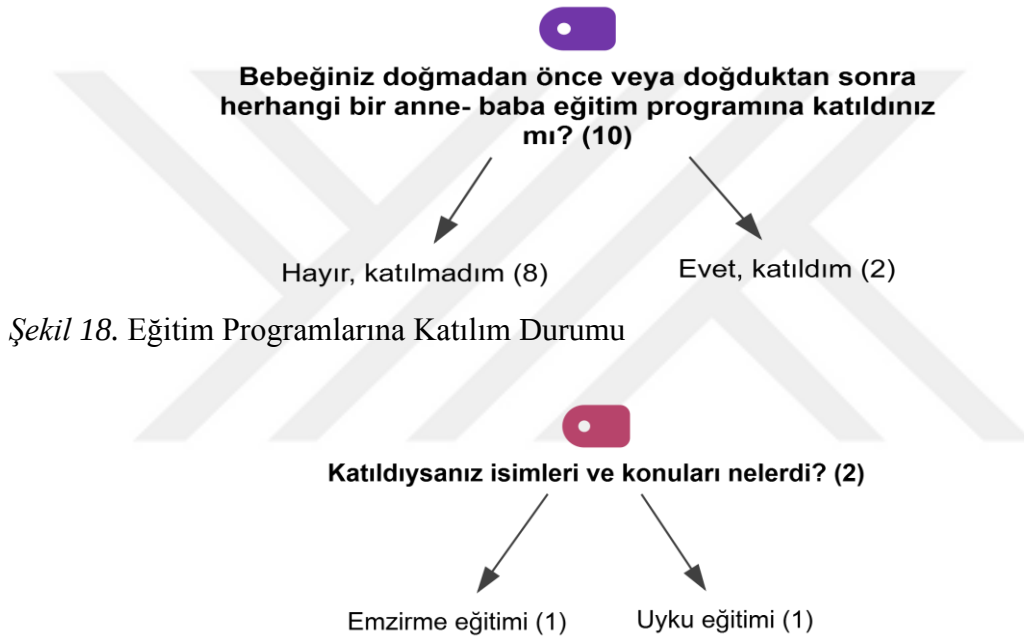
Sosyo-Ekonomik Durum: Katılımcılar orta-üst sosyo-ekonomik düzeye sahiptir (örneğin, K7A'nın bireysel geliri 55–60 bin TL). Bu durum, çocuk eğitime ilişkin önceliklerinde kapsayıcı ve çeşitlendirilmiş bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu katılımcılar çocuklarına yalnızca akademik bilgi değil, sanat, ahlak, davranış yönetimi ve sosyal beceriler gibi alanlarda da eğitim vermek istemektedirler. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi bağlamında düşünüldüğünde, bu bireyler çocuklarını sadece mikrosistem içinde değil, mezosistem ve egzosistem bağlamında da desteklemeye çalışmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Evlilik Süresi: Evlilik süreleri 1 ila 8 yıl arasında değişmektedir. Özellikle 6 yıl ve üzeri evli olan katılımcılar (K9A, K7A, K9B) çocuk eğitimi konularına daha fazla “yaşantısal farkındalıkla” yaklaşmaktadır. Bu bireylerin, çevresel gözlemlerden (örneğin, yeme alışkanlıkları, iletişim sorunları) beslenerek çocukları için belirli eğitimleri önceliklendirdikleri görülmektedir. Bu farkındalık, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireylerin gözleme ve modellemeye dayalı bilgi geliştirdiklerini göstermektedir (Bandura, 1977).

Eğitim Programlarına Katılma Durumu

Ebeveyn

Ebeveyn olan katılımcılara bebekleri doğduktan sonra veya doğmadan önce herhangi bir anne-baba eğitim programına katılım katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların eğitim eksikleri olduğu ve tamamlamaları gerektiği görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan çıkarılmasına rağmen, çoğu katılımcının eğitim programlarına katılmadan sorunları çözdükleri görülmüş ve eğitim programlarına katılma durumları Şekil 18’de ve varsa eğitimin içeriği Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 18. Eğitim Programlarına Katılım Durumu

Şekil 19. Eğitimin İçeriği

Şekillere göre sadece iki katılımcı eğitim almıştır. Lisans mezunu ve eş olduklarını bilinen çift emzirme ve uyku eğitimine katıldıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Uyku eğitimine katıldım.”(K5A)

“Doğmadan önce değil ama doğduktan sonra iki farklı programa katıldık. Birisi hastaneden birisi de özel olarak olacak şekilde iki farklı anne gelişim destek programına katıldık. Yani şöyle birisi dediğim gibi ilk problem yaşadığımız konu ile alakalı. Emzirme danışmanı. Aslında ikisi de emzirme danışmanı ama birisi hastanede birisi de onun belki yeterli kalmayacağını düşündük. Dışarıdan bir yardım aldık. Çünkü çocuğun gelişimi gerilerse otomatik olarak hepsini etkileyeceği için gelişimine odaklanmamız gerekti.”(K5B)

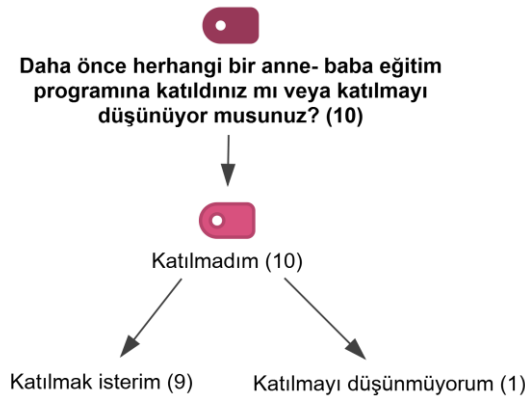
Çalışmadaki veriler, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun doğum öncesi ya da sonrası anne-baba eğitim programlarına katılmadığını ancak pratik sorunlarla

karşılaştıklarında kendi yollarıyla çözüm arayışına girdiklerini göstermektedir. Katılan az sayıdaki ebeveyn, emzirme ve uyku düzeni gibi belirli alanlarda eğitim almış, bu alanları gelişim açısından kritik olarak görmüştür (örneğin K5A, K5B). Bu durum, ebeveynlerin deneyimledikleri somut sorunlara yönelik bilgi arayışını ve eğitim taleplerini şekillendirdiğini ortaya koyar. Ebeveynlerin pratik sorunlarla karşılaştıklarında genellikle sosyal destek ağlarına ve deneyimlerine güvendiklerini, resmi eğitim programlarına katılımın sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Ayrıca, Nomaguchi ve Brown (2011), ebeveynlerin eğitime katılımının çocuk gelişimi ile ilgili spesifik konulara odaklandığını ve çoğunlukla ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim aradıklarını vurgulamıştır.

Sadece iki katılımcının eğitim programına katılması sebebiyle değerlendirme yapılamamış fakat çift olmaları sebebiyle ihtiyaçların eğitim önceliklerini belirlediği yorumlaması yapılmıştır. Ayrıca eğitime beraber katılmalarına rağmen iki katılımcının da sadece bir eğitimden bahsetmesi görüşme sırasındaki heyecan veya duygusal farklılıklardan kaynaklanabilir.

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn adaylarına anne baba eğitim programlarına katılıp katılmadıkları ve katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar Şekil 20’de gösterilmiştir:



Şekil 20. Ebeveyn Adaylarının Eğitim Programlarına Katılma Durumu

Çalışmaya katılan katılımcılardan ebeveyn adaylarının bebek planlamalarına rağmen hiçbir eğitim programına katılmadıkları verisi elde edilmiştir. Buna rağmen büyük bir kısmı (n=9) bu tür programlara katılma isteği göstermiştir. Doğum öncesi dönemde ebeveyn adaylarının bilgiye erişim ve eğitim programlarına katılım yönelimleri literatürde dikkat çekmektedir. Ebeveyn adaylarının yapılandırılmış eğitim programlarına

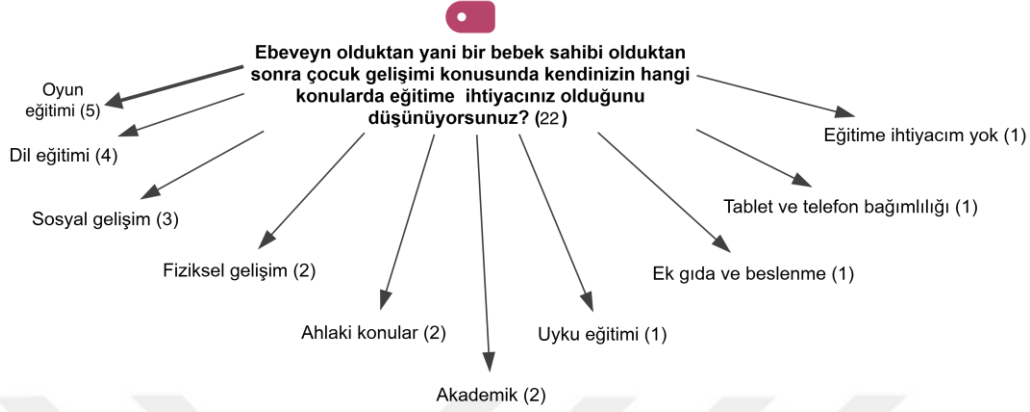
katılma isteği yüksek olmakla birlikte, bilgi edinme biçimlerinin bireysel tercihlere göre çeşitlilik gösterdiği; kimilerinin profesyonel rehberliği tercih ederken, bazılarının sosyal çevre, deneyim paylaşımı veya dijital kaynaklara yöneldiği görülmektedir (Coyne ve Dwyer, 2015). Benzer şekilde, Chung ve Liu (2016) tarafından yapılan çalışmada da ebeveyn adaylarının dijital ve basılı kaynakları aktif şekilde kullandıkları ve bu kaynaklara erişimin, ebeveynlik eğitime katılım motivasyonunu artırdığı ve anne bebek etkileşimine olumlu katkılar sağladığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmadaki katılımcılardan 9’u bir anne- baba eğitim programına katılmak isterken 1 katılımcı hiçbir eğitim programına katılmak istemediğini belirtmiştir. Daha önce ahlak eğitiminin çocuklar için önemli olduğunu ve insanların meraktan çocuk sahibi olduklarını, kendisinin bireysel araştırmalarla bilgi edinilebileceğini belirten katılımcının bu soruya yanıtı şu şekildedir:

“Hayır katılmadım. Şu anda o seviyede eğitim verebilecek yani tamamen kanıtlanmış bir şeyler olmadığı için çok öyle bir eğitime katılmayı düşünmüyorum. Ben kendim daha çok eğitim almaktan ziyade kendim araştırıp öğrenmeyi tercih ediyorum. Kitaplardan, internet üzerinden, Instagram’dan, her türlü şeylerden seçici davranarak.”(K7B)

Bu soruda ilave bir yorum yapmamasına rağmen eğitimlerin işe yaramadığı düşüncesi olan K2B kodlu yarışmacının düşüncesi K7B’den farklıdır. K7B kendisinin doğru olan eğitimi bulabileceğini, kanıtlanmış bir bilginin olmadığını ifade ederken; K2B eğitimlerin işe yaramadığı fikrindedir. Bu da K2B’nin çalışıyor olup vakit bulamaması ve ön lisans mezunu olması ve K7B’nin çalışmayıp lisans mezunu mühendis olması ve uzun evlilik süresi sebebiyle ilişkilendirilebilir. Baba adaylarının bilgi ihtiyaçlarının yüksek olduğu, ancak doğum öncesi eğitimlere katılımın düşük seviyede gerçekleştiği; bu durumun da bilgiye daha çok internet ve çevreden ulaşma davranışını artırdığı görülmüştür.

Eğitim İhtiyaçları

Ebeveyn



Şekil 21. Ebeveynlerin Çocuk Gelişimi Konusundaki Eğitim İhtiyaçları

Bebek sahibi olduktan sonra katılan anne-baba eğitim programları, ebeveynlerin karşılaşılabileceği zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlar. Bu eğitimler genellikle doğum öncesi ve sonrası bakım, çocuk gelişimi, bebek bakımı gibi alanlarda verilmektedir. Eğitimlerin içeriği ve isimleri yerel sağlık kurumları veya özel eğitim merkezlerine göre değişebilir. Katılımcılar arasında (K1A, K1B, K3A, K5A, K5B) çocuk gelişiminde oyunun rolü üzerine ortak bir farkındalık gözlenmiştir. Özellikle oyun sırasında çocukla etkili iletişim kurma konusunda yaşanan güçlükler, oyun kurmada zorlanma ve teknolojik araçlara olan aşırı yönelimin çocukla kaliteli etkileşimi azalttığı belirtilmiştir. Bu durum, ebeveynlerin oyun temelli etkileşim ve yapılandırılmış oyun eğitimi hakkında bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Literatürde oyun, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen temel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Singer, Golinkoff ve Hirsh- Pasek, 2006). Oyunun, çocuğun gelişimsel gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılması, ebeveyn-çocuk arasındaki bağı güçlendirme açısından da önemlidir (Ginsburg, 2007). Türkiye bağlamında da Aral ve ark., oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönemde gelişimi destekleyici etkisine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar arasında tek ebeveynlik eğitimi alan 3,5 aylık bebek sahibi öğretmen babanın düşünceleri şu şekildedir:

“Yani şöyle baktığımızda yine aynı şekilde tecrübelerle çevremizdeki arkadaşlarımızdan gördüğümüz kadarıyla çocukların oyun eğitimi ve bağımlılık konusunda özellikle yeni nesil telefon, tablet, televizyon bunlara çok bağımlı olduğu için bu hususlar çocuğun dil gelişimini de etkiliyor. Yani çocuk oyun

oynayamadığı için, kendisi oyun kuramadığı için ya da annesi babası çocukla oyun oynayamadığı için ister istemez çocuğu ben hep susturucu diyorum, Susturucularla tablet, telefon gibi elektronik bağımlılıkla çocuğu susturduğumuzda çocuğun dil gelişiminin sosyal gelişiminin de etkilendiğini, bunların eksi yönde gittiğini negatif yönde yol aldığını fark ettim. O yüzden çocukla öncelikli olarak oyun oynama, çocuğun kendi kendine oyun üretebilmesi için bir eğitim alınabilir diye düşünüyorum. Şu an bizim çocuğumuz o çağda değil ama bu, bu çağda yapılıp düşünülmezse ileriki süreçte telefon tablete, sonraki süreçte de çocuğun dil gelişiminin gerileyeceğini düşünüyorum. Bunun için bir çalışma ya da bir destek alınabilir diye düşünüyorum.”(K5B)

Çocukların internetin sağladığı avantajlardan bilinçli olarak faydalanmaları ve dijital ortamda karşılaşılabilecekleri tehlikelere karşı korunmaları bakımından, ebeveynlerin tutumları, yaklaşımları ve denetim rolleri kritik bir role sahiptir (Dulkadir Yaman, 2019). Bu sebeple doğru tutum geliştirmek amacıyla K5B’nin çevreden edindiği tecrübeyle oluşan farkındalığı önemlidir.

K5A ise “...oyun eğitimi olabilir.” cevabını vermiştir.

Parke (2004), çalışan ebeveynlerin zaman kısıtlılığı nedeniyle doğrudan, hedef odaklı ve kısa süreli eğitimlere daha açık olduklarını vurgular. Ayrıca çalışma yaşamı ile ebeveynlik rollerini dengeleyememe durumu, bireyin ebeveynlik rolüne dair yetersizlik hissetmesine neden olabilir. Babanın yoğun çalışıp çocuğuna vakit ayıramadığını ifade ettiği ve annenin çocuğuna bakmak için uzun süredir çalışmadığı çiftlerden K1A ve K1B çifti oyun eğitimi ihtiyaçlarını şöyle ifade etmişlerdir:

“Oyun eğitimi olabilir. Çünkü yetemediğimi bazen çok hissedebiliyorum. Oyun oynarken sıkıldığımı hissediyorum ama çocuğun sıkılmasına devam ediyorsam bunun için bir eğitim alabilirdim. Bunlar için bir eğitim alabilirdim.”(K1A)

Türkiye’de, pek çok kültürde olduğu gibi, çocukların günlük yaşam ve bakım süreçlerinde babalardan çok anneleriyle daha fazla vakit geçirdikleri görülmektedir. Çocuğuna bakmak için işine ara veren anneler varken, çalışmanın grubu bebeklik dönemindeki ebeveynleri ele aldığından, bebeği için işine ara veren baba bulunmamaktadır. Annelerin bebeklerine birinci derecede bakım veren olmaları doğal bir süreçtir ve bu durum çalışmalarla uyumludur. Fakat ebeveynlerin kalan zamanları verimli bir şekilde değerlendirmek istemeleri gelişime açık olduklarının göstergesidir. K1A’nın bu ifadesi, yalnızca çocukla oyun oynama becerisine değil, aynı zamanda çocuğun ilgisini sürdürebilme becerisine dair bir yetersizlik algısı içeriyor. Bu durum, Vygotsky’nin Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD) kuramı (1978) bağlamında düşünüldüğünde, ebeveynin çocuğa rehberlik etme kapasitesini doğrudan etkileyebilir. Tamis-LeMonda ve

arkadaşları (2002), ebeveynlerin çocuklarıyla oynadığı oyunun kalitesinin, çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine ciddi katkı sağladığını göstermiştir. Oyun oynamak yalnızca eğlence değil, gelişimi destekleyen pedagojik bir süreçtir. Bu nedenle oyun eğitimleri, ebeveynler için temel bir ihtiyaç haline gelmektedir.

“Şu anda çocuk çok oyuna ihtiyacı olduğu için onun oyun yönüyle alakalı bir eğitim almak, ben de isterim çocuğuma da vermek isterim. Şu anda bu yaştaki çocuğun bence buna çok ihtiyacı var. Diğer saydıklarınız çok önemli, çok değerli. Onlar zamanla olabilecek şeyler.”(K1B)

Başka bir ortama girdiği zaman yine oyun eğitiminde aynı şekilde oyun oynamıyor mesela başkalarıyla...”(K3A)

Katılımcılar arasında K1A, K2A, K3A ve K5B, çocukların erken dil gelişimi konusunda kaygılarını ve eğitim ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Ebeveynin çocukla yeterli sözel etkileşim kuramaması ve ekran maruziyeti gibi etkenlerin dil gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yarattığına vurgu yapılmıştır. Nitekim dil gelişimi, yalnızca sözcük dağarcığının artışıyla sınırlı olmayıp, ebeveynin çocuğa sunduğu dil girdisinin kalitesi ve niceliği ile de doğrudan ilişkilidir (Rowe, 2012). Türkiye’de ise Diken (2016), erken çocuklukta dil gelişiminin desteklenmesi gerektiğini, bunun için ebeveynlerin bilinçli birer dil modeli olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. İlave katılımcı görüşleri şöyledir:

“Dil eğitimi olabilir...Dil eğitimi de öyle. Çünkü ben ne konuşursam onu kapıyor. Ben ne hareket yaparsam onu yapıyor. (K1A)

“Dil eğitimi, evet olabilir. Ben de ona katkı sağlayabilmem açısından. (K2A)

“Biraz daha büyüdüğü zaman ya da farklı dil eğitimi alabilirim, farklı kurslara yazabilirim.”(K3A)

K2A, K3A ve K5B sosyal gelişim alanında çocuklarına destek sağlama konusunda belirli ihtiyaçlar hissettiklerini belirtmiştir. Özellikle K3A tek çocuk olmanın sosyal çevre eksikliği yarattığı ve bu durumun sosyal beceri gelişimini sınırlayabileceği ifade etmiştir. Literatürde sosyal-duygusal yeterlilik, çocuğun yaşlılarıyla ilişki kurabilmesi, empati geliştirebilmesi ve grup içinde sağlıklı iletişim kurabilmesi açısından temel beceriler arasında yer almaktadır (Denham, 2006). Gülay Ogelman (2016), okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminin sistematik olarak desteklenmesinin, çocukların hem okul uyumunu hem de sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

“Sosyal gelişim... Zaten genellikle sosyal aktiviteleri de katmaya çalışıyorum ama yine tabii ki de destek olursa onun açısından daha iyi olacak.”(K2A)

“Yok.”(K2B)

Öğretmen baba K4B, 0–1 yaş dönemine yönelik bilişsel gelişim konusunda bilgi eksikliği yaşadığını ifade ederken; ön lisans mezunu ev hanımı K3A ise çocuğunun akademik gelişimine yönelik doğru yönlendirme yapabilmek için bilgi ve rehberlik ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. 15 aylık bebek sahibi K1B de bütün eğitimlere ilaveten akademik eğitimler de vermek istediklerini belirtmiştir. Bu bulgular, özellikle ilk yıl gelişimsel ihtiyaçların yeterince bilinmediğini ve bu konudaki rehberlik hizmetlerinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Shonkoff ve Phillips (2000), erken çocukluk döneminin beyin gelişimi açısından kritik bir dönem olduğunu, çevresel uyaranların ve nitelikli yetişkin etkileşiminin bilişsel gelişimi doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Türkiye’den Oktay (2004) ise okul öncesi dönemin “yaşamın sihirli yılları” olarak tanımlandığını, bu dönemde çocuğun gelişimini destekleyecek akademik uyarıcıların önem taşıdığını ifade etmiştir.

K3A ve K5A, çocuklarına erken yaşta ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiğini ve bu konuda bilinçli bir eğitim sürecine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ebeveynler, empati, dürüstlük, saygı gibi değerleri aktarmanın yalnızca aile içi modellemeyle sınırlı kalmaması, yapılandırılmış ve yaşa uygun yollarla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Nucci, Narvaez ve Krettenauer (2014), çocukların ahlaki gelişiminin desteklenmesinde hem ebeveyn hem eğitimcilerin bilinçli yönlendirme ve açıklayıcı etkileşimde bulunmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Erken çocuklukta ahlaki gelişimin özellikle aile içi etkileşim ve değer aktarımı yoluyla şekillenmekte ancak bu sürecin rehberlik ve bilinçli eğitimle desteklenmesi gerekmektedir.

“Ahlaki eğitim, oyun eğitiminde bence diğerlerine dil eğitimi. Ben kendi üzerimde akademik olarak şu an bir eksiklik hissetmiyorum ama ilerleyen yaşlarda eminim ki hissedeceğim. Bundan çok çok eminim. Ama şu an için sosyal yine kendi üzerimde. Ben çocuk üzerine gittim. Akademik eğitime kendim devam edebilirim. Aslında bu konuda eksikim ama şu an çocuk engelliyor. Doğru. Yani mesela bir ders çalışayım. Lisans tamamlıyorum bu arada ben ama mesela sınavlarına gidemedim o zaman çok küçüktü. Hala da gidemiyorum mesela buna devam ettirebilirim...Çocuk gelişiminde onun sosyal gelişimi için bir eğitim almayı ben kendim için ayrı, onun için ne varsa onun için de bir eğitim alması lazım. Çünkü tek çocuk ve çevresinde çocuk olmadığı için yabancılık çekiyor.”(K3A)

“Ahlaki konular...”(K5A)

K4A, bebeğinin fiziksel gelişimi, uyku düzeni ve beslenme alışkanlıkları konusunda bilgi eksikliği yaşadığını ve bu alanlarda profesyonel desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Özellikle ek gıda geçiş süreci, uyku eğitimi ve büyüme eğrisi

takibi gibi konular, yeni ebeveynler için sıkça karşılaşılan belirsizlik alanlarıdır. Mindell ve arkadaşları (2006), çocuklarda görülen uyku sorunlarının davranışsal yöntemlerle giderilebileceğini ve ebeveyn rehberliği ile olumlu sonuçlar alınabileceğini belirtmektedir. Beslenme konusunda ise Satter (2000), çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıklarını geliştirmeleri için ebeveynin beslenme ortamını yapılandırmasının kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

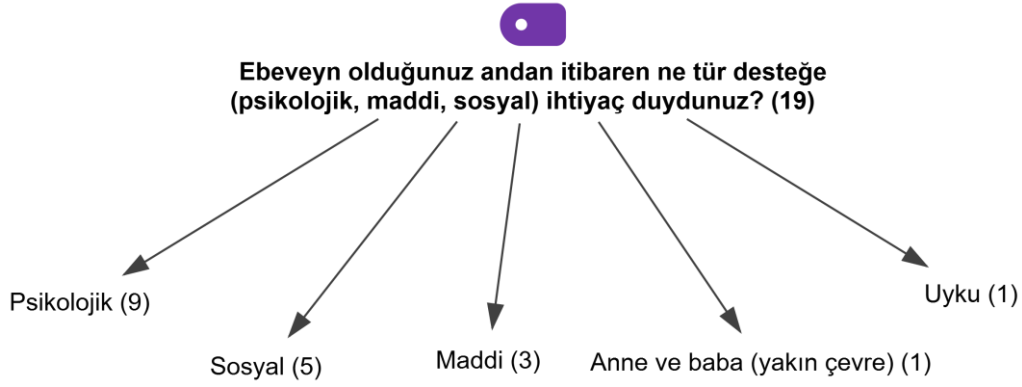
“Ben daha çok, belki öğretmen olmamdan da kaynaklıdır, o bilişsel gelişim, çocuk neyi nasıl öğrenir, bu yaşlarda nasıl yaklaşılr az çok tahmin edebiliyorum ama ben mesela uyku nasıl verilir, ek gıda döneminde nasıl yapılır ya da nasıl beslenilir. Fiziksel gelişimlerde daha eksik buldum kendimi. Diğerlerinde belki meslekten ötürüdür, sıkıntı yaşamadım, yaşamıyorum.”(K4A)

K4A’nın öğretmen olması, bilişsel ve sosyal alanlarda kendisini daha yeterli hissetmesine katkı sağlarken, doğrudan gözlemlene ve ölçme gerektiren fiziksel gelişim konusunda eksiklik hissi yaratmıştır. Bu, bireyin kendi mesleki formasyonunun ebeveynlik rolünü nasıl etkilediğini de göstermektedir. Cowan ve Cowan (2019), ebeveynlerin kendi geçmiş deneyimleri, meslekleri ve kişisel donanımlarının ebeveynlik algılarını şekillendirdiğini belirtir. Bu bağlamda, eğitim ihtiyaçları da bireyin uzmanlık alanı dışında kalan ebeveynlik yönlerine kaymaktadır.

“Aslında akademik eğitimi işimizden dolayı biraz biliyorduk ama 0-1 yaş arasını bilmiyordum. 0-1 yaş arasındaki o bilişsel gelişimi anlayabilmem için ve doğru yönde düzgün bir şekilde yerleşmesi için evet o yönde kendimi çok eksik hissettim. 0-1 yaş arası bilişsel ve akademik gelişim.”(K4B)

Bu bulgu, ilk çocuk deneyimi ile ortaya çıkan “öğrenme motivasyonunu” desteklemektedir (Volling, 2012).

Ebeveynlere programlar ve eğitimler dışında herhangi bir desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları da sorularak ebeveynlik görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları ve destek almak istedikleri diğer alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 22’de gösterilmiştir:



Şekil 22. Ebeveynlerin Destek Almak İstedikleri Diğer Alanlar

Ebeveyn olduktan sonra ihtiyaç duyulan destekler genellikle psikolojik, maddi ve sosyal alanda olmaktadır. Psikolojik destek, ebeveynin stres yönetimi ve duygusal destek bulmasını sağlarken, maddi destek, ebeveynin çocuğun bakımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olur. Sosyal destek ise aile üyeleri ve arkadaşlar aracılığıyla sağlanabilmektedir. Elde edilen bulgulara göre ebeveynler en çok psikolojik desteğe ardından da sosyal ve maddi desteğe ihtiyaç duymuştur. Psikolojik destek ihtiyacı olan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Psikolojik desteğe zaman zaman ihtiyaç duyduk. Dolayısıyla ilk çocuğumuz doğduğunda onunla ilgili uyumadığı zaman, çok uyuduğu zaman, ağladığı zaman, annesini emzirmediği zaman bununla alakalı ister istemez psikolojik bir desteğe destek psikolojik bir desteğe ihtiyaç duyduk.”(K1B)

“Maddi anlamda çok bir desteğe ihtiyaç duymadık. Ama bunun haricinde psikolojik olarak desteğe çok ihtiyaç duyduk. Yani nasıl? Şöyle. Çocuk sahibi olduktan sonrası çok daha farklıymış. Biraz daha yoğun bir tempoya giriyor insan. Uykusuz kalıyorsun. Hem işe gidip geliyorsun, yoruluyorsun. Evde ev düzeni, yemek vs. Hem çok fazla yoruluyorsun ve yorulduğun için artık bu çok stresli oluyor. Çok stresli bir dönem. Bunda da hiç tahmin edemediğim bir şey. Çocuk sahibi olmadan öncesinde böyle bir şeyin olabileceğini insan düşünemiyor açıkçası. Sonrasında yanında bir destek ve gerçekten bunların zaten böyle olduğunu söyleyen birinin olması daha güzel olurdu. Peki normal şeyler olduğunu söyleyebilecek miydik? En azından bunlar çocuk sahibi olduktan sonra bunların zaten olması gerekiyor, bu böyleydi diyecek biri en azından insanı biraz daha sakinleştirirdi belki.”(K3B)

Çalışmayan anne maddi olarak desteğe ihtiyacı olduğunu fakat daha çok psikolojik desteğin önemli olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Maddi de içindeydi ama daha çok bence psikolojik destek en önemlisi. Çünkü hiç bilmediğim bir duyguya kavuşuyorsun ve bir an bir boşluğa düşüyorsun. Sosyal çevrenden de kopuyorsun. Tamamen kendi iş hayatından da kopuyorsun. O yüzden bence psikolojik destek en güzeli.”(K1A)

Maddi ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunu ama en çok da psikolojik desteğe ihtiyacını olduğunu belirten K4B'nin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Maddi ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduk ama psikolojik ihtiyaç çok daha öndeydi. Psikolojik ihtiyaç çok daha gerekli bir şekilde ihtiyaç duyduk işin açıkçası.”(K4B)

Sosyal ve psikolojik destek ihtiyaçlarını çalışmayan anne K3A, öğretmen anne K4A ve çalışmayan izinli anne K5A şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Ben en çok psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duymuşumdur eminim ki. Mesela psikolojik destek olarak o çocuk ağladığında, krize girdiği zaman böyle bir anneler olarak hiç çevresinde bebek görmemiş kişiler acaba ne yapacağım falan diye eli ayağına dolaşabiliyor. Ya da uyutamadığı zaman anne de çok yorgun olduğunda yine bir psikolojik desteğe ihtiyaç duyulabiliyor.”(K3A)

“Maddi desteğe ihtiyaç duymadık. Sosyal destek evet. Bir yerden sonra özellikle herhalde anneler de çok oluyor. Belki bebekle uzun vakit geçirdiği için. Onun dışında psikolojik destek bence en çok ihtiyaç duyulan şey. Özellikle anneler için. Birinin olması, onu telkin etmesi, geçecek denmesi bile çok etkiliyor. Bunları yaşıyoruz. Geçiyor mu? Geçiyor diyorlar ya. Sen de biliyorsun geçecek. Ama onu duyduktan sonra kesinlikle rahatlıyorsunuz. O psikolojik destek bence buradaki en önemlisi.”(K4A)

“Ona nasıl cevap vereceğim? Psikolojik ve sosyal. O süreci evde geçirdiğim için psikolojik olarak bir desteğe ihtiyaç duydum. Evet, çünkü çalışma hayatından birden ev hayatına geçtim ve ne dediğini anlayamadığım küçük bir canlıyla 7/24 beraberim. Şu an anlayabiliyorum ama ilk başlarda anlayamadığım için çok bunalmıştım.”(K5A)

Doğum sonrası kadınların çoğunluğu genellikle birinci veya ikinci gün taburcu edilmektedir; bu durum, yeni ebeveynlerin bebek bakımında yeterli uygulamalı deneyim kazanmadan evlerine dönmelerine neden olmaktadır (McLeish ve ark., 2021). "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW, 1979), kadınların toplumsal hayatta eşit haklara sahip olmasını güvence altına almakla birlikte, çocuk yetiştirme sorumluluğunun aile ve toplum tarafından paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple anne toplum için de kritik derecede önemlidir. Kadınların ebeveynlik süreçlerinde aldıkları yeterli destek, hem sağlıklı ve olumlu bir deneyim yaşamalarını hem de anne ile bebek sağlığının korunmasını doğrudan etkilemektedir (Şahin ve Soypak, 2010). Bu doğrultuda, geniş aile yapısına sahip bireylerin ebeveynlik gibi kritik dönemleri daha sağlıklı yönetmesinde aile bireylerinin rolü belirleyici olmaktadır. Ayrıca, kriz sürecinin ardından çocuk yetiştirme aşamasında sağlanan aile desteği, ebeveynlerin adaptasyon sürecini kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir. Bu

bulgular, araştırmada sosyal desteğe en çok ihtiyaç duyan katılımcıların kadın olmasıyla da uyumludur.

Çocuk sahibi olma konusunda çevresinden ebeveynlerden etkilendiğini belirten öğretmen ve 3,5 aylık bebek sahibi baba yakın çevreden anne baba ihtiyacını şöyle açıklamıştır:

“Psikolojik diyebilirim. Çünkü çocuk ister istemez zor bir şey. Yani sorumluluk gerektiriyor. Bunu çocuğun dilinden anlamak gerekiyor. Ona alışmak uzun bir süreç. Yani psikolojik olarak demeyeyim ama çevremdeki insanların anne baba desteğine ihtiyaç duydum diyebilirim.”(K5B)

Çocukluğunun geniş bir aileden gelmesi sebebiyle psikolojik olarak sorun yaşamadığını fakat fiziksel ihtiyaçlarından uyku ihtiyacı olduğunu ve bunun için bir desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten K2A ve sadece maddi ve sosyal açıdan etkilendiğini söyleyen eş K2B düşüncelerini cümlelerle ifade etmiştir:

“Psikolojik olarak geniş hale yapımdan geldiğim için çocukluğa tam alışkınım ama insanın illaki bir uyku düzeni değişiyor. Bir uykuya, bir destek, bir bakılacak biri, bir uyuma isteği. Bu yönde oluyor.”(K2A)

Bireylerin ebeveynlik gibi kritik yaşam krizlerinde, doğal destek kaynakları olarak aile fertleri ve arkadaşlara başvurma ihtiyacı ortaya çıkar. Bireyin uyum sürecinde, arkadaş ve aileden sağlanan bu destek ağı önemli bir yer tutmaktadır. Hamilelik ve ebeveynliğe geçiş, aile içi uyumun temel evrelerindendir ve bu dönemde eşin yanı sıra yakın aile bireylerinin desteği de büyük önem arz eder (Öztürk ve Aksel, 2017). K2A’nın çoğunlukla hissedilen psikolojik ihtiyacı geniş aile yapısıyla karşılaması literatür bilgileriyle uyumludur. Volling ve Belsky (1992), ilk çocuk doğumunun çift ilişkisini yeniden yapılandırıldığını ve ebeveynlerin bu süreçte yoğun destek arayışı içerisine girdiklerini belirtmektedir.

“Sosyal ve maddi desteğe ihtiyaç duydum. Hani psikolojik olarak çok etkilendim mi? Değil. Maddi ve sosyal açıdan etkilendim yani.”(K2B)

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: K1A’nın oyun oynarken sıkılması, katılımcıların yaş aralıklarının 30-35 olması ifadeleri ebeveynlerin çocukla etkileşimde bulunma konusunda yaşla birlikte

gelen bilinçlenme süreciyle ilişkili olabilir. Çalışmalarda, yaş ilerledikçe ebeveynlerin eğitim ihtiyacına dair farkındalıklarının arttığını ortaya koymaktadır (Bornstein, 2002).

Eğitim Seviyesi: Lisans mezunu olan öğretmenler (örneğin K4A ve K5A) kendi alan bilgileri ile ebeveynlik becerilerini kıyaslayarak belirli konularda eksiklik hissettiklerini dile getirmiştir: K4A'nın "meslekten ötürü" ifadesinde de görüldüğü gibi, akademik altyapısı güçlü ebeveynler çocuklarının gelişimsel gereksinimlerini daha analitik biçimde değerlendirebilmekte; bu da daha özgül eğitim taleplerini beraberinde getirmektedir (Tamis-LeMonda ve ark., 2002). Bornstein (2002), eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda daha bilinçli olduklarını ve daha fazla eğitsel destek aradıklarını göstermiştir. Bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

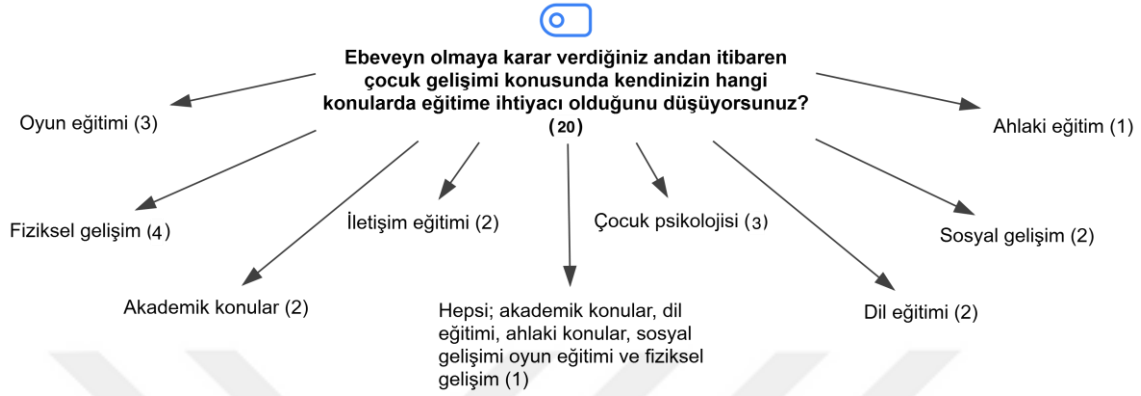
Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: K1A ve K3A gibi çalışmayan anneler, oyun ve dil gelişimi konusunda yetersizlik hissettiklerini ifade ederek bu dönemde çocuklarıyla iletişim kurma becerilerine odaklı eğitim taleplerinde bulunmuşlardır. Beitel ve Parke'nin (1998) araştırması, çalışan ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine özel önem verdiklerini ve bu süreci daha etkili kılmak amacıyla ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik destek programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bradley ve Corwyn (2002) ise sosyo-ekonomik statü ile ebeveynlik yeterliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Evlilik Süresi: 8 yıllık evli olan K1 çifti ile 3 yıllık evli olan K3 çiftinin farklı eğitim ve destek ihtiyaçlarını ifade etmeleri, ebeveynlik sürecinde duyulan ihtiyaçların evlilik süresinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

Bulgular göstermektedir ki ebeveynlerin eğitim ihtiyaçları, ebeveynlik yeterliliğini artırma arzusu, gelişimsel dönemlere dair bilgi eksikliği, mesleki formasyonun dışına çıkan alanlarda kaygı, etkileşimli ebeveynlikte yetersizlik hissi ve zaman ve kaynak kısıtları gibi çok boyutlu faktörlerin kesişiminde şekillenmektedir. Bu noktada sosyal öğrenme teorisi (Bandura, 1977), ebeveynliğin öğrenilebilir bir davranış seti olduğunu ve modele dayalı öğrenmenin önemini vurgular. Ebeveynlerin gözlemleyerek, eğitim alarak ve deneyimleyerek ebeveynliklerini geliştirebilecekleri yönündeki görüşler bu çalışmanın temelini desteklemektedir.

Ebeveyn Adayları

Ebeveyn adaylarına kendilerinin ebeveyn olmaya karar verdikleri andan itibaren ihtiyaç duydukları eğitimlerin neler olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar Şekil 23'te gösterilmiştir:



Şekil 23. Ebeveyn Adaylarının Çocuk Gelişimi Konusundaki Eğitim İhtiyaçları

Görüşme verilerine göre ebeveyn adayları, çocuk gelişiminin çeşitli boyutlarında bilgi eksiklikleri yaşamakta ve bu eksiklikleri gidermek amacıyla farklı temalarda eğitim ihtiyaçları tanımlamaktadır. Eğitim ihtiyacının yoğunlaştığı alanlar genellikle psikolojik gelişim, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, oyun eğitimi, ahlaki gelişim, ikinci dil eğitimi ve akademik bilgi başlıklarında toplanmaktadır. Özellikle çocukların psikolojik gelişimi konusunda eğitim ihtiyacını öncelikli gören katılımcılar çoğunlukla anne adayıdır. (Örneğin K6A, K8A, K9A), çocuğun ruhsal sağlığına dair bilgi eksikliğini vurgulamaktadır. Katılımcılardan doktor olan anne adayları mesleki olarak bilgileri var olduğundan sosyal gelişim ve psikoloji alanında eğitim almanın faydalı olacağı düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Sosyal gelişim olabilir Aslında. Tıbbi olarak çok çocuk sağlığı gördük, öğrendik ama biraz daha çocuk ruh sağlığına yönelik, çocuğun psikolojisine yönelik eğitim almak iyi olabilir.”(K6A)

Kendi ihtiyaçları doğrultusunda psikoloji konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu fakat sonrasında bütün eğitimleri almak istediğini belirten bir anne adayları katılımcısı soruyu şöyle yanıtlamıştır:

“Yani aslında hepsi gerekli ama ilk başta daha çok çocuğun psikolojisi ile ilgili konularda eğitim almayı tercih ederim. Daha sonrasında hepsini almak isterim. Hepsi gerekli.”(K8A)

“Bunun dışında çocuğun psikolojik gelişimiyle ilgili de eğitime ihtiyaç duyduğumu düşünüyorum.”(K9A)

K8A'nın yanıtı erken ebeveynliğin belirsizliklerinde psikolojik boyutun ön plana çıktığını göstermektedir. Benzer şekilde doktor olan anne adayı K6A'nın "çocuk ruh sağlığına yönelik eğitim" talebi, mesleki bilgisi olmasına rağmen bu alanda özel bilgiye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu durum, Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD) kavramıyla da örtüşmektedir; bireylerin mevcut bilgi düzeyleri ile potansiyel gelişim düzeyleri arasında dış destekle öğrenme gereksinimi oluşmaktadır (Vygotsky, 1978).

Bir diğer temel tema, fiziksel gelişimle ilgili bilgi eksiklikleridir. Katılımcıların önemli bir kısmı (K6B, K7A, K8B, K9A) fiziksel süreçlere dair deneyimsizliklerini açıkça belirtmişlerdir. Örneğin K7A, “fiziksel gelişim çok temel geliyor” diyerek bu alanı ebeveynliğin başlangıç noktası olarak tanımlamaktadır. Bu durum, Bornstein'in (2002) çocuk bakımında bilişsel olmayan alanlara yönelik ebeveyn yeterliklerini vurguladığı görüşüyle uyumludur. Fiziksel gelişimin bilgiye dayalı izlenmesi ihtiyacı, Landry ve arkadaşlarının (2006) erken çocuklukta duyarlı ebeveynliğin geliştirilmesine yönelik vurguladığı eğitimsel gereksinimlerle paralellik göstermektedir. Görüşme sorusuna içerisinde fiziksel gelişimin de olduğu birden fazla eğitime ihtiyacı olduğunu belirten katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“En temel fiziksel gelişim olduğunu düşünüyorum. O konuda çok tecrübem de yok, çok gözlemim de olmamış. Sanırım o kısım çok temel geliyor. Onun arkasından biraz daha tabi ki oyun gibi. Onun gelişimini destekleyecek şeyler onlar. İkisi. Şu an en fazla hissettiğim onlar.”(K7A)

“Sosyal gelişim, oyun eğitimi. Fiziksel eğitim. Ama bunlar da yine o dönemin şartlarına göre değerlendirilebilir. Yani şimdi bilmiyorum derim. Belki o dönem araştırıp yapabileceğimi düşünüyorum.”(K8B)

“Öncelikle fiziksel gelişimle ilgili çok eğitime ihtiyaç duyuyorum. Hiçbir şekilde ebeveynlik deneyimim yoktur. O çocuğun fiziksel süreçleri nasıl olacak onu bilmiyorum. Akademik konulardaki eğitim biraz daha sonra alınabilir gibi. O çocuk ilk doğduğu zamanlarda daha çok psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları oluyor. Akademik kısım daha sonra olabilir. Bunların içerisinde önceliklendirirsem psikolojik ve fiziksel konularda, bu konulardaki gelişimle ilgili eğitim almama daha önemli olduğunu düşünüyorum.”(K9A)

K9B'nin “sosyal gelişim, oyun eğitimi” ve K9B'nin “çocuklarla iletişim ve oyun yöntemleri” ifadeleri, Tamis-LeMonda ve arkadaşlarının (2002) oyun temelli etkileşimlerin çocuk gelişimine katkısını vurgulayan bulgularla desteklenmektedir. Bu bağlamda oyun, yalnızca eğlence değil aynı zamanda eğitimsel bir araç olarak da

konumlanmakta; bu da ebeveyn adaylarının eğitim ihtiyaçlarının çok boyutlu doğasına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu ihtiyaçlar, bireylerin ebeveynlik sürecinde yaşam boyu öğrenme çabalarının bir parçası hâline gelmektedir. Özellikle oyun yoluyla sağlanan öğrenme fırsatları, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel süreçlerine aktif ve bilinçli katılımını gerektirir; bu da ebeveynliğin yaşam boyunca gelişen bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymaktadır:

“Sosyal gelişim, çocuklarla olan iletişim ve oyun yöntemleri olabilir. Ya da bu süreçteki neler yapılmasına yönelik belki birkaç eğitim almam gerekebilir. Bu yönde hem bir dinleme anlamında hem de bir kitap anlamında ben erkek olarak direkt yararlı olacağını düşünüyorum. Ama bunda yakın olan ablamın da desteği olacağını söyledi. Bu da benim için büyük bir avantaj oldu.”(K9B)

Bu ifadeler, babaların da çocuk gelişimiyle ilgili eğitime açık olduklarını ve destekleyici sosyal kaynaklardan (örn. abla desteği) faydalandıklarını göstermektedir. Sosyal gelişimle ilgili bu vurgu, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Teorisi bağlamında mikrosistem (ebeveyn-çocuk etkileşimi) düzeyinde değerlendirilebilir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

İkinci dil eğitimi konusu iki katılımcı tarafından gündeme getirilmiştir. Bu durum, eğitim önceliklerinde bu temanın diğer gelişim alanlarına kıyasla daha geride konumlandığını ortaya koymaktadır. Öğretmen anne olan ve ikisinin de lisans mezunu fakat yüksek lisans öğrencisi olduğu bilinen katılımcıları cümleleri şu şekildedir:

“Dil eğitimi kısmı sanki süreçte hallolabilecek gibi görünüyor ama tabii belli bir araştırma yapmak lazım bunun için. Ben kendi sahip olmuş olduğum yaşantıya göre söylüyorum bunu.”(K9A)

“İkinci yabancı dil eğitimi konusu.”(K10A)

Bazı katılımcılar (K6B, K9A, K10B) akademik bilgi eksikliklerinden ve özellikle “mesleki geri kalmışlık” ya da “çocukla ilgili akademik donanım eksikliği” gibi nedenlerle bu alanlarda eğitime duydukları ihtiyaçtan söz etmişlerdir. Bu katılımcıların, kişisel gelişim motivasyonlarıyla ebeveynliğe hazırlık süreçlerini bütünleştirdikleri görülmektedir. K10B’nin “eşim çok iyi, ben bu konuda gelişmeliyim” ifadesi, Bandura’nın öz-yeterlilik kavramıyla ilişkilendirilebilir; birey kendi yeterliliğini sorgulamakta ve gelişime açık alanları tespit etmektedir (Bandura, 1997)

“Akademik diyebilirim. Ben mesleğe erken girdim biraz. O yüzden akademi konusunda biraz geri kaldım. Eşim bu konuda çok iyi. O konuda biraz gelişim gösterebilirim.”(K10B)

Akademik bilgi ihtiyacına fiziksel gelişimle ilgili bilgi ihtiyaçlarını da ekleyen 4 aylık evli baba adayının görüşü şöyledir:

“Akademik konularda herhalde. Çünkü çocuk hakkında pek bir bilgim yok. Nasıl büyütülür şu an bilmiyorum ama akademik konular ve fiziksel konular da tabii ki çocuk. Çocuğun fiziksel ve fiziksel davranışlarını anlamam gerekiyor. En çok bu konuda bir eğitime ihtiyacım var galiba.”(K6B)

Ahlaki gelişim, tek bir katılımcı (K7B) tarafından öncelikli bir tema olarak dile getirilmiş ve "0–5 yaş aralığında akademik değil, ahlaki eğitim önemli" vurgusu yapılmıştır. Bu yaklaşım, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde çocukların model alma yoluyla değer ve tutum geliştirdiği fikriyle uyumludur. Dolayısıyla, ebeveynin çocuğa ahlaki değerleri aktarma rolü doğrudan bir sosyal öğrenme süreci olarak işlev görmektedir.

33 yaşında, çalışmayan baba adayı K7B çocuğun erken yaşlarda alacağı ahlaki eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Görüşünde ahlaki ve iletişim temelli eğitimlerin akademik bilgilerden daha öncelikli olduğunu vurgulamıştır:

“Yani en önemli eğitim bence çocuğa verilecek yani dediğim gibi bahsettiğim ahlaki eğitimidir, diğer konular zaten dışardan da edinilebiliyor. Ahlaki eğitim yani en başından zaten 0-5 yaşında daha çok akademiksel değil de ahlaki ve iletişim konularındaki eğitimler önemli bence. Onlar verilmeli.”(K7B)

Bu görüş, değerler eğitiminin aileden başladığına dair literatürle örtüşmektedir. Özellikle 0-6 yaş arası kritik dönem kabul edilir ve bu dönemde verilen temel ahlaki mesajlar bireyin karakter oluşumunda belirleyici rol oynar (Lickona, 1991; Berk, 2018). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen aile içi iletişim biçimi, bireyin kişilik oluşumu, yaşam biçimi tercihleri ve genel davranış örüntülerinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çocuğun sosyal, fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan sağlıklı gelişimini sürdürme kapasitesini de önemli ölçüde etkilemektedir (Landry, Smith ve Swank, 2003).

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Daha genç ebeveyn adayları (K6B: 26, K7A: 31, K9A: 30) öncelikli olarak fiziksel gelişim, oyun ve psikolojik gelişim gibi erken çocuklukla ilişkili alanlara odaklanmıştır. Özellikle K9A gibi 30 yaş civarındaki katılımcılar çocuk bakımı hakkında

yeterince bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bu durum, yaşın ilerlemesiyle birlikte kazanılan yaşam deneyiminin çocuk yetiştirme ile ilgili güven algısını etkilediğini göstermektedir. Nitekim araştırmalar, genç ebeveynlerin deneyim eksikliği nedeniyle daha fazla yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Bornstein ve Putnick, 2012; Cowan ve Cowan, 2000).

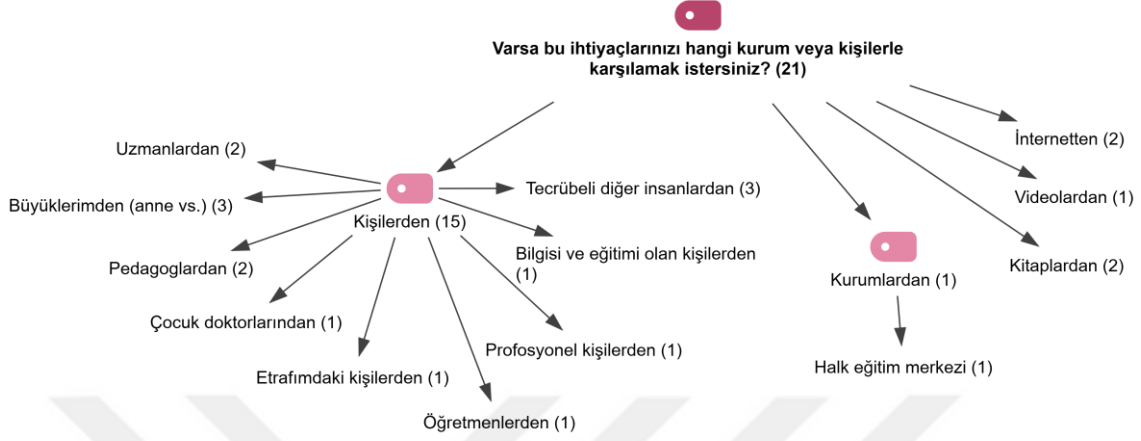
Eğitim Seviyesi: Katılımcıların tamamı en az ön lisans mezunu olmasına rağmen, yüksek akademik eğitime sahip olanlar (örn. K10B: akademik gelişim eksikliği hisseden erkek katılımcı) “kendini geliştirme” vurgusu yapmıştır. Öte yandan tıp eğitimi almış katılımcı K6A psikolojik gelişim gibi alan dışı konularda eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim düzeyinin yüksek olması, bireyin kendi sınırlarının daha farkında olmasını sağlayabilir; bu durum Bandura’nın öz-yeterlik kavramı ile açıklanabilir. Birey, bilgi eksikliğini fark ettikçe öğrenmeye karşı motivasyonu artabilir (Bandura, 1997).

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Çalışmayan erkek katılımcı K7B ahlaki eğitim ihtiyacını vurgulamıştır. Bu durum, bireyin daha çok ev içi ve değer odaklı rollere yönelme eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Çalışan katılımcılar ise daha çok psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişim gibi pratik bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Literatürde çalışan ebeveynlerin zaman sınırlılıkları nedeniyle daha kısa süreli, hedef odaklı ve uygulanabilir bilgi içeren eğitimlere yöneldikleri ifade edilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007). Orta-üst sosyo-ekonomik düzeye sahip katılımcılar (örneğin, K6B, K9B) eğitimi sadece bilgi edinme aracı olarak değil, çocukla kaliteli ilişki kurmanın bir yolu olarak da görmüştür. Bu bireylerde çocuk gelişimine yatırım yapma isteği, Bronfenbrenner’in makrosistem düzeyindeki kültürel değerler ve sosyal politikalarla ilişkilidir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Evlilik Süresi: 2 yıldan az evli olan katılımcılar K6, K8 ve K10 farklı eğitim ihtiyaçlarından bahsettiklerinden evlilik sürelerinin bu sorunun yanıtına etkisi ile ilgili net bir bulgu elde edilmemiştir.

Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları

Ebeveynler



Şekil 24. Ebeveynlerin Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları

Ebeveynlere ihtiyaç duydukları eğitimleri hangi kişi ve kurumlardan sağlamak istersiniz sorusu sorulmuş ve yanıtlar Şekil 24'te gösterilmiştir. Üst kodlar olarak kişiler ve kurumlar belirlenmiş, ilaveten kitap internet ve video kodları oluşturulmuştur. Elde edilen yanıtlar çoğunlukla kişiler kodu altında toplanmıştır. Kişiler kendi içerisinde uzmanlar, pedagoglar, çocuk doktorları, öğretmenler ve profesyoneller gibi eğitimli kişilerden oluşmuştur. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bir pedagog eşliğinde olabilir. Daha çok konuyla ilgili bilgi sahibi olan kişilerin tecrübesine daha çok güven oluyor.” (K2A)

“Çocuk doktorlarından falan yardım alırım. Hani öyle almak zorunda kalırsam eğer, bunu bu şekilde yolu izlerim.” (K2B)

“Yani konusunda uzman kişilerle başlamak daha mantıklı.” (K3A)

“Yani kurum veya kişi olarak ayırt edemeyeceğim ama gerçekten herhalde kişilerle. Gerçekten bu konuda bilgisi olduğunu, bir bilgisi olduğunu ve becerisinin olduğunu, bir eğitiminin olduğunu düşündüğüm kişiler.” (K3B)

“Profesyonelle kesinlikle. Profesyonel olan pedagog olabilir ya da uygun kişilerin yazdığı uygun kitaplar olabilir. Bu konuda geliştirebiliriz kendimizi.” (K4B)

“Adem Güneş.” (K5A)

Kişiler üst kodu altında anne, annecanne, ebeveynler, yaşça büyük ve deneyimli kişilerden yardım alabileceğini belirten katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bunu bir anneme ya da daha bilgili bir insana ya da oyun gruplarındaki öğretmenlerle de karşılayabilirim.” (K1A)

“Bununla alakalı tabii ki anne baba çok önemli. Dolayısıyla bizleri de yetiştiren annelerdir. O yüzden bir büyük olarak anneannesinden ilk başta bu tarz bir destek

isteyebiliriz. Daha sonra öğretmenlerden, daha sonra yaşça büyük olup ve tecrübeli annelerden, babalardan destek almayı isterim.”(K1B)

Katılımcıların öğretmen görüşlerine önem vermeleri, çocuklarının 0-24 ay arası olmaları ve bebek olmalarına rağmen, örgün eğitimin yalnızca çocukların değil, aynı zamanda ebeveynlerin gelişiminde de önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim literatürde de okulların ebeveyn eğitime katkı sağladığı ve bu katkının toplumsal gelişimi destekleyerek toplumun ruh sağlığına olumlu etkiler sunduğu vurgulanmaktadır (Arıcıoğlu ve Tagay, 2008; Grindal ve ark., 2016; Kılıçcı, 2006).

“Fiziksel ihtiyaçları olduğu için bu tarz şeyleri ben yanımdaki kişilerden, büyüklerimden, tecrübeli kişilerden ya da işte internetten, videolardan, kitaplardan öğrenebileceğimi düşünüyorum. Diğer şeyler daha komplike olduğu için uzmanlara danışmak gerekebilir.”(K4A)

Bu katılımcılar önce aile bireylerine fakat sonra yine gerekirse uzmanlara danışacaklarını bildirmiştir. Benzer şekilde K5B kodlu katılımcı çevre, sosyal medya ve uzmanlardan bilgi alabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bunun için bir çalışma ya da bir destek alınabilir diye düşünüyorum. Yani şöyle tam profesyonel diyemem ama çevremizdeki insanlardan ya da sosyal medya üzerinden çok fazla kişi bu konularla alakalı. Yani adını sanını bildiğimiz, onlara güvenebileceğimiz kişiler olduğunu düşünüyorum. Günlük hayatta takip ettiğimiz için onlardan alabiliriz. Yetmediği takdirde profesyonel bir destek alabileceğimiz bir kurum araştırılabilir. Şu an aklımda öyle bir kurum yok.”(K5B)

Resmi kurumlardan da eğitim ihtiyacını karşılayabileceğini söyleyen katılımcı görüşleri şöyledir:

“Halk eğitim merkezi olabilir...” (K2A)

“Bir destek alınabilir, profesyonel bir kurum araştırılabilir.” (K5B)

İnternet, kitap ve video yanıtlarını veren katılımcıların ifadeleri şunlardır:

“İnternete bakarım...” (K2B)

“İnternetten, videolardan, kitaplardan öğrenebilirim...” (K4A)

“Sosyal medya üzerinden, adını bildiğimiz kişiler...” (K5B)

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, zaman kısıtlılıkları ve iş yaşamıyla paralel şekilde, kısa süreli, etkili ve dijital destekli eğitim modellerine yönelmektedir. Bu tercih, günümüz ebeveynliğinin zamansal baskılar altında şekillenen doğasına işaret etmektedir (OECD, 2011; Aral, Gürsoy ve Dinçer, 2011). İnternetin ve sosyal medyanın sık

kullanılması bireysel gelişim açısından önemli bir zafiyet oluşturabilmektedir. Bu duruma paralel olarak Karaboğa (2019), her yaştan aile bireyinin dijital teknolojilerle etkileşiminde karşılaşılabileceği bireysel ve toplumsal riskleri en aza indirebilmek adına medya okuryazarlığı konusunda bilinçli olmalarının bir gereklilik olduğunu vurgulamakta; bu doğrultuda ebeveynlerin de bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması gerektiğini belirtmektedir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Araştırma sorusuna farklı yaş grupları farklı yanıtlar verdiği için yaşa göre bir gruplama yapılamamıştır. McHale ve Irace (2011), ebeveynliğe dair kararların yaşla birlikte esneklik ve çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir.

Eğitim Seviyesi: OECD (2020), eğitilmiş ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda dijital okuryazarlığı daha bilinçli kullandıklarını belirtmektedir. Buna karşın, eğitim düzeyi daha düşük olan bireylerde sosyal çevreye dayalı destek arayışı daha sık gözlemlenir. Katılımcıların hepsi ön lisans ve lisans mezunu olduğundan farklılık bulunmamıştır. Örneğin hem ön lisans mezunu K3A hem de lisans mezunu K4B ve K5A eğitim ihtiyaçlarını karşılamada pedagoğ, çocuk doktoru, alan yazını, uzman kişiler gibi güvenilir kaynaklara öncelik vermektedir. Bu durum, bilgiye erişim becerileri ve eleştirel okuryazarlık düzeyinin yüksek oluşuyla ilişkili olabilir.

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Çalışan anneler ve babalar, profesyonel desteğe olan yönelimlerini zamanı verimli kullanma gereksinimi ile açıklamaktadır. K5B'nin önce internet gibi ulaşılabilir kaynaklara gerekirse kurumlara yönelmesi çalışma durumu ile açıklanabilir. Bu durum, Burchinal ve arkadaşlarının (2010) zaman yetersizliğinin ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili kararlarını doğrudan etkileyebileceğini ortaya koyduğu bulgularla da örtüşmektedir.

Orta ve üst gelir grubundaki katılımcılar (örneğin K5A, K4B), özel uzmanlardan ya da bireysel kaynaklardan eğitim alma isteğini vurgularken, daha sınırlı gelir grubuna sahip bireyler (örneğin K2A) halk eğitim merkezleri ve internet gibi erişilebilir seçenekleri tercih etmektedir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik sermaye ile bilgiye ulaşım tercihlerinin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Bornstein ve Bradley, 2014).

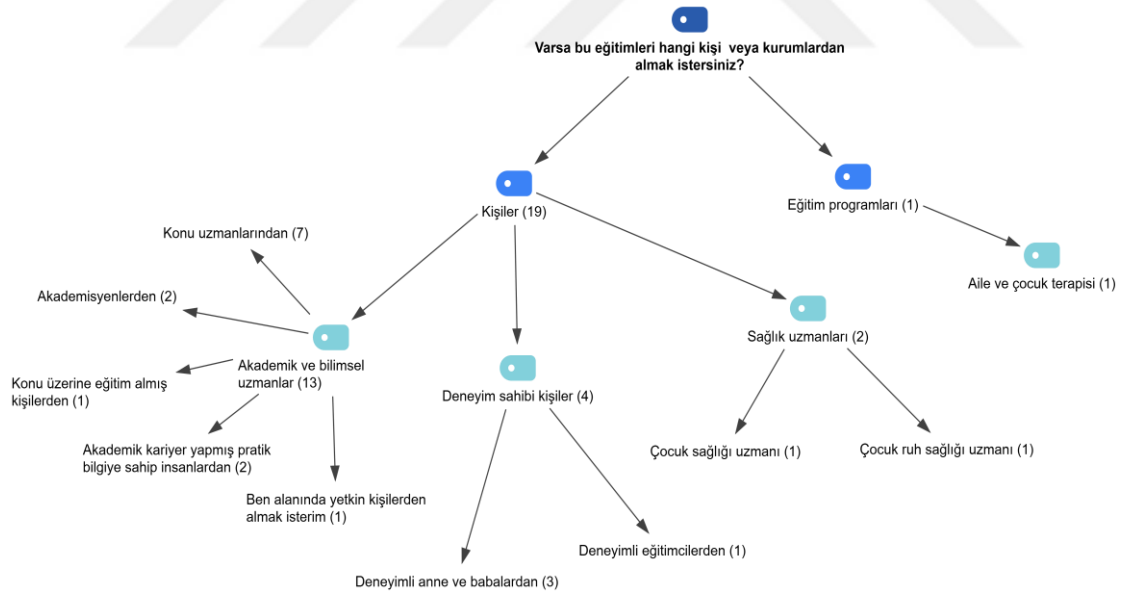
Ayrıca, Harkness ve Super (2006), ebeveynlik davranışlarının içinde bulunulan kültürel ve ekonomik bağlama göre şekillendiğini vurgulamaktadır.

Evlilik Süresi: Uzun süreli evli olanlar (örneğin K1A, K1B, K4A, K5B) karma model yaklaşımı benimsemektedir. Kısa süreli evli olanlarda daha net ve tek yanıtlar vermişlerdir (örneğin K2A, K2B). Bu fark, evlilik süresiyle birlikte oluşan ebeveynlik deneyimi ve bireysel güven artışına bağlı olarak dışa açılma eğilimiyle açıklanabilir (Cowan ve Cowan, 2019).

Benzer şekilde Yılmaz ve Yıldırım'ın (2018) çalışmasında da gebelik dönemindeki anne ve baba adaylarının en çok başvurduğu bilgi kaynaklarının sağlık çalışanları, internet, kitap ve sosyal çevre olduğunu bulgulamıştır. Eğitimlere katılımın ise genellikle kadınlarla sınırlı olduğu görülmüştür.

Ebeveyn Adayları

Katılımcılara eğitimleri nerelerden almak istedikleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar Şekil 25'te gösterilmiştir:



Şekil 25. Ebeveyn Adaylarının Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Alanları

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların hepsi iletişimde bulunabileceği kişilerden eğitim almak istemektedirler. Katılımcıların çoğu, eğitimleri uzman kişilerden almak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri uzmanlara ilaveten aile ve çocuk terapisi almak istediğini şu cümleler ifade etmiştir:

“Yok katılmadım. Bu eğitimleri en azından bu konuda uzmanlaşmış, akademik ve tecrübe anlamında olan kişilerden almak isterim. Yani en azından bu yolda deneyimli olan hocalarımızdan destek almak daha uygun olacağını düşünüyorum. Aile ve çocuk terapisi de belki bunun yanında ek olarak destek olabilir.”(K9B)

Akademik ve bilimsel olarak bilgi sahibi olan kişilerden bilgi almak isteyen ebeveyn adayları görüşlerini şu cümlelerle ifade etmektedirler:

“Düşünmeye de bilirim ama düşünürüm. Yani akademisyenlerden alırım veya bu konuda uzman kişilerden alırım.”(K8B)

“Özellikle uzmanlardan, alan uzmanlarından.”(K10A)

Katılımcıların çoğu çocuk konusunda sadece uzman olan değil aynı zamanda pratik bilgisi olan ve deneyimli uzman kişilerden bilgi ihtiyaçlarını karşılamak istediklerini şöyle belirtmişlerdir:

“Bu şekilde deneyimli anne babalardan da tabii ki tavsiye almak isterim. Ama işin ehli işin teorisini, pratiğini hem teorik hem pratiğini bilen insanlardan almak isterim.”(K6A)

“Yani şu an planlamasam da ben alanında yetkin kişilerden almak isterim. Yani bu konuda eğitim almış, biraz daha akademik kariyer yapmış ama güncel pratik bilgisi olan insanlardan daha teknik bir şekilde bir eğitim almak isterdim.”(K7A)

“Konusunda uzman kişilerden araştırarak bulurum. Onlardan almak isterim. Uzman tecrübeli kişilerden.”(K8A)

“Katılmadım ama katılabiliriz ileride. Bu eğitimleri uzman kişilerden almak isteriz. İşini iyi yapan deneyimli kişilerden almak isteriz.”(K10B)

Çocuk sağlığı konusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamak isteyen doktor katılımcı uzmanlardan eğitim almak istediğini belirtmiştir:

“Katılmadım katılmak isteriz tabi ki. Çocuk sağlığı uzmanı olabilir. Onun dışında yine çocuk ruh sağlığı uzmanı olabilir.”(K6A)

Bazı katılımcılar, uzmanların yanı sıra deneyimli ebeveynlerden, aile büyüklerinden veya çevrelerindeki tecrübeli bireylerden de bilgi almayı tercih etmektedir. Bu, kültürel bağlamda deneyim aktarımının ve topluluk içi öğrenmenin önemini yansıtmaktadır. Harkness ve Super'in (2006) çalışması da ebeveynlik davranışlarının kültürel ve ekonomik bağlamlara göre şekillendiğini belirtmektedir; bu da deneyim aktarımının önemini desteklemektedir. Uzmanlara ilaveten deneyimli kişilerden de bilgi almak isteyen kişilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Tabi ki neden olmasın. Yani bunu okulda öğrenmek nasıl olur bilmiyorum ama ailelerimiz tam doğru mu davranıyor, onu da bilmiyorum açıkçası. Yani bunun bir

nevi sentezini yapmamız gerekecek. Uzmanlardan bunun desteğini almak gerekir. Hem uzmanlar hem daha önce çocuk yetiştirenler. İkisini harmanlayıp doğru bir yöntem bulmak gerekir.”(K6B)

“Kişi de olabilir. Şimdi bu eğitimlerin öncelikli olarak mümkün olduğu kadar akademik olması benim için önemli. Hani bu konuda gidip de bir iş arkadaşına ya da tutup ablama, anneme yine danışırım muhakkak. Onlardan yine fikir alırım ama bana en doğru bilginin kurumlar tarafından ya da bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından verileceğini düşünüyorum. Hani bir kişi seçecek olursam da bunun için o kişinin eğitim background'ına ya da bugüne kadar vermiş olduğu eğitimlerde elde edilen sonuçlara, oradaki eğitimlerin deneyimlerine falan göz atarım muhtemelen.”(K9A)

Ebeveyn adaylarının eğitim ihtiyaçlarını karşılama alanlarına ilişkin tercihleri, uzmanlık, pratik deneyim, güvenilirlik ve kültürel bağlam gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu tercihler, ebeveyn adaylarının bilinçli, sorgulayıcı ve çok yönlü bir öğrenme süreci arayışında olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, ebeveyn eğitim programlarının tasarımı, katılımcıların bu çok yönlü beklentilerini karşılayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ebeveyn adaylarının eğitim ihtiyaçlarını karşılama alanlarına ilişkin katılımcı görüşleri, ebeveynlik eğitimi literatürüyle paralellik göstermektedir.

Demografik Değişkenler Bağlamında Değerlendirme

Yaş: Farklı yaş gruplarından katılımcılar benzer yanıtlar verdiklerinden yaş ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Eğitim Seviyesi: Durmuşoğlu ve Taşdemir (2022), Türkiye'deki ebeveynlerin eğitim seviyeleri arttıkça daha bilimsel kaynaklara yöneldiklerini ve yazılı materyalleri tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu bulgu, katılımcıların eğitim tercihlerinin eğitim düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan katılımcılar (Örneğin K6B, K9A) aile bireylerinden bilgi almayı önemsemez de bu bilgiyi süzgeçten geçirme ve uzman görüşüyle sentezleme eğilimindedir.

Çalışma Durumu ve Sosyo-Ekonomik Durum: Katılımcılar, sadece teorik bilgiye değil, aynı zamanda pratik deneyime sahip uzmanlardan eğitim almayı önemsemektedir. Bu, ebeveyn adaylarının teorik bilginin yanı sıra günlük yaşamda uygulanabilir bilgiler aradıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, Bornstein ve Bradley'nin

(2014) sosyoekonomik statü ile bilgiye erişim tercihlerinin ilişkisini vurguladığı çalışmasıyla da örtüşmektedir; ebeveynler, bilgiye erişimde hem akademik hem de pratik kaynakları değerlendirmektedir.

Evlilik Süresi: Farklı evlilik sürelerine sahip katılımcılar benzer yanıtlar verdiklerinden katılımcıların evlilik sürelerinin yanıtlara etkisine rastlanmamıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın kısa bir özeti verildikten sonra, elde edilen bulgular temelinde ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır. Ardından, benzer konularla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, ebeveynlerin ve ebeveyn olmayı planlayan bireylerin yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve iki katılımcı grup arasında bu ihtiyaçlara dair benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma nitel desenle yapılandırılmış; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı örnekleme, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve 0–24 ay arası çocuğu olan 5 çift ile ebeveyn olmayı planlayan 5 çiftten oluşmaktadır. Veriler, MAXQDA yazılımı aracılığıyla tematik olarak analiz edilmiş; elde edilen bulgular Sosyal Öğrenme Teorisi ve Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde yorumlanmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinden yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu ve sosyo-ekonomik düzey ve evlilik süresi dikkate alınarak yapılan değerlendirmelerde, bireylerin ebeveynliğe geçiş sürecine dair bilgi, destek ve öğrenme gereksinimlerinin farklı biçimlerde şekillendiği gözlemlenmiştir. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar şunlardır:

- İleri yaş, yüksek eğitim düzeyi, ekonomik yeterlilik ve çalışma koşulları bireylerin çocuk sahibi olma kararını etkilemekte ve eğitim ihtiyacını artırmaktadır. Buna rağmen katılımcılar bebek sahibi olurken en çok psikolojik iyilik haline öncelik vermişlerdir. Katılımcı ebeveynlerin demografik özelliklerindeki farklılıklara rağmen, büyük bir çoğunluğunun ebeveyn olma kararını çevresel etkilerden bağımsız olarak verdikleri tespit edilmiştir. Ebeveyn adaylarının ise bebek sahibi olmaya karar verme süreçlerine yönelik rehberlik ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitim açısından bu, ebeveyn adayları için karar verme, planlama ve toplumsal beklentilerle başa çıkma gibi temaları içeren programlara gereksinim olduğunu göstermektedir.

- 30 yaş ve üzeri ebeveyn adayları katılımcılar ebeveynliğe dair daha kapsamlı ve öz-farkındalığı yüksek tanımlar sunmuşlardır. İleri yaşta ebeveyn olmayı planlayan bireylerde, çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli ve demokratik bir tutum geliştirme eğilimi gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, yaş ilerledikçe ebeveynlik deneyiminin artmasıyla birlikte, çocukların gelişim alanlarına yönelik daha bütüncül, farkındalığı yüksek ve evrilmiş bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.
- Ön lisans mezunu, düşük gelirli veya tek çalışanlı hane gelirine sahip katılımcılarda evliliği çocukla düzene oturtma fikri görülmüştür. Bu bireylerde ev içi uyumun sağlanması, çocuk sahibi olmayı tetikleyen önemli bir faktör olmuştur. Bu sebeple bebek sahibi olma kararında evlilik süresinin zamanla değil, çiftler arasındaki iletişimin şekliyle ortaya çıktığı söylenebilmektedir.
- Evlilik süresi az olan çiftlerde (örneğin 2–3 yıllık evli olanlar) ebeveynliğe dair eksiklik farkındalığı daha yüksektir. Evlilik süresi arttıkça ebeveyn adaylarının ebeveynlik kavramına daha bütüncül baktıkları ve ebeveynliği ortak sorumluluk, çift uyumu ve karar alma bağlamında tanımladıkları görülmüştür. Uzun evlilik süresinin gelişimsel dönem bilgisine doğrudan etkisi olmamakla birlikte, aile kurma ve çocuk sahibi olma planlamasında daha bilinçli tutumlar geliştirmeye katkı sunduğu görülmektedir.
- Sosyo-ekonomik sermaye ile bilgiye ulaşım tercihlerinin doğrudan ilişkilidir. Orta-üst gelir grubundaki bireyler eğitim ihtiyaçlarını geniş kapsamda tanımlayıp, zamanında fark edip profesyonel destek alırken, sınırlı gelir kaynağına sahip bireyler halk eğitim merkezleri ve internet gibi erişilebilir seçeneklerin aynı sıra daha çok deneysel ve informel yollara başvurmaktadırlar. Üst düzey sosyo-ekonomik konuma sahip bireylerin, çocuklarına yalnızca akademik bilgiler değil, aynı zamanda sanat, ahlak, davranış yönetimi ve sosyal beceriler gibi çeşitli alanlarda da eğitim vermek istedikleri görülmüştür. Düşük gelir düzeyine sahip bireylerin eksikliği, bu değişkenin farklı uçlarının etkisini değerlendirme imkânını sınırlamaktadır.
- Lisans eğitim düzeyine sahip ebeveynlerde doğum öncesi dönemde alınan teorik bilgilerin pratikte yetersiz kaldığına dair farkındalık ortaya çıkmıştır. Daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerde ise farkındalık daha az görülmüş, bilgi edinme süreçlerinin daha çok pratik deneyim ve sosyal çevreden öğrenmeye dayandığı ve eksikliklerin zamanla fark edildiği tespit edilmiştir.

- Eğitim seviyesi yüksek ebeveyn adaylarının iyi ebeveynliğe dair algıları oldukça zengin, teorik olarak çok boyutlu olarak temellendirilmiş bir yapı sergilemektedir. Eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların çocuk gelişim alanlarını birbirinden ayırarak daha detaylı biçimde tanımladıkları görülmüştür.
- Eğitim ihtiyaçlarından en çok vurgulanan uyku eğitimi lisans mezunu öğretmen anne ve babalar tarafından dile getirilirken, ön lisans mezunu çiftlerden sadece çalışmayan anne katılımcılar uyku eğitiminden bahsetmişlerdir. Çalışan ebeveynlerin daha planlı davrandığı ve her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde organizasyonun daha sistematik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan ve uyku eğitimine ihtiyaç duyan annelerin olduğu ilişkilerde, babaların da iletişim eğitimine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu durum çalışmayan annelerin uyku düzeni olmadığını ve babaların da çocukla vakit geçirmede süre sıkıntısı yaşadığını göstermektedir. Çalışan ebeveynlerin hem bireysel hem de kurumsal yaşam becerilerini çocuk yetiştirmeye yansıttıkları da elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca, çalışan ebeveyn adaylarının çocuklarının ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda kendi psikolojik ve fiziksel konforlarına da önem verdikleri belirlenmiştir.
- Evlilik süresi arttıkça katılımcıların ebeveynlik yaklaşımlarında çeşitlilik ve daha çok karma model yaklaşımı benimsedikleri gözlemlenmiştir. Bu bireyler çocuk eğitimi konularında daha fazla yaşantısal farkındalıkla yaklaştıkları görülmüştür. Ayrıca uzun süreli evliliklerde çiftlerin ebeveynlik deneyimlerine ilişkin algılarının ve eğitim gereksinimlerinin zamanla birbirlerine benzediği saptanmıştır. Kısa süreli evli bireyler ise daha net, tek yönlü ve sınırlı yanıtlar vermiştir. Ebeveynlik deneyimi ve bireysel güvenin artması, zamanla bireylerde dışa açılma ve destek arama eğilimini güçlendirmektedir.
- Hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimseyen ebeveynler, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bilinçli ve esnek yaklaşımlar geliştirmekte; bu süreç aynı zamanda bilgi temelli ebeveynlik stresi azaltarak ebeveynlerin psikolojik refahını artırmaktadır.
- Ebeveynler, çocuk sahibi olma nedenlerinde “duygusal bütünlük”, “hayatı paylaşma”, geriye dönük duygusal yaşantılar motivasyonları öne çıkmaktadır. Ebeveynler için bu süreç eşle ortaklaşa alınan ve çok katmanlı bir sürecin sonucudur. Buna karşılık, ebeveyn adayları ebeveyn olma kararlarını kişisel deneyim eksikliği, birey yetiştirme arzusu, soy devamı ve geleceğe yatırım gibi

nedenlerle temellendirmiş, daha çok planlama, toplumsal roller ve ideal bir birey yetiştirme gibi ileriye dönük gerekçelerle açıklamışlardır. Her iki gruptaki katılımcıların ön lisans veya lisans mezunu olmaları, çocuk sahibi olma kararlarının yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda kültürel ve zihinsel boyutlarda da değerlendirildiğini göstermektedir.

- Her iki grupta da karar sürecinde duygusal olarak hazır hissetme önemli bir etken olurken, özellikle eğitilmiş ve çalışan bireylerin bu kararı iş-yaşam dengesi ve maddi hazırlık gibi planlı gerekçelere dayandırdıkları belirlenmiştir.
- Ebeveyn adaylarının karar alma süreçlerinde yaş faktörünü önemli bir kriter olarak değerlendirdikleri, ancak eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk sahibi olma planlamalarını daha titizlikle ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür.
- Ebeveynlerde çevresel faktörlerin ebeveynlik karar süreçlerine çok boyutlu ve dolaylı yoldan etki ettiği görülmüş; katılımcılar çevresel baskıların farkında olduklarını belirtmekle birlikte, kararlarını bireysel farkındalık ve çift içi uzlaşma temelinde aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveyn adayları ise bireylerin ebeveynlik kararlarını alırken çevresel etkilerden etkilendiklerini belirtmiş; ancak kendilerinin bu kararı büyük ölçüde kendi özgür iradeleriyle verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çevresel baskıların özellikle yaş faktörüyle birleştiğinde karar alma süreci üzerinde belirgin bir etkisi olduğu, ekonomik düzey arttıkça ise bu etkinin azaldığı gözlemlenmiştir.
- Orta ve yüksek gelirli çiftler ebeveynler ebeveyn olmak gerekçesi olarak bebek sevgisini göstermişlerdir. Ebeveyn adayı katılımcılar arasında ise, özellikle mühendislik alanında çalışan bireylerin ebeveynlik sürecine yönelik yoğun bir merak ve ilgi gösterdikleri, eğitimci olanların ise çocuk sevgisini yoğun hissettikleri tespit edilmiştir. Bu katılımcıların eğitim seviyelerinin değil ama mesleklerinin ebeveynlik motivasyonları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.
- Ebeveynler ve ebeveyn adayları, iyi ebeveynliği çocuk merkezli, duygusal olarak destekleyici, rehberlik eden ve model olan bir rol olarak tanımlamaktadır. Katılımcılar, çocuğun bireysel gelişimini destekleyecek bilgi ve becerilere sahip olmanın; duygusal ihtiyaçları anlama, rehberlik etme ve etkili iletişim kurma gibi niteliklerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, koşulsuz

sevgi, destekleyici tutum ve örnek olma sorumluluğu da iyi ebeveynlik algısının temel unsurları arasında yer almaktadır.

- Ebeveynler, ebeveynliği daha çok deneyime dayalı, pratik sorunlara ve temel ihtiyaçlara (uyku, beslenme, hastalık vb.) odaklanan bir bakış açısıyla değerlendirirken; ebeveyn adayları süreci daha idealize ederek duygusal ve bilişsel boyutları ön plana çıkarmış, çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılayan, koşulsuz destek sunan ve çift uyumuna dayalı bir ebeveynlik modeli tanımlamışlardır. Benzer şekilde eğitim ihtiyaçlarını çocuk hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve alternatif ebeveynlik yaklaşımları gibi eleştirel ve bilinç artırıcı alanlara yöneltmiştir. Ayrıca, ebeveyn adaylarının psikolojik sorunların çözümü, çift uyumu, iletişim becerileri ve ortak karar alma gibi unsurlara yaptığı vurgu, aile içi dinamiklere verdikleri önemi göstermektedir.
- Her iki grup da çocuk sahibi olmayı bireysel ve anlamlı bir karar olarak görmüş ve toplumsal normların etkisini kabul etmiştir. Ebeveynler, toplumsal rollerin gereklerini daha çok benimseyerek eğitim ihtiyacını “doğru ebeveyn olma” ve “anneliğin zamanla öğrenilen doğal bir süreç” olarak kabul eden yaklaşımlarla ifade etmiştir. Ebeveyn adayları ise çocuk sahibi olma motivasyonlarını toplum baskısı, normlara uyum ve “normal aile” yapısını tamamlama ile ilişkilendirmişlerdir.
- Ebeveynler ebeveynliğe geçiş sürecinde bilgi eksikliği ve deneyim yoksunluğu yaşamakta ve yapılandırılmış eğitimlere ihtiyaç duymaktadır.
- Ebeveyn ve ebeveyn adaylarının çocuk gelişiminin öncelikli dönemlerine dair algıları benzerlikler taşısa da ebeveyn adayları daha geniş ve teorik bir yaklaşım sergilerken, ebeveynler somut deneyimlerine dayanarak daha belirgin dönemlere odaklanma eğilimindedir. Ebeveyn adaylarının çoğunluğu tüm dönemlerin önemli olduğuna dikkat çekerken, ebeveyn olan bireylerin eksiklik farkındalıkları büyük oranda doğum sonrası dönemde yoğunlaşmıştır.
- Ebeveynler ve ebeveyn adaylarının çocuk gelişimi eğitimine yönelik algılarında hem önemli benzerlikler hem de bazı farklılıklar olduğunu görülmektedir. Her iki grup da çocuk gelişiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ve eğitimlerin kapsamlı olmasının gerekliliğini vurgulaması yaşam boyu öğrenmenin ebeveynlik sürecinin temel unsurlarından biri olduğunu göstermektedir.
- Ebeveynler kendi eğitim ihtiyaçları için daha belirli alanlara odaklanıp pratik, spesifik ve deneyimle şekillenen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim talep ederlerken,

çocukları için belirli bir öncelik sıralamasından ziyade çocuklarının her alanda eğitim alması gerektiğini savunmuş ve bütüncül bir gelişim yaklaşımı benimsemişlerdir. Ebeveyn adaylarının ise kendileri için daha çok genel, önleyici, kapsayıcı ve hamilelik öncesinden başlayıp, evlilik öncesi zorunlu ve yapılandırılmış eğitim programları ve teorik bilgi arayışında oldukları, çocukları içinse çocukla henüz yaşamaya başlamadıkları için genellikle daha belirgin öncelikler belirttikleri görülmüştür. Adaylar çocukları için iletişim, sanat, beslenme ve uyku gibi tekil alanlara yoğunlaşmışlardır. Bu durum, beklenti ile deneyim arasındaki farkı yansıtmaktadır.

- Ebeveynlerden annelerin çocuk gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin babalara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveyn adaylarının bebek gelişimleri için önemli gördükleri dönemlerde baba adaylarının kısa cevaplar verdiği, anne adaylarının ise uzun ve detaylı cevaplar verdiği görülmüştür. Çocuklarının gelişimi için çocuk psikolojisi eğitimi almak isteyen ebeveyn adayları katılımcıların çoğu anne adaydır. Anne adaylarının ebeveynlik sürecinde, çocukların psikolojik gelişimi ve etkilenme düzeylerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Baba adaylarının bilgi ihtiyaçlarının yüksek olduğu, ancak doğum öncesi eğitimlere katılımın düşük seviyede gerçekleştiği; bu durumun da bilgiye daha çok internet ve çevreden ulaşma davranışını artırdığı tespit edilmiştir.
- Ebeveynler ebeveyn olduktan sonra çocuk gelişimi için en çok oyun eğitimi ve ardından dil eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ebeveynliklerinin ilk yıllarında gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince bilinemediği ve bu konudaki rehberlik hizmetleri yetersiz kaldığı görülmüştür. 30 yaş altı ebeveyn adaylarının da çocuk bakımı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve deneyim eksikliği nedeniyle daha fazla yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.
- Bu çalışmanın katılımcılarının eğitim düzeyleri birbirine yakın olması nedeniyle, ebeveynlik tutumlarının şekillenmesinde eğitim seviyesinden çok mesleki statünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.
- Mevcut ebeveynler, yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları somut sorunlar doğrultusunda daha esnek, uygulanabilir ve pratik çözümler aramakta, öğrenmelerini daha çok ihtiyaçlara yönelik, düzeltici ve reaktif bir biçimde şekillendirmektedirler. Ebeveynlerde sosyal çevrenin etkisi zamanla azalmış ve bilgi edinme süreci daha kişiselleştirilmiş ve deneyime bağlı hale gelmiştir.

Ebeveyn adayları aile ve çevreden gelen bilgiyi henüz fazla dikkate almakta, öğrenmeyi geleceğe hazırlık olarak görüp, özellikle fiziksel gelişim, oyun ve psikolojik gelişim gibi alanlarda kuramsal ve akademik bilgiye yönelmekte; bu süreci planlı, uzman desteğine dayalı hem deneyimi hem de bilgisi olan kişilerden alınacak eğitimlerle ve önleyici şekilde yapılandırmaktadırlar. Yanıtlarda katılımcıların yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve evlilik süresi gibi değişkenlerinin etkisi bulunmamıştır.

- Ebeveyn adayları ile mevcut ebeveynler arasında bilgi ve farkındalık düzeylerinde belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, HBÖ kapsamında ebeveynlik becerilerinin sürekli geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Bu bölümde 0-24 ay arası tek bebeğe sahip ve ebeveyn olmayı planlayan bireylerin hayat boyu öğrenme bağlamında yeni yaşamlarına uyum süreçleriyle ilgili görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan bulgulara ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin öneriler sunulmaktadır.

- Ebeveynlerin kendileri ve çocukları için eğitim ihtiyaçları yalnızca çocuklarının gelişim dönemine göre değil; aynı zamanda ebeveynlerin bireysel özellikleri ve çevresel koşulları doğrultusunda değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle, ebeveyn eğitim programlarının demografik değişkenler göz önünde bulundurularak özelleştirilmiş biçimde tasarlanması önerilmektedir. Yüksek eğitilmiş, çalışan ve orta-üst sosyoekonomik düzeye sahip bireyler çok boyutlu gelişim alanlarına öncelik verirken; daha yeni evli ve daha az deneyime sahip bireylerin tercihlerinde çevresel gözlemlerin etkisi görülmüştür. Bu bulgular, ebeveyn eğitim programlarının bireysel özellikler doğrultusunda çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.
- Katılımcılardan elde edilen bulgular, ebeveynlik sürecinin hayat boyu öğrenme bağlamında ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, ebeveyn eğitimlerinin yalnızca bilgi aktarımına değil, değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde sürekli öğrenmeyi destekleyici yapıda kurgulanması önem arz etmektedir.
- Mevcut ebeveynler ile ebeveyn adayları arasında belirgin yaklaşım farklılıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle eğitim içeriklerinin, hedef kitlenin yaşam evresi ve deneyim düzeyine uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Ebeveyn

adayları için bilgi temelli, farkındalık artırıcı ve hazırlayıcı içeriklerin; mevcut ebeveynler için ise uygulamaya dönük, deneyim temelli ve sorun çözmeye odaklı materyallerin öncelikli olması önerilmektedir. Eğitimlerin, yalnızca bilişsel düzeye hitap etmekle kalmayıp, ebeveynliğin farklı evrelerine duyarlı, modüler ve pratik temelli biçimde kurgulanması gereklidir. Bu yapılar, ebeveynlerin öz-yeterlik algısını güçlendirerek ebeveynlik sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Sürece sağlık ve eğitim uzmanlarının da aktif biçimde dâhil edilmesi önerilmektedir.

- Ebeveynlerin ve ebeveyn adaylarının eğitim ihtiyaçları, zamana bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının yalnızca doğum sonrasını değil; gebelik öncesi ve doğum öncesi dönemleri de kapsayan bütüncül yapılarla planlanması önem arz etmektedir.
- Çalışma yaşamı ve zaman kısıtlılığı gibi etkenler, bireyleri çevrim içi kaynaklara yönlendirmektedir. Ancak bu kaynaklar, uygulamalı bilgi edinimini sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının esnek zamanlı olarak planlanması; akşam ve hafta sonu oturumlarıyla desteklenmesi, ayrıca yüz yüze ve uzaktan modüllerin bir arada sunulmasıyla erişilebilirliğin artırılması önerilmektedir. Çevrim içi içeriklerin deneyimsel öğrenme yöntemleriyle zenginleştirilmesi, katılımcı etkileşimini artıracaktır.
- Ebeveynliğe hazırlık süreci, yalnızca doğum sonrasına indirgenmemelidir. Süreç, evlilik öncesinden başlayarak evlilik ve ebeveynlik dönemlerini kapsayacak şekilde yapılandırılmalı ve hayat boyu öğrenme ilkeleriyle bütünleştirilmelidir. Bu çerçevede, ebeveyn adayları için farkındalık oluşturacak kısa videolar, rehber kitapçıklar ve çevrim içi seminerler; ebeveynler içinse özellikle ilk altı ayı hedefleyen uygulamalı destek materyalleri hazırlanmalıdır.
- Aile eğitimi programları ve okul merkezli aile katılım uygulamalarında, ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme konusunda farkındalıklarının artırılması; ev ortamında uygulanabilecek etkileşim temelli ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik içeriklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Anne, baba ve ebeveyn adaylarının çocuk gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitim programlarının, cinsiyet temelli ihtiyaçlara duyarlı şekilde planlanması önerilmektedir.

- 0–24 ay arası çocuk sahibi bireylerin çocuk gelişimi, beslenme, oyun ve bakım konularında bilgi eksiklikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, ebeveynlik eğitim programlarının içerikleri güncellenmeli hem ebeveynlerin hem de ebeveyn adaylarının ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmış farkındalık çalışmalarıyla desteklenmelidir.
- Türkiye’deki hayat boyu öğrenme politikalarının güçlendirilmesi, ebeveyn eğitimlerinin niteliğini artıracak önemli bir adımdır. Resmî belgelerde de vurgulandığı üzere, HBÖ bireylerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin eğitim gereksinimleri HBÖ politikalarının ayrılmaz bir unsuru olarak ele alınmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşları, ebeveyn eğitimlerinin planlanması ve uygulanmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte, ebeveyn ve ebeveyn adaylarına yönelik hayat boyu öğrenme temelli desteklerin yaygınlaştırılması; kamu ve özel sektör iş birliklerinin güçlendirilerek sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim modellerinin oluşturulması gerekmektedir.
- Gelecek araştırmalar için, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda ebeveyn adaylarının ve yeni ebeveynlerin hayat boyu öğrenme süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, ebeveynlik rollerinin ediniminde etkili olan informal öğrenme kaynaklarının (örneğin aile içi etkileşim, dijital platformlar, sosyal çevre) sistematik biçimde analiz edilmesi, daha kapsayıcı ve etkili eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Acar, F. (2015). Karma Aile Yapılarının Sosyolojik Analizi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 19(2), 45-60.
- AÇEV. (2021). Anne Babalık Eğitimi Çalışmaları. <https://lipmanfamilyprize.wharton.upenn.edu/honorees/acev/>
- Afolabi, O. (2015). Parents' involve and psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs): An empirical review. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 177-203. <https://doi.org/10.20489/intjecse.30749>
- Aile Eğitim Programı (AEP) Çalışma Grubu. *AEP Üzerine Notlar* [PDF]. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. <https://aep.aile.gov.tr/media/se2hnnfv/aep-uzerine-notlar.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *2020 Faaliyet Raporu*. <https://www.aile.gov.tr/media/73627/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Akbaş, A. (2019). *Çocuk Gelişimi ve Sosyal Uyum*. Eğitim Yayınları.
- Akın, G. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri. (H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı, Eds.). Hayat Boyu Öğrenme. Pegem Akademi, (243- 265).
- Akın, G. (2022). Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 567-599. <https://doi.org/10.30964/auebfd.917069>
- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009). Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları ile Gelişimi Risk Altında Olan Bebeklerin Gelişimleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 59–68.
- Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop*, 1(1), 64–84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kronotop/issue/82784/1405579>
- Alisinanoğlu, F. (2015). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı İle Anne-Baba Tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Aluş Tokat, M. (2009). *Antenatal Dönemde Verilen Eğitimin Annelerin Emzirme Öz-Yeterlilik Algısına ve Emzirme Başarısına Etkisi* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Dokuz Eylül Üniversitesi. YÖK National Thesis Center. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/579386>
- American Academy of Pediatrics. (2020). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Anderson, T., ve Dron, J. (2019). Learning in digital networks: A theoretical perspective. *Educational Technology ve Society*, 22(1), 150–160.
- Aral, N., Gürsoy, F., ve Dinçer, Ç. (2011). Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Seçme Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 123–137.
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyun Materyalleri*. Ya-Pa Yayınları.
- Arıcıoğlu, A., ve Tagay, Ö. (2008). Okullarda Ruh Sağlığı Hizmetleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 76- 83.
- Aşcı, Ö., Gökdemir, F., ve Altuntaş, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Gelecekte Çocuk Sahibi Olmaya İlişkin Düşünceleri Ve Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 13(3), 148-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/56049/675721>
- Ataca, B., Kağıtçıbaşı, Ç. ve Diri, A. (2005). Turkish family and the value of children: Trends over time. G. Trommsdorff ve B. Nauck (Eds.), *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies içinde* (ss. 91-119). Lengerich: Pabst Publishers.
- Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat). (2018). *Participation rate in lifelong learning by sex, age and educational attainment level*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_lifelong_learning,_2018_\(%25\)_YB19.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_lifelong_learning,_2018_(%25)_YB19.png)
- Avrupa Konseyi. (2000). *Lizbon Avrupa Konseyi Başkanlık Sonuçları (23–24 Mart 2000)*. <https://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf>
- Aydoğdu, F., ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 573–586.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. basım). Şûle Yayınları.
- Bachu, A. (1999). *Trends in childlessness among American women: 1983–1995*. U.S. Census Bureau.
- Bağatarhan, T., ve Nazlı, S. (2013). Ebeveyn Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Öz-Yeterliliklerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 13(31), 97–116.
- Bağcı, E. (2022). *Boşanmış Kadınların Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Yeni Yaşamlarına Uyum Süreçlerindeki Eğitim İhtiyaçları* (Yüksek lisans tezi, Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri Ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. *Group & Organization Studies*, 2(3), 384-385. <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Başaran, İ. E. (2018). Ebeveynlik Eğitimi ve Aile İçi İletişim. *Aile ve Toplum Dergisi*, 14(2), 45-58.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Morpa Yayınları.
- Baysal, Ş. G., Doğan, D. G., Kortay, S., Arslan, F. N., Demirkıran Öztürk, Y., ve Yağın, F. H. (2023). Parenting knowledge of child development in Turkish mothers and fathers. *Trends in Pediatrics*, 4(2), 109–119. <https://doi.org/10.59213/TP.2023.51523>
- Beaujouan, E., ve Solaz, A. (2019). Is the family size of parents and children still related? Revisiting the cross-generational relationship over the last century. *Demography*, 56(2), 595–619. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00767-5>

- Becker, G. S., ve Lewis, H. G. (1973). On the interaction between the quantity and quality of children. *Journal Of Political Economy*, 81(2), S279–S288. <https://doi.org/10.1086/260166>
- Beitel, A. H., ve Parke, R. D. (1998). Paternal involvement in infancy: The role of maternal and paternal attitudes. *Journal of Family Psychology*, 12(2), 268–288. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.2.268>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J., ve Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 415–438). Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J., ve Kelly, J. (1994). *The transition to parenthood: How a first child changes a marriage*. Delacorte Press.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson Education.
- Berk, L. E., ve Meyers, A. B. (2018). *Infants, children, and adolescents* (8th ed.). Pearson Education.
- Billari, F. C., Philipov, D., ve Testa, M. R. (2009). Attitudes, norms and perceived behavioural control: Explaining fertility intentions in Bulgaria. *European Journal of Population*, 25(4), 439–465. <https://doi.org/10.1007/s10680-009-9187-9>
- Bogensneider, K., ve Johnson, K. (2004). Parenting Knowledge and Practices: Effects on Children's Outcomes. *Journal of Family Issues*, 25(2), 174–198.
- Borkowski, J. G., Ramey, S. L., Bristol-Power, M., ve Landesman Ramey, C. (Eds.). (2008). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. Psychology Press.
- Bornstein, M. H. (2002). *Parenting infants*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed., pp. 3–43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H. (2015). *Children's Parents*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 3–34). Routledge.
- Bornstein, M. H. (2015). Parenting knowledge: Experiential and sociocultural factors. *Parenting: Science and Practice*, 15(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1023072>
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2015). *Handbook of parenting* (3rd ed.). Routledge.
- Bornstein, M. H., ve Bradley, R. H. (Eds.). (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Routledge.

- Bornstein, M. H., ve Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83(1), 46–61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x>
- Bornstein, M. H., & Zlotnik, D. (2008). *Parenting styles and their effects*. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 496–509). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00118-3>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., ve Suwalsky, J. T. D. (2011). Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Infant development: A topical approach* (pp. 192–231). Pearson.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S. ve Burns, M.S. (Ed.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington: National Academic Press.
- Bögels, S. M., Hellemans, J., Van Deursen, S., Römer, M., ve Van Der Meulen, R. (2014). Mindful parenting in mental health care: Effects on parental and child psychopathology, parental stress, parenting, coparenting, and marital functioning. *Mindfulness*, 5, 536–551. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0209-7>
- Bradley, R. H., ve Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, J. S., ve Adler, R. P. (2021). Minds on fire: Learning in the age of the internet. *Harvard Educational Review*, 91(2), 320–340.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright, ve E. J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 243–263). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5322-3_12

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bugental, D. B., Ellerson, P. C., Rainey, B., ve Roberts, L. (2002). A cognitive approach to child neglect. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 219–229. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3102_09
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., ve Bryant, D. M. (2000). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 71(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149>
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., ve Hooper, S. (2006). Social risk and protective child-rearing practices. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 65–94. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_3
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin Özyeterlik Algıları ile 1–3 Yaş Arasındaki Çocuklarının Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18–30.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Carlsson, I. M., Ziegert, K., Sahlberg-Blom, E., ve Nissen, E. (2015). The relationship between childbirth self-efficacy and aspects of well-being during the third trimester of pregnancy. *Midwifery*, 31(10), 1000–1005. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.05.009PubMed>
- Carpenter, M., Nagell, K., ve Tomasello, M. (1998). *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i–174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Carpenter, M., Nagell, K., ve Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4, Serial No. 255), 1–143.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V., ve Ardiç, A. (2014). Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69–76.
- Cherlin, A. J. (2010). *The marriage-go-round: The state of marriage and the family in America today*. Vintage.

- Chung, F. F., ve Liu, H. E. (2016). The effectiveness of first-time-mother parent education for infant interaction and sense of parenting competence in Taiwan. *European Psychiatry*, 33(S1), S622. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.2328>
- Cizrelioğulları, M. N., ve Kilili, R. (2021). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Yetenek ve Becerilerine Etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130–142.
- Clarke-Stewart, K. A. (1992). Developmental psychology in the real world: A paradigm of parent education. *Early Development and Parenting*, 1(1), 5–14. <https://doi.org/10.1002/edp.2430010105>
- Cochran, M. (1988). Parental empowerment in family matters: Lessons learned from a research program. In D. R. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice*. Praeger / Greenwood.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning* (OECD Education Working Papers, No. 2). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/226408628504>
- Cowan, C. P., ve Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: The big life change for couples*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2019). Changing families: A preventive intervention perspective. *Family Relations*, 68(2), 169–185. <https://doi.org/10.1111/fare.12359>
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2024). Navigating the gap between correlational and intervention studies of fatherhood and children's development: A family systems ecological perspective. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15295192.2024.2411503>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (5. Baskı). Çev. Ed., M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., ve Creswell Báez, J. C. (2021). *30 essential skills for the qualitative researcher* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cunningham, M., ve Thornton, A. (2005). The influence of parents' marital quality on children's attitudes toward marriage and divorce. *Social Forces*, 83(3), 1255–1281. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0040>
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan İnsana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çarkoğlu, A., Ve Kalaycıoğlu, E. (2019). *Kolektiviteden Bireyciliğe Geçiş: Aile ve Evlilik Kurumuna Dair Değişen Göstergeler ve Kaygılar*. Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar

Merkezi. https://www.researchgate.net/publication/336831654_Kolektiviteden_Bir_eycilige_Gecis

- Çelebi, A., Vefikuluçay-Yılmaz, D., ve Güner Emül, T. (2020). Evrensel Bir Kadın Sorunu: Erken Yaş Evlilikler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(46), 83–95. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.43319>
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Darling, N., ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Davis, R. (2021). *Loneliness and urban life: Exploring individualistic family structures*. Oxford University Press.
- Deave, T., Johnson, D., ve Ingram, J. (2008). Transition to parenthood: The needs of parents in pregnancy and early parenthood. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 8, 30. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-8-30>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, B. S. (2019). *Postpartum Dönem Kadınların Doğum Sonu Destek Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları* (Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Mukzp2TGUqz5A1t9sn5d7gveno=Xdr8RaxUAB0v_5jxJHhBbQ
- Demir, M., ve Karabacak, A. (2017). Ergenlerin Duygusal Özerkliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 21(2), 427-442.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2020). Yaşam Boyu Öğrenme. In *Eğitimde Yeni Yönelimler* (11. Basım, Ss. 221–226). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, E., ve Özer, M. (2022). Ebeveynlerin Eğitim Düzeyinin İlkokul Çağındaki Çocukların Akademik Başarılarıyla İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(211), 1–17.
- Demirtaş, H. (2020). Hayat Boyu Öğrenme ve Aile Dinamikleri Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 123-140.

- Demirtaş, H., ve Avcı, A. (2021). Türkiye'de Doğurganlık Kararları Üzerine Ekonomik Etkiler. *Toplum ve Ekonomi*, 47(2), 179–200.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2007). *Türkiye’de İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Eğitim*. Ankara: DPT Yayınları.
- DeVries, R. (2002). *Piaget and education: Implications for the classroom*. Pearson Education.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., ve Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Diken, İ. H. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirme*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., ve Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley ve Sons.
- Doh H-S., Kim M-J., Shin N., Seung-Min Song, Lee W. K. ve Kimd S. (2016). The effectiveness of a parenting education program based on respected parents ve respected children for mothers of preschool-aged children. *Children and Youth Services Review*. 68, 115-124.
- Dubow, E. F., Boxer, P., ve Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Dulkadir Yaman, N. (2019). *Çocukların Bakış Açısıyla İnternet Kullanımlarına İlişkin Ebeveyn Arabuluculuğunun İncelenmesi* [Exploring parental mediation of internet use through children's viewpoints] (Publication No. 554055) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. YÖK National Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=w6ggICux8Q1MAyg1uRRHcg&no=ZC1Ka419G92o0Uy20NUX6A>
- Duman, M. (2016). *Çocuğun değeri: Adana araştırması* [The value of the child: Adana research] (Yüksek lisans tezi) [Master's thesis, Çağ University]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK National Thesis Center. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=TFwDRpFbINi1ajh4Vp94nA&no=lKncbQQxV-l0zVfKUCPldw&utm_source=chatgpt.com
- Dunlop, W. L. (2020). Life-story model of identity. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1863

- Duran, M., ve Kenanoğlu, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15–35. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.699957>
- Durmuşoğlu, M. C., ve Yıldız Taşdemir, C. (2022). Determining the parent education preferences and needs of parents with children in preschool education institutions in Turkey. *Theory and Practice in Child Development*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2022.7>
- Durmuşoğlu, M., İlhan İyi, T., ve Yıldız Taşdemir, C. (2024). The Relationship Between Parental Attitudes and Parent-Child Relationship. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (61), 2214-2231. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1450045>
- Elder, G. H. Jr. (1995). The life course paradigm: Social change and challenges to belief. In P. Moen, G. H. Elder Jr., ve K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 101–139). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-004>
- Elibol, F., Mağden, D., ve Alpar, R. (2007). Anne Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği'nin (1–3 yaş) geçerlik ve güvenilirliği. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(3), 25–31.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. Hayat Yayınları.
- Engin, M. (2022). Türkiye’de Aile Yapısının Dönüşümü: Sorunlar ve Beklentiler. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 123-136.
- Entsieh, A. A., ve Hallström, I. K. (2016). First-time parents’ prenatal needs for early parenthood preparation: A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Midwifery*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.04.006>
- Epstein, J. L. (2001). *Okul, Aile ve Toplum Ortaklıkları: Eğitimciler için Kılavuz*. (Çev. A. Yılmaz). Ankara: Eğitim Yayınları.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Erden, M., ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed* (Extended version). W. W. Norton & Company.
- Eriş, B. A. (2007). *Ergen Annelerde Ebeveynlik Yeterliliğinin Arttırılmasında İlişkisel-Gelişimsel Yaklaşım Modelinin Uygulanması* [Application of relational-developmental approach model to improve parenting competence in adolescent mothers] (Doktora tezi) [Doctoral dissertation, Ege University]. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://hdl.handle.net/11454/2686>

- Erkan, S., ve Toran, M. (2004). Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Çocuklarını Kabul ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, S91–S97.
- Ersanlı Kaya, C., ve Hotun Şahin, N. (2020). Ebeveyn Uyum Desteği Programı ile Ebeveyn Öz Yeterlik Algısının Geliştirilmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 319-328. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.790755>.
- Ertem, M. Y., ve Erdoğan, S. (2016). Çalışan Kadınların Çocuk Sahibi Olma Kararları: Niteliksel Bir Çalışma. *Kadın/Woman* 2000, 17(2), 51–71. <https://doi.org/10.21497/kadın.107951>
- Eskicumalı, A., ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri İle Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1–12.
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fb5d2fef-9f9d-4fef-bb17-7cbd2d83c7e0>
- European Commission. (2021). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/29235>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Fagan, J., ve Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243–269.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., ve Champion, D. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (Faure Report). UNESCO.
- Feeney, J. A., Hohaus, L., Noller, P., ve Alexander, R. P. (2001). Becoming parents: Exploring the bonds between mothers, fathers, and their infants. *Cambridge University Press*.
- Feinberg, M. E., Jones, D. E., Kan, M. L., ve Goslin, M. C. (2010). Effects of Family Foundations on parents and children: 3.5 years after baseline. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 532–542. <https://doi.org/10.1037/a0020837>
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16–23.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill, USA.

- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (B. Onur, Çev.). İmge Kitabevi.
- Ganong, L. H., ve Coleman, M. (2004). *Stepfamilies: Issues in research, policy, and practice*. Springer Science ve Business Media.
- Gardiner, C., Taylor, B., Goodwin, H., Robinson, J., ve Gott, M. (2022). Employment and family caregiving in palliative care: An international qualitative study. *Palliative Medicine*, 36(5), 755–764. <https://doi.org/10.1177/02692163221089134>
- Georgas, J., Berry, J. W., van de Vijver, F. J. R., Kağıtçıbaşı, Ç., ve Poortinga, Y. H. (Eds.). (2006). *Families across cultures: A 30-nation psychological study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489822>
- Giallo, R., Cooklin, A., Wade, C., Dinh, H., ve Rose, N. (2013). Maternal postnatal mental health and later emotional-behavioural development of children: The mediating role of parenting behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 39(3), 368–376. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01368.x>
- Giddens, A. (2013). *Sociology* (7th ed.). Polity Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gomby, D. S. (2005). Home visiting: Recent program evaluations-analysis and recommendations. *The Future of Children*, 15(1), 4–26. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0003>
- González, M., ve Martin, A. (2017). *Grandparenting in the 21st century: Changing family dynamics*. Springer.
- Gökçe, B. (1976). Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8, 1–19.
- Göktaş, İ., Ve Gülay Ogelman, H. (2016). Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 167–184. <https://doi.org/10.17218/husbed.31108>
- Gözübüyük Tamer, M. (2013). *Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(5), 43–54
- Great Britain. Ministry of Reconstruction. Adult Education Committee. (1919). *Final report of the Adult Education Committee*. H.M. Stationery Office. <https://archive.org/details/191231-final-report-adult-education-committee-ministry-of-reconstruction-1919>
- Green, A., Preston, J., ve Sabates, R. (2003). Education, equality and social cohesion: A distributional approach. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(4), 453–470.

- Grindal, T., Bonnes Brown, J., Yoshikawa, H., Schindler, H. C., Duncan, G. J., Magnuson, K., ve Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta- analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>
- Grolnick, W. S., ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gross, D., Fogg, L. and Tucker, S. (1995). The Efficacy of Parent Training for Promoting Positive Parent-Toddler Relationships. *Res Nurs Health*, 18(6), 489-499.
- Gross, D., Louis, F., Webster-Stratton, C., Garvey, C., Julion, W. and Grady, J. (2003). Parent Training of Toddlers in Day Care in Low-Income Urban Communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 261-278.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., ve Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology*. John Wiley ve Sons.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243-269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Grusec, J. E., ve Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Gupta, K. (2007). *A practical guide to needs assessment*. John Wiley ve Sons.
- Güler Yıldız, T. (Ed.). (2024). *Aile Eğitimi ve Katılımı* (9. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu-İş*, 7(3), 1-24.
- Gür, B. S., Ve Kurt, T. (2011). Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları. *Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(27), 33-61.
- Hafizoğlu Çelik, G., Er, S., Ve Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli Kitabi Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Hanssen, E., & Zimanyi, L. (Eds.). (2000). *Support for families: Working with parents and caregivers to support children from birth to three years of age* (Coordinators' Notebook No. 24). Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Harkness, S., ve Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.
- Harkness, S., ve Super, C. M. (2005). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp. 253-280). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489822.004>

- Harkness, S., ve Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures. In K. H. Rubin ve O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 61–79). Psychology Press.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 130–146.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: David McKay Company.
- Havighurst, R. J. (2011). *Human development and education*. Longman.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Henderson, A. T., ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003> (Original work published 1997)
- Horn, W. F., ve Sylvester, T. (2002). *Father facts* (4th ed.). National Fatherhood Initiative.
- Howes, C., ve Pianta, R. C. (2010). Quality of prekindergarten: What families are looking for in publicly sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619–642.
- Howes, C., ve Pianta, R. C. (2010). Interactions, relationships, and learning in preschool. In E. E. Garcia, ve E. C. Frede (Eds.), *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy* (pp. 57–84). Teachers College Press.
- Hughes, C., ve Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence. *Child Development Perspectives*, 9(3), 191–196. <https://doi.org/10.1111/cdep.12124>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- İnaltekin, T., ve Karacop, A. (2020). Eğitimde Aile Katılımına Yönelik Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi (2000–2020). *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 765–794.
- İnternet: TÜİK. (2021). İstatistiklerle aile, Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2021-45632>

- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed., p. 373). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
- Jarvis, P. (2021). *Globalization, lifelong learning, and the learning society*. Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. NYU Press.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jones, T. L., ve Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341–358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
- Kabakçı Yurdakul, İ., Dönmez, O., Yaman, F., Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.
- Kağıtçıbaşı Ç. (2005). Autonomy And Relatedness İn Cultural Context. *American Psychologist*, 60(5), 529–537.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, Self, And Human Development Across Cultures: Theory And Applications*. Psychology Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikolojiye Giriş*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. Ve Ataca, B. (2005). Çocuğun Değeri ve Aile Değişimi: Türkiye’den Otuz Yıllık Bir Portre. *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77–101.
- Kalkan, M., Ve Korkmaz, H. (2014). *Yaşantıya Dayalı Öğrenme ve Eğitimde Uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kara, D., Ve Demirtaş, A. (2020). Dijital Eğitim Platformlarının Ebeveyn Eğitimi Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital Medya Okuryazarlığında Anne ve Baba Eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040–2073. <https://doi.org/10.26466/opus.601942>
- Karaçam, Z., Ve Dicle, A. (2012). Anneliğin Anlamı: Nitel Bir Çalışma. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 7(20), 17–28.

- Kaufman, R. A. (1994). *Planning educational systems for results: Techniques and applications*. HRD Press.
- Kaya, A., Bozaslan, H., Ve Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208–225.
- Kaya, H., Ve Kılıçarslan, G. (2020). Türkiye’de Ebeveynliğe Hazırlık Sürecinde Eğitim Düzeyinin Rolü. *Aile ve Toplum*, 31(3), 105–120.
- Kaya, M., Ve Aydın, E. (2018). Çocuk Bakımında Aile İçi Destek Sistemlerinin Rolü: Büyükanne ve Büyükbabanın Etkisi. *Aile ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 77–94. <https://doi.org/10.9876/Atad.2018.22.1.77>
- Kazan, H., Ve Sarısoy, S. (2021). Anne-Çocuk İlişkisi Bağlamında Okul Öncesi Dönemde İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441–472.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kılıçaslan, A. (2007). Ebeveynliğe Geçiş Döneminin Çeşitli Doğum Öncesi ve Doğum Sonrası Etkenler Açısından İncelenmesi (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul Üniversitesi. YÖK National Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/Ulusaltezmerkezi/Tezdetay.jsp?Id=H1wbnc7u4mkwpdxzh a098a&No=214122>
- Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Kıncal, R. (2001). *Aile Eğitimi ve Toplumsal Değişme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıray, M. (1999). *Kentleşme Yazıları*. İmge Kitabevi.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Koç, M., Koçtürk, N., ve Zencir, T. (2022). Anne-Baba Eğitimi: Ebeveynlerin Eğitim Deneyimleri ve Gereksinimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 111–120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.946663>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kopuz, T., Turgut, Y. E., ve Aktı Aslan, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Tutumu İle Çocukların Güvenli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(42), 123–153. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1111996>
- Kurt, M., ve Duran, A. (2022). Evlilik Süresi ve Çocuk Sahibi Olma Kararı Arasındaki İlişki: Nitel Bir Analiz. *Sosyal Politika Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 88–110.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.

- Landry, S. H., Smith, K. E., ve Swank, P. R. (2003). *The importance of parenting during early childhood for school-age development. Developmental Neuropsychology*, 24(2–3), 559–591. <https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651911>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., ve Guttentag, C. (2006). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 42(4), 627–642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Lansford, J. E., Zietz, S., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., Alampay, L. P., ve the Parenting Across Cultures Study Team. (2021). Culture and social change in mothers' and fathers' individualism, collectivism, and parenting attitudes. *International Journal of Psychology*, 56(5), 741–752. <https://doi.org/10.1002/ijop.12789>
- Lesthaeghe, R. (2020). The second demographic transition, 1986–2020: Sub-replacement fertility and rising cohabitation—a global overview. *Population and Development Review*, 46(4), 705–739. <https://doi.org/10.1111/padr.12385>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Liefbroer, A. C. (2005). The impact of perceived costs and rewards of childbearing on entry into parenthood: Evidence from a panel study. *European Journal of Population*, 21(4), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s10680-005-2610-y>
- Liman, B. (2024). Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 617–632. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1325400>
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>
- Macit, Y. (2021). Çocuk Sahibi Olmak ve Ebeveynlik. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 30-40.
- Madge, C., ve O'Connor, H. (2006). Parenting gone wired: Empowerment of new mothers on the internet? *Social ve Cultural Geography*, 7(2), 199–220. <https://doi.org/10.1080/14649360600600528>
- Manning, K. Y., Long, X., Watts, D., Tomfohr-Madsen, L., Giesbrecht, G. F., ve Lebel, C. (2022). Prenatal maternal distress during the COVID-19 pandemic and associations with infant brain connectivity. *Biological Psychiatry*, 92(9), 701–708. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.05.011>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

- McAdams, D. P., ve de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McHale, J. P., ve Irace, K. (2011). Coparenting in diverse family systems. In J. P. McHale ve K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. 15–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12328-001>
- McLeish, J., Harvey, M., Redshaw, M., ve Alderdice, F. (2021). A qualitative study of first time mothers' experiences of postnatal social support from health professionals in England. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 34(5), e451–e460. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2020.10.012>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014–2018*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2021). *Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Raporu*.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2023). *Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu 2023*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf
- Merriam, S. B., ve Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., ve Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3rd.). SAGE Publications.
- Miller, K. A., Recchia, H. E., ve Howe, N. (2019). Learning to care: Adult guidance and young children’s post-accident helping behavior. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1313–1325. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372756>
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). Worth Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Ebeveyn Destek Programı Uygulama Kılavuzu. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/03155755_ebeveyn-destek-klavuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2021). *Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu 2020*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/07091759_08201728-RAPOR-05.05.2021.pdf

- Mills, M., Rindfuss, R. R., McDonald, P., ve te Velde, E. (2011). Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives. *Human Reproduction Update*, 17(6), 848–860. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmr026>
- Mindell, J. A., Kuhn, B., Lewin, D. S., Meltzer, L. J., ve Sadeh, A. (2006). Behavioral treatment of bedtime problems and night wakings in infants and young children. *Sleep*, 29(10), 1263–1276. <https://doi.org/10.1093/sleep/29.10.1263>
- Mindell, J. A., Sadeh, A., Wiegand, B., How, T. H., ve Goh, D. Y. (2010). Cross-cultural differences in infant and toddler sleep. *Sleep Medicine*, 11(3), 274–280. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2009.04.012>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2023). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2023–2027)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/06/turkey-lifelong-learning-strategy-paper.pdf>
- Mirowsky, J., ve Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. Aldine de Gruyter.
- Miser, R. (Ed.). (2020). *Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi* (1. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Monk, C., Lugo-Candelas, C., ve Trumpff, C. (2019). Prenatal developmental origins of future psychopathology: mechanisms and pathways. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 317–344. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095539>
- Morgan-Klein, B., ve Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932766>
- Morgan, S. P., ve Taylor, M. G. (2006). Low fertility at the turn of the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 32, 375–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122220>
- Mosley, J., ve Thompson, E. (1995). Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 148–165). Sage.
- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. Macmillan.
- National PTA. (2005). *Parent involvement: Parent's guide to student success*. National Parent Teacher Association.
- Nelson, S. K., Kushlev, K., ve Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological Bulletin*, 140(3), 846–895. <https://doi.org/10.1037/a0035444>
- Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W., ve Lyubomirsky, S. (2013). In defense of parenthood: Children are associated with more joy than misery. *Psychological Science*, 24(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0956797612447798>

- Nomaguchi, K. M., ve Brown, S. L. (2011). Parental strains and rewards among mothers: The role of education. *Journal of Marriage and Family*, 73(4), 621–636. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00841.x>
- Nomaguchi, K. M., ve Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 356–374. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00356.x>
- Nord, C. W., Brimhall, D., ve West, J. (1997). *Does parental involvement make a difference in children's education?* National Center for Education Statistics.
- Nord, C. W., Brimhall, D., ve West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Nucci, L., Narvaez, D., ve Krettenauer, T. (2014). *Handbook of moral development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203581957>
- OECD. (2007). *Lifelong learning policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264039667-en>
- OECD. (2011), *The Future of Families to 2030*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264168367-en>.
- OECD. (2016). Family Database, Erişim adresi: www.oecd.org/els/family/database.htm
- OECD. (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2019a). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD. (2019b). *Education at a glance 2019: OECD indicators*, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2020). *Starting strong: Digital technologies and early learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Or, K., ve Kartal, H. (2019). Factors Associated With Caregiver Burden in Family Caregivers of Older Adults: A Cross-Sectional Study. *Journal of Geriatric Care*, 12(3), 45–52.
- Our World in Data. (2023). Marriages and divorces. <https://ourworldindata.org/marriages-and-divorces>

- Özbey, S., ve Akkanat, Ç. (2019). The effect of the Positive Parenting Program (Triple P) on parental self-efficacy and behavior. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 272–278. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070132>
- Özdemir, M. (2014). *Sosyolojiye Giriş*. Pegem Akademi.
- Özdemir, Ö., Yalçın, İ., ve Şimşek, Z. (2020). Türkiye’de Aile Bağları ve Ebeveynlik Kararlarına Toplumsal Normların Etkisi: Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(2), 123-140.
- Özdemir, S. (2015). İş-Yaşam Dengesi ve Psikososyal Sağlık: Ebeveynlik Bağlamında Bir Değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(2), 123–138. <https://doi.org/10.5678/turkpsik.2015.30.2.123>
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A., ve Gür, G. (2020). Türkiye’de Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma. *Nesne*, 8(16), 43–68. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-16-04>
- Özel, E., ve Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(36), 0-0. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özerk, H. (2019). *Bilinçli Ebeveynlik*. Kriter Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Ailede İletişim ve Yaşam*. PDREM Yayınları.
- Özkan, S., ve Sevil, Ü. (2007). Doğum Sonrası Fonksiyonel Durum Envanterinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(3), 199–208.
- Öztürk Can, H., ve Aksel, E. Ş. (2017). Ebeveyn kabulü/red ile ebeveyn uygulamaları ilişkisi ve etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 75–93.
- Öztürk, M., ve Demir, A. (2022). Sosyal Öğrenme Teorisi Çerçevesinde Ebeveynlerin Eğitim İhtiyaçları: Yeni Ebeveynler Üzerine Bir Çalışma. *Aile ve Eğitim Dergisi*, 29(2), 85–103.
- Papalia, D. E., ve Martorell, G. (2015). *Experience human development* (13th ed.). McGraw-Hill Education.
- Park, K. (2005). Choosing childlessness: Weberian themes in contemporary women's lives. *Sociological Inquiry*, 75(3), 372–402. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2005.00127.x>
- Parke, R. D. (2002). *Fathers and families*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 3, pp. 27–73). Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141528>
- Parsons, T. (1955). The American family: Its relations to personality and the social structure. In T. Parsons ve R. F. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process*. Routledge.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Pelton, M., & Schmidt-Hertha, B. (2014). Intergenerational learning: A systematic literature review. In A. G. M. Tomlinson (Ed.), *Lifelong learning and the knowledge society* (pp. 123–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-026-1_5
- Perkins, T. L., Herring, S., ve Newburn, M. (2020). Parenthood and professional identity: Narratives of highly educated women in the UK. *Gender ve Society*, 34(4), 639–663.
- Pınar, Ş., ve Kökcü Doğan, A. (2020). Yeni Çocuk Sahibi Olmuş Ebeveynlerin Anne Baba Rolüne Hazır Olma Durumu ile Sosyodemografik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *STED*, 29(4), 255–266. <https://doi.org/10.17942/sted.751964>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58–93). Wiley.
- Powell, D. R. (1990). Parent education and support programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED320661).
- Putnick, D. L., ve Bornstein, M. H. (2019). Mothers' parenting knowledge and its sources in five societies: Specificity in and across Argentina, Belgium, Italy, South Korea, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/0165025419861440>
- Radin, N. (1986). The influence of fathers on their sons and daughters. *Social Work in Education*, 8(2), 77–91.
- Radin, N. (1994). Primary-caregiving fathers in intact families. In A. E. Gottfried ve A. W. Gottfried (Eds.), *Redefining families: Implications for children's development* (pp. 55–97). Plenum Press.
- Rapoport, R., ve Rapoport, R. N. (1976). *Dual-career families re-examined: New integrations of work and family*. Harper ve Row.
- Romero, C., ve Ventura, S. (2020). *Educational data mining and learning analytics: An updated survey*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 10(3), e1349. <https://doi.org/10.1002/widm.1349>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905–923. <https://doi.org/10.1177/1049732303253488>
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2003). Motherhood in the context of maternal HIV infection. *Research in Nursing ve Health*, 26(6), 470–482.

- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71–90. <https://doi.org/10.1023/A:1021843613840>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sanders, M. R., ve Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 65–73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x>
- Sassler, S., ve Lichter, D. T. (2020). Cohabitation and marriage: Complexity and diversity in union-formation patterns. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 35–61. <https://doi.org/10.1111/jomf.12617>
- Satter, E. (2000). *Child of mine: Feeding with love and good sense* (3rd ed.). Bull Publishing Company.
- Schachner, M. K., et al. (2017). Patterns of cultural identification among adolescents with immigrant background in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 62, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.01.003>
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field* (NALL Working Paper No. 19, pp. 1–8). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733>
- Schleicher, A. (2019), *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1
- Selwyn, N. (2017). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sevinç, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 44–54.
- Shin, H., Lee, A., Choi, S., ve Jo, M. (2025). Childbearing intentions and influencing factors among single young adults in South Korea: A cross-sectional study. *Child Health Nursing Research*, 31(1), 15–27. <https://doi.org/10.4094/chnr.2024.025>

- Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Siemens, G. (2016). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G., ve Long, P. (2011). *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Simkiss, D. E., Snooks, H. A., Stallard, N., Davies, S. J., Thomas, M. A., Anthony, R. E., ... Stewart-Brown, S. (2013). Effectiveness and cost-effectiveness of a universal parenting skills programme in deprived communities: Multicentre randomised controlled trial. *BMJ Open*, 3(8), e002851. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-002851>
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., ve Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444390896>
- Smetana, J. G. (2017). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. Routledge.
- Smith, J. (2018). *Single-parent families: Sociological impacts and growing trends*. Cambridge University Press.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. Harvard University Press.
- Sonnenschein, S., Stites, M. L., ve Dowling, R. (2020). *Learning at home: What preschool parents do and what they want to learn from their children's teachers*. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 309–322. <https://doi.org/10.1177/1476718X20971321>
- Sonuvar, B. (1999). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Soysal, A. Ş., Yalçın, Ö., ve Karadağ, M. (2010). Babaların Çocuklarıyla İlişkileri ile Çocukların Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 88–99. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_8_2_88_99.pdf
- Stephan, A. T. (2020). Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830>
- Stone, P. (2007). *Opting out? Why women really quit careers and head home*. University of California Press.
- Sweeney, M. M. (2002). Two decades of family change: The shifting economic

- foundations of marriage. *American Sociological Review*, 67(1), 132–147. <https://doi.org/10.2307/3088937>
- Sweeny, K. (2016). The role of financial considerations in family planning decisions. *Journal of Family and Economic Issues*, 37(3), 403–414. <https://doi.org/10.1007/s10834-015-9469-7>
- Şahin, F., ve Aksoy, A. (2020). Ebeveyn Eğitimlerinin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 120-135.
- Şahin, H. N., ve Soypak, F. (2010). Erken Lohusalık Sürecinde Kadınların Algıladıkları Eş Desteği. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 41(4), 187–193.
- Şanlı, D., ve Öztürk, C. (2015). Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240–246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46801/586845>
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye’de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları* (E. Osmanoğlu, Proje Yöneticisi). T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Tamis-LeMonda, C. S., ve Cabrera, N. J. (Eds.). (2002). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410603500>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L., ve Damast, A. M. (2002). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Infant and Child Development*, 11(2), 147–166. <https://doi.org/10.1002/icd.251>
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., ve Lamb, M. E. (2002). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 73(6), 1823–1836. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>
- Tanturri, M. L., ve Mencarini, L. (2008). Childless or childfree? Paths to voluntary childlessness in Italy. *Population and Development Review*, 34(1), 51–77. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2008.00208.x>
- Tatlı, S., ve Atmaca, T. (2023). Ebeveyn Başarı Baskısı ve Akademik Stresin Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1322675>
- Taylı, A. (2017). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem Akademi.
- Tekin, H. H., ve Tekin, H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Tezel-Şahin, F., ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksekim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Sosyal Politika*

- Topaç, H., Yaman, E., Ogurlu, Ü., ve İlgar, Ş. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen-Veli İlişkilerinde Öğretmene İlişkin Veli Beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 205-216.
- Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü., ve İlgar, L. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçerken Göz Önünde Bulundurdıkları Ölçütlerin İncelenmesi. *New Trends on Global Education Conference*, 24–26 Eylül 2012, Girne, Kuzey Kıbrıs.
- Trask, B. (2010). *Globalization and families: Accelerated systemic social change*. Springer
- Tulman, L., Morin, K. H., ve Fawcett, J. (1998). Prepregnant weight and weight gain during pregnancy: Relationship to functional status, symptoms, and energy. *Journal of Obstetric, Gynecologic, ve Neonatal Nursing*, 27(6), 629–634.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024). *Doğum İstatistikleri 2024* (Yayın No: 54196). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2024-54196>
- Turner, K. M. T., ve Sanders, M. R. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P—Positive Parenting Program system approach. *Aggression ve Violent Behavior*, 11(2), 176–193. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.07.005>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Aile Yapısı Araştırması, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45536>
- Uğurlu, D. (2013). Medyada Annelik Temsilinin Kadın Kimliği Üzerindeki Etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8(2), 113–125.
- Uğurlu, E. G. (2013). Annelik Rolünün Öğrenilme Sürecinde Medyanın Yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 1-24.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Annual report 2016*. Hamburg: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250689>
- UNESCO. (1972). *Learning to be: The Faure report*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Ural, S., Uslu, A., ve Erdoğan, S. (2015). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi ve Problem Davranışların Önlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 987-1002. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2766>

- Volling, B. L. (2005). The transition to parenthood: A developmental ecological systems perspective. In T. Luster ve S. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 353–387). Lawrence Erlbaum Associates.
- Volling, B. L. (2005). The transition to siblinghood: A developmental ecological systems perspective. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 542–549. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.542>
- Volling, B. L. (2012). Family transitions following the birth of a sibling: An empirical review of changes in the firstborn's adjustment. *Psychological Bulletin*, 138(3), 497–528. <https://doi.org/10.1037/a0026921>
- Volling, B. L., ve Belsky, J. (1992). The transition to parenthood: Developmental and family perspectives. In F. M. Koblinsky (Ed.), *Parenting and child development in "nontraditional" families* (pp. 137–166). Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Weisleder, A., ve Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Child Development*, 84(5), 1335–1353. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., ve Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe. <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>
- Yalçın, B. (2010). *Modern Aile Yapısında Değişim ve Ev İçi Rollerin Paylaşımı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(3), 45–62. <https://doi.org/10.1234/ankusosbil.2010.15.3.45>
- Yalçın, F., ve Tantekin Erden, F. (2021). Açık Hava Oyunları Üzerine Kültürlerarası Bir Çalışma: Öğretmenlerin İnanç ve Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 131–159. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9640>
- Yalçın, M. (2020). Dijital Ebeveynlik ve Dijital Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 265–280.
- Yaprak, N. (2007). Ergenlerin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(3), 74–85.
- Yardımcı, F., ve Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 27(2), 19–33.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Gelişimi ve Ebeveynlik* (4. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Yeşil, R., Şahan, E., ve Aslenderen, M. (2018). Ebeveynin Çocuk Eğitimi Konusundaki Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1828-1849. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.002>
- Yıldız, D. (2008). Doğum Sonrası Dönemde Annelerin Bebek Bakımı Konusunda Danışmanlık Gereksinimleri ve Yaklaşımlar. *Gülhane Tıp Dergisi*, 50, 294–298.
- Yıldız, M. (2017). Modern Aile Tipleri ve Karma Ailelerin Yükselişi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 89-104.
- Yılmaz, S. D., ve Yıldırım, A. (2018). Gebelik Dönemindeki Anne ve Baba Adaylarının Bilgi Edinme Süreci: Nitel Bir Çalışma. *Dokuz Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(3), 190–197.
- Yoldaş, C. (2020). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ve Ebeveynlerinin Yaşam Pozisyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/bitstream/handle/11655/22477/Ceren%20Yoldaş-%20Yüksek%20Lisans%20Tezi.pdf?isAllowed=y&sequence=3>
- Yoleri, S., ve Taşdelen Karçkay, A. (2015). Okul Öncesi Aile Katılımının Ebeveyn Tutumlarını Yordayıcı Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (206), 67–87.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı* (22. basım). Özgür Yayınları.
- Yüksel Güngör, B., ve Özaydın, M. M. (2023). Çalıştırmacı Refah Politikaları Bağlamında Çalışma Hayatında Yer Alan Bekar Anneler: Toplum Yararına Çalışma Programı Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(46), 69–96. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1252310>



EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/11/2023

Toplantı Sayısı : 25

Karar Sayısı : 220

220- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğr. Üyesi **Prof.Dr.Hayat BOZ**'un danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Seval ŞİMŞEK**'in, "Yeni Ebeveynlerin Ebeveyn Olmayı Düşünenlerin Yeni Yaşamlarına Uyum Sürecindeki Eğitim İhtiyaçları" başlıklı tezi ile ilgili 23/10/2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğr. Üyesi **Prof.Dr.Hayat BOZ**'un danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Seval ŞİMŞEK**'in, "Yeni Ebeveynlerin Ebeveyn Olmayı Düşünenlerin Yeni Yaşamlarına Uyum Sürecindeki Eğitim İhtiyaçları" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR

06/11/2023

Prof. Dr. Muğarrem OZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Yeni Ebeveynlerin Ve Ebeveyn Olmayı Düşünenlerin Yeni Yaşamlarına Uyum Sürecindeki Eğitim İhtiyaçları

Sayın gönüllü,

Yüksek Lisans Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı yeni ebeveyn olmuş 0-24 ay arası tek bebek sahibi olan ve ebeveyn olmayı planlayan bireylerin hayat boyu öğrenme bağlamında yeni yaşamlarına uyum sürecindeki eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve bu konuya yönelik öneriler sunmaktır.

Çalışmaya katılma koşulları

- 0-24 ay arası tek bebeğe sahip olmak veya bebek sahibi olmayı planlıyor olmak

Çalışma kapsamında yapılacak uygulama

Araştırma kapsamında siz değerli katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yaklaşık 20 dakikalık bir görüşme yapılacaktır. Araştırmaya 0-24 ay arası tek bebeğe sahip olan beş çift ve bebek sahibi olmayı planlayan beş çift dahil edilecektir. Bu nedenle araştırmaya eşinizin de ayrıca katılımcı olarak katılması araştırmanın istenilen sınırlılıktaki sonucuna ulaşması için önemlidir. Böylelikle toplamda on anne ve on babadan oluşan 20 kişilik bir gönüllü grubu oluşturulmuş olacaktır. Görüşmeler sizin uygunluğunuz doğrultusunda yüz yüze veya çevrimiçi ortamda ses kayıtları alınarak gerçekleştirilecektir. Araştırma gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmeler boyunca herhangi bir risk veya olumsuz

durumda karşılaşmanız olası değildir. İstedığınız zaman araştırmada yer almayı reddedebilir ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Görüşmeler boyunca size herhangi bir ücret ödenmeyecek ve sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Görüşme sırasında paylaşacağınız tüm bilgiler saklı tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca görüşme incelemelerinde ve yayınlarda kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Gönüllünün Adı/ Soyadı

.....

İmza:

Tarih:/...../2023

Araştırmacının Adı/ Soyadı

Seval ŞİMŞEK

EK 3. Görüşme Formu

Görüşme Tarihi	
Görüşmenin Yapılma Şekli ve Yeri	
Başlama Saati	
Bitiş Saati	
Görüşmeci	

1. Kendinizden bahseder misiniz?

- a. Yaşınız,
- b. Cinsiyetiniz,
- c. Eğitim durumunuz,
- d. Çalışıyor musunuz,
 1. Çalışıyorsanız mesleğiniz,
 2. Aylık ortalama geliriniz,
- e. Ailenizin aylık toplam geliri,
- f. Evli olduğunuz süre,
- g. Eşinizle aranızdaki yaş farkı,
- h. İçerisinde bulunduğunuz aile tipi (çekirdek aile, geniş aile),
- i. 0-24 ay arası tek bebek sahibi olup olmadığınız, varsa kaç aylık olduğu,
- j. Bebek sahibi olmayı planlayıp planlamadığınız.

2. 0-24 arası tek bebek sahibi bir ebeveyn misiniz? Cevabınız evet ise;

- a) Bebek sahibi olmaya nasıl karar verdiniz? Neden ebeveyn olmak istediniz? Ebeveyn olmanızı etkileyen sebepler nelerdi? Ebeveyn olmanızda sizin ve eşiniz dışındaki bireylerin etkisi var mıydı?
- b) Bebeğiniz dünyaya geldiği andan itibaren ne tür bilgilerinizin eksik olduğunu fark ettiniz? Bu eksiklikleri bebeğiniz hangi aylardayken fark ettiniz? Bebeğiniz için hangi bilgilerin (Örneğin; bebeğin fiziksel, bilişsel, ruhsal, cinsel, dil, ahlaki, sosyal veya oyun gelişimi) gerekli olduğunu fark ettiniz?
- c) Bebeğiniz doğmadan önce veya doğduktan sonra herhangi bir anne- baba eğitim programına katıldınız mı? Katıldıysanız isimleri ve konuları nelerdi?

- d) Ebeveyn olduğunuz andan itibaren ne tür desteğe (psikolojik, maddi, sosyal) ihtiyaç duydunuz? Bebeğiniz doğmadan önceki ve sonraki eğitim ihtiyaçlarınız arasında fark var mı? Öncesinde ihtiyaç duyup, şuan duymadığınız ya da tam tersi durumlar oldu mu?
- e) Şuan bebeğiniz için herhangi bir eğitime ihtiyaç duymakta mısınız (Örneğin; iletişim, uyku eğitimi, davranış problemi ve yönetimi, beslenme, ilk yardım, ebeveyn tutumu)?
- f) Ebeveyn olduktan yani bir bebek sahibi olduktan sonra çocuk gelişimi konusunda kendinizin hangi konularda eğitime (Örneğin; akademik konular, dil eğitimi, ahlaki konular, sosyal gelişimi oyun eğitimi ve fiziksel gelişim gibi) ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz? Varsa bu ihtiyaçlarınızı hangi kurum veya kişilerle karşılamak istersiniz?

3. Bebek sahibi olmayı planlıyorsanız,

- a) Sizce insanlar neden bebek sahibi olmak ister? İnsanların bebek sahibi olmasının sebepleri nelerdir? Eş dışındaki diğer bireyler veya durumlar (Örneğin; kişilerin yaşlarının ileri olması, ileride pişmanlık duyabilme ihtimalleri, toplum baskısı, akraba ısrarları) bebek sahibi olma konusunda kişileri etkileyebilir mi?
- b) Sizin ebeveyn olmak istemenizin sebepleri nelerdir? Bebek sahibi olmak istemenizde sizin ve eşinizin dışındaki bireylerin etkisi var mı?
- c) İyi bir ebeveyn nasıl olmalı? Ebeveyn olmaya karar verirken çocuk gelişimi için hangi eğitimleri almak, ne tür bilgileri (Örneğin; bebeğin fiziksel, bilişsel, ruhsal, cinsel, dil, ahlaki, sosyal veya oyun gelişimi) öğrenmek gerekir? Sizce bebeğin hangi gelişim aşamalarına (Örneğin; doğum öncesi, bebeklik, çocukluk, ergenlik) dikkat etmek gerekir?
- d) Ebeveyn olmaya karar verdiğiniz andan itibaren çocuğunuza ne tür eğitimler vermeniz gerektiğini düşünüyorsunuz (Örneğin; iletişim, uyku eğitimi, davranış problemi ve yönetimi, beslenme, ilk yardım, ebeveyn tutumu gibi)?
- e) Ebeveyn olmaya karar verdiğiniz andan itibaren çocuk gelişimi konusunda kendinizin hangi konularda eğitime (Örneğin; akademik konular, dil eğitimi, ahlaki konular, sosyal gelişimi oyun eğitimi ve fiziksel gelişim gibi) ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz? Daha önce herhangi bir anne- baba eğitim programına katıldınız mı veya katılmayı düşünüyor musunuz? Varsa bu eğitimleri hangi kişi veya kurumlardan almak istersiniz?

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yeni Ebeveynlerin ve Ebeveyn Olmayı Planlayanların Yeni Yaşamlarına Uyum Sürecindeki Eğitim İhtiyaçları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	02.08.2025
Gönderim Numarası	2724164912
Sayfa Sayısı	224
Sözcük Sayısı	57933
Karakter Sayısı	412681
Benzerlik Oranı	%5
Savunma Tarihi	29.07.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programına ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Seval Şimşek

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seval Şimşek

E-posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Sınav Koleji	2014-2015
Öğretmen	MEB'e bağlı devlet okulu	2015-2016
Öğretmen	Nahit Menteşe Anadolu Lisesi	2016- Halen

Akademik Bilgiler :

Lisans- Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi- 2014