THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES
TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Duyarlı Bakımın Erken Çocukluk Gelişimine Etkileri: 0–3 Yaş Kurumsal Bakım Ortamları Üzerine Sistematik Bir Derleme

The Effects of Responsive Caregiving on Early Childhood Development: A Systematic Review of Institutional Care Settings for Children Aged 0–3 Years

Rumeysa Gündoğdu Ayar, Neslihan Avcı

Yazar Bilgileri

Rumeysa Gündoğdu Ayar
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi,
rumeysagundogdu@gazi.edu.tr

Neslihan Avcı
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi,
navci@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu sistematik derleme, 0–3 yaş çocukların kurumsal bakım ortamlarında (kreş/gündüz bakımevi) bakım veren duyarlılığının çocukların gelişimsel kazanımları üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Dahil edilen çalışmalar araştırmacılar tarafından önceden belirlenen değerlendirme kriterleri doğrultusunda yöntemsel özellikleri, duyarlı bakımın ele alınış biçimi ve çocukların gelişimsel kazanımları açısından sistematik biçimde analiz edilmiştir. Eleştirel değerlendirmede ise Sistematik Derleme için Araştırma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bulgular, duyarlı bakımın hem kurumsal yapı ve koşullarla hem de bakım verenin çocukla kurduğu duygusal ve etkileşimsel bağın niteliğiyle şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Uygun çocuk–bakım veren oranı, grup büyüklüğü ve bakımın sürekliliği gibi yapısal kalite göstergeleri, duyarlılığın gerçekleşmesi için temel koşullar olarak öne çıkmaktadır. Bu koşulların sağlandığı ortamlarda çocukların daha yüksek sosyal-duygusal uyum ve daha düşük problem davranışlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Duyarlı bakım, yalnızca anlık duygusal tepkiler değil; aynı zamanda öğrenmeye yönelik etkin destek, ortak dikkat ve karşılıklı etkileşim gibi öğretimsel bileşenleri de kapsamaktadır. Günlük rutinler—özellikle yemek zamanları ve etkileşimli okuma etkinlikleri—çocuklarla nitelikli etkileşimlerin kurulduğu doğal öğrenme bağlamları olarak dikkat çekmektedir. Genel olarak duyarlı bakımın, bireysel farklılıklar ve sınıf iklimiyle etkileşim içinde gelişen; çocukların bağlanma güvenliğini, öz-düzenlemelerini, dil ve bilişsel becerilerini destekleyen bütüncül bir bağlam olduğu ortaya konmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Duyarlı bakım
Kurumsal çocuk bakımı
Öğretmen/bakım veren–çocuk etkileşimi
Erken çocukluk gelişimi
Sistematik derleme

Keywords
Responsive caregiving
Institutional childcare
Teacher/caregiver–child interaction
Early childhood development
Systematic review

Makale Geçmişi
Geliş: 12.11.2025
Kabul: 24.03.2026

ABSTRACT

This systematic review aims to comprehensively examine the effects of caregiver responsiveness in institutional care settings (nurseries/daycare centres) on the developmental outcomes of children aged 0–3 years. The included studies were systematically analysed in terms of their methodological characteristics, the way responsive care was addressed, and children's developmental outcomes, according to evaluation criteria predetermined by the researchers. The Mixed Methods Appraisal Tool was used for the critical appraisal. The findings show that responsive care is a multidimensional process determined by both institutional structures and conditions and the quality of the emotional and interactive bond established between the caregiver and the child. Structural quality indicators such as an appropriate child-caregiver ratio, group size, and continuity of care stand out as fundamental conditions for the establishment of responsive care. In environments where these conditions are achieved, children's social-emotional adjustment increases, and problem behaviours decrease. Responsive care encompasses not only immediate emotional responses but also educational components such as active support for learning, joint attention, and reciprocal interaction. Daily routines—particularly mealtimes and shared book reading activities—are noteworthy as natural learning contexts for establishing quality interactions with children. Overall, responsive care has been identified as a comprehensive context that evolves in interaction with individual differences and classroom climate, supporting children's attachment security, self-regulation, language, and cognitive skills.

Makale Türü Derleme

Önerilen Atıf Gündoğdu-Ayar, R. & Avcı, N. (2026). Duyarlı bakımın erken çocukluk gelişimine etkileri: 0–3 yaş kurumsal bakım ortamları üzerine sistematik bir derleme. *TEBD*, *24*(2), 1662-1692. https://doi.org/10.37217/tebd.1822462

Giriş

Yaşamın ilk üç yılı gelişimin en hızlı ve en hassas biçimde ilerlediği dönemdir. Bu yıllarda çocuklar çevresel etkilere karşı oldukça duyarlıdırlar (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2018). Çocukların yaşamındaki ebeveynler ve diğer düzenli bakım verenler, erken çocukluk döneminde çevresel etkinin aktif bileşenleri olarak görülmektedir. Çocuklar; sevgi ve şefkat, güvenlik, duyarlı etkileşim ve keşif için teşvik sağlayan yakın ve güvenilir ilişkiler bağlamında büyümekte ve gelişmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Çocukların sağlıklı gelişimi, yalnızca bireysel bakım uygulamalarıyla değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde belirlenen standartlarla da desteklenmektedir. UNICEF, Dünya Sağlık Örgütü [WHO] ve Dünya Bankası tarafından geliştirilen geliştirici bakım (nurturing care), erken dönemde çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi, öğrenmesi ve gelişmesi için ihtiyaç duyduğu beş temel bileşeni tanımlamaktadır ve duyarlı bakım bu temel bileşenlerden bir tanesidir (UNICEF, 2018).

Duyarlı bakım, bakım veren kişinin çocuğun sinyallerini zamanında ve uygun bir şekilde fark etme, anlama ve bunlara yanıt verme becerisini ifade etmektedir (Ainsworth, 1989). Bu yalnızca çocukların beslenme, alt değişimi gibi bakım ihtiyaçlarına duyarlılığı değil aynı zamanda bilişsel/öğretimsel duyarlılığı da kapsamaktadır. Bu da çocuğun gelişim düzeyine uygun sözel ve etkileşimsel uyarımlar sunarak öğrenmeyi desteklemek anlamına gelmektedir (Pianta vd., 2008). Birçok teorik çerçeve (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1988), bakım verenler ve çocuklar arasındaki etkileşim kalıplarının ve niteliklerinin çocukların gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca erken dönem bakım ilişkilerinin kalitesinin çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğuna dair güçlü bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (Felitti vd., 1998; Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu çerçevede duyarlı bakım, çocuğun sinyallerine zamanında ve uygun tepkiler verilmesiyle; beyin gelişimini, sosyal-duygusal uyumunu ve öğrenme kapasitesini destekleyen temel bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Araştırmalar, bu destekleyici bakım veren-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal-duygusal yetkinlik, güvenli bağlanma, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemede (Choi vd., 2019; Helmerhorst vd., 2019; Lim ve Lim, 2017) dışavuruma yönelik davranış problemlerini azaltmada (Ortelbach vd., 2022; Ruprecht vd., 2016; Shafer vd., 2022) ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir.

Mevcut alan yazınında bakım verenlerle ilgili araştırmaların önemli bir kısmı, özellikle 4–6 yaş arası çocuklarda öğretmen–çocuk ilişkilerine odaklanmaktadır (Finch vd., 2015; Hu vd., 2017; Isotola vd., 2025; Mashburn vd., 2008; Vitiello vd., 2022). Bunun yanı sıra birçok çalışma ebeveyn duyarlılığının çocukların sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanları üzerindeki etkilerini incelemektedir (Alves vd., 2024; Bozicevic vd., 2025; Deans, 2020; Jeong vd., 2021; O'Neill vd., 2021; Santana-Ferrándiz vd., 2025).

Bu çalışmaların ortak bulgusu, bakım veren duyarlılığının çocuk gelişimi için güçlü bir koruyucu ve destekleyici faktör olduğudur. Bununla birlikte üç yaş altı çocuklarla yürütülen duyarlı bakım araştırmalarında ebeveyn duyarlılığına odaklanan çalışmaların ağırlıkta olduğu (Ballarotto, 2023; Black, 2020; Leigh vd., 2011; Nozadi, 2013; Tamis-LeMonda vd., 2001), kurumsal bakım ortamlarında bakım veren duyarlılığını ele alan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu (Bateman 2024; Choi vd., 2019; Cryer vd., 2005; Degotardi vd., 2018) görülmektedir. Oysa dünya genelinde çocuklar erken çocukluk dönemlerinin önemli bir kısmını ev dışında, çeşitli çocuk bakım ortamlarında geçirmektedirler (UNICEF, 2008). Bu bağlamda çocukların büyük bölümünün gelişimlerini sürdürdükleri kreş ve gündüz bakım evlerinde bakım verenlerin duyarlılığının çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olması, alan yazınında önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Mevcut sınırlı araştırmalar, duyarlı kurumsal bakımın hangi boyutlarının ele alındığı ya da hangi gelişim alanlarında boşluklar bulunduğu konusunda bütüncül bir çerçeve sunmamaktadır. Bu sistematik derleme, söz konusu boşluğu doldurarak 0–3 yaş çocuk bakım ortamlarında bakım veren duyarlılığının çocukların gelişimsel süreçlerine katkılarını değerlendirmeyi ve bu alanda yürütülecek gelecek araştırmalara yön göstermeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, incelenen çalışmalar içerik, yöntem, katılımcı özellikleri, ölçme araçları ve çocuklara ilişkin gelişimsel kazanımlar açısından sistematik biçimde analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu inceleme, sistematik bir inceleme için PRISMA raporları ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Page vd., 2021). Çalışmanın protokolü, araştırmanın şeffaflığını artırmak amacıyla Open Science Framework (OSF) platformuna https://osf.io/vg2fa/overview?view_only=af7acaf1e4eb4454a4366b1cd9ccf654 kaydedilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda duyarlı bakım çocuk ve bir bakım veren arasındaki her türlü karşılıklı etkileşim olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, duyarlı bakım/duyarlılık kavramıyla ilişkilidir. Nitekim duyarlılık, bakım verenin çocuğun ipuçlarını doğru biçimde yorumlaması ve bu ipuçlarına zamanında, uygun şekilde yanıt vermesi olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth vd., 1974). Duyarlı bakıma ilişkin alan yazınında yer alan çalışmalar duyarlı bakım kavramını, bakım veren/öğretmen etkileşimi, bakım veren/öğretmen ilişki kalitesi ve bakım ortamı kalitesi gibi kavramlarla ele almaktadır.

Arama Stratejisi

Bu çalışmada alan yazını taraması için SPIDER (Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type) çerçevesi temel alınmıştır. SPIDER, özellikle nitel ve karma araştırmaları kapsamada esneklik sağladığı için PICO'ya alternatif olarak tercih edilmiştir. Arama stratejisi Tablo 1'de

sunulmuştur. Ağustos 2025'te araştırma amacı doğrultusunda beş veri tabanında (Web of Science, Scopus, ERIC, Google Scholar ve Ulakbim/TR Dizin) sistematik tarama gerçekleştirilmiştir.

Arama sürecinde kullanılan anahtar kelimeler, SPIDER çerçevesi temel alınarak belirlenmiş ve her veri tabanı için uyarlanmıştır. Ulakbim/TR Dizin'de konuya ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer veri tabanlarından elde edilen yayınlar, dahil etme/dışlama kriterleri doğrultusunda incelenmiştir.

Tablo 1. SPIDER Çerçevesine Dayalı Referans Arama Stratejisi

	İngilizce	***Türkçe***
S (Sample – Örneklem)	Caregiver, Childcare Worker, Nursery Staff, Daycare Staff	Bakım Elemanı, Kreş Personeli, Gündüz Bakım Evi Çalışanı, 0–3 Yaş Çocuklar, Bakım Elemanları / Öğretmenler
PI (Phenomenon Of Interest – İlgi Alanı / Olgu)	Caregiver Sensitivity, Responsive Caregiving, Sensitive Caregiving, Teacher-Child Interaction, Caregiver-Child Interaction	Bakım Veren Duyarlılığı, Duyarlı Bakım, Duyarlı Etkileşim, Öğretmen-Çocuk Etkileşimi, Bakım Veren- Çocuk Etkileşimi
D (Design – Tasarım)	Experimental, Semi-Experimental, Empirical Observational Studies	Deneysel, Yarı Deneysel, Ampirik Gözlemsel Çalışmalar
E (Evaluation – Değerlendirme)	Quality of Care, Child Development, Interaction Quality,	Bakım Kalitesi, Çocuk Gelişimi, Etkileşim Kalitesi,
R (Research Type – Araştırma Türü)	Qualitative, Quantitative, Mixed Methods, Case Study, Experimental, Quasi-Experimental	Nitel, Nicel, Karma Yöntem, Durum Çalışması, Deneysel, Yarı Deneysel

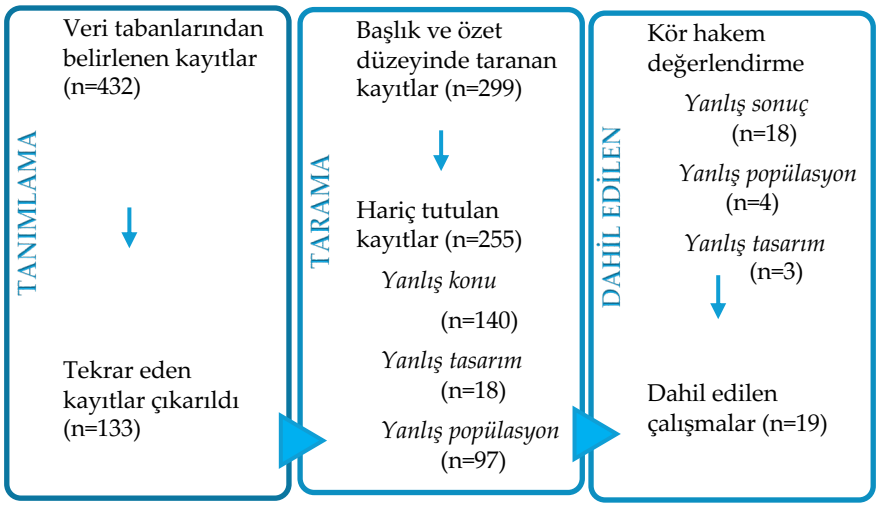
Dâhil etme ve dışlama kriterleri şu şekildedir:

- (Hedef Grup) *Dâhil etme:* 0–3 yaş arası çocuklarla çalışan bakım elemanlarını (öğretmen, grup sorumlusu, yardımcı öğretmen vb.) kapsayan çalışmalar. *Dışlama:* Anne, baba ve diğer ebeveynleri hedef alan çalışmalar ile 0–3 yaş üstü çocukları kapsayan araştırmalar.
- (Yayın Yılı) *Dâhil etme:* 2000–2025 yılları arasında yayımlanan araştırma makaleleri. *Dışlama:* 2000 yılı öncesinde yayımlanan çalışmalar.
- (Çalışma Türü) *Dâhil etme:* Ampirik, deneysel, yarı deneysel veya müdahale temelli araştırmalar. *Dışlama:* Yalnızca kuramsal çalışmalar, derleme yazıları, ampirik veri içermeyen yayınlar ile ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmaları.
- (Konu Alanı) *Dâhil etme:* Bakım veren duyarlılığı, bakım veren–çocuk etkileşimi ve erken çocukluk bakım ortamları odaklı araştırmalar. *Dışlama:* Kurum bakımı (sevgi evleri, yetiştirme yurtları vb.) ve aile temelli duyarlı bakım odağındaki çalışmalar.
- (Sonuçlar) *Dâhil etme:* Çocukların gelişimsel kazanımlarını (sosyal-duygusal, dil, bilişsel gelişim, yürütücü işlevler, davranış ve sağlık) raporlayan araştırmalar. *Dışlama:* Yalnızca bakım elemanlarına yönelik sonuçları (öz yeterlik, pedagojik bilgi vb.) raporlayan ve çocukların gelişimsel çıktılarının değerlendirilmediği çalışmalar.

- (Dil) *Dâhil etme:* Türkçe veya İngilizce yayımlanan çalışmalar. *Dışlama:* Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde yayımlanan çalışmalar.

Çalışma Seçim Süreci

Veri tabanı aramalarıyla toplam 432 yayına ulaşılmıştır. Yayınlar Zotero programına aktarılarak tekrar eden yayınlar (n=133) kaldırılmıştır. Kalan 299 yayın önceden belirlenen protokol doğrultusunda başlık ve özet kısımları incelenerek yanlış konu (n=140), yanlış çalışma tasarımı (n=18) ve yanlış popülasyon (n=97) nedeniyle ilgili olmayan yayınlar elenmiştir. Kalan 44 çalışma, önceden belirlenen inceleme kriterleri doğrultusunda çalışmanın yazarları tarafından ayrı ayrı kör inceleme yöntemiyle değerlendirilmiştir. İnceleme süreci sistematik derlemeler için kullanılan Rayyan programı üzerinden yürütülmüştür. İnceleme sonucunda ilk aşamada 12 çalışma "include", 20 çalışma "exclude" ve 12 çalışma "maybe" olarak kodlanmıştır. İki araştırmacı arasındaki uzlaşma toplantısında 19 araştırma çalışmaya dahil edilmiştir. Hariç bırakılan çalışmaların gerekçeleri incelendiğinde 18 çalışmada çocukların gelişimsel kazanımlarının değerlendirilmediği, 4 çalışmada yanlış popülasyona odaklandığı ve 3 çalışmada uygun olmayan çalışma tasarımına sahip olduğu belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışma seçim süreci için PRISMA akış diyagramı

Eleştirel Değerlendirme

Dahil edilen 19 çalışma, Sistematik Derleme için Araştırma Değerlendirme Aracı (Mixed Method Appraisal Tool-MMAT) kullanılarak değerlendirilmiştir (Hong vd., 2018). Birinci yazar ve çalışma dışında yer alan başka bir bağımsız araştırmacı, üç makaleyi birbirinden bağımsız olarak MMAT ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Değerlendirmeler arasındaki güvenirlik, 17/21 puan üzerinden %81 olarak hesaplanmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşma oturumu gerçekleştirmiş, farklılıklar tartışılmış ve tüm maddeler üzerinde görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu süreçte, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği şekilde, kodlayıcılar arası güvenirlik sağlandıktan sonra

tutarsızlıkların tartışılarak ortak bir karara varılması yaklaşımı benimsenmiştir. Nihai değerlendirme, bu fikir birliği doğrultusunda oluşturulmuştur. Kalan 19 araştırma bu doğrultuda birinci yazar tarafından MMAT ölçütlerine göre incelenmiştir (Tablo 2).

Bu çalışmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkeleri gözetilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılığı artırmak amacıyla makale seçimi sürecinde Rayyan programı kullanılarak iki bağımsız araştırmacı tarafından kör hakem değerlendirmesi yapılmış; uyuşmazlıklar tartışılarak uzlaşı yoluyla karara bağlanmıştır. Aktarılabilirliği desteklemek için dahil edilme ve dışlama kriterleri ayrıntılı biçimde rapor edilmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla MMAT değerlendirme sürecinde bağımsız kodlayıcılar arası karşılaştırma yapılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik hesaplaması kullanılmıştır. Doğrulanabilirliği güçlendirmek için ise kodlama ve değerlendirme süreci şeffaf biçimde raporlanmış ve kodlayıcı üçgenlemesi uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırmalarda önerilen kalite ölçütleri çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

MMAT ile yapılan kalite değerlendirmesinin ardından, önceden belirlenen inceleme kriterleri esas alınarak çalışmalar ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Analizde kullanılan değerlendirme kriterleri aşağıda özetlenmiştir:

Çalışmalar Duyarlı Bakımı Nasıl/Hangi Yönüyle Ele Almaktadır?

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yürütülen ampirik, deneysel ve yarı deneysel araştırmalar incelenirken, özellikle çocukla etkileşim kalitesi, bakım ortamının niteliği ve bakım elemanının duyarlılığı dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmaların duyarlı bakımın hangi yönünü ön plana çıkardığı ve bu boyutların nasıl kavramsallaştırıldığı değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntem ve Deseni Nasıl Yapılandırılmıştır?

Araştırmaların yöntem ve desenlerin araştırmanın amacına nasıl hizmet ettiği sorgulanmıştır. Katılımcı profilleri ve örneklem büyüklükleri hangi özellikleri göstermektedir? Araştırmalarda yer alan katılımcıların profili (bakım elemanı, öğretmen, yardımcı personel) ve örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Çalışmalarda kullanılan örneklemlerin niteliği (örn. küçük ölçekli pilot çalışma vs. geniş ölçekli deneysel araştırma) metodolojik açıdan dikkate alınmıştır.

Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Veri Kaynakları Nelerdir?

Kullanılan ölçme yöntemleri (gözlem, anket, görüşme, video analizi) değerlendirilmiştir.

İncelenen Çalışmaların Raporladığı Sonuçlar Nelerdir?

Çalışmalarda elde edilen sonuçlar özellikle çocuklara yönelik sonuçlar (Bilişsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim) değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların MMAT Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi

MMAT Soruları	*Choi vd. (2019)*	*Degotardi vd. (2018)*	*Ereky-Stevens vd. (2018)*	*Gardner-Neblett vd. (2017)*	*Grosse vd. (2022)*	*Hallam vd. (2016)*	*Horm vd. (2024)*	*Koşkulu-Sancar vd. (2024)*	*Ruprecht vd. (2016)*	*Bateman (2024)*	*Stolarski vd. (2024)*	*Ortelbach vd. (2022)*	*Shafer vd. (2022)*	*Hallam vd. (2009)*	*Lee (2006)*	*Cryer vd. (2005)*	*Salminen vd. (2021)*	*Recchia & Shin (2012)*	*Vallotton vd. (2017)*
Nitel Çalışmalar																			
1.1. Nitel Yaklaşım, Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Uygun mu?						***E***				***E***			***E***		***E***			***E***	
1.2. Nitel Veri Toplama Yöntemleri Araştırma Sorusunu Ele Almak için Yeterli mi?						***E***				***E***			***E***		***E***			***E***	
1.3. Bulgular Verilerden Yeterince Türetilmiş mi?						***E***				***E***			***E***		***E***			***E***	
1.4. Sonuçların Yorumlanması Verilerle Yeterince Destekleniyor mu?						***E***				***E***			***E***		***E***			***E***	
1.5. Nitel Veri Kaynakları, Toplama, Analiz ve Yorumlama Arasında Tutarlılık Var mı?						***E***				***E***			***E***		***E***			***E***	
Nicel Randomize Kontrollü Çalışmalar																			
2.1. Randomizasyon Uygun Şekilde Gerçekleştirilmiş mi?												***E***							
2.2. Gruplar Başlangıçta Karşılaştırılabilir mi?												***E***							
2.3. Sonuç Verileri Eksiksiz mi?												***E***							
2.4. Sonuç Değerlendiricileri Uygulanan Müdahaleye Karşı Kör mü?												***E***							
2.5. Katılımcılar Kendilerine Atanan Müdahaleye Uymuşlar mı?												***E***							
Nicel Randomize Edilmemiş																			
3.1. Katılımcılar Hedef Popülasyonu Temsil Ediyor mu?	***E***		***H2***	***H3***			***E***	***H6***	***E***		***H7***					***H10***	***H11***		***H12***
3.2. Ölçümler Hem Sonuç Hem de Müdahale (veya Maruz Kalma) Açısından Uygun mu?	***E***		***E***	***E***			***E***	***E***	***E***		***E***					***E***	***E***		***E***
3.3. Sonuç Verileri Eksiksiz mi?	***E***		***E***	***E***			***E***	***E***	***E***		***E***					***E***	***E***		***E***
3.4. Tasarım ve Analizde Karıştırıcı Faktörler Dikkate Alınmış mı?	***E***		***E***	***H4***			***E***	***E***	***E***		***E***					***E***	***E***		***H13***

3.5. Çalışma Süresince Müdahale (veya Maruz Kalma) Amaçlandığı Gibi Uygulanmış mıdır?	***E***		***E***	***E***			***E***	***E***	***E***		***E***							***E***	***E***		***H14***
Nicel Tanımlayıcı																					
4.1. Örnekleme Stratejisi Araştırma Sorusunu Ele Almak için Uygun mu?		***E***			***E***										***H8***						
4.2. Örneklem, Hedef Popülasyonu Temsil Ediyor mu?		***E***			***H5***										***H9***						
4.3. Ölçümler Uygun mu?		***E***			***E***										***E***						
4.4. Yanıt Vermeme Önyargısı Riski Düşük mü?		***H1***			***E***										***E***						
4.5. İstatistiksel Analiz Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Uygun mu?		***E***			***E***										***E***						
5 Üzerinden Toplam Puan (Evet = 1)	***5***	***4***	***4***	***3***	***4***	***5***	***5***	***4***	***5***	***5***	***4***	***5***	***5***	***3***	***5***	***4***	***4***	***5***	***2***		

E: EVET H: HAYIR Y: YORUMLAR H1: Çalışmaya 89 merkezden 59'u (%66) katılmış, 30 merkez (%34) katılmamıştır. Katılmama nedenleri ("personel değişimi", "teknik zorluklar", "çekinceler") açıklanmıştır. Ancak katılmayan merkezlerin sosyoekonomik veya yapısal özellikleriyle karşılaştırma yapılmamıştır. Katılım oranı kabul edilebilir düzeyde olsa da bu eksiklik nedeniyle yanıt vermeme önyargısı düşük–orta düzeydedir. H2: Hedef popülasyonun tipik bakım ortamlarını temsil etmektedir, ancak etnik ve sosyoekonomik çeşitlilik sınırlı olduğu için temsiliyet kısmen sağlanmıştır. H3: Sadece 6 çocuk ve 4 öğretmen (tek kurum, küçük örneklem) olduğu için temsiliyet sınırlıdır. H4: Çalışmada koşulların sırası rastgele atanarak sıralama etkisi kontrol edilmiştir. Ancak örneklemin küçük olması nedeniyle yaş, öğretmen farklılığı veya dil geçmişi gibi faktörler istatistiksel olarak kontrol edilmemiştir. H5: Örneklem, Almanya'daki 0–3 yaş erken çocukluk popülasyonunu kısmen temsil etmektedir. Katılımcıların çoğu orta–yüksek sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelmekte, düşük SES ve göçmen kökenli aileler sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu nedenle bulgular genellikle orta–yüksek sosyoekonomik gruplar için genellenebilir niteliktedir. H6: Çalışmada örneklem orta–yüksek sosyoekonomik düzeydeki ve Hollanda kökenli ailelerin ağırlıklı olduğu kurumlara dayanmakta, etnik azınlık gruplar ve düşük SES temsili sınırlıdır. H7: Çalışma, yalnızca kuzey İsrail'deki orta gelirli mahallelerde bulunan kurumlarla yürütülmüştür. Bu durum, ülke genelindeki bakım ortamlarının çeşitliliğini sınırlamaktadır. H8: Amaçlı (purposive) örnekleme — düşük gelirli bölgedeki tek sınıf seçilmiş. Araştırma sorusuna (çocuk deneyimlerini derinlemesine inceleme) uygun, ancak örneklem küçüktür. H9: Örneklem tek bir düşük gelirli merkezde, dört çocuk ve iki öğretmenle sınırlı; sosyoekonomik ve kurumsal çeşitlilik sağlanmadığından hedef popülasyonu temsil etmemektedir. H10: Örneklem belirli bir bölgeyle sınırlı ve rastgele seçilmemiş. Bu nedenle temsiliyet sınırlı. Ayrıca katılım oranı düşüktür (%14; 136 merkezden yalnızca 19'u katılmıştır). H11: Finlandiya örneklemi kamuya bağlı, tek şehirdeki deneyimli öğretmenlerin bulunduğu yüksek kaliteli merkezlerden; Portekiz örneklemi ise hem kentsel hem kırsal alanlarda yer alan ancak önceden üniversite iş birliğiyle belirlenmiş yüksek kalite merkezlerden oluşmuştur. Her iki örneklem de ağırlıklı olarak orta–yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileleri temsil ettiğinden, çalışmanın temsiliyeti kısmen sağlanmış, ancak genel popülasyona genellenebilirliği sınırlı kalmıştır. H12: Örneklem yalnızca bir üniversite laboratuvar kreşindeki 10 bebek ve 24 stajyer bakımverenden oluşmuştur. Bu nedenle örneklem küçük, homojen ve profesyonel bakım ortamlarını temsil etme gücü sınırlıdır. H13: Zaman (bebek yaşı, bakımverenin program süresi) ve önceki jest davranışları kontrol edilmiştir. Ancak ailede jest kullanımı, çocuk mizaç/dil gelişimi, sınıf koşulları gibi önemli karıştırıcılar ölçülmemiştir. Bu nedenle kalıntı karıştırıcı riski vardır. H14: Bakımveren jest ve duyarlılığı zaman değişkeni olarak modellenmiş, ancak jest programına uyum (stajyerler arası farklar) ve evdeki jest kullanımı izlenmemiştir. Bu nedenle maruziyetin dozu ve sürekliliği tam olarak takip edilmemiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, derleme kapsamında incelenen 19 araştırmanın bulguları *yöntem, duyarlı bakımın ele alınışı ve etkiler* olmak üzere üç ana tema altında sunulmuştur. Her alt başlıkta, ilgili çalışmaların öne çıkan yönleri karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmaların Yöntemsel Özellikleri

Tablo 3 incelendiğinde 19 araştırmanın büyük bölümünün Amerika Birleşik Devletleri'nde (n=10) yürütüldüğü; diğerlerinin ise Avrupa (Finlandiya, Portekiz, Hollanda, Avusturya, Almanya, İngiltere), İsrail ve Avustralya ile Kore gibi farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların çoğu nicel kesitsel veya korelasyonel desen kullanmış, az sayıda boylamsal çalışmaya yer verilmiştir. Çalışma kapsamında 0-3 yaş çocuklara yönelik araştırmalar incelenmekle birlikte çalışmaların örneklemlerinin çoğunlukla belirli/sınırlı yaş aralıklarında (örneğin 12–24 ay, 12–36 ay gibi) yoğunlaştığı görülmüştür. 0-3 yaş aralığının tamamını kapsayan çalışma sayısı daha sınırlıdır. Ancak son yıllarda, 0–3 yaş döneminin tamamını kapsayan araştırmaların sayısında bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklükleri incelendiğinde ise küçük örneklemli nitel çalışmalar (Lee, 2006; Recchia ve Shin, 2012; Shafer vd., 2022) daha derinlikli etkileşim analizi sunarken büyük ölçekli nicel çalışmaların (Koşkulu-Sancar vd., 2024; Ortelbach vd., 2022) istatistiksel genellenebilirliği desteklediği söylenebilmektedir. Ölçme araçları incelendiğinde, bakım ve etkileşim kalitesini değerlendiren CLASS-Toddler, ITERS, CIS, QCIT gibi gözlem temelli araçların yoğun biçimde kullanıldığı; çocuk gelişim alanlarını değerlendirmek içinse Bayley, NEPSY, DECA-I/T, BITSEA ve ITSEA gibi ölçeklerin tercih edildiği görülmektedir. Bu ölçekler dünya çapında çok sayıda araştırmada kullanılan etkileşimi ve çocuk gelişimini değerlendirme araçlarıdır.

Duyarlı Bakımın Ele Alınışı

İncelenen araştırmalar, duyarlı bakımın yalnızca çocuğun ihtiyaçlarına verilen anlık tepkilerden ibaret olmadığını; bakım veren ile çocuğun etkileşimsel, duygusal ve bilişsel süreçleri birlikte yapılandırdığı bir ilişki biçimi olduğunu göstermektedir. Ayrıca duyarlı bakım, yalnızca bireysel özelliklere değil, kurumun uygun çocuk–bakım veren oranı, grup büyüklüğü, fiziksel ortamın düzeni, bakımın sürekliliği ve evden kuruma geçiş süreçleri gibi yapısal kalite koşullarından da etkilendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, günlük rutinlerin (beslenme, alt değiştirme, uyku vb.) çocukla etkileşim kurma ve güven ilişkisini sürdürme açısından önemli fırsatlar sunduğu; dolayısıyla duyarlı bakımın bu rutin süreçlerde de süreklilik, özen ve karşılıklılık ilkelerini içerdiği vurgulanmaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri

Çalışma Künyesi	*Ülke*	*Yöntem*	*Katılımcılar*	*Ölçme Araçları*
Choi vd. (2019)	ABD	Nicel Kohort	1-3 Yaş 196 Çocuk ve Grup Sorumluları	Bayley, Ppvt-4, Classroom Assessment Scoring System (Class-T), Öğretmen Raporu
Cryer vd. (2005)	ABD	Nicel Kohort	38 Bebek ve Küçük Çocuk; 46 Öğretmen	Iters (Infant/Toddler Environment Rating Scale), CIS (Caregiver Interaction Scale), Çocuk Gözlemleri
Stolarski vd. (2024)	İsrail	Nicel Kesitsel Korelasyonel Desen	14-17 Ay Bebek/Küçük Çocuklar ve Bakım Verenler (84)	Caregiver Sensitive Responsiveness Scale (SRS), The Leuven Involvement Scale (LIS-YC), Peer Play Scale
Degotardi vd. (2018)	Avustralya	Nicel Kesitsel Korelasyonel Desen	57 Bebek ve Küçük Çocuk (7–24 Ay)	Language Environment Analysis (LENA), Infant-Toddler Environmental Rating Scale– Revised (Iters-R)
Ereky-Stevens vd. (2018)	Avusturya	Nicel Boylamsal Korelasyonel Desen	104 Bebek ve Küçük Çocuk (10-33 Ay) ve Bakım Verenler	Attachment Q-Sort (AQS), Caregiver Interaction Scale (CIS), Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)
Hallam vd. (2009)	ABD	Nicel Betimsel	4 Bebek/Küçük Çocuk (12–24 Ay) ve 2 Bakım Veren (Biri Grup Sorumlusu)	Iters-R, Odak Grup Gözlemi
Hallam vd. (2016)	ABD	Nitel Durum Çalışması	11 Çocuk (12–36 Ay)	Odak Grup Gözlemi, Alan Notları
Bateman (2024)	İngiltere	Nitel Durum Çalışması	Bir Grup Bebekler/Küçük Çocuklar ve Öğretmenleri	Video Transkripsiyonu, Alan Notları
Grosse vd. (2022)	Almanya	Nicel Kesitsel Korelasyonel Desen	64 Çocuk (22–45 Ay) ve 9 Öğretmen	Class-T, Hidden Toys Task (HTKS), Selective Attention (Nepsy), Toy Wrap Task, Multisource Assessment of Social Competence Scale (Mascs), Child Behavior Rating Scale (CBRS)
Koşkulu-Sancar vd. (2024)	Hollanda	Nicel Boylamsal Korelasyonel Desen	876 Çocuk (2-3 Yaş) ve 215 Öğretmen	Class-T, Visual Search Task (Mulder vd., 2014), Nonword Repetition Task (Verhagen vd., 2019), Six Boxes Task
Horm vd. (2024)	ABD	Nicel Boylamsal Korelasyonel Desen	269 Bebek/ Küçük Çocuk (3–37 Ay)	Devereux Early Childhood Assessment for Toddlers (Deca-I/T), Quality of Care for Infants and Toddlers (QCIT)
Gardner-Neblett vd. (2017)	ABD	Nicel Tek Denekli Yarı Deneysel Desen	6 Küçük Çocuk (13-36 Ay) ve 4 Öğretmen	Video Kayıtları, Eye Gaze (Bakış Süresi) Ölçümü, Observer Xt (Noldus) Yazılımı, Gözlem Kodlama Protokolü (Coding Scheme)

Ruprecht vd. (2016)	ABD	Nicel, Kesitsel – Randomize Olmayan Kontrollü (Karşılaştırmalı)	114 Çocuk (12-24 Ay) ve 59 Bakım Veren	Continuity of Care Scale, Yapısal Kalite ile İlgili Kısa Anket, The Brief Infant-Toddler Social Emotional Assessment (BITSEA), Adult Interaction Scale, The Infant Characteristics Questionnaire
Recchia ve Shin (2012)	ABD	Nitel Çoklu Durum Çalışması	3 Bebek (10-19 Ay) ve Öğretmenleri	Video Kayıt ve Alan Notları
Lee (2006)	Kore	Nitel Durum Çalışması	3 Bebek–Bakım Veren Çifti (6, 8.5 ve 10.5 Aylık)	Doğal Gözlemler, Video Kayıt, Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler, Belge Analizi
Vallotton vd. (2017)	ABD	Nicel Boylamsal Korelasyonel Desen	10 Bebek (6-19 Ay) ve 24 Stajyer Bakım Verenler	Video Kayıtları, Gesture Coding System, Caregiver Sensitivity Scale
Salminen vd. (2021)	Finlandiya ve Portekiz	Nicel Korelasyonel Karşılaştırmalı	513 Çocuk (Finlandiya N=230, Portekiz N=283; 16–47 Ay) ve 72 Öğretmen	Class–T, Classroom Behaviour Regulation from the Child Behaviour Rating Scale, Hidden Toys Task, Nepsy – Visual Attention Subtest, Pre-School Self-Regulation Assessment (PSRA)
Ortelbach vd. (2022)	Almanya	Nicel Randomize Kontrollü Deneysel Desen	600 Çocuk (0-3 Yaş) ve 120 Öğretmen	Class-T, Caregiver Interaction Scale (CIS), Attachment Q-Sort (AQS), Brief Infant-Toddler Social-Emotional Assessment (BITSEA), Infant-Toddler Social-Emotional Assessment (ITSEA), Support for Group Processes, Dyadic Sensitivity, Teacher Self-Efficacy, Job-Related Stress, Psychosomatic Conditions
Shafer vd. (2022)	ABD	Nitel Durum Çalışması	23 Çocuk (13-35 Ay) ve Bakım Elemanı (Grup Sorumlusu, Yardımcı Öğretmen ve Stajyerler)	Kodlama Sistemi (Empatik Tepkiler)

Bu çerçevede, kurumların uygun grup büyüklüğü, çocuk–bakım veren oranı ve fiziksel koşulların sağlanması gibi yapısal kalite koşulları duyarlılığın ortaya çıkışını belirleyen temel bir faktör olarak ele alınmıştır (Stolarski vd., 2024). Benzer biçimde bakımın sürekliliği (continuity of care) de yapısal kalitenin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmektedir; aynı bakım verenle uzun süreli, tutarlı ilişkilerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve öğretmen–çocuk etkileşimlerinin niteliğini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Choi vd., 2019; Ruprecht vd., 2016). Cryer vd.'nin (2005) çalışması da bebek ve küçük çocukların aynı bakım verenle uzun süre etkileşimde bulunmasının, yetişkinin çocuğun sinyallerine daha duyarlı biçimde tepki verebilmesini ve güvenli bir bağ ilişkisinin gelişimini desteklediğini; sık bakım elemanı değişimlerinin ise bu duyarlılığı zayıflattığını ortaya koymuştur. Bu bulgulara paralel olarak Ereky-Stevens vd. (2018) çalışmasında duyarlı bakımı, bebeklerin evden kurumsal bakıma geçiş sürecinde güvenli bağlanma ilişkilerinin gelişimini kolaylaştıran temel bir süreç olarak ele alınmıştır. Araştırma, özellikle bakım ortamına yeni başlayan çocuklarda grup düzeyinde duyarlılığın, yeni bakım verene yönelik güvenin ve aidiyet duygusunun oluşumunda kritik bir rol oynadığını göstermiştir. İlgili araştırmada bakım veren duyarlılığı hem bire bir etkileşimlerdeki duyarlılık (bakım verenin çocuğa sıcaklık, ilgi ve uygun tepkilerle karşılık vermesi) hem de grup düzeyinde duyarlılık (bakım verenin tüm çocuklara yönelik genel ilgisi, katılımı ve pozitif etkileşim sıklığı) açısından incelenmiştir. Burada çocukların yeni bir bakım ortamında duygusal güven geliştirmeleri için bakım verenin hem bireysel hem grup düzeyinde tutarlı duyarlılık göstermesi gerektiği vurgulanmıştır**.**

Diğer taraftan duyarlı bakım, birçok araştırmada bakım elemanı–çocuk etkileşiminin niteliği üzerinden tanımlanmıştır. Grosse vd. (2022), Ortelbach vd. (2022) ve Horm vd. (2024) gibi çalışmalarda duyarlı bakım, erken çocukluk ortamlarında öğretmen–çocuk etkileşimlerinin niteliğiyle tanımlanan bir kavram olarak ele alınmış; duyarlılığın yalnızca duygusal tepkilerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda çocuğun bilişsel süreçlerini destekleyen, öz-düzenleme becerilerini teşvik eden ve güvenli ilişkilerin gelişmesine olanak sağlayan bütüncül bir etkileşimsel süreç olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla duyarlı bakım, erken çocukluk eğitiminde hem duygusal hem de öğretimsel yönleri içeren, çocuğun gelişimini çok boyutlu biçimde destekleyen bir yaklaşım olarak konumlandırılmıştır. Benzer şekilde Degotardi vd. (2018) çalışmasında duyarlı bakım, bakım verenin çocuğa fiziksel olarak yakın, açık ve anlaşılır biçimde konuşmasıyla ortaya çıkan etkileşimsel bir süreç olarak ele alınmıştır. Koşkulu-Sancar vd. (2024), Grosse vd. (2022) ve Salminen vd. (2021) gibi çalışmalarda, "öğrenmeye yönelik etkin destek" kavramı duyarlılığın bilişsel boyutunu temsil etmiş; yetişkinin çocuğun ilgilerini izleyerek rehberlik ettiği, etkileşimi ortak dikkat çerçevesinde sürdürdüğü bir ilişki olarak ifade edilmiştir. Duygusal ve davranışsal destek boyutunu ise yetişkinin çocuğun sinyallerine duyarlılığı, sıcaklığı, yakınlığı ve çocuğun fikirlerine değer verdiği bir ilişki olarak belirtilmiştir. Gardner-Neblett vd. (2017) çalışmasında

ise etkileşimli kitap okuma sırasında kullanılan açık uçlu sorular ve dil genişletme stratejileri, duyarlılığın öğretimsel ve dilsel bileşenleriyle ilişkilendirilmiştir.

Bununla birlikte Bateman (2024) çalışmasında bebeklerin yemek zamanı etkileşimleri sırasında bedensel yardım isteme biçimlerini ve öğretmenlerin bu isteklere verdikleri teklif ve yanıtları incelemiştir. Bebeklerin bedensel "yardım talebi" jestlerinin/ipuçlarının bakım verenlerin "yardım teklifleriyle" karşılık bulması, duyarlılığın yalnızca yetişkinden çocuğa yönelen bir tepki değil, iki tarafın birlikte kurduğu etkileşimsel bir bağlam olduğunu göstermiştir. Bu yaklaşım, duyarlılığı "çocuğun ihtiyaç belirtilerine yetişkinin yerinde ve uyumlu yanıtı" biçiminde kavramsallaştırmış; dolayısıyla bakım sürecini karşılıklı anlam inşasına dayanan dinamik bir ilişki olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde Vallotton vd.'nin (2017) çalışmasında da duyarlı bakım, jest temelli iletişim aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada, yetişkinin jest sayısının fazlalığından çok, çocuğun jestlerine anlamlı ve zamanında duygusal karşılık verme biçimi duyarlılığın belirleyicisi olarak ele alınmıştır. Lee (2006) ve Recchia ve Shin (2012) çalışmalarında ise duyarlı bakımı; çocuğun sinyallerine verilen anlık yanıtların ötesinde, zamanla gelişen, karşılıklı uyum ve etkileşim üzerine kurulu bir ilişki süreci olarak vurgulamıştır. Dolayısıyla duyarlı bakım çocuk ve bakım veren arasında karşılıklı, süreç odaklı ve ilişkisel doğasıyla da ele alınmıştır.

Son olarak duyarlı bakım birçok araştırmada yalnızca planlı ya da yapılandırılmış eğitim ortamlarında değil, günlük bakım rutinlerinde ortaya çıkan bir etkileşim niteliği olarak ele alınmıştır (Bateman, 2024; Hallam vd., 2009, 2016). Bu sonuçlar, duyarlılığı öğretimsel bir stratejiden ziyade günlük yaşamın her anını kapsayan bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır. Yemek, giyinme, uykuya geçiş ya da alt değiştirme gibi bakım anları, çocuklarla nitelikli bir etkileşim için fırsat olarak görülebilmektedir. Hallam vd. (2009, 2016), bu tür rutinlerin çocukların güvenlik hissi, öngörülebilirlik algısı ve öz-düzenleme becerileri açısından kritik önem taşıdığını; öğretmenin duygusal yaklaşımının ve sözel olmayan iletilerinin bu süreçlerde "örtük program" işlevi gördüğünü vurgulamıştır. Benzer biçimde Bateman (2024), duyarlılığın özellikle yemek yeme gibi rutinlerde bakım verenin esnekliği, bekleme toleransı ve çocuğun ritmine uyum sağlama kapasitesiyle görünür hâle geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda duyarlı bakım, yalnızca öğretim planına bağlı olarak değil, günlük rutinlerin sürekliliği ve bakımın ritmi için de dikkat edilmesi gereken bir yaklaşımdır.

Etkiler

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen araştırmaların duyarlı bakımın bakım ortamı özellikleri ve yapısal kalite ile çocukların gelişimsel özellikleri üzerine ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızda da bu boyutları ile tartışılacaktır.

Bakım Ortamı Özellikleri ve Yapısal Kalite

Nitelikli bir bakım ortamı ve yapısal kalite, erken çocukluk bakım ortamlarında nitelikli bir eğitim ortamı için önemli görülmektedir. Nitelikli bir bakım ortamı; uygun çocuk–bakım veren oranı, küçük grup büyüklüğü, eğitimli ve deneyimli personel, bakımın sürekliliği, kuruma geçiş süreci ile fiziksel koşulların düzenliliği gibi unsurları içermektedir. Araştırmalarda bu koşulların, bakım veren duyarlılığı ve çocukların sosyal-duygusal uyumları üzerinde dolaylı fakat güçlü etkiler oluşturduğu vurgulanmaktadır**.**

Choi vd. (2019) araştırmalarında, bakımın sürekliliği ve öğretmen–çocuk etkileşim kalitesinin çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen değişimi yaşamayan çocukların daha az problem davranış ve daha yüksek sosyal yeterlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek etkileşim kalitesine sahip sınıflarda çocukların duygu düzenleme ve yönelim/katılım becerilerinin anlamlı biçimde arttığı belirtilmiştir. Araştırmada dikkati çeken bir diğer sonuç ise yüksek etkileşim kalitesinin bakımın istikrarsızlığının (sık öğretmen değişiminin) olumsuz etkilerini azaltmak için önemli bir müdahale olabileceğini ortaya koyması olmuştur. Benzer biçimde Stolarski vd.'nin (2024) İsrail'de yürüttükleri araştırmalarında yapısal kalitenin (grup büyüklüğü ve çocuk–bakım veren oranı), bakım verenin duyarlı tepkiselliği ve çocuk davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmalarını yüksek ve düşük yapısal kalitedeki iki farklı grupta yer alan kurumlarda gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, yüksek yapısal kaliteye sahip ortamlarda bakım verenlerin duyarlı tepkisellik düzeyinin anlamlı biçimde daha yüksek, çocukların saldırganlık düzeyinin ise belirgin biçimde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bakım veren duyarlılığı ile çocukların oyuna katılımı arasındaki ilişki yalnızca yüksek kaliteli ortamlarda anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, düşük yapısal kalitenin, duyarlı tepkiselliğin çocuk davranışları üzerindeki olumlu etkilerini zayıflattığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu durumu, "ekolojik kısıtlılıklar" çerçevesinde açıklamış ve kalabalık grup, yetersiz personel ve yüksek iş yükü gibi koşulların bakım veren duyarlılığının etkilerini sınırladığını belirtmiştir. Bakım veren sürekliliğiyle ilgili yapılan çalışmada (Cryer vd., 2005), bakım veren sürekliliği sağlanmadığında yeni sınıfa/öğretmene geçişlerin çocukların davranışları ve yapışma/sarılma, kaygılı gibi gözlemlenebilir sıkıntıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yeni sınıfa/öğretmene geçişin özellikle daha küçük yaştaki çocuklarda görünür sıkıntıyı kısa vadede artırdığını, buna karşın problem davranışların geçiş anında azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca hem sıkıntı hem problem davranışların yaklaşık bir ay içerisinde geçiş öncesi düzeylerine döndüğü ifade edilmiştir. Çalışma, geçiş öncesi yüksek kaliteli sınıflardan gelen çocukların ayrılık anında daha belirgin bir sıkıntı artışı yaşadığını ve bununda daha güçlü bağlanma etkisinden kaynaklı olabileceğini vurgulamıştır. Bulgular, geçişlerin doğası gereği geçici duygusal dalgalanmalara neden olabileceği; yaş, önceki sınıfın kalite/bağlanma düzeyi gibi unsurların bu

dalgalanmanın şiddetini belirlediğini; dolayısıyla geçişlerin kademeli, planlı ve çocuk-merkezli tasarlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Aynı konuda yapılan başka bir araştırmada Ruprecht vd. (2016), bakım sürekliliğinin 12–24 aylık çocukların etkileşimsel katılımı, sosyal yeterliği ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Diğer araştırma sonuçlarına benzer olarak sürekliliğin sağlandığı sınıflardaki çocukların bakım verenleriyle daha yüksek düzeyde etkileşim yaşadığını ve daha az problem davranış sergilediğini göstermiştir. Ayrıca çalışmada daha uygun yetişkin–çocuk oranları daha yoğun ve nitelikli etkileşimlerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmalar özetle, bakım veren sürekliliğinin ve uygun yetişkin–çocuk oranlarının, bebek ve küçük çocuk bakımında duyarlı etkileşimleri güçlendiren ve problem davranışları azaltan yapısal kalite göstergeleri olduğunu ortaya koymuştur.

Gelişimsel Etkiler

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda duyarlı bakımın çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim ve Bağlanma, Bilişsel Gelişim ve Yürütücü İşlevler ile Dilsel ve İletişimsel Gelişim boyutlarında çeşitli kazanımlar sağladığı görülmüştür. Bu sebeple ilgili bulgular bu gelişimsel alanlar temelinde ele alınmıştır.

Sosyal-Duygusal Gelişim ve Bağlanma

Erken çocukluk döneminde bakım ilişkilerinin niteliği, sosyal duygusal gelişim ve güvenli bağlanma için temel belirleyicilerdendir. Bu süreçte, bakım verenin duyarlılığı ve duygusal düzenleyici rolü, bebek ve küçük çocuklarla duygusal senkronizasyonun sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu uyum, güvenli bağlanmanın oluşumu için gerekli temel unsurları oluşturur. Bu bağlamda, aşağıdaki iki nitel araştırmanın sonuçları, bebek–bakım veren ilişkisinin yakınlık, güven ve senkronizasyon temelinde şekillenen karşılıklı ve güvenli bağlanmayı destekleyici ilişkisi dikkat çekicidir. Lee (2006) araştırmasında, üniversiteye bağlı bir bakım merkezinde üç bebek–bakım veren ikilisinin etkileşimleri yaklaşık 6–11 haftalık bir süreç boyunca gözlemlenmiştir. Aralarındaki ilişkinin ilk olarak tanışma ile başlayıp karşılıklı uyum, uyumu pekiştirme ve duygusal yakınlaşma ve son olarak güvenli bağ ve etkileşimsel istikrar dönemi aşamaları boyunca geliştiği vurgulanmıştır. Bebeklerin etkileşim boyunca yalnızca bakımın pasif alıcısı olmayıp aktif bir rol üstlendiği; bakım verenlerin ise duyarlı, gözlemci ve yansıtıcı tutumlarının ilişkinin niteliğini belirlediği ortaya konmuştur. Araştırma ayrıca bireysel farklılıkların (mizaç, geçmiş ilişki örüntüleri, deneyim) ve kurumsal yapının (küçük grup büyüklüğü, birincil bakım sistemi, ekip desteği) güvenli bağlanmanın oluşumundaki belirleyici etkisini göstermiştir. Benzer biçimde Recchia ve Shin (2012) de bakım ilişkilerindeki senkronizasyonu incelemiş ve etkileşimlerin zaman içindeki dönüşümüne odaklanmıştır. Bebek–bakım veren etkileşimlerinin gelişim süreci boyunca nasıl dönüşüm geçirdiğini ve bu etkileşimlerdeki "senkron" (uyumlu) ya da "asenkron" (uyumsuz) anların ilişki niteliğine nasıl yansıdığını araştırmışlardır. Sonuçlar, bebeklerin

mizaç, sosyal yönelim ve kültürel farklılıklar gibi bireysel farklılıklarının duyarlı bakımın şekillenmesinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı bebeklerden Bebek 1 gibi sosyal ve meraklı bebeklerin bakım verenleriyle kurduğu ilişkiler, karşılıklı iletişim ile ortak dikkat ve paylaşılmış anlam oluşturma süreçleriyle uyumlu bir şekilde ilerlemiş; bakım verenin sözel ve sözel olmayan duyarlılığı bu uyumu güçlendirmiştir. Yine Bebek 2'nin başlangıçta ayrılık kaygısı ve kültürel uyum gereksinimi, bakım verenlerin duyarlı rutin bakımı ve çocuğun ana dilini kullanma çabalarıyla zaman ilerledikçe güvene ve senkronize iletişime dönüşmüştür. Buna karşın Bebek 3'te bakım verenlerin tüm uyum çabalarına rağmen çocuğun sessiz mizacı, farklı iletişim tarzı ve sınıf beklentilerine düşük uyumu nedeniyle etkileşimler daha sınırlı ve çoğu zaman asenkron biçimde gerçekleşmiştir. Bu farklı bebek örnekleri, duyarlı bakımın her bebekte aynı biçimde ilerlemediğini; bakım verenlerin senkronizasyonu sürdürebilmek için bireysel, kültürel ve gelişimsel farklara göre kendi etkileşim biçimlerini sürekli olarak yeniden düzenlemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Duyarlı bakımın yalnızca bakım verenlerin duyarlı yaklaşımına bağlı bir süreç olmadığı; bebek ve küçük çocukların mizacı, kültürel ve ailesel koşulları gibi bireysel özelliklerinin merkeze alınarak bakım sürecinde senkronizasyonun sağlanmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Bire bir etkileşim düzeyinden grup bakım ortamlarına geçildiğinde ise, duyarlı bakımın farklı bir boyutu öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Ereky-Stevens vd. (2018), grup bakımında duyarlılığı ön plana çıkarmıştır. Çalışmada, çocukların yeni bakım verenlerle güvenli bağlanma ilişkisi geliştirme sürecini incelemişlerdir. Çocukların bakım ortamına geçiş sürecinde güvenli bağlanma geliştirmelerinde grup düzeyinde bakım veren duyarlılığının belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma, bire bir etkileşimlerden ziyade bakım verenin tüm çocuk grubuna yönelik duyarlılığının, çocukların yeni ortama uyumunda ve güvenli bağlanma ilişkisi kurmalarında daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Özellikle kız çocuklarının daha yüksek bağlanma güvenliği sergilediği görülmüştür. Araştırma sonucu çocukların sosyal-duygusal gelişiminin yalnızca bireysel etkileşimlerle değil, grup temelli, yapılandırılmış, duyarlı bakım ortamlarıyla da güçlendiğini ortaya çıkarmıştır.

Duyarlı bakımın bir diğer yansıması da bakım verenin çocukların duygusal ve davranışsal düzenleme süreçlerinde üstlendiği destekleyici rolde görülmektedir. Bir araştırmada (Shafer vd., 2022), öğretmenlerin 1–3 yaş arası çocukların öfke nöbetlerine verdikleri tepkiler ve bu tepkilerdeki krizin başarıyla nasıl çözüldüğü incelenmiştir. İncelenen 46 öfke nöbetinin analizi sonucunda pozitif dil kullanımı, duygusal bağlantı kurma ve yakın fiziksel temas gibi destekleyici stratejilerin öfke nöbetlerinin %91'ini çözümle sonuçlandırdığını göstermiştir. Buna karşılık uzak veya kontrolcü yaklaşımlar (mesafe koyma, bağ kurmama) çatışmayı uzatmış ya da yeniden alevlendirmiştir. Araştırma, öfke nöbetlerinin "bilişsel" (amaçlı ve sınırları test eden) ve "duygusal" (yoğun ve kontrolsüz duygu taşması) olmak üzere iki alt tipe ayrıldığını; etkili öğretmen davranışının ise bu

ayrımı gözeterek her duruma özgü stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Duygusal öfke nöbetlerinde ilk adımın çocukla empatik bir bağ kurmak ve çocuğun duygusunu adlandırmak en etkili yaklaşım olurken, bilişsel öfke nöbetlerinde ise açık, tutarlı ve net sınırlar koyup çocuk sakinleştikten sonra duygu hakkında konuşmak daha işlevsel bulunmuştur. Benzer biçimde Almanya'da geliştirilen Papilio-U3 Programı da bakım veren duyarlılığını artırmayı ve davranışsal-duygusal problemleri önlemeyi hedefleyen bütüncül bir müdahale yaklaşımı olarak tasarlanmıştır. Program sekiz ana modül hâlinde yürütülmüştür. Programın uygulaması 7,5 günlük yoğun eğitim, iki yarım gün süpervizyon (video-geribildirim oturumları) ve yarım günlük pekiştirme oturumu şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya 55 erken çocukluk eğitim merkezinden 120 öğretmen ve üç yaş altı 600 çocuk katılmıştır. Öğretmenler eğitim sürecinde duygu konuşması, çocuk sinyallerini aynalama, ikili ve grup-odaklı duyarlılık, duygusal düzenleme stratejilerini modelleme ve bağlanma temelli geçiş uygulamaları gibi becerileri öğrenmiş ve bunları sınıf ortamına yansıtmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %94'ü çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinde artış gözlemlediğini (%54,9 "büyük ölçüde", %39,2 "tamamen"), %53,8'i ise davranışsal sorunlarda azalma (örneğin vurma, ısırma, tekmeleme) olduğunu rapor etmişlerdir (Ortelbach vd., 2022). Tüm bu araştırmalara bakıldığında, duyarlı bakımın yalnızca anlık tepkilerden ibaret olmadığını; bireysel farklılıkları, grup dinamiklerini ve bakım verenin düzenleyici rolünü kapsayan çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bilişsel Gelişim ve Yürütücü İşlevler

Yaşamın ilk yıllarında bakım ortamlarındaki duyarlı ve nitelikli öğretmen–çocuk etkileşimleri, çocukların bilişsel gelişiminin yanı sıra yürütücü işlevlerin (dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol vb.) temellerinin atılmasında da kritik bir rol oynamaktadır. Bu bölümde 0-3 yaş döneminde yürütücü işlevlerin öğretmen–çocuk ilişkileriyle nasıl şekillendiğini inceleyen dört araştırma bulunmaktadır. Çalışmalardan üçü etkileşim kalitesine (CLASS-Toddler gözlemleri) odaklanırken diğeri bakım ortamı kalitesini (QCIT) temel almıştır. Salminen vd.'nin (2021) Finlandiya ve Portekiz'de yürüttükleri karşılaştırmalı çalışmada, öğretmen–çocuk etkileşim kalitesi ile çocukların dikkat, önleyici kontrol ve diğer öz-düzenleme becerileri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Finlandiya'dan 230 çocuk (ortalama yaş 28,7 ay) ve 43 öğretmen; Portekiz'den 283 çocuk (ort: 29,6 ay) ve 29 öğretmen katılmıştır. İki ülkede de 15-20 dk'lık serbest oyun, akademik etkinlik, sanat ve yemek zamanları videoya alınmıştır. Videolardaki öğretmen çocuk etkileşim kalitesi CLASS-Toddler ile gözlemlenmiştir. CLASS-Toddler, 15-36 aylık çocuklar ile öğretmenler arasındaki etkileşimleri analiz etmek için tasarlanmış bir gözlem aracıdır. Bu araç, duygusal ve davranışsal destek ile öğrenmeye yönelik aktif destek olmak üzere iki geniş alana ilişkin sekiz boyuttan oluşmaktadır. Duygusal ve davranışsal destek, olumlu ortam, olumsuz ortam, öğretmen duyarlılığı, çocuğun bakış açısına saygı ve davranış rehberliği boyutlarını kapsamaktadır. İkinci alan olan öğrenmeye yönelik aktif destek ise öğrenme ve gelişimi kolaylaştırma,

geri bildirimin kalitesi ve dil modelleme boyutlarını içermektedir. Sonuçlar, Finlandiya'da "öğrenmeye katılım desteği"nin çocukların dikkat ve önleyici kontrol becerileriyle; "duygusal ve davranışsal desteğin" ise yalnızca önleyici kontrolle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Portekiz örnekleminde ise öğretimsel destek yalnızca dikkat becerileriyle ilişkili bulunmuştur. Çalışma belleğinde ise her iki ülkede de anlamlı bir sonuç belirtilmemiştir. Buna karşılık Grosse vd.'nin (2022) iki-üç yaş aralığındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmada, etkileşim kalitesi (CLASS-Toddler) özellikle çalışma belleği gelişimiyle anlamlı biçimde ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar öğretmen–çocuk etkileşim kalitesinin öz-düzenleme ve sosyal-duygusal davranış üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma tek bir çocuk bakım merkezinde 22–45 aylık 64 çocukla (9 grup) yürütülmüş gözleme dayalı bir araştırmadır. Etkileşim kalitesi yüksek sınıflarda çocuklar, görev süresince bilgiyi akılda tutma ve davranışlarını düzenleme konusunda daha başarılı olmuş; ayrıca bu çocuklarda yıkıcı davranışların daha az görüldüğü ortaya konmuştur. Aksine dikkat ve önleyici kontrol alanlarında anlamlı ilişki gözlenmediği belirtilmiştir. Araştırmacılar bu durumu çalışmanın küçük örneklem grubuyla yapılmasından kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Daha geniş bir örneklemde yürütülen Hollanda'daki boylamsal araştırmada (Koşkulu-Sancar vd., 2024) ise etkileşim kalitesinin zaman içindeki etkisine odaklanılmıştır. Çalışmada, çocukların iki yaş döneminde öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerin kalitesinin, onların 2 ile 3 yaş arasındaki süreçte yürütücü işlev becerilerindeki gelişimi ne ölçüde etkilediğini incelenmiştir. Bu çalışmada da etkileşim kalitesi için CLASS-Toddler Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin öğretimsel desteğinin çocukların seçici dikkat gelişimiyle ilişkisinin anlamlı, ancak sözel kısa süreli bellek veya görsel-uzamsal çalışma belleği gelişimiyle ilişkili olmadığını göstermiştir. Ancak duygusal ve davranışsal desteğin, hiçbir yürütücü işlev bileşeninde anlamlı bir etki göstermediği belirtilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin öğretimsel destek düzeyi arttıkça çocuklar sınıf etkinliklerine daha fazla odaklanabilmekte, dikkatlerini sürdürebilmekte ve uygun uyarıcıları seçebilme becerileri gelişmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran, açık geri bildirimler veren ve dili etkin kullanan etkileşimleriyle açıklanmıştır.

Diğer üç çalışmadan farklı olarak Horm vd. (2024) araştırmasında etkileşim kalitesi yerine sınıfın genel bakım kalitesini (QCIT) inceleyerek öz-düzenleme ile öğretmen davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymuştur. Bir sınıfta bulunan bebek ve küçük çocukların öz düzenleme becerilerinin, sınıf içi etkileşimleri ve kalitesini nasıl şekillendirebileceğini ve bunun da erken çocukluk programı yılı boyunca sınıfa kayıtlı bebek ve küçük çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini nasıl şekillendirebileceğini incelemiştir. Araştırmaya 269 çocuk (3–37 ay) katılmıştır. Araştırmada sınıf kalitesini değerlendirmek için, Bebekler ve Küçük Çocuklar için Bakım Kalitesi (QCIT) kullanılarak sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu araç, bebek ve küçük çocuk bakım ortamları için özel olarak tasarlanmış, doğumdan 36 aya kadar olan çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve okuryazarlık

gelişimini destekleyen sınıf ve bakım verenlerin uygulamalarının kanıtlarını belirleyen bütünsel bir sınıf gözlem aracıdır. Sosyal-Duygusal Gelişim Desteği alanı; öğretmenin çocukların sosyal ve duygusal ipuçlarına nasıl tepki verdiği, sosyal problem çözmeyi nasıl desteklediği ve duyarlı rutinler nasıl oluşturduğu gibi konuları kapsarken Bilişsel Gelişim Desteği, öğretilen temel kavramların çeşitliliğini ve öğretmenlerin çocukların nesneleri keşfetmesini, problem çözmeyi desteklemeyi, seçenekler sunmayı ve rol yapma oyunlarını genişletmeyi nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır. Dil ve Okuryazarlık Gelişimi Desteği, konuşma türlerini, konuşmanın özelliklerini, soruların kullanımını ve konuşmada sırayla konuşmayı kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları sınıfın genel öz-düzenleme düzeyinin, o sınıfta görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkileşim biçimlerini ve öğretimsel desteklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre sınıftaki çocukların çoğu duygularını düzenleme, dikkatini sürdürme veya bekleme gibi öz-düzenleme davranışlarını daha iyi sergiliyorsa, öğretmenler sınıf içinde daha az problem davranışla karşılaşmakta ve zamanlarını çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimini destekleyen etkinliklere ayırabilmekte oldukları belirtilmiştir. Bu durumun da sınıfın kalitesini yükselttiği vurgulanmıştır. Yukarıda incelen araştırmanın sonuçları, öz-düzenlemenin bireysel bir beceriden öte, sınıf ortamındaki ilişkiler ve öğretmen desteğiyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgular, erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin yalnızca bireysel bilişsel süreçler değil; öğretmen–çocuk etkileşim kalitesi, sınıfın genel düzeni ve sosyal-duygusal iklimiyle birlikte şekillenen ilişkisel süreçler olduğunu göstermektedir.

Dilsel ve İletişimsel Gelişim

Erken çocukluk döneminde dilsel ve iletişimsel gelişim, bakım verenlerle kurulan karşılıklı, duyarlı ve sürdürülebilir etkileşimlerin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu bölümde incelenen beş araştırma, 0–3 yaş arası çocukların dilsel ve bedensel iletişimlerin çoğunlukla yapılandırılmış eğitim ortamlarından ziyade günlük bakım rutinleri ve doğal etkileşim anlarında ortaya çıktığını göstermektedir. Çalışmaların üçü yemek zamanlarında, biri serbest oyun ve yemek gibi spontane rutinlerde, biri ise etkileşimli kitap okuma sırasında öğretmen–çocuk iletişimini incelemiştir. Genel olarak bu araştırmalar, erken yaşta iletişimin dil ve bedensel göstergeler aracılığıyla, öğretmen–çocuk etkileşiminin niteliğiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Yemek zamanları, çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini deneyimledikleri, öğretmenle karşılıklı etkileşim kurabildikleri önemli bir öğrenme bağlamı olarak görülmektedir. Ancak incelenen üç çalışmadan ikisinde, özellikle 0–3 yaş grubunda bu etkileşimlerin çoğu zaman yüzeysel, yönerge temelli ve sınırlı düzeyde kaldığı ifade edilmektedir. Üçüncü çalışma olan Hallam vd.'nin (2009) araştırmasında ise bakım ortamlarındaki "kalite"yi yukarıdan (yapısal göstergelerden) değil, çocukların günlük yaşantılarına ve deneyimlerine dayalı olarak aşağıdan yukarıya bir bakış açısıyla incelemiştir. Lilian Katz'ın çok boyutlu kalite modelinden yararlanılarak yürütülen araştırma, ABD'de bir kreş sınıfında dört çocuğun etkileşimsel

deneyimlerini ITERS-R küresel kalite ölçümüyle karşılaştırmıştır. Bulgulara göre sınıfta genel kalite puanı 4.0 (orta düzey) olsa da "Dinleme ve Konuşma" (2.0) ve "Etkileşim" (2.75) alt boyutları düşük düzeyde bulunmuştur. Gözlem verileri de bu sonuçları desteklemiş; çocukların öğretmenlerle etkileşim oranı %6–13 aralığında kaldığı rapor edilmiştir. Öğretmen–çocuk iletişimi çoğunlukla ("Yemeğini bitir", "Masaya otur" gibi) yönerge temelli, kısa ve tek yönlü ifadelerden oluştuğu rapor edilmiştir. Günlük rutinler (örneğin, yemek, el yıkama, alt değiştirme) sırasında sözel ve duygusal etkileşimlerin neredeyse hiç gerçekleşmediği, yalnızca bir öğretmenin kısa bir gülme–sohbet anı dışında pozitif bireysel etkileşim kurmadığı belirtilmiştir. Grup etkinliklerinde ise (hikâye okuma, sanat etkinlikleri) öğretmenlerin daha çok yönetici ve gözetleyici bir rol üstlendiği, çocuklara çok az sözel girdi sunduğu ifade edilmiştir.

Benzer biçimde Hallam vd.'nin (2016) çalışmasında da "yüksek kalite" olarak derecelendirilen dört bakım merkezinde öğretmen–çocuk etkileşimlerinin yemek zamanlarında oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Araştırmada gözlemler sonucunda, çocukların sabah saatlerinin yaklaşık üçte birini (ortalama 38,5 dakika) yemek zamanı etkinlikleriyle geçirdikleri; bu süre içinde öğretmen–çocuk etkileşimlerinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %25 oranında fiziksel olarak yakın konumda oldukları ve sözel ifadeleri genellikle "yemeğini bitir", "üzerine döktün" gibi kısa, yönerge temelli ve tek yönlü biçimde kullandıkları rapor edilmiştir. Sözel etkileşimlerin %27'si bireysel, %18'i grup düzeyinde gerçekleştiği; bunun dışında öğretmenlerin yalnızca %17'sinin yardım etme ve %11'sinin fiziksel düzenleme davranışları sergilediği, duygusal destek ya da sakinleştirme davranışlarının ise hiç gözlenmediği vurgulanmıştır. Araştırmada çocukların davranış örüntülerine ilişkin olarak en sık görülen davranışın öğretmene yanıt verme (%41) olduğu; bunu gülümseme (%10), reddetme (%10) ve ses çıkarma (%8) gibi sınırlı etkileşim biçimlerinin izlediği ifade edilmektedir. Çocukların yaklaşık üçte biri zamanı kendilerini besleyerek, üçte biri ise nesnelerle oynayarak geçirdiği belirtilmiştir. Çalışmada gerçekleşen gözlem süresince çocuklarda oyun, kahkaha, çatışma veya fiziksel yakınlaşma gibi sosyal girişimlerin hiç görülmemesi dikkat çeken bir bulgu olarak sunulmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında yemek zamanlarının sıklıkla bir "bakım rutini" olarak yürütüldüğünü, oysa dilsel etkileşim açısından yeterince değerlendirilmediğini göstermektedir.

Bu çalışmaların aksine Bateman (2024) araştırmasında yemek zamanları erken iletişimin geliştiği çok yönlü etkileşim alanları olarak ele alınmıştır. Galler'de yürütülen bu çalışmada erken çocukluk bakım ortamlarında yemek zamanları birer etkileşimsel ve ortak eylem alanı olarak ele alınmıştır. 0–2 yaş aralığındaki bebeklerle öğretmenlerin etkileşimleri çok modlu konuşma analizi yöntemiyle incelenmiştir. Video analizleri bebeklerin yardım isteme, paylaşma ya da ilgi yönlendirme davranışlarını bir nesneyi gösterme, uzatma, bakış yönlendirme gibi bedensel göstergeler yoluyla ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu "bedensel çağrılara" verdiği yanıtlar ise çoğunlukla

yardım teklifleri (“İstersen senin için ben yapayım mı?” gibi) şeklinde gerçekleşmiş; bu tekliflerin hem bebeklerin önceki eylemlerine duyarlı şekilde tepki niteliğinde, hem de bazı durumlarda öngörücü şekilde başlatıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, yemek zamanlarının ortak dikkat, karşılıklı konuşma, bekleme ve yanıt verme gibi erken iletişimsel becerilerin gelişimi için doğal bir bağlam olduğunu rapor etmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin yardımı doğrudan sunmak yerine bebeklerin tepkisini beklemesi, onların iletişimsel yeterliklerinin ve etkileşimdeki özne rollerinin güçlenmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu durum, erken dönem dilsel gelişimin yalnızca sözel becerilerle değil, aynı zamanda bedensel ve etkileşimsel iletişim biçimlerinin öğretmen tarafından fark edilmesi ve desteklenmesiyle ilerlediğini göstermektedir. Araştırma, bebeklerin yemek zamanlarında aktif katılımcılar olarak yardım isteme, reddetme ve kabul etme biçimlerini başarıyla kullanabildiklerini ve öğretmenlerin bu süreçte duyarlı ve zamanlaması iyi ayarlanmış yanıtlarının, çocukların öz-yeterlik ve iletişimsel farkındalıklarını desteklediğini vurgulamaktadır.

Benzer biçimde Vallotton vd.’nin (2017) uzunlamasına gözlemsel araştırmasında jest temelli iletişimin duyarlı bakım bağlamında nasıl şekillendiği incelenmiştir. Sekiz ay boyunca 6–19 ay arası on bebek ve 24 stajyer bakım verenle yürütülen araştırmada, bakım verenlerin bebeklerle etkileşimlerinde “Baby Signs: How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk” (Acredolo ve Goodwyn, 2000) kitabında anlatılan sembolik jestleri kullanmaları istenmiştir. Sembolik jestler, iki yönlü bakım veren-çocuk iletişimini teşvik etmek için bir iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Bebek-bakıcı etkileşimleri, iki sınıf rutini (serbest oyun ve yemek) sırasında her biri beş dakika boyunca videoya alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, bebeklerin jest (işaret ve sembolik jest) kullanımlarının yaşla birlikte düzenli olarak arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca bakım verenlerin jest sıklığının bebek jestlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Özellikle daha fazla sembolik jest kullanan bakım verenlerle etkileşimde bulunan bebeklerin jest sayısı da artmıştır. Ancak bu sonuç, yalnızca jestlerin miktarına değil, etkileşimin duyarlılığına da bağlı bulunmuştur. Yüksek duyarlılığa sahip bakım verenler daha fazla jest kullandıklarında bebeklerin hem işaret hem sembolik jest kullanımlarının anlamlı biçimde arttığı vurgulanmıştır. Buna karşılık düşük duyarlılıktaki etkileşimlerde aynı jest sıklığı çocuklarda jest kullanımını artırmamış, hatta azaltmıştır. Bu durum, jestsel iletişimin etkili olabilmesi için duygusal açıdan duyarlı bir bağlamın gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bulgu Bateman’in (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir; burada da bebeklerin beden diliyle başlattıkları etkileşimlerin, öğretmen duyarlılığı sayesinde anlamlı bir iletişim alışverişine dönüştüğü gözlenmiştir.

Son olarak Gardner-Neblett vd. (2017) etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretmen–çocuk iletişimini incelemiştir. Altı çocuğun üç farklı okuma koşulundaki (etkileşimli okuma, öğretmenle etkileşimsiz okuma ve bağımsız keşif) katılım düzeyleri karşılaştırılmış; etkileşimli okuma sırasında çocukların dikkat, göz teması ve katılım düzeylerinin belirgin biçimde arttığı görülmüştür. Özellikle

öğretmenin mimik, jest ve duygusal ton kullanarak çocukların tepkilerine göre sözel girdiyi ayarladığı durumlarda, çocukların kitabı anlamlı biçimde keşfettikleri belirtilmiştir. Bu bulgular, erken yaşta kitap okuma etkinliklerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca okuma sıklığını değil, etkileşimsel niteliğini ve duyarlılığını artırmalarının önemine işaret etmektedir. Sonuç olarak bu araştırmalar erken çocuklukta dilsel ve jestsel iletişimin, öğretmen–çocuk etkileşiminin duyarlılığı ve bağlamsal niteliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Günlük bakım rutinleri, özellikle yemek zamanları ve etkileşimli okuma gibi anlar, çocukların sözel, bedensel ve duygusal ifadelerini deneyimledikleri doğal öğrenme ortamları olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

0–3 yaş çocukların kurumsal bakım ortamlarında (kreş/gündüz bakımevi) bakım veren duyarlılığının çocukların gelişimsel kazanımları üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde inceleme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada alan yazınından sistematik olarak incelenen araştırmalar *yöntem, duyarlı bakımın ele alınışı ve etkiler* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır Araştırmalar incelendiğinde bakım verenin duyarlı davranışlarının yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda kurumsal ortamın fiziksel düzenlenişi, grup dinamikleri ve kurum politikalarıyla da yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Yapısal kalite koşulları uygun olduğunda, bakım verenlerin çocukların sinyallerine zamanında ve uygun yanıt verme olasılıkları artmakta; bu durumun çocukların güvenli bağlanma, bilişsel merak ve duygusal uyum süreçlerini desteklediği görülmektedir (Cryer vd., 2005; Choi vd., 2019; Ruprecht vd., 2016; Stolarski vd., 2024). Yine bu dönemde yürütücü işlevlerin gelişiminin duyarlı, destekleyici ve öğretimsel olarak zenginleştirilmiş etkileşimlerle biçimlendiği görülmektedir (Grosse vd., 2022; Horm vd., 2024; Koşkulu-Sancar vd., 2024; Salminen vd., 2021). Öğretmenin çocukla kurduğu sıcak, tutarlı ve yönlendirici ilişki; çocuğun dikkatini sürdürme, davranışlarını düzenleme ve problem çözme becerilerini güçlendirmektedir. Ayrıca çocukların dilsel ve bedensel iletişim becerilerini destekleyen temel unsurun duyarlılığa dayalı şekilde gerçekleşen etkileşim olduğu söylenebilir. Sözel ya da bedensel iletişim biçimleri, öğretmen veya bakım verenin çocuğun girişimlerini fark ettiği, çocuğun hızında hareket ettiği ve özerkliğini tanıdığı ortamlarda gelişmektedir (Bateman, 2024; Gardner-Neblett vd., 2017; Hallam vd., 2009, 2016; Vallotton vd., 2017).

Bu sistematik derlemenin bulguları, erken çocukluk döneminde duyarlı bakımın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dair önemli ipuçları sunmakla birlikte 0-3 yaş kurumsal duyarlı bakım konusunda ciddi araştırma boşlukları bulunduğu görülmüştür. Öncelikle incelenen araştırmaların önemli bir kısmının kesitsel olduğu görülmüştür (Degotardi vd., 2018; Hallam vd., 2009; Grosse vd., 2022; Ruprecht vd., 2016; Stolarski vd., 2024). Gelecekteki araştırmaların boylamsal araştırmalarla, duyarlı bakımın bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim üzerindeki kalıcı etkilerini izlemeye odaklanması önerilmektedir. Ayrıca, incelenen araştırmalarda yapısal koşulların çoğunlukla bakımın sürekliliği ve

geçiş süreçleri çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Choi vd., 2019; Cryer vd., 2005). Oysa grup büyüklüğü, çocuk–öğretmen oranı ve fiziksel ortamın özellikleri gibi yapısal değişkenlerin de detaylı biçimde incelenmesi, bakım ortamlarının gelişimsel sonuçlarını daha kapsamlı biçimde açıklamaya katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak 0–3 yaş kurumsal duyarlı bakıma yönelik çalışmaların diğer yaş gruplarına göre oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki 4-6 yaş grubunda öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen birçok çalışma alan yazınında yer almaktadır (Ansari ve Pianta, 2019; Finch vd., 2015; Hu vd., 2017; Isotalo vd., 2025; Mashburn vd., 2008; Pianta, 1994; Vitiello vd., 2022). Bu nedenle, üç yaş altı kurumsal duyarlı bakımın çocuklar üzerindeki gelişimsel etkilerini anlamaya yönelik daha kapsamlı, boylamsal ve kültürlerarası araştırmaların alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. (2000). *Baby signs: How to talk with your baby before your baby can talk*. Random House.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44,* 709-716. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant–mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. P. M. Richards (Ed.), *The Integration of a child into a social world içinde* (s. 99-135). Cambridge University.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology.

Alves, C. R., Seibel, B. L., Gaspardo, C. M., Altafim, E. R., & Linhares, M. (2024). Home-visiting parenting programs to improve mother-infant interactions at early ages: A systematic review. *Psychosocial Intervention, 33*(2), 117-132. https://doi.org/10.5093/pi2024a7

Ansari, A. & Pianta, R. C. (2019). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, *23*(3), 294-304. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749

Bateman, A. (2024). Infant embodied requests and teacher-practitioner offers during early childhood education mealtimes. *Appetite*, *200,* 107539. https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107539

Ballarotto, G., Murray, L., Bozicevic, L., Marzilli, E., Cerniglia, L., Cimino, S., & Tambelli, R. (2023). Parental sensitivity to toddler's need for autonomy: An empirical study on mother-toddler and father-toddler interactions during feeding and play. *Infant Behavior and Development, 73,* 101892. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101892

Black, M. M. (2020). Toddler development and autonomy: Baby-led weaning, neophobia, and responsive parenting. *Nestle Nutrition Institute Workshop Series, 95,* 1–11. https://doi.org/10.1159/000511518

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic.

Bozicevic, L., Lucas, C., Magai, D. N., Ooi, Y., Maliwichi, L., Sharp, H., & Gladstone, M. (2025). Evaluating caregiver-child interactions in low-and middle-income countries: A systematic review of tools and methods. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 43*(5), 1301-1336. https://doi.org/10.1080/02646838.2024.2321615

Choi, J. Y., Horm, D., Jeon, S., & Ryu, D. (2019). Do stability of care and teacher–child interaction quality predict child outcomes in early head start? *Early Education and Development, 30*(3), 337-356. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1546096

Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 37-56. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005

Deans, C. L. (2020). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: A systematic literature review. *Early Child Development and Care, 190*(2), 252-275. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1465415

Degotardi, S., Han, F., & Torr, J. (2018). Infants' experience with 'near and clear'educator talk: Individual variation and its relationship to indicators of quality. *International Journal of Early Years Education, 26*(3), 278-294. https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1479632

Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E., & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 42,* 270-279. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.007

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245-258. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

Finch, J. E., Johnson, A. D., & Phillips, D. A. (2015). Is sensitive caregiving in child care associated with children's effortful control skills? An exploration of linear and threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly, 31,* 125-134. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.007

Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Bruno, E. P. (2017). Books and toddlers in child care: Under what conditions are children most engaged? *Child & Youth Care Forum, 46*(4), 473–493. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9391-4

Grosse, G., Simon, A., Soemer, A., Schönfeld, R., Barth, S., & Linde, N. (2022). Teacher–child interaction quality fosters working memory and social-emotional behavior in two-and-three-year-old children. *International Journal of Early Childhood, 54*(3), 421-444. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00327-w

Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–child interactions during mealtimes: Observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal, 44*(1), 51-59. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0678-x

Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice, 11*(2), 1-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868534.pdf sayfasından erişilmiştir.

Helmerhorst, K. O., Colonnesi, C., & Fukkink, R. G. (2019). Caregiver's mind-mindedness in early center-based childcare. *Early Education and Development, 30*(7), 854-871. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1593076

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., ..., & Vedel, I. (2018). Mixed methods appraisal tool (MMAT), version 2018. *Registration of copyright, 1148552*(10), 1-7. http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/fetch/127916259/MMAT__criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf sayfasından erişilmiştir.

Horm, D. M., Jeon, S., Ruvalcaba, D. V., & Castle, S. (2024). Resilience: supporting children's self-regulation in infant and toddler classrooms. *Frontiers in Psychology, 15,* 1271840. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1271840

Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review, 79,* 78-86. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.028

Isotalo, S., Ukkonen-Mikkola, T., Lämsä, J., & Rutanen, N. (2025). Early childhood education and care teachers' gaze behavior across pedagogical episodes in toddler groups in Finland. *International Journal of Early Childhood, 57*(1), 1-23. https://doi.org/10.1007/s13158-023-00387-6

Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine, 18*(5), e1003602. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602

Koşkulu-Sancar, S., Blom, E., van de Weijer-Bergsma, E., Grandfield, E., Verhagen, J., & Mulder, H. (2024). Teachers matter in early childhood: The relation between teacher behaviours and executive function development in toddlerhood. *Infant and Child Development, 33*(3), e2474. https://doi.org/10.1002/icd.2474

Lee, S. Y. (2006). A journey to a close, secure, and synchronous relationship: Infant–caregiver relationship development in a childcare context. *Journal of Early Childhood Research, 4*(2), 133-151. https://doi.org/10.1177/1476718X06063533

Leigh, P., Nievar, M. A., & Nathans, L. (2011). Maternal sensitivity and language in early childhood: A test of the transactional model. *Perceptual and Motor Skills, 113*(1), 281-299. https://doi.org/10.2466/10.17.21.28.PMS.113.4.281-29

Lim, C. & Lim, S. M. Y. (2017). Learning and language: Educarer–child interactions in Singapore infant-care settings. *Early Child Development and Care, 183*(10), 1468–1485. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788814

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing trustworthiness*. Beverly Hills.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ..., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.

Mulder, H., Hoofs, H., Verhagen, J., van der Veen, I., & Leseman, P. P. M. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology, 5*, Article 733. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00733

Nozadi, S. S., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Bolnick, R., Eggum-Wilkens, N. D., Smith, C. L., ..., & Sallquist, J. (2013). Prediction of toddlers' expressive language from maternal sensitivity and toddlers' anger expressions: A developmental perspective. *Infant Behavior and Development, 36*(4), 650-661. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.06.002

O'Neill, M. C., Badovinac, S., Pillai-Riddell, R., Bureau, J. F., Rumeo, C., & Costa, S. (2021). The longitudinal and concurrent relationship between caregiver sensitivity and preschool attachment: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One, 16*(1), e0245061. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245061

Ortelbach, N., Bovenschen, I., Gerlach, J., Peter, C., & Scheithauer, H. (2022). Design, implementation, and evaluation of a preventive intervention program to foster social-emotional development and attachment security of toddlers in early childhood education and care: The Papilio-U3

Program. *International Journal of Developmental Science, 16*(3-4), 63-79. https://doi.org/10.3233/DEV-220336

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ..., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, *32*(1), 15-31. https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008*). Classroom assessment scoring system™: Manual K-3.* Paul H. Brookes.

Recchia, S. L. & Shin, M. (2012). In and out of synch: Infant childcare teachers' adaptations to infants' developmental changes. *Early Child Development and Care, 182*(12), 1545-1562. https://doi.org/10.1080/03004430.2011.630075

Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). Continuity of care, caregiver–child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, *27*(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102034

Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, *30*(3), e2222. https://doi.org/10.1002/icd.2222

Santana-Ferrándiz, M., Ibáñez-Pérez, J., & Moret-Tatay, C. (2025). Empathy and parental sensitivity in child attachment and socioemotional development: A systematic review from emotional, genetic, and neurobiological perspectives. *Children*, *12*(4), 465. https://doi.org/10.3390/children12040465

Shafer, A. E., Wanless, S. B., & Briggs, J. O. (2022). Toddler teachers' responses to tantrums and relations to successful resolutions. *Infant and Child Development*, *31*(3), e2304. https://doi.org/10.1002/icd.2304

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy.

Stolarski, E., Cohen, D., Deitcher-Mizrachi, C., & Sagi-Schwartz, A. (2024). Early childcare setting in Israel: structural quality, caregiver sensitivity, and children's behaviour. *Early Child Development and Care, 194*(5-6), 685-694. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2267783

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, *72*(3), 748-767. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313

UNICEF Innocenti Research Center. (2008). Report Card 8: The Child Care Transition. UNICEF Innocenti Research Center. https://digitallibrary.un.org/record/659895?ln=en&v=pdf sayfasından erişilmiştir.

UNICEF. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* World Health Organization. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/781de51d-4cef-482e-bb3b-c2b3becf3c9f/content sayfasından erişilmiştir.

Vallotton, C. D., Decker, K. B., Kwon, A., Wang, W., & Chang, T. (2017). Quantity and quality of gestural input: Caregivers' sensitivity predicts caregiver–infant bidirectional communication through gestures. *Infancy, 22*(1), 56-77. https://doi.org/10.1111/infa.12155

Verhagen, J., Boom, J., Mulder, H., de Bree, E., & Leseman, P. (2019). Reciprocal relationships between nonword repetition and vocabulary during the preschool years. *Developmental Psychology, 55*(6), 1125–1137. https://doi.org/10.1037/dev0000702

Vitiello, V. E., Nguyen, T., Ruzek, E., Pianta, R. C., & Whittaker, J. V. (2022). Differences between pre-K and kindergarten classroom experiences: Do they predict children's social-emotional skills and self-regulation across the transition to kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 287-299. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.009

Extended Summary

The present systematic review aims to comprehensively examine the effects of caregiver responsiveness in institutional care settings (daycare and nursery) on the developmental gains of children aged 0–3 years. Responsive care is defined as the caregiver's ability to recognize the child's signals in a timely manner and respond appropriately. This responsiveness encompasses not only physical care needs but also the educational dimension, which includes cognitive and interactive support appropriate to the child's developmental level (Ainsworth, 1989; Pianta et al., 2008). A substantial proportion of extant literature on caregivers concentrates on teacher-child relationships, particularly with children aged 4–6 years (Finch et al., 2015; Hu et al., 2017; Isotalo et al., 2025; Mashburn et al., 2008; Vitiello et al., 2022). Furthermore, a substantial body of research has examined the impact of parental sensitivity on children's social-emotional, linguistic, and cognitive development (Alves et al., 2024; Bozicevic et al., 2025; Deans, 2020; Jeong et al., 2021; O'Neill et al., 2021; Santana-Ferrándiz et al., 2025). In this context, the study examined empirical research conducted in institutional care settings for children aged 0–3 years in terms of methodology, sample, measurement tools, and children's developmental gains.

The review was conducted in accordance with the PRISMA principles and subsequently added to the OSF database. The research strategy was developed using the SPIDER framework, as it provides

flexibility in covering qualitative and mixed-methods research. In August 2025, a comprehensive search was conducted using five databases, yielding a total of 432 records. After the removal of duplicates, 299 studies were subjected to a title-abstract review. The remaining 299 publications were systematically reviewed according to a predefined protocol; this review involved examining the titles and abstracts of the publications. It was decided that publications would be excluded due to irrelevance to the topic (n=140), the presence of a ineligible study design (n=18), and the inclusion of an inappropriate population (n=97). The remaining 44 studies were individually assessed by the authors using a blinded review method according to predefined review criteria. The review process was conducted using the Rayyan program, a tool designed for conducting systematic reviews. Following a consensus discussion between the two researchers, a total of 19 studies were included in the review. Additionally, the 19 studies were assessed using the Mixed Methods Assessment Tool (MMAT) (Hong et al., 2018).

A methodological examination of the studies revealed that a considerable proportion were conducted in the United States, while the remaining studies were conducted in European countries, Israel, Australia, and Korea. The majority of the studies employed quantitative, cross-sectional, and correlational designs, with a smaller number of longitudinal and qualitative studies. While the study's primary focus was on the 0–3 age range, the analysis predominantly centered on specific age groups. Studies encompassing the entire age range were limited; however, the number of studies covering the 0-3 age range appears to have increased in recent years.

The approach to responsive care has been identified in two dimensions across studies. Initially, structural quality conditions, including appropriate group size, child-caregiver ratio, and physical conditions provided by institutions, have been identified as fundamental factors in determining the emergence of responsiveness (Stolarski et al., 2024). Furthermore, continuity of care is regarded as a pivotal component of structural quality. It is noteworthy that long-term, consistent relationships with a single caregiver have been demonstrated to enhance children's social-emotional development and the quality of interactions between teachers and children (Choi et al., 2019; Ruprecht et al., 2016). Secondly, the concept of responsive care has been delineated in numerous studies, with the quality of caregiver–child interactions serving as a primary focus. As demonstrated in the studies by Horm et al. (2024), Grosse et al. (2022) and Ortelbach et al. (2022), the concept of sensitive care is defined as the quality of interactions between teachers and children in early childhood settings. It is important to note that sensitivity encompasses not only emotional responses but also a comprehensive interactive process that fosters children's cognitive development, encourages the development of self-regulation skills, and facilitates the establishment of secure relationships. Consequently, responsive care has been conceptualized as an approach in early childhood education that encompasses both emotional and instructional dimensions, thereby supporting the child's development in a multidimensional manner.

In their seminal studies, Lee (2006) and Recchia and Shin (2012) underscored the significance of responsive care as a relationship process characterized by mutual adaptation and interaction, evolving, and extending beyond immediate responses to the child's signals. Consequently, the concept of responsive care has been examined from the perspective of its reciprocal, process-oriented, and relational character between the child and the caregiver.

A multitude of studies have determined that the developmental effects on children are addressed in the following areas: social-emotional development and attachment, cognitive development and executive functions, and language and communication development. In the social-emotional domain, findings have emerged indicating that the presence of responsive and consistent relationships may be associated with secure attachment, participation, and a reduction in problem behaviors. In the context of tantrums, it has been reported that supportive strategies, such as the teacher's use of positive language, establishment of emotional connections, and close physical contact, have yielded predominantly positive outcomes for such behaviors (Shafer et al., 2022). In the domain of Cognitive Development and Executive Functions, considerable emphasis has been placed on the significance of teacher-child interaction quality in relation to the development of children's executive function skills, including attention and inhibitory control. Teachers' interactions that facilitate learning, provide clear feedback, and use language effectively have been reported to support children's ability to sustain attention and focus on appropriate stimuli. Children in classrooms with high interaction quality have been reported to be more successful in retaining information and regulating their behavior (Grosse et al., 2022; Koşkulu-Sancar et al., 2024; Salminen et al., 2021). In the domain of language and communication, studies have demonstrated that sensitive interactions in early childhood are pivotal to the development of children's verbal, gestural, and physical communication skills. Daily care routines, particularly mealtimes and interactive reading activities, emerge as natural learning contexts that provide opportunities for quality interactions with children. A substantial body of research has demonstrated that when educators respond to children's initiatives with interactions characterized by sensitivity, patience, and reciprocity, as opposed to directives, short, unidirectional communication, children's active participation, gestural expression, and language development exhibit a marked increase (Bateman, 2024; Gardner-Neblett et al., 2017; Vallotton et al., 2017).

The findings of this systematic review indicate that responsive care plays an important role in supporting children's multidimensional development in early childhood. However, research on institutional responsive caregiving for the 0–3 age group is quite limited, and most existing studies are cross-sectional in nature (Degotardi vd., 2018; Hallam vd., 2009; Grosse et al., 2022; Ruprecht et al., 2016; Stolarski et al., 2024). Future research should concentrate on longitudinal studies that examine the enduring effects of sensitive care on cognitive, linguistic, and social-emotional development. Such

studies should also thoroughly address structural quality variables, such as group size, child–teacher ratio, and physical environment. Comprehensive, cross-cultural, and longitudinal studies will contribute to understanding the developmental effects of institutional sensitive care in children under three years of age and fill important gaps in the literature.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.