

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |

<http://dergipark.gov.tr/cg>



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (Okan Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Lefke Avrupa Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli) (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Gedik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİGİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli) (İnönü Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Sühandan ER (TED Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tuba KARAARSLAN (Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Selvinaz SAÇAN (Adnan Menders Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU ve Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Doç. Dr. Hatice BEKİR hsimsekbekir@gmail.com

Aralık, 2019

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar indekslerinde taranan hakemli bilimsel bir dergidir.

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ideal online, Google Scholar indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

- "İlkokul Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Öz-Sunum ve Problem Çözme Becerileri",
- "Okul Öncesi Dönemde Özel Yeteneğin Değerlendirilmesinde Nöropsikolojik Bir Yaklaşım: Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması",
- "Dil Gelişimi Riskli Bulunan ve Bulunmayan Prematüre Çocuğa Sahip Annelerin Ev Ortamında Çocuklarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi",
- "Engelli Çocuklarda Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler",
- "Dizi İçeriklerinin Gelişim Alanları Açısından Önemi"

Başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin dördüncü sayısı 25 Aralık 2019 tarihinde yayınlanacaktır.

25.12.2019

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
İlkokul Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Öz-Sunum ve Problem Çözme Becerileri	1
Öz	1
Abstract	1
Giriş.....	2
Yöntem.....	5
Bulgular	5
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	8
Kaynakça	9
Okul Öncesi Dönemde Özel Yeteneğin Değerlendirilmesinde Nöropsikolojik Bir Yaklaşım: Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	12
Öz	12
Abstract	12
Giriş.....	13
Yöntem.....	16
Araştırmanın Modeli	16
Çalışma Grubu-Evren Örneklem	16
Veri Toplama Araçları.....	17
İşlem.....	18
Verilerin Analizi	19
Bulgular ve Tartışma	19
Renkli Progresif Matrisler Testinin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	19
Renkli Progresif Matrisler Testinin Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular	20
Tartışma ve Sonuç.....	21
Öneriler	23
Kaynakça	23
Dil Gelişimi Riskli Bulunan ve Bulunmayan Prematüre Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri	26
Öz	26
Abstract	26
Giriş.....	27
Yöntem.....	28
Araştırmanın Modeli	28

Çalışma Grubu-Evren Örneklem	29
Veri Toplama Araçları	29
Verilerin Analizi	30
Bulgular ve Tartışma	30
Annelerin Ev Ortamında Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliğe İlişkin Görüşleri.....	30
Annelerin Çocuklarıyla Olan Sohbetlerine İlişkin Görüşleri.....	31
Annelerin Çocuklarının Oyun Süreçlerine İlişkin Görüşleri	32
Annelerin Çocuklarına Kitap Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri.....	33
Annelerin Çocuklarının Banyo Sürecine İlişkin Görüşleri	35
Annelerin Çocuklarının Yemek Yeme Sürecine İlişkin Görüşleri	35
Annelerin Çocuklarının Uyku Sürecine İlişkin Görüşleri.....	36
Annelerin Çocuklarının Tuvalet ve Temizlik Sürecine İlişkin Görüşleri	37
Annelerin Çocuklarına Günlük İşlerde Verdikleri Sorumluluğa İlişkin Görüşleri	37
Annelerin Çocuklarına Koydukları Kurallara İlişkin Görüşleri.....	38
Annelerin Çocuklarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri	39
Sonuç ve Öneriler	40
Kaynakça	41
Engelli Çocuklarda Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler	44
Öz	44
Abstract	45
Giriş.....	45
Yöntem.....	46
Araştırmanın Modeli	46
Çalışma Grubu-Evren Örneklem	46
Verilerin Toplanması ve Analizi	46
Bulgular ve Tartışma	47
1. 1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı	47
2.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı	48
3.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı	49
4.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin engel türüne göre dağılımı	49
5.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma türüne göre dağılımı	50

6. 1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı	50
Sonuç ve Öneriler	51
Kaynakça	51
Dizi İçeriklerinin Gelişim Alanları Açısından Önemi.....	58
Öz	58
Abstract	58
Giriş.....	58
Dizilerin Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri.....	59
Dizilerin Cinsel Gelişim Üzerindeki Etkileri	59
Dizilerin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri.....	60
Dizilerin Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri	61
Dizilerin Şiddete Yönelik Etkileri	62
Dizilerin Tüketim Kültürüne Yönelik Etkileri	64
Dizilerin Aile Değerleri ve Aile Yapısına Yönelik Etkileri.....	64
Dizilerin Dil Gelişimine Etkileri.....	65
Sonuç.....	66
Kaynakça	67

İlkokul Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Öz-Sunum ve Problem Çözme Becerileri

Perfectionist Self Presentation and Problem-Solving Skills of Primary Students

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Öğr. Gör. İsa ÖZKAN, Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
iozkan@karabuk.edu.tr

Öğr. Gör. Zuhâl BELGE, Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
zuhalbegde@karabuk.edu.tr

Öğr. Gör. N. Ferah YAVUZ, Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
n.f.yavuz@hotmail.com

Öz

Mükemmeliyetçi öz sunum, bireyin kendisini olduğundan farklı şekilde gösterme eğilimi olarak nitelendirilmektedir. Başarı, düzen ve disiplin gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirilen mükemmeliyetçilik, depresyon ve düşük benlik saygısı gibi özelliklerle de ilişkilendirilebilmektedir. İlkokul öğrencilerinin mükemmeliyetçi öz-sunum ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, betimsel tarama modelindedir. Çalışma grubunu ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden 185 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamada Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde normallik dağılımları dikkate alınarak Mann Whitney U-testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin mükemmeliyetçi öz-sunum ve problem çözme becerilerinin öğrencilerin yaşından etkilendiği, yaşı küçük olan öğrencilerin büyük olanlara göre yaptığı bir hatayı söylememe eğiliminin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşıyla birlikte problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum ölçeği toplam puanları ile Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerinin artırılmasında, mükemmeliyetçi bir tutum yerine yaratıcılığın desteklenmesinin daha etkili olacağı vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi öz-sunum, problem çözme

Abstract

Perfectionist self-presentation is characterized by a tendency of the individual to show itself in a different way. Perfectionism associated with positive characteristics such as success, order and discipline. It can also be associated with features such as depression and low self-esteem. In the study that was conducted with the descriptive survey model. This study examined to relationship between perfectionist self-presentation and problem-solving skills of primary students. The study group included 185 students attending 3rd and 4th grade primary school. The Perfectionist Self-Presentation Scale and the Problem-Solving Skills Scale were used to collect of data. Data

Makalenin Gönderilme Tarihi: 10.04.2019

Makalenin Kabul Tarihi: 16.09.2019

Makalenin Yayın Tarihi: 25.12.2019

analysis was conducted with Mann Whitney U-test and correlation analysis. As a result; it was determined that the students' perfectionist self-presentation and problem-solving skills were affected by the age. It was found that the tendency of younger students to fail to state an error they made was higher when compared to the older students and as the students got older, their problem-solving skills improved as well. A weak negative correlation was found between the Perfectionist Self-Presentation Scale and Problem-Solving Skills Scale scores. It was emphasized that increasing problemsolving skills would be more effective in supporting creativity rather than a perfectionist attitude.

Keywords: Perfectionism, perfectionist self-presentation, problem solving.

Giriş

Mükemmeliyetçi “mükemmel olmak için aşırı çaba gösteren kimse” şeklinde tanımlanırken, mükemmeliyetçilik mükemmel olmak hali olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Mükemmeliyetçilik, kusursuz olmaya gayret sarf etmek, normalin üzerinde standartlara ulaşmak ya da mevcut standartları koruma çabası olarak ele alındığında, olumlu ve olumsuz özellikleri kapsayan bir yapı olduğu söylenebilir. Kişi içi ve kişiler arası olmak üzere iki farklı boyutta ele alınan mükemmeliyetçilik, bireyin mükemmel olmaya ilişkin gereksinimlerine veya başkalarının mükemmel olmasına yönelik beklentilerine ait algılarını kapsamaktadır (Hewitt ve Flett, 2002; Shafran, Egan ve Wade, 2017; Çarkıt ve Yalçın, 2018).

Mükemmeliyetçiliği tek boyut olarak ele alan araştırmacılar, bu durumu negatif kişilik özelliği şeklinde değerlendirmişler, aynı zamanda mükemmeliyetçi kişilerin kendilerine yüksek standartlar belirlediklerini ifade etmişlerdir (Sayışman 2018). Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele alan araştırmacılar Frost ve arkadaşları, mükemmeliyetçiliği aşırı eleştirel ve kendilik değerlendirmelerinde aşırı yüksek düzey standartlar oluşturma eğilimi olarak tanımlamışlar (Akt.: Kanlı, 2011) mükemmeliyetçiliği aile beklentileri, kişisel standartlar, düzen, aile aile standartları, hatalara aşırı ilgi, ailevi eleştiri ve davranışlardan şüphe olmak üzere farklı boyutlarda ele almışlardır. Hewitt ve meslektaşları ise mükemmeliyetçiliğimükemmeliyetçi öz-sunum ve kişisel özellik mükemmeliyetçiliği olmak üzere iki bileşenli olarak incelemişlerdir (Hamarta, 2009). Ayrıca, kişisel özellik mükemmeliyetçiliği ile mükemmeliyetçi öz-sunumun birbirinden farklı yapılar olduğunu belirtmişlerdir. Mükemmeliyetçi öz-sunum diğer insanlara mükemmel görünme gereksinimini, kişisel özellik mükemmeliyetçiliği ise mükemmel olma gereksinimini ifade etmektedir. Mükemmeliyetçi öz-sunum, mükemmeliyetçi öz yükseltme, hatanın gizlenmesi ve hatanın söylenmemesi olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutların aşırı düzeyde sergilenmesi, gerçek dışı benlik gelişimi nedeni olarak görülmektedir (Akt.: Uzunel, 2016; Akın ve Akın, 2012; Cenkseven Önder ve Kırdök, 2009).

Kuramsal açıdan bakıldığında Freud, mükemmeliyetçiliği üst benliğin kusursuz olma çabası olarak nitelendirmiştir. Adler, en iy olma ve üstünlüğe ulaşma girişimi, Horney ise mükemmeliyetçiliği güvensizlik yaşayan ireyin ideal benliğine ulaşmak için nörotik bir yaklaşım olarak ele almıştır (Akt.: Güngör, 2016). Mükemmeliyetçilik başarıya ulaşma, düzen, öz disiplin, örgütlenme, yaşam doyumu,

akademik başarı gibi olumlu özelliklerle de ilişkilendirilmiştir. Ayrıca mükemmeliyetçilik depresyon, anksiyete, intihar eğilimi, düşük benlik saygısı, anoreksiya, kendine zarar veren davranışlar, yorgunluk vb. ile de ilişkili görülmektedir. Yapılan çalışmalar, çocuk mükemmeliyetçiliği ile ve depresyon belirtileri, yeme bozuklukları ve intihar eğilimi arasında ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Çocuk mükemmeliyetçiliği, ebeveyn mükemmeliyetçiliğiyle ilişkilendirilmektedir. Yetişkinleri ve çocukları etkileyen ve depresyon, anksiyete gibi psikolojik problemlerle ilişkili çok boyutlu bir yapı olan mükemmeliyetçiliğin gelişiminde, ebeveynler rol oynayabilmektedir (Cook, 2012).

Anne-baba veya diğer yetişkinlerin, çocuklardan yüksek düzeyde başarı beklentisiyle mükemmeliyetçi yaklaşımları, çocukta ciddi düzeyde yoğun kaygı oluşturarak başarısızlıkla sonuçlanabilir (Erdoğan, 2007). Yapılan çalışmalar aşırı baskıcı ve otoriter ebeveyn tutumunun çocukta hem depresif belirtiler hem de mükemmeliyetçilik duygusunu geliştirebileceğini göstermektedir (Akt.: Imprachim, 2016). Bu tarz tutumlar, çocukların mükemmeliyetçiliğinde önemli risk faktörleri olabilirken yaşa göre de çocukları farklı düzeylerde etkileyebilir (Cook, 2012). Hamarta (2007), çocuğa yönelik demokratik tutumlar arttıkça onların karşılaştıkları problemlere daha olumlu ve akılcı yaklaşıtlarını, problem çözme becerilerinin arttığını saptamıştır. Çocuğun çevresini oluşturan anne, baba, öğretmen veya diğer yetişkinler, sergiledikleri tutumlar ve sosyal ilişkileriyle rol model olmakta, onların davranış ve alışkanlıklarını şekillendirebilmektedirler (Bedge ve Özyürek, 2016). Imprachim (2016), çalışmasında bireylerin ilişkilerinde duyarsızlık ve tutarsızlığı, anne-baba ilişkilerinden uyumsuzluk ve otoriter tutumu, sınırsızlık ve şiddet, sosyo ekonomik sorunlar ve depresif belirtilerle dikkat, ebeveyn eleştiriselliği, davranışlardan şüphelenme, ebeveyn beklentisi ve sosyal olarak algılanan mükemmeliyetçiliğin aracı rollerinin olduğunu saptamıştır.

Çevresel ve bireysel sebepler neticesinde, bireyler mükemmeliyetçi öz sunum çabası içine girebilirler. Mükemmeliyetçi öz sunum, bireyin benliğini olduğundan farklı şekilde çevresinde gösterme durumu olarak nitelendirilebilir. Birey gerçek benliğini saklar, mevcut benliğini idealize eder, duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutarak çevresindekilere mükemmeliyetçi olarak yansıtır (Ceylan, 2017). Bu durum ergenlik döneminde daha fazla görülürken daha erken yaşlarda konunun ele alınması, yetişkinlerin tutum ve davranışlarında ölçülü olması ve çocukta beklentilerinin gerçekçi olması, gelecekte durumun olumsuz etkilerini azaltabilir. Güngör ve Buluş (2016), anne ve babaların mükemmeliyetçiliklerinin çocuklardaki kaygıyı yordayan bir özellik olduğunu belirlemişlerdir. Çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinden sorumlu kişilerin çocuklara yönelik mükemmeliyetçi tutumları, onların da mükemmel olma çabasına girmesine, mükemmel olma endişesiyle problem çözme becerilerinin olumsuzlukla sonuçlanmasına neden olabilir.

Bireyin günlük hayatlarında karşılaştıkları pek çok durum, problem olarak tanımlanabilir. Bu durumda, bireyler problemleri deneyimlerinden yararlanarak çözmeye çalışırlar. Problem çözme becerileri erken yaşlardan itibaren edinilmesi gereken beceriler olarak ele alınmaktadır (Aydoğan, 2012). Çünkü problem çözme becerileri, doğuştan getirilmeyip öğrenme yoluyla kazanılan becerilerdendir (Kneeland, 2001).

Problem çözme becerileri, çevreye uyum sürecinde ve birey olmada en belirleyici özelliklerdendir. Çünkü birey, kendi gücüyle problemlerle baş etmek zorundadır. Problem çözme becerilerinin gelişmesinde olumlu benlik algısına sahip olma, yetişkin tutumları ve model alma etkilidir. Çocukların iyi birer problem çözücü olabilmelerinde, yetişkinlerin onların bağımsız davranışlarını desteklemeleri önemlidir (Begde ve Özyürek, 2016; Şahin, 2004).

Genel olarak, günlük yaşamdaki kişisel veya bilişsel beceri gerektiren problem çözme becerileri çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Bunlar bireyin probleme yaklaşımı, problem çözme tarzı, inançları ve tutumları, duygusal tepkileri ve deneyimleri olarak sıralanabilir. Problem çözümüne olumlu yaklaşan bireyler zorlukları etkili şekilde değerlendirir, kendini yeterli hisseder, çözüm için zaman ve çaba göstermek gerektiğinin, yaşanacak olumsuzlukların problem çözmenin bir parçası olduğunun farkındadırlar (Yaralı ve Özkan, 2016). Problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerden biri de bireyin mükemmeliyetçi öz sunumu olabilir. Bazen birey, gerçek benliğinden uzaklaştığı için gerçek ve ideal benliği arasındaki farkın açılmasına neden olabilir. Kendini mükemmel göstermek isteyen birey, bu nedenle çevresindekilere yalan söylemek gibi olumsuz davranışlarda bulunabilmektedir (Ceylan, 2017). Mükemmeliyetçilik bazı araştırmacılar tarafından olumlu bir özellik olarak düşünülmekte, aynı zamanda sağlık sorunları oluşturabildiği de vurgulanmaktadır. Girişimcilikten alıkoyan bir durum olarak da nitelendirilen mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, hata yapmaktan kaçındıkları için hedeflerine ulaşmada zorlanmaktadırlar. Mükemmeliyetçilik sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları önlemek için, çocuklara veya ergenlere her davranışın mükemmel olması gerektiğinin, başkalarının kendilerini sevmeleri için mükemmel olmak zorunda olmadıklarının anlatılması gerekir (Ruggeri, 2018).

Alan yazında mükemmeliyetçilikle ilgili çalışmaların ergenlik dönemi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ergenlerde mükemmeliyetçilik ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki (Verleijdonk, 2014), çocuk mükemmeliyetçiliği üzerine ebeveynlerin etkisi (Cook, 2012), ergenlerde mükemmeliyetçi öz sunumun benlik saygısıyla olan ilişkisi (Ceylan, 2017), üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik (Kahraman ve Bulut Pedük, 2014), üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri (Kanlı, 2011) ve ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarına rastlanmıştır. Problem çözme becerileriyle ilgili olarak okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Aydoğan, 2012; Begde ve Özyürek, 2016; Yücesan ve Özyürek, 2017). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelediği çalışma Hamarta (2009) dışında çocuklarda mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Günümüz yaşam koşulları ve hareketli yaşam tarzı, çocukların belki de daha fazla düşünme, karar verme ve problem çözme durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Özellikle problem çözme becerilerinin öğrenilmesi, günlük yaşama uyum sağlama açısından erken yaşlardan itibaren ele alınması gereken bir konudur. Çocuklara karşılaştıkları problemlere çözüm bulma fırsatları sunmak, bilgi ve beceri edinmeleri yanında bu becerilerini kullanma yeteneklerini geliştirecektir. Bu şekilde çocuklar, bir birey

olarak kendilerini gerçekleştirme ve başkalarından bağımsız olarak problem çözme cesaretini edineceklerdir. Problem çözme becerilerini etkilediği öngörülen mükemmeliyetçi öz sunumun incelendiği bu çalışmada; ilkokul öğrencilerinin mükemmeliyetçi öz sunum ve problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerinden etkilenip etkilenmediği, mükemmeliyetçi öz-sunumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak bu çalışmanın alt amaçlarını oluşturmuştur.

Yöntem

Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmada, Karabük İli genelinde 125'i resmi 60'ı özel okula devam eden ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen 185 öğrenci (97 kız, 88 erkek) oluşturmuştur.

Verilerin toplanmasında Hewitt tarafından geliştirilerek Akın ve Akın'ın (2012) Türkçeye uyarladığı Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği ile Aydoğan ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PCBÖ) 8-11 yaş formu kullanılmıştır. *Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği*, çocuk ve ergenlerde görülen mükemmeliyetçi öz-sunumun alt boyutları ile ilişkili özellikleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 18 madde ve Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme, Hatanın Gizlenmesi ve Hatanın Söylenmesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. *PCBÖ*; çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri bilişsel olarak çözebilme becerilerini ölçmeyi amaçlayan 50 madde ve Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyutlarından oluşmaktadır. Alınan puanlar norm değerleriyle karşılaştırılarak yorumlanmakta; yüksek puanlar, hem alt boyutlarda hem de toplam olarak çocuğun problem becerisinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Her iki ölçek, araştırmacılar tarafından sınıf ortamında çocuklara verilmiş ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra cevaplarını form üzerinde işaretleyerek doldurmaları istenmiştir.

Verilerin analizi, bilgisayar ortamında yapılmıştır. Ölçek puanlarının normallik dağılımı incelendikten sonra verilerin analizinde Mann Whitney-U (MWU) testi ve Spearman Brown katsayısından yararlanılmıştır.

Bulgular

Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 1'de, yaşa göre analiz sonuçları ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Z	p
Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme	Kız	97	27,01	7,55	-0,432
	Erkek	88	26,57	6,75	0,666

Hatanın Gizlenmesi	Kız	97	23,84	3,80	-1,179	0,238
	Erkek	88	23,14	3,76		
Hatanın Söylenmemesi	Kız	97	11,12	3,64	-1,203	0,229
	Erkek	88	10,38	3,54		
Toplam	Kız	97	61,97	11,81	-1,229	0,275
	Erkek	88	60,11	10,28		

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark anlamsızdır ($p>0,05$).

Tablo 2. Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	Ss	Z	p
Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme	8-9 yaş	77	27,61	7,13	-1,333	0,183
	10-11 yaş	108	26,23	7,16		
Hatanın Gizlenmesi	8-9 yaş	77	23,62	3,78	-0,007	0,994
	10-11 yaş	108	23,43	3,81		
Hatanın Söylenmemesi	8-9 yaş	77	11,45	3,64	-2,339	0,019*
	10-11 yaş	108	10,28	3,51		
Toplam	8-9 yaş	77	62,68	10,84	1,656	0,133
	10-11 yaş	108	59,95	11,23		

* $p<0,05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği Hatanın Söylenmemesi alt boyut puanları yaşları arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$). Sekiz-dokuz yaşındakilerin Hatanın Söylenmemesi alt boyut puanı (ort.=11,45), 10-11 yaşındakilerin puanından (ort.=10,28) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3'te öğrencilerin PCBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre ve Tablo 4'te yaş değişkenine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

PCBÖ puanlarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 3'te, yaşa göre analiz sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. PCBÖ Puanlarının Cinsiyete Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Z	p
Problemi Fark Etme	Kız	97	92,89	0,72	-0,032	0,975
	Erkek	98	93,12	0,95		
Problemi Tanımlama	Kız	97	88,52	0,86	-1,425	0,154
	Erkek	98	97,94	0,544		
Problem Hakkında Soru Sorma	Kız	97	92,23	0,55	-0,262	0,793
	Erkek	98	93,85	0,73		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Kız	97	86,68	0,75	-1,904	0,057
	Erkek	98	99,97	0,69		
Problemin Çözümü Hakkında Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme	Kız	97	96,30	1,71	-0,906	0,365
	Erkek	98	89,36	1,60		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Kız	97	96,18	0,60	-1,052	0,292
	Erkek	98	89,50	0,59		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Kız	97	93,92	0,99	-0,257	0,797
	Erkek	98	91,99	0,96		
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Kız	97	92,56	0,56	-0,180	0,857
	Erkek	98	93,49	0,37		
En Uygun Çözümü Bulma	Kız	97	95,59	0,81	-0,750	0,453
	Erkek	98	90,15	1,22		
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık	Kız	97	92,99	1,19	-0,003	0,998

Çözümü Seçme	Erkek	98	93,01	1,95		
	Kız	97	95,05	3,97		
Toplam	Erkek	98	90,74	4,07	-0,550	0,582

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin PÇBÖ puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark anlamsızdır ($p>0,05$).

Tablo 4. PÇBÖ Puanlarının Yaşa Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	Ss	Z	p
Problemi Fark Etme	8-9 yaş	77	95,83	0,75		
	10-11 yaş	108	90,98	0,90	-0,667	0,505
Problemi Tanımlama	8-9 yaş	77	82,51	0,57		
	10-11 yaş	108	100,4	0,82	-2,681	0,007*
Problem Hakkında Soru Sorma	8-9 yaş	77	83,19	0,78		
	10-11 yaş	108	100,0	0,48	-2,696	0,007*
Problemin Nedenini Tahmin Etme	8-9 yaş	77	87,95	0,72		
	10-11 yaş	108	96,90	0,72	-1,223	0,221
Problemin Çözümü Hakkında Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme	8-9 yaş	77	100,3	0,64		
	10-11 yaş	108	87,73	0,56	-1,630	0,103
Problemin Öğelerini Tanımlama	8-9 yaş	77	87,66	0,64		
	10-11 yaş	108	96,81	0,56	-1,424	0,154
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	8-9 yaş	77	90,44	0,93		
	10-11 yaş	108	94,82	1,00	-0,576	0,565
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	8-9 yaş	77	92,05	0,52		
	10-11 yaş	108	93,68	0,45	-0,312	0,755
En Uygun Çözümü Bulma	8-9 yaş	77	88,27	0,89		
	10-11 yaş	108	96,37	1,10	-1,103	0,270
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	8-9 yaş	77	82,48	1,22		
	10-11 yaş	108	100,5	1,79	-2,333	0,020*
Toplam	8-9 yaş	77	80,93	3,27		
	10-11 yaş	108	101,6	4,52	-2,604	0,009*

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin PÇBÖ Problemi Tanıma, Problem Hakkında Soru Sorma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sekiz-dokuz yaşındakilerin puanları, 10-11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Tablo 5'te öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği ve PÇBÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	r	p
Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Toplam			
PÇBÖ Toplam	185	-0,753	-0,023

Tablo 5'e göre, çalışmaya katılan öğrencilerin Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği toplam puanları ile PÇBÖ toplam puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır ($r=-0,753$). Öğrencilerin mükemmeliyetçi öz-sunum düzeylerine bağlı olarak problem çözme becerileri de artmakta veya azalmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada, öğrencilerin mükemmeliyetçi öz-sunum ve problem çözme becerilerinin cinsiyetlerinden etkilenmediği, fakat yaş değişkeninden etkilendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu, yaşı küçük olanların daha büyük olanlara göre yaptığı bir hatayı söylememe eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Saya'nın (2006), lise öğrencileriyle Yılmaz Bingöl'ün (2018) ise ergenlerle yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş, cinsiyet değişkeninin mükemmeliyetçi öz-sunum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Bu bulguların çalışma bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgudan farklı olarak Kahraman ve Bulut Pedük (2014), ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu, yaş büyüdükçe olumsuz mükemmeliyetçiliğin arttığını belirlemişlerdir. Çalışmanın daha büyük yaş grubunda ve üstün yetenekli öğrencilerle yapılmış olması, bu farklılığın nedeni olarak düşünülebilir.

Çalışmada, öğrencilerin mükemmeliyetçi öz-sunumları ile problem çözme becerileri arasında zayıf yönlü de olsa negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin mükemmeliyetçi öz sunumları arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığını ortaya koymuştur. Mükemmeliyetçi öz sunumun yüksek olmasının bireyleri olumsuz yönde etkilediğine ilişkin alan yazında yer alan bilgilerin bu bulguyu desteklediği söylenebilir. Erol Öngen (2009), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, standartlar yüksek olduğunda düşmanlığın negatif, sözel saldırganlığın ise pozitif yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Hamarta (2009), problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin ergenlerle olumsuz değerlendirilme korkusunun ve sosyal kaygının önemli yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Ceylan (2017), ergenlerle yaptığı çalışmada mükemmeliyetçi benlik sunumu ile ergenlerin özgüvenleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyi yüksekliğinde, farklı olumsuz durumlara neden olmasının çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Mükemmeliyetçi olarak nitelendirilen bireylerde belirli düşünce kalıplarının yer ettiği, bu kişilerde “ya hep ya hiç” tarzında düşünme tarzında algı bozuklukları görülebildiği ileri sürülmektedir. Mükemmeliyetçi kişilerdeki bu düşünce tarzı, sosyal kaygıya neden olabilmekte veya başkalarının kendilerini olumsuz değerlendirebileceği hissine kapılabilmektedirler (Hamarta, 2009). Bu kaygı problem çözme becerilerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü problem çözmede esnek düşünme, olaylara farklı açılardan ve alışılmışın dışında bakabilme, olaylar arasında farklı ilişkiler kurabilme gibi becerilere gereksinim vardır. Bu aşamada, özellikle ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının etkisi görülebilmekte, bu tutumlar çocukta ya olumlu ya da saldırganlık gibi bazı olumsuz bazı davranışlara sebep olabilmektedir (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2011).

Bazı araştırmacılar, olumlu zihinsel sağlık için yüksek kişisel standartlara sahip olmak gerektiğine inanmaktadırlar. Normal mükemmeliyetçilik, belirlenen gerçekçi hedeflere ulaşıldığında tatmin duygularının oluşmasına izin vermektedir. Fakat nevrotikmükemmeliyetçilik, gerçekçi olmayan yüksek

standartlar ve kabul edilememeyi kapsar, başarısızlık korkusuyla davranılır ve olumsuz duygulara yol açabilir (Akt. Erol Öngen, 2009). Sonuç olarak, çalışma grubunu oluşturan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçi öz-sunumları arttıkça problem çözme becerilerinin olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ve alan yazın bilgileri ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çocukların erken yaşlardan itibaren problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve artırılmasında yetişkin bireylerin mükemmeliyetçi bir yaklaşımdan çok sevgi ve saygıya dayalı, demokratik ve hoşgörülü tutum sergilemeleri önerilebilir.
- Çocukların yaptıkları işlerde mükemmel olmasına zorlamak veya aşırı titiz davranmak yerine farklı düşünmeye yönelik teşvik edilmesi, yaratıcı düşüncelerini destekleyecek etkinlikler planlanıp uygulanması önerilebilir.
- Çocuklarla yapılan görüşmelerde, mükemmel olmak yerine sorumluluğunu yerine getirme konusunda yeterli çabayı sarf etmesinin önemli olduğu, bir başkası tarafından beğenilmek için mutlaka mükemmel olmak gerekmediğinin vurgulanması gerekmektedir.
- Benzeri çalışmalar planlanırken farklı yaş grupları ve farklı değişkenler ele alınabilir. Bu çalışmada yalnızca çocuklardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir, benzer bir çalışmada anne-baba veya öğretmenlerden veriler toplanabilir.

Kaynakça

- Akın, A. & Akın, U. (2012). Turkish version of the perfectionistic self-presentation in children and adolescent scale. *The International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012)*. May, 3-5, İstanbul, Turkey.
- Attili, G. Vermigli, P. & Roazzi, A. (2011). Rearing styles, parents' attachment mental state, and children's social abilities: the link to peer acceptance, *Child Development Research*. [Retrieved: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/267186/>, Haziran 10, 2014].
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve Problem Becerilerinin Desteklenmesi*. (Ed. E. Ömeroğlu), 2. baskı, Ankara: Kök.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. & Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara: Koza.
- Begde, Z. & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 204-232.
- Cenkseven Önder, F. & Kırdök, O. (2009). Ön ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 263-274.
- Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde Mükemmeliyetçi Benlik Sunumunun Öz güven ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Cook, L. C. (2012). *The Influence of Parents Factors on Child Perfectionism: A Cross-Sectional Study*. Phd Thesis. LasVegas: University of Nevada.
- Çarkıt, E. & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*. 8 (1), 195-210.
- Erdoğan, M. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 33-46.
- Erol Öngen, D. (2009). The relationship between perfection is mandag ressiion among adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 1073-1077.
- Güngör, H. & Buluş, M. (2017). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 147-159.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 8 (3), 729-740.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (2002). Perfectionism, stress, and coping in maladjustment. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research And Treatment* (pp. 253-285). Washington DC: APA.
- Imprachim, C. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Döneminde Yaşadıkları Aile Sorunları ile Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkide Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolünün İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, S. & Bulut Pedük, Ş. (2014). 6, 7, ve 8.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 17-150.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çev.: N. Kalaycı). Ankara: Gazi.
- Ruggeri, A. (2018). Mükemmeliyetçiliğin tehlikeli yanları. *BBC*. Erişim: <https://www.bbc.com/turkce/vert-fut-43160394>, 08.08.2018.
- Saya, P. (2006). *The Relationship Between Attachment Styles and Perfectionism in High School Students*. A Thesis to The Graduate School of Social Sciences of METU.
- Sayışman, S. (2016). *Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Öz güvenleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shafran, R. Egan, S. & Wade T. (2017). *Mükemmeliyetçilik*. İstanbul: Kuraldışı.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 160-171.
- TDK. (2017). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <http://tdk.gov.tr>. Erişim Tarihi:26.07.2018
- Uzunel, A. (2016). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Verleijdonk, M. (2014). *Examining the Association Between Adolescents' perfectionism and Satisfaction with Life: Loneliness as A Moderator*. Bachelor Thesis Psychology and Health, Tilburg University.

- Yaralı, K. T. & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2, 345-361.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Ergenlerin öz yeterlik ve mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*. 2 (4), 223-232.
- Yücesan, Y. & Özyürek, A. (2017). Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarının incelenmesi. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (2), 215-226.

**Okul Öncesi Dönemde Özel Yeteneğin Değerlendirilmesinde
Nöropsikolojik Bir Yaklaşım: Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik
ve Geçerlik Çalışması**

**A Neuropsychological Approach to Evaluate Giftedness in Preschool
Period: Reliability and Validity of Coloured Progressive Matrices Test**

Dr. Öğr. Üyesi, Başak KARATEKE, Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, basak.karateke@ufuk.edu.tr

Öz

Bu çalışma zekânın nöropsikolojik bileşenleri üzerinden hareket ederek üstün zihinsel potansiyeli olan çocukları erken yaşta belirleyerek onların gelişimleri için uygun seçimlerin yapılmasını sağlamaktır. Bu amaçla bu çalışmada genel yetenek faktörünü ölçen bir sağ hemisfer testi, aynı zamanda bir görsel uzamsal algı testi olan Renkli Progresif Matrisler Testi Ankara ili merkez ilçelerinde MEB bağlı okulların anasınıflarına devam eden yaşları 60-72 ay arasında değişen 193 çocuğa uygulanmıştır.

Testin güvenilirliği için test tekrar test uygulaması yapılarak veriler Pearson Korelasyon Katsayısı tekniğiyle karşılaştırılmış; aradaki ilişki ($r = ,60$; $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Geçerlik ise hem kapsam geçerliği hem de temel bileşenler analizi (TBA) ile araştırılmıştır. Kapsam geçerliğinde uzman görüşleri ve TBA sonuçları aracın uygulama yapılan yaş grubu için geçerli bir araç olduğunu doğrulamıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre Renkli Progresif Matrisler Testinin 60-72 aylık çocuklar için genel yetenek ölçümü açısından istatistiksel olarak güvenilir ve geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nöropsikoloji, Özel yetenekliler, Renkli Progresif Matrisler Testi, Okul öncesi, Zeka

Abstract

The aim of this study is to determine the preschool children that potentially gifted by a neuropsychological test. This neuropsychological approach will enable early identification of gifted children and make it possible for appropriate intervention methods will be used. For this purpose, in this study, a right hemisphere test which measures the general ability factor, as well as a visual spatial perception test, Coloured Progressive Matrices Test, was applied to 193 children aged 60-72 months attending kindergarten in Ankara.

For the reliability of the test, test-retest was applied and the data were compared with Pearson Pearson Correlation Coefficient technique; the relationship ($r = ,60$; $p < .01$) significantly. Validity was investigated by both content validity and principal component analysis (PCA). Expert opinions for content validity and PCA results for construct validity confirmed that the tool was a valid tool for this age group.

According to the results of the analyzes, the Coloured Progressive Matrices Test is a statistically reliable and valid tool for the measurement of general ability for 60-72 months old children.

Keywords: Neuropsychology, Giftedness, Coloured Progressive Matrices Test, Preschool period, Intelligence.

Giriş

Psikoloji, eğitim bilimleri ve benzeri alanlarda üzerinde çalışılan en prestijli tanı, şüphesiz özel yetenektir. Özel yetenek (ÖY) kavramı ile hem zihinsel kapasite, hem yetenek alanları açısından yaşlılarının önünde bir gelişim gösteren ve yetenek alanlarında yaratıcı ürünler veren, farkındalığı ve hassasiyetleri yüksek bireyler tasvir edilmektedir (Karateke, 2016).

Hayatlarının başlangıcından itibaren farklı bir gelişim örüntüsü ile kendilerini gösteren özel yetenekli çocuklar, tanılama sürecine dek neden farklı gelişim örüntüsü gösterdiği anlaşılamayan çocuklar olarak büyürler. Özel yetenekli çocukların bilişsel özelliklerine bakıldığında soyut düşünme becerilerine, öğrenmeye yönelik merak, hızlı öğrenme özelliğine, karmaşık düşünme süreçlerine, analitik düşünme becerilerine, zengin hayal gücüne, yaratıcılığa, büyük bir bellek kapasitesine, odaklanma yeteneğine sahip oldukları göze çarpmaktadır (Sattler, 2002).

Özel Yeteneğin Değerlendirilmesi

ÖY çocukların erken yaşlarda tanınması, onlara potansiyellerini gerçekleştirmeleri için uygun fırsatların verilmesi açısından oldukça kıymetlidir. Özel yeteneğin tanınması konusunda yapılan çalışmalar anket, ölçek, test gibi formal değerlendirme araçlarının yanında ilgileri belirlemeye yönelik anket-ölçeklerin, görüşme kayıtlarının, gelişim değerlendirmelerinin, anekdot kayıtlarının, gözlemlerin, çalışma örneklerinin ve ebeveyn ile öğretmenin fikirlerini yansıtan formların kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Alanyazın ve uygulama süreçleri incelendiğinde ise; ÖY'nin belirlenmesi için en çok başvurulan yöntemlerin başında zekâ testlerinin geldiği görülmektedir (Pfeiffer, 2002; Sattler, 2002; Newman, Sparrow ve Pfeiffer, 2008). Okul öncesi döneme özgü olarak; bu dönemde çocukların daha gelişimsel değerlendirme ve gözlem formu ekseninde ele alındığı, bunun dışında direkt çocuklardan veri almanın mümkün olduğu standart, güncel test veya ölçeklerin sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Karateke, 2016). Özel yetenekliler açısından okul öncesi dönemde zihinsel potansiyeli ortaya koyabilecek bir değerlendirme aracının kullanılabilmesi için önce o dönemde zekâ gelişiminin doğasının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde zekâ henüz kristalize olmamış, akışkan durumdadır. Potansiyeli olan ancak uygun ortamlarda büyümeyen veya uygun desteğe erişememiş çocukların da zekâlarının kristalize olma olasılığı düşmektedir. Bunun sonucunda akademik başarı ve benzeri ölçümlerin yapılacağı yaş dönemleri geldiğinde potansiyellerini gerçekleştiremedikleri için tanılanamamaktadırlar (Kroesbergen vd., 2016).

Uygulamadaki duruma bakacak olursak; Türkiye'de ilkökul süreci ile birlikte sistemli tarama süreci başlamaktadır. Ancak ÖY bir çocuk için 7 yaş, anlaşılmadan geçen 7 yıl anlamına gelebilmektedir. Bu noktada daha erken yaşlarda çocuğun kesin tanınması gibi bir yol izlenirse de potansiyeli hakkında fikir sahibi olarak gerekli düzenlemelerin daha erken yaşlarda yapılması sağlanabilir. Çünkü ÖY çocukların geç tanınması potansiyellerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilemesi sebebiyle önemli bir sorundur (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Potansiyelin erken keşfi bu çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini arttıracaktır.

ÖY keşif sürecinde okul öncesi dönem için farklı bir yöntem ihtiyacı olduğu görülmektedir. ÖY ile ilgili sistematik bir taramanın olmadığı bu dönemde aileler ve öğretmenlerin duyarlılığı ve farkındalığı devreye girmekte, onların ÖY çocuğu fark etmesi durumunda kanıt toplama aşaması başlamaktadır. Ancak yapılan çalışmalar onların farkındalık ve bilgi düzeylerinin de güvenilir olmadığını ortaya koymaktadır. Kıldan (2011)'in yaptığı çalışmada; 60 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilere göre, öğretmenlerin doğru ancak kısmi bilgilere sahip oldukları ve konuyla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yine yapılan bir başka çalışmada çocukların test performansları, öğretmen ve aile görüşleri arasındaki tutarlılık incelenmiş ve araştırmanın sonucunda; ailelerin çocukların performansını öğretmenlerden daha iyi tespit edebildikleri ancak aslında çocukların performanslarının aile ve öğretmenlerinin algıladıklarından daha da ileride olduğu ortaya konulmuştur (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Bunun yanında çocukların aday gösterilme sürecini etkileyen sosyoekonomik ve sosyokültürel etkenlerin de devrede olduğunu gösteren çalışmalar alan yazında yerlerini almışlardır. Bunlardan Baudson ve Preckel'in (2013) öğretmenlerin aday gösterme süreçlerinde örtük bir kişilik teorisi ışığında karar verdiklerini iddia ettikleri deneysel çalışmalarında; bilişsel özelliklerin ÖY'nin ana karakteristiğini oluşturduğunu, öğretmenleri en çok yönlendiren özelliğin yetenek düzeyi olduğunu, öğretmenlerin özel yetenekli çocukları yeni deneyimlere açık, içe dönük, duygusal olarak istikrarsız ve daha az uzlaşmacı olarak tanımladıklarını bulmuşlardır. Oysa bu algıyı destekleyen herhangi bir bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Bu da aslında öğretmenlerin içsel olarak oluşturdukları teorilerinin her zaman bilimsel bilgilerden beslenmediğini göstermektedir (Baudson ve Preckel, 2013). Ten ve diğer ırksal özelliklerin aday gösterilme sürecine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, ten rengine göre ÖY'ın olup olmama durumunun değerlendirdiğini gösteren bulgular raporlanmıştır (Staiger, 2004; Fish, 2017). Psikolojik danışman ve İngilizce öğretmeni adayları ile yapılan bir çalışmada ise; ÖY çocukların genellikle erkek oldukları, zayıf uzun boylu ve olumsuz bir görünüşe sahip oldukları, sosyal olarak sorun yaşayan, bilişsel olarak öğrenme süreci ile ilgili olumlu becerilere sahip olan çocuklar olduklarına dair öznel yargılara sahip oldukları görülmüştür (Karateke, 2018).

ÖY hakkındaki öznel yargılar veya bilgi eksiklikleri ÖY çocukların tanılanma sürecini sabote edebilir. Bu şartlar altında okul öncesi dönemde ÖY'nin tespit edilmesi için öznel verileri destekleyecek ve güvenilirliğini arttıracak nesnel bir veri kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada bu ihtiyaca nöropsikoloji alan yazınından bir karşılık verilmesi amaçlanmış, okul öncesi dönem çocuklarındaki zeka potansiyelinin belirlenmesinde bir nöropsikolojik test olan Renkli Progresif Matrisler Testi'nin kullanılabilirliği irdelenmiştir.

Özel Yeteneğe Nöropsikolojik Yaklaşım

Özel yeteneğin tanımlanmasında zeka çok baskın bir unsurdur. Nerdeyse tüm erken dönem ÖY tanımlarında (Terman, 1925; Marland, 1972, Morelock, 1992) da zekanın adeta bir referans noktası gibi kullanıldığı söylenebilir. Tanımlar incelendiğinde, ÖY'nin niceliksel tarafının zeka olduğu kolayca görülebilir. Zekanın ölçümlenebilmesi çabası ise uzun bir geçmişe sahiptir. Bu süreçte zekanın tek bir bilişsel görevle veya davranışla ölçümlenemeyeceğinin fark edilmesi, zekânın göstergesi olabileceği önerilen özgün göstergelerin arasında yüksek ve anlamlı ilişkilerin olması, zekânın bir üst genel yetenek

(g) faktörü altında ele alınan ve farklı güçlerde etkisi olan alt faktörleri olan bir yapı olduğu fikrini ortaya çıkarmıştır. Zekânın değerlendirilmesi yönündeki çabaların son ürünü olan CattellHornCarroll Bilişsel Beceriler Modeli'nin önerdiği üç katmanlı modelde, en altta farklı bilişsel görevlerle ölçülebilecek özgün yetiler, orta katmanda geniş yeti kümeleri ve en üst katmanda ise bir g faktörü olduğu açıklanmıştır (McGrew ve Flanagan, 1998). Genel yetenek yani g faktörü, zekâyı oluşturan düşünmede çeşitlilik, esneklik, hız, yaratıcılık, doğaçlama problem çözebilme yeteneği, hedefe yönelik hayal kurma yeteneği, isabetli tahminlerde bulunabilme yeteneği, planlama yeteneği, düşünce ve davranışlarını organize edebilme yeteneği, anoloji yapabilme gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Guilford ve Hoaepfner, 1971; Michael, 1989; Piaget, 1972). Karakaş (2006), zekâyı tek boyuttan ziyade yatay ve dikey olmak üzere çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamakta, zekânın oluşumunun işlevsel ve yapısal çeşitli aşamaların kat edilmesi ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden zekanın beyinde tek bir noktaya lokalize olamayacağını, zekâyı oluşturan bilişsel süreçlerin ve bunlarla ilgili yapı ve sistemlerin söz konusu olduğunu açıklamıştır (Karakaş, 2006). Zekâyı değerlendirmek için tanımlanan g faktörünün içerdiği zihinsel süreçler incelendiğinde her birinin çeşitli beyin yapı ve sistemlerinin ürünü olan süreçler olduğu görülmektedir. Bu halde zihnin beyin temelinde, beyin de zihin temelinde incelenmesine imkan tanıyan nöropsikoloji, zekanın değerlendirilebilmesi için bir seçenek olabilir. Özel yeteneğin nöropsikolojik profiline dair nörolojik, radyolojik ve psikofizyolojik bulgular nöropsikoloji literatüründe yer almaktadır. Örneğin; bu çalışmalarda akranlarından daha hızlı gelişim gösteren çocukların kontrol grubundaki akranlarına oranla sinir sistemlerinin işitsel uyarınları daha hızlı ilettiği gösterilmiştir (Eysenck,1982). ÖY çocuklardaki uyku fizyolojik profilinin araştırıldığı bir çalışmada REM uyku sürelerinin daha uzun (Grubar, 1997; Huon, 1981), REM esnasındaki göz hareketi frekansının daha yüksek olduğu (P`etre-Quadens 1969, 1972) gösterilmiş, REM uykusu hakkında elde edilen bu veriler nöroplastisite kapasitesi ve çalışma belleği kapasitesinin büyüklüğü ile ilişkilendirilmiştir (De Groot, 1974; Dempster, 1991; Just ve Carpenter, 1992; Kail, 1991).

Özel yeteneklilerle normal zeka düzeyine sahip akranlarının nöropsikolojik görevlerde beyinlerinin çalışma biçimlerinin karşılaştırılmasını ve özel yeteneklilere ait bir nöroradyolojik profil çıkarılmasını amaçlayan bir çalışmada, nöropsikolojik testlerden oluşturulan bir batarya FonsiyonelMagnetik Rezonans (fMRG) altında uygulanmıştır. Zeka bölümü 130 puanın üstündeki 8 çocuk ile zeka bölümleri 90-130 arası olan 16 çocuğun fMRG altında görsel mekânsal bir görev olan ManginaTesti'ni yaparken aktif olan beyin alanları iki grup açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda oldukça ilgi çekici veriler elde edilmiştir. Buna göre; zekâ bölümü normal olan çocukların bu görevi yaparken görsel mekânsal algılama ile ilgili beyin bölgesinin yanında yüksek bilişsel işlevlerden sorumlu beyin bölgelerini de kullandıkları, özel yetenekli çocukların ise sadece görsel mekânsal bilişle ilgili olan beyin bölgesinin aktivasyonu ile bu görevi yapabildikleri ortaya çıkmıştır. Karakaş bu sonucu, özel yetenekli çocukları normal gelişen çocuklardan ayırt eden fonksiyonun görsel-mekânsal biliş olduğu, bu çocukları tanılama girişimlerinde görsel mekânsal algılama ve bilişe özel önem verilmesi gerekeceği biçiminde yorumlamıştır (Karakaş ve Doğutepe- Dinçer, 2011).

ÖY çocukların bilişsel gelişimlerinde ve yetenek gelişimlerinde benzer özgün mekanizmaların rol oynadığını işaret eden sinirbilim çalışmaları artmaktadır. Bu çalışmalar ÖY çocukların farklı beyin yapılarının birbiri ile daha hızlı ilişki kurduğu, bunun çalışma belleği ve yönetici işlevler gibi bilişsel süreçleri olumlu yönde etkilediği biçiminde yorumlanmaktadır. Yapılan bir EEG çalışmasında ÖY çocuklar (30 kişi), ÖY çocuklarla aynı yaşta normal gelişim gösteren çocuklar (30 kişi) ve üniversite öğrencileri (30 kişi) olmak üzere üç grup oluşturulmuş, dinlenmede ortaya çıkan, uyanıklığı gösteren, öğrenme ve bilgiyi kullanma konuları ile ilişkili olduğu bilinen alfa dalgasının düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada ÖY çocukların frontal ve oksipital loblarındaki alfa dalgası düzeylerinin üniversite öğrencileri ile aynı olduğu bulunmuştur. Çalışmacılar bu verinin ÖY çocuklarının beyin gelişimlerinde bir erken gelişmenin göstergesi olduğunu belirtmişlerdir (Alexander, O'Boyle ve Benbow, 1996). Bunun devamında gerçekleşen görüntüleme çalışmalarının da benzer yapısal farklılıklar ortaya konulmuştur (Shaw vd., 2006). Nöropsikolojik testler bize bu yapısal farklılıkların dolaylı değil direkt olarak bilişsel işlevlere etkisini ölçme fırsatı tanıyan araçlardır. Nitekim, Raven'ın Progresif Matrisleri'nin düzey formunun kullanıldığı bir fMRI görüntüleme çalışmasında ÖY ergenlerin normal gelişim gösteren yaşlılarına göre sağ arka prefrontal alanlarında yüksek düzeyde aktivasyon olduğu gösterilmiştir (Geake ve Hansen, 2006).

Bu bağlamda yukarıda sunulduğu üzere, özel yeteneğin beyin ve nöropsikoloji bağlamında ele alınmasını mümkün kılan çeşitli kuramsal ve deneysel veriler bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma ile özel yeteneğin erken dönemde keşfi amacıyla genel yetenek ve görsel mekânsal biliş alanlarında ölçme imkânı tanıyan Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada niceliksel araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Modelde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklemin hali hazırdaki durumu belirlenmiştir (Kuzu, 2011).

Çalışma Grubu-Evren Örnekleme

Araştırmanın güvenilirlik, geçerlik evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet okullarının anasınıfına devam eden kronolojik yaşı 60-71 ay olan çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Akın (2002) tabakalı örnekleme, ana kütledeki birimlerin özellikleri bakımından tabaka olarak adlandırılan homojen alt gruplara ayrılması olarak açıklamıştır. Tabakalamanın yapılabilmesi için Ankara ilinin dokuz merkez ilçesindeki okul sayıları üzerinden hedef okul sayısı hesaplanmış, ilçelerdeki okul sayılarının Ankara'daki okul sayısına oranı ile bulunan tabaka ağırlığı örnekleme sayısı ile çarpılarak, her tabakada ulaşılmaması gereken okul sayıları elde edilmiştir. Bu hesaplamalar sonucunda 34 okuldan üçü kız üçü erkek olmak üzere toplam 204 çocuk ile çalışılmasının uygun olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan 204 uygulamadan 193'ünün geçerli uygulama olduğu tespit edilmiştir. Örneklemin oluşturulmasından basit rassal örnekleme tekniği kullanılmıştır (Kabakçı-

Yurdakul, 2011). Araştırmanın test tekrar test uygulamalarında ise %95 güvenirlkte %93 teorik power ile 50 katılımcı ile çalışılmıştır. Örneklemi oluşturan çocukların cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına dair bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Çocuklara Ait Demografik Bilgiler Tablosu

		N	%
Cinsiyet	Kız	97	50,25
	Erkek	96	49,75
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	46	23,83
	Ortaokul	22	11,39
	Lise	74	38,34
	Lisans	43	22,27
	Lisansüstü	3	1,55
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	29	15,02
	Ortaokul	26	13,47
	Lise	73	37,82
	Lisans	53	27,46
	Lisansüstü	6	3,10

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem 97 kız 96 erkek çocuktan oluşmuştur. Çocuklar için ebeveynler tarafından okullara başvuru sürecinde oluşturulan dosyalardan ulaşılabilen verilere göre ebeveynler arasında lise mezunu olanların çoğunlukta olduğu (anne: %38,34, baba: %37,32) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu:

Çocuğun doğum tarihi, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşları, öğrenim ve mesleki durumları gibi demografik bilgileri içeren bir formdur. Formlar araştırmacı tarafından çocukların kişisel dosyalarındaki bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur.

Renkli Progresif Matrisler Testi:

1948 yılında Raven tarafından oluşturulan progresif matrisler bir kaç form olarak kullanılmaktadır (Raven vd., 1998). Renkli Progresif Matrisleri Testi, okul öncesi dönem, zihinsel kısıtlılık veya yaşlılık durumları için geliştirilmiştir. A, AB ve B olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde 12’şer madde yer almaktadır. Her madde 3*3’lük matrislerden oluşur. Anlamsız şekillerden oluşan her matriste, bir kısmı eksik olan problem şekil ve bir tanesi eksik kısmı tamamlayan altı seçenek vardır. Bir matrisi oluşturan şekiller bir kurala göre soldan sağa veya yukarıdan aşağıya doğru sıralanmışlardır ve boşluğu doldururken çocuğun her kuralı kavrayarak seçeneklerden uygun parçayı seçmesi gerekmektedir. Her bölümün ilk maddesi çocuğun rahatlıkla çözebileceği zorluk derecesinde olup, daha sonra gelen maddelerin zorluk derecesi kademeli olarak artmaktadır. En kolay olan ilk maddeler farklılandırmayı daha sonra gelen zor maddeler ise anoloji, permütasyon, alternatif örüntü ve mantıklı ilişkileri gerektirmektedir (Raven vd., 1998). Doğru olarak yanıtlanan her madde bir puan olarak kayıt edilmekte, test sonucunda üç bölüme ait toplam puanlar ve bir genel toplam puanı hesaplanmaktadır. Testin değerlendirmesi ise ülkelere ait norm tabloları ile elde edilen bu puanların karşılaştırılması şeklindedir.

Renkli ProgresifMatrislerTesti’ne ait psikometrik çalışmalar çeşitli ülkelerde yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında iki yarı güvenirliliği ve test tekrar test güvenirliliği yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Amerika'da Jensen tarafından anasınıfından altıncı sınıfa kadar farklı etnik kimliklere sahip 1662 çocuk ile yapılan çalışmada testin iki yarı güvenilirliği kat sayısı 0.90 bulunmuş ve etnik kimlik ile cinsiyet farkının test performansı üzerinde anlamlı etki yapmadığı raporlanmıştır. Benzer çalışmalar Kuveyt, Singapur, Çin, Tayvan gibi çeşitli ülkelerde de yapılmış ve güvenilirlik kat sayıları 0.80 ve üstü olarak raporlanmıştır (Raven vd., 1998).

Test tekrar test güvenilirliği çalışmaları Hindistan, Kanada gibi farklı ülkelerde çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Hindistan'da Rao ve Reddy tarafından yapılan çalışmada, 1-5. sınıflara giden 1017 çocukla yapılan çalışmada 100 çocuğa iki üç hafta sonra tekrar test uygulanmış elde edilen değer 0.86 olarak bulunmuştur. Elley ve McArthur'un Kanada'lı 27 çocukla yaptığı çalışmada da benzer şekilde test tekrar test değeri benzer biçimde 0.87 olarak bulunmuştur (Raven vd., 1998).

Geçerlilik çalışmaları incelendiğinde güvenilirlikte olduğu gibi bir çok ülkede yapılan çalışmalar vardır. Örneğin Almanya'da Wiedl ve Carlson tarafından 180 üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada elde edilen verilere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda üç faktör ortaya çıkmış ve bu faktörlerin toplam varyansın %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Amerika'da yapılan bir başka çalışmada 783 çocuktan oluşan daha büyük bir örneklem kullanılmış ve Almanya'dakine benzer olarak üçlü faktör yapısı bulunmuş, tetrakorik korelasyon kullanılması sonucu bu faktör yapısının varyansın %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Raven vd., 1998).

İşlem

RPMT'nin yönergesinin Türkçe'ye çevrilmesi: Bir testin standardizasyonu farklı işlemlerin yerine getirilmesini gerektirmektedir. Bunlardan ilki test materyalinin sözel bir materyal olmasa dahi uygulama ve puanlama yönergesinin uyarlamasının yapılacağı dile çevrilmesi ve test maddelerinin de kültüre uygunluğunun gözden geçirilmesi ve uygun hale getirilmesidir (Karakaş, 2008). RPMT kültürden ve dilden bağımsız olması ile ünlü bir test olmakla beraber uzun ve açıklayıcı bir sözlü uygulama yönergesi ve bir de puanlama yönergesi bulunmaktadır. Bu sebeple ilk adım olarak test yönergesi ikisi yurtdışında eğitim almış ve çift dilli (bilingual), diğer ikisi de Türkiye'de İngilizce eğitim veren bir üniversitede eğitim almış dört uzman psikolog tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra elde edilen Türkçe metin tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce'den Türkçe'ye Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen metinlerin her iki dilede de aynı anlamı ifade edip etmediği kontrol edilmiştir. Bunu takiben elde edilen Türkçe yönerge metni ve test materyali biri Çocuk Gelişimi, ikisi Okul Öncesi, biri Özel Eğitim, biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarından ve üstün zihinsel potansiyelli çocuklar konusunda çalışmaları olan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar test içeriği ve yönergesini, Türk kültürüne, araştırmanın yapılacağı yaş grubuna ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu, ayrıca test yönergesini İngilizce ve Türkçe yönünden anlamsal tutarlılığı yönünden değerlendirmişlerdir. Test maddelerinin Türk kültürü ve çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmiş, yönergede birkaç kelime değişikliği önermişlerdir. Bu değişikliklerle metin son halini almıştır.

RPMT'nin Uygulanması: Materyalin hazırlanmasının ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 34 okulda çalışma yapılabilmesi için izin alınmasının ardından okullara gidilerek sınıf öğretmenleri ve okul

psikolojik danışmanlarının gözetiminde psikiyatrik/nörolojik tanısı olan, psikiyatrik etkisi olan ilaç kullanan öğrenciler sınıf listesinden çıkarılarak rastgele olarak üç kız üç erkek öğrenci seçilmiştir. Uygulamalar bireysel olarak okul yönetimince gösterilen sessiz ve çeldirici uyaranlardan arındırılmış bir odada araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Renkli Progresif Matrisler testinin 60-72 ay özel yetenekli çocuklarda kullanılabilmesi için normal popülasyonda güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır, test uygulamalarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS 15 Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı kullanılarak veriler üzerinde güvenilirlik ve geçerlik analizleri yürütülmüştür.

Güvenirlik, bir ölçme aracının ilgili olduğu özelliği ne derece tutarlı olarak ölçtüğüyle ilgilidir. Üç değişik güvenilirlik katsayısı türü vardır. Bunlardan ilki, paralel formları olan testlerde iki form arasındaki korelasyonun ifade ettiği eşdeğerlik katsayısı, diğeri iki parçaya bölünebilen testlerde bu iki parça arasında hesaplanan iç tutarlık katsayısıdır. Üçüncü katsayı türü, testin zaman aralıklı olarak yapılan iki uygulaması arasındaki korelasyonu temsil eden tutarlık katsayısıdır (Karakaş, 2004).

Bu araştırmada testin paralel bir formunun olmaması, A,AB ve B bloklarının tam paralel olmaması sebebiyle, test tekrar test diye adlandırılan tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. RavenProgresif Matrisler Testi'nin Türkiye standardizasyonunda test tekrar test aralığı olarak bir ay olarak alındığı için, bu araştırmada da aynı aralık belirlenmiş (Karakaş, 2004), yapılan tekrarlı uygulamalardan elde edilen veriler için Pearson korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır.

Geçerlik ise, testin ölçmeyi amaçladığı özellik veya süreci ölçme gücüdür. Geçerliğin belirlenmesi için çeşitli yaklaşımlar uygulanabilir. Bunlardan ölçüt geçerliği iki tür olup bunlardan yordama geçerliği testin bir ölçüt davranışla ilişkisi ve onu yordayabilme derecesi ile ilgilidir. Bu teste ilişkin bir ölçüt davranışın bulunmaması nedeniyle bu teknik geçerlik için kullanılamamıştır. Uyuşma geçerliği ise söz konusu testin ölçtüğü düşünülen özelliği ölçtüğü bilinen başka standart bir test ile ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. 60-72 aylık çocuklar için testin ölçtüğü özellikleri ölçen güvenilir, geçerli ve normları güncel olan başka bir test olmaması sebebiyle bu teknik kullanılamamıştır. Kapsam geçerliği de testin söz konusu kapsamı temsil etme düzeyini belirlemeye yöneliktir. Kurultu geçerliği ise, testin ilişkili olduğu özellikleri ölçme durumunun; deneysel, korelatif veya istatistiksel tekniklerle araştırılması temeline dayanır (Karakaş, 2004).

Bu araştırmada kullanılan Renkli Progresif Matrisler Testi'nin geçerliği, kapsam geçerliği ve kurultu geçerliği yaklaşımları ile incelenmiş, bu amaçla kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, kurultu geçerliliği için ise Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Renkli Progresif Matrisler Testinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular

Yürütülen analizlerde bir ay ara ile uygulanan tekrarlı Renkli Progresif Matrisler Testi uygulamasından elde edilen verilerle pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 2'de sunulan analiz sonuçlarına göre; testin birinci bölümünün (A) tekrarlı uygulamaları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı ancak diğer

bölmelerden (AB,B) elde edilen puanlar ve toplam puanların tekrarlı uygulamaları arasında orta-tatmin edici düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r: .60$; $p<.001$).

Tablo 2.Renkli Progresif Matrisler Testi Güvenirlik Analizleri Tablosu

Renkli Progresif Matrisler Testi Bölümleri	Test - Tekrar Test Değerleri
A	,18
AB	,48*
B	,45*
TOPLAM PUAN	,60*

* $p<.001$

Buna göre Tablo 2'de görüldüğü üzere, testin ilk oniki maddesini yapan çocukların testle ilk karşılaştıklarında ve ikinci karşılaştıklarındaki performansının farklı olduğu ancak geri kalan yirmi dört maddedeki performansları ve tüm maddelerden hesaplanan toplam puanlar anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Renkli Progresif Matrisler Testi'nin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Renkli Progresif Matrisler Testinin Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

Bu kapsamda Renkli Progresif Matrisler Testi test materyali, yönergesi ile üstün yetenekli çocuklar, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında çalışmaları olan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen test materyali ve yönergesinin çocukların yaşına, ölçülmek istenen özelliğe uygun olduğu görüşü sunulmuştur.

Kurultu geçerliğinin incelenmesi için Ankara genelinde yapılan uygulamalardan elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi (TBA) uygulaması yapılmıştır. Üç değerlerin atılması ile birlikte 194 çocuktan elde edilen tüm puanlar incelenmiş ve veri seti içinde varyansı sıfır olan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. TBA'da elde edilen faktörlerin hangilerinin sıfırdan anlamlı olarak farklı olduğunu belirlemede Kaiser normalleştirme ölçütü kullanılmış ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük olan faktörler yoruma esas alınarak bunların ortak varyansa katkıları incelenmiştir. Faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlamak ve daha iyi yorum veren en basit yapıya ulaşmak için; verilere, ortogonal rotasyon yöntemlerinden biri olan Varimaks yöntemi uygulanmıştır. En düşük faktör yükü (factorloading) 0.316 kabul edilmiştir; bu değer altındaki faktör yükleri, varyansa katkıları %10'un altında kalması nedeniyle, dikkate alınmamıştır. Uygulanan analizde herhangi bir faktöre yerleşmeyen maddeler de analiz dışında bırakılarak analizler tekrarlanmış ve yedi faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansın % 58'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Alan yazında Renkli Progresif Matrisler Testi ile yürütülen TBA çalışmaları incelendiğinde genel olarak üç faktörlü bir yapı olduğu göze çarpmaktadır (Raven vd., 1998; Fajgelj vd., 2010). Bu sebeple analizler faktör sayısı üç olarak belirlenerek tekrar edilmiş, bu faktör yapısı ile varyansın yüzde % 31,55'ini açıkladığı bulunmuştur.

Maddeler ve faktör yükleri Tablo 3'de sunulmuştur. Buna göre, analize dahil edilen 17 maddeden yedisinin birinci, beşinin ikinci, diğer beşinin ise üçüncü faktöre yüklendiği görülmüştür. Bu bulguların alanyazındaki üçlü faktör yapısından elde edilen istatistiksel değerlere benzerlik göstermesi (Raven vd., 1998), testin çalışma yapılan örneklem için geçerli bir ölçme aracı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 3. Renkli Progresif Matrisler Testi Temel Bileşenler Analizi Sonucu

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
A 6			,386
A 9	,377		
AB 1			-,481
AB 3		,652	
AB 4	,707		
AB 5	,396		
AB 6			,363
AB 7	,504		
AB 8		,433	
AB 9		-,484	
B 1			-,641
B 2	,417		
B 3		,508	
B 4		,407	
B 5	,431		
B 6	,486		
B 11			,464
<i>Özdeğer</i>	<i>2,129</i>	<i>1,683</i>	<i>1,552</i>
<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	<i>12,52</i>	<i>9,90</i>	<i>9,12</i>
<i>Birikimli Varyans (%)</i>	<i>12,52</i>	<i>22,42</i>	<i>31,55</i>

Tartışma ve Sonuç

Özel yetenek uygun ortamlarda uygun yöntemlerle ele alındığında bireye ve içinde yaşadığı topluma çok farklı kapılar açabilecek bir durumdur. Bunun öneminin uzun yıllar öncesinden anlaşılması devletleri özel yeteneğin ele alınması yönünde düzenlemeler yapmaya yönlendirmiştir. Ancak her şeyin başı özel yeteneğin keşfedilmesidir. Bu keşfin geç yaşlarda yanlış yöntemlerle yapılması özel yetenekli bireyin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumun önüne geçmek için en doğru değerlendirme yöntemlerinin aranmasına devam edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma özel yeteneklilere has olan nöropsikolojik süreçlerin, özel yeteneğin erken dönemdeki keşfine destek olması için kullanılmasını amaçlamıştır.

Testin standardizasyonu için gerekli bazı aşamaların gerçekleştirildiği çalışmada ilk olarak kültürden bağımsız bir test olmasına rağmen, geçerli ve güvenilir uygulamalar yapılabilmesi için testin uygulama ve puanlama yönergesi Türkçe'ye çevrilmiş, uzman görüşü alınarak uygulama ve puanlama yönergesine son hali verilmiştir. Çalışmanın amacı olan güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını kapsamında toplanan veriler üzerinde test tekrar test yöntemi ile güvenilirlik analizi yürütülmüş ve katılımcıların 30 gün ara ile iki performansı Pearson Korelasyon Katsayısı tekniğiyle karşılaştırılmış; aradaki ilişki ($r = ,60$; $p < .01$) anlamlı bulunmuştur.

Geçerlik ise hem kapsam geçerliği hem de temel bileşenler analizi (TBA) ile araştırılmıştır. Kapsam geçerliğinde uzman görüşleri ve TBA sonuçları aracın uygulama yapılan yaş grubu için geçerli bir araç olduğunu doğrulamıştır.

Raven (1956) tarafından geliştirilen progresif matrislerin temel mantığı analojiye dayanarak akıl yürütme becerisini değerlendirmektir. Katılımcının görevi test maddesi olarak sunulan desendeki değişimi kavrayarak doğru yanıtı belirlemesidir. Alan yazında zekânın soyut yönünü değerlendirdiğinden bahsedilen progresif matrisler (Karakas, 2006), daha geniş bir manada tüm zihinsel becerilerin çıkış noktası olan akıl yürütme yoluyla problem çözme sürecini de değerlendirmektedir (Muniz vd., 2016). Bu çalışmada, özel yetenekli çocuklara sunulan görsel mekânsal görevlerde, bu görevleri yerine getirmek için harekete geçen zihinsel süreçlerden sorumlu beyin yapılarının kendilerine özgü bir çalışma biçimi olduğu kanıtına dayanılarak Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır.

Alan yazında renkli Progresif Matrisler Testi ile yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde özel yetenekli çocuklar, zihinsel yetersizliği olan çocuklar, down sendromlu çocuklar gibi kendine has zihinsel bir örüntüsü olan gruplarda g faktörü açısından değerlendirmelerin yapılması amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan benzer psikometrik analizlere başvurulmuş olanlar incelendiğinde Renkli Progresif Matrisler Testi'ne ait güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonuçlarının benzer olduğu göze çarpmaktadır. Avusturya'da halihazırda bir değerlendirme aracı olarak kullanılmakta olan RPMT'nin güncel psikometrik değerlendirilmesini yapılması için toplanan 618 ilkokul çocuğundan oluşan veri setine uygulanan analizlerde de yaşa göre değişen değerler elde edilmekle birlikte RPMT'nin güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur (Cotton vd., 2005).

Bu çalışmada kurultu geçerliliğini ortaya koymak için kullanılan temel bileşenler analizi için yol gösteren sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda RPMT için üç faktörlü bir yapı önerilmiştir. Carlson ve Jensen'in (1980), 783 çocuk ile yaptığı çalışmada üç faktör elde edilmiştir. Bir başka çalışmada da yaşları 4-11 arasında değişen 728 çocuktan toplanan veri setine uygulanan faktör analizi sonucunda algılama, soyutlama ve karmaşık uyaranların içindeki belirli parçaların tanınması isimlerinin verildiği 3 boyut tespit edilmiştir (Schmidtke ve Schaller, 1980). Green ve Kluever (1991) ise özel yetenekli çocuklardan oluşan bir örnekleme çalışmışlardır. Yaşları üç ile 11 arasında değişen 166 ÖY çocuktan elde ettikleri verilere uyguladıkları faktör analizinden de aynı üç faktörlü yapı çıkmıştır. Tüm çalışmalardan elde edilen faktör yapıları denk olmakla beraber faktörlere yüklenen maddeler arasında farklar olduğu göze çarpmaktadır. Bunun analizin yürütülme biçimi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında TBA yerine, altı türde açılımcı faktör analizi ile yaşları dört ile 11 arasında değişen 2334 kişi ile yapılan analizlerde üç ve dördümlü farklı faktör yapılarının da elde edildiği görülmektedir (Fajgelj, Bala ve Katic, 2010). Muniz ve diğerlerinin (2016)'da yaptığı çalışmada da Brezilyalı yaşları beş ile 19 arasında değişen 1279 çocuktan veri elde edilmiştir. Yürütülen analizler sonucunda bir genel ve bir özel olmak üzere iki faktörlü bir model ortaya konmuş, Muniz ve diğerleri elde ettikleri bulgular ışığında RPMT'nin genel yeteneği ölçtüğünü belirtmişlerdir (Muniz vd., 2016). Ancak tüm bu bulgulara rağmen özel yeteneğin çalışmanın başında da belirtildiği gibi tek bir puana indirgenemeyeceği, yetenek boyutunun da gözden kaçırılmaması gerektiği,

yukarıda sunulan bulguların sadece özel yeteneğin keşfindeki veri kaynaklarından biri olduğu unutulmamalıdır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda konu ile ilgilenen araştırmacılara, çalışmanın daha geniş örneklerle, alan yazında önerildiği gibi görüşme kayıtlarının, gelişim değerlendirmelerinin, anekdot kayıtlarının, gözlemlerin, çalışma örneklerinin ve ebeveyn ile öğretmenin fikirlerini yansıtan formların içinde yer aldığı geniş bir protokol ile tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akın, F. (2002). Sosyal bilimlerde istatistik. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Alexander, J. E., O'Boyle, M. W. ve Benbow, C. P. (1996). Developmentally advanced EEG alpha power in gifted male and female adolescents. *International Journal of Psychophysiology*, 23, 25-31.
- Baudson, T.G. ve Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted:an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28 (1), 37-46.
- Carlson, J. S., ve Jensen, C. M. (1980). The factorial structure of the Raven Coloured Progressive test: A reanalysis. *Educational and Psychological Measurement*, 80, 1111-1116. doi: 10.1177/001316448004000440
- Cotton, S.M., Kiely, P.M., Crewther, D.P., Thomson, B., Laycock, R. ve Crewther, S.G. (2005). A normative and reliability study for the Raven's Coloured Progressive Matrices for primary school aged children from Victoria, Australia. *Personality and Individual Differences*, 39, 647-659.
- Dağlıoğlu, E.H. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen Ve Aile Görüşleri İle Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- De Groot, M.H. (1974). Statistische redundanzbildungsprozesse, in ihrer beziehung zu intelligenz, Diplomarbeit am Psychomogischen. Institut Von Universit`at Erlangen.
- Dempster, F.N. (1991). Inhibitory processes: a neglected dimension of intelligence, *Intelligence*, 15(2), 157-173.
- Eysenck, H.J. (1982). The psychophysiology of intelligence. C. D. Spielberger and J. N. Butcher, (Eds.) in *Advances on Personality Assessment* vol. 1, USA:Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Fajgelj, S., Bala, G., ve Katic', R. (2010). Latent structure of Raven's Colored Progressive Matrices. *Collegium Antropologicum*, 3(34), 1015-1026.
- Fish, R.E. (2017). The racialized construction of exceptionality: Experimental evidence of race/ethnicity effects on teachers' interventions. *Social Science Research*, 62, 317-334.
- Green, K. A., ve Kluever, R. C. (1991). Structural properties of Raven's Coloured Progressive Matrices for a sample of gifted children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 59-64. doi: 10.2466/pms.1991.72.1.59
- Guilford, J.R. ve Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Geake, J. G. ve Hansen, P. C. (2006). Structural and functional neural correlates of high creative intelligence as determined by abilities at fluid analogising, Society for Neuroscience Annual Meeting, Atlanta, Georgia, 17 October.
- Grubar, J.C. (1997). Sommeil et effciencie mentale: sommeil et pr'ecocit'e intellectuelle. J. C. Grubar, M. Duyme, and S. C'ote, Eds.in *La Pr'ecocit'e Intellectuelle, de la Mythologie `a la G'en'etique*, , pp. 83-90, Mardaga, Belgique.

- Huon, J. (1981). Le sommeil des sujets `a quotient intellectuel ´elev´e, *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, vol. 52S, 128.
- Just, M.A. ve Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, vol. 99 (1), 122–149.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Evren ve örneklem: bilimsel araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 2250-1249.
- Kail, R. (1991) Processing time declines exponentially during childhood and adolescence, *Developmental Psychology*, 27(2), 259–266.
- Karakaş, S. (2004). BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları. Ankara: Dizayn Ofset.
- Karakaş, S. (2006). BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları. (2.basım) Ankara: Dizayn Ofset.
- Karakaş, S. (2008). Kognitif nöro bilimler. MN Medikal ve Nobel Tıp Kitapevi.
- Karakaş, S. (2011). Zeka, üstün zeka, üstün zekalı çocuğun bilişsel özellikleri ve beyin işlevselliği. (Ed.Karakaş, S. ve Doğutepe-Dinçer, E.) içinde BİLNOT Çocuk. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Karateke, B. (2016). Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karateke, B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üstün yetenekli çocuklara dair öznel yargıları. 1.International Congress on Gifted and Talented Education. Malatya, 1-4 Kasım 2018.
- Kıldan, O.A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., ve Reijnders, J. J. W. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16–30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>.
- Kuzu, A. (2011). Araştırmaların planlanması: bilimsel araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 2250-1249.
- Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented (vol 1)*. Washington D.C.: Government Printing Office. U.S.:Commissoner of education.
- McGrew, K.S., Flanagan, D.P. (1998). *The intelligence test desk reference: Gf Gc cross-battery assessment*. Michigan : AllynveBacon Inc.
- Michael, D.N. (1989). Forecasting and planning in an incoherent context. *Technological Forecasting and Social Change*, 36, 79-87.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4 (3)11-15.
- Muniz, M., Gomez, C.M.A., Pasian, S.R. (2016). Factor structure of Raven's Coloured Progressive Matrices. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 21 (2), 259-272.
- Newman, T.M., Sparrow, S.S., Pfeiffer, S.I. (2008). The Use of the WISC-IV in assessment and intervention planning for children who are gifted. Prifitera, A. Saklofske, D.H., Weiss, L.G.(Ed.) in *WISC-IV clinical assessment and Intervention*. (2. Ed). San Diego: Academic Press.
- O. P`etre-Quadens, O. (1969). Contribution `a l`etude de la phase dite paradoxale du sommeil, *Acta Neurological Psychiatrica Belgica*, 69 (10), 769–798.
- O. P`etre-Quadens, O. (1972). Sleep in mental retardation. D. P. Purpura and F. E. Mayer, Eds. in *Sleep and the Maturing Nervous System*, 229–249, Academic Press, New York, USA.
- Pfeiffer, S.I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied Psychology*, 19(1), 31-50.
- Piaget, J. (1972). *The pschology of intelligence*. Totowa (NJ): Littlefield, Adams.
- Raven, J.C. (1956). *Guide to Using The Coloured Progressive Matrices Sets A, Ab, B (revised Order)*.
- Raven, J., Raven, J.C.ve Court, J.H. (1998) *Coloured Progressive Matrices*. Raven Manual:

Section 2. USA: Pearson.

Sattler, J.M. (2002). *Assessment of children. Behavioral and clinical implications*. San Diego: Jerome M. Sattler. Publisher Inc.

Schmidtke, A., ve Schaller, S. (1980). Comparative study of factor structure of Raven's Coloured Progressive Matrices. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1244-1246. doi: 10.2466/pms.1980.51.3f.1244

Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J. ve Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature* volume 440, pages676–679.

Staiger, A., (2004). Whiteness as giftedness: racial formation at an urban high school. *Soc. Probl.* 51 (2), 161-181.

Terman, L. M. (Ed.) (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. In *Genetic Studies of Genius* (vol. 1). California: Stanford University Press.

Dil Gelişimi Riskli Bulunan ve Bulunmayan Prematüre Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Opinions of Mothers with Premature Children at Risk or Non-Risk For Language Development Delay as Regarded to Communicate with Their Children

Öğr. Gör. Feryal SAVCI, Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
feryalgsavci@gmail.com*

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, mudriyebicakci@gmail.com

Öz

Bu çalışma, dil gelişimi riskli görülen ve görülmeyen prematüre doğmuş çocukların annelerinin çocuklarıyla olan iletişimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, nicel kısım nitel çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu iki yaklaşımın genelinde araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 yılları arasında, İstanbul il merkezindeki bir devlet hastanesinin prematüre polikliniğine başvuran 0-36 ay aralığında çocuğa sahip 27 anne oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel kısmını 0-36 ay aralığında olan 27 çocuk, nitel kısmını ise normal ve riskli dil gelişimine sahip prematüre çocuğu olan 27 anne oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel kısmında prematüre olan çocukların dil gelişimi açısından riskli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Yalaz ve Anlar (1996) tarafından Türk toplumuna standardize edilmiş olan Denver-II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Nitel kısmında ise “görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşme yönteminde veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda annelerin çocuklarıyla ev ortamında hangi süreç ve etkinliklerde nasıl etkileşime girdiğini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonucu genel olarak yorumlandığında dil gelişimi riskli olan çocukların annelerin ev ortamında çocuklarıyla gün içerisinde etkileşimli vakit geçirmedikleri, diğer yandan dil gelişiminin normal olduğu saptanan çocukların annelerinin ise günlük rutinlerini gerçekleştirirken, örneğin yemek yeme, oyun oynama, banyo yapma, uykuya geçiş vb. durumlarda, çocuklarıyla konuştukları, çocuklarına kitap okudukları ve çocuklarıyla etkileşimli sohbet ettikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Riskli dil gelişimi, prematüre, çocuk ile iletişim.

Abstract

The aim of this study is to investigate the views of mothers of premature children with normal language development and risky language development about their mothers' communication. The study is designed around a quantitative and qualitative research approach. The quantitative part constitutes the limit of qualitative work. In general, the study group of these two studies consisted of 27 mothers with children between 0 and 36 months who

Makalenin Gönderilme Tarihi: 12.12.2019

Makalenin Kabul Tarihi: 13.12.2019

Makalenin Yayın Tarihi: 25.12.2019

applied to the premature polyclinic of a state hospital in Istanbul city center between the years 2017-2018. The quantitative part of the study is composed of 27 mothers who have premature children with a risk of language development, between 0-36 months. Denver II standardized by Yalaz and Yalaz to the Turkish community was used to measure children's risk of language development. In the qualitative part, "interview technique" was used. In the interview method, data were gathered through 'Semi-structured Interview Form' developed by the researchers. In the semi-structured interview form, there are questions about how mothers interact with their children in which processes and events in the home environment. The data obtained from the study were analyzed using descriptive analysis. In this respect, when the results of the research are interpreted in general, the children who are at risk of language development do not have any interactive time during the day with mother in their home environment. On the other hand, the mothers of children with normal language development have daily routines, such as eating, playing, bathing, sleeping and chatting interactively with their children.

Keywords: Risky language development, premature, communication with children.

Giriş

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan sıfır-üç yaş dönemi, öğrenmeye en açık olunan ve tüm gelişim alanlarındaki becerilerin temellerinin atıldığı dönem olarak belirtilmektedir (Ertem ve Doğan, 2005). Bireylerin hayatında bu kadar önemli olan ilk üç yaşta gelişimsel destek sürecinde oluşan aksamalar; gelişim sorunlarının yaşanmasına neden olabilmektedir. Gelişim sürecinin olumsuz etkilenmesinde en önemli etkenler arasında evde çocukların nasıl destekleneceğinin bilinmemesi ya da bilirse bile bu konuya gerekli önemin verilmemesi yer almaktadır. Özellikle çocukla geçirilen vaktin süresinden çok niteliği önemlidir. Gününün neredeyse tamamını çocuğu ile geçiren bir annenin çocuğunun sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel gelişimine katkı ve destek sağlayacağına garanti edilemeyeceği, birlikte geçirilen zaman içerisinde nelerin bulunduğu, nelerin paylaşıldığının daha büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Yılmaz, 2007).

Anneler bebeklerine bilişsel, dil, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişim için gerekli olan uyaranları sağlamakta ve deneyim fırsatları sunmaktadırlar. Birçok araştırmada bakım süreci ile bebeğin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş ve erken dönemde bebeğin içinde yaşadığı çevrenin, bebeğin gelişimi ve buna bağlı olarak gelecekteki yeterliliği ile üst düzeyde ilişkili olduğu, anne-bebek etkileşiminin, bebeğin dil gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu bulunmuştur (Erol, Şimşek ve Ertem, 1997; Güneş, 2010; Turan, 2012). Çocukların, en fazla etkileşime girdikleri kişiler yani birincil bakım veren ebeveynleri (özellikle anneleri) ile kurmuş oldukları etkileşimsel davranışların, çocukların gelişimi üzerindeki etkisi yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Büyüktaşkapu, 2012; Simkiss, MacCallum, Fan, Oates, Kimani ve Stewart Brown, 2013; Bingöller Pekcici, Şahinöz Kaya ve ark., 2015; Dereli ve Dereli, 2017). Özellikle gelişimi risk altında görülen çocukların ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliğine bağlı olarak dil gelişimlerinin etkilendiği bilinmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Görüldüğü gibi annenin çocuğunu gelişimsel olarak nasıl destekleyeceğinin farkında olmaması çocuklarda gelişimsel bozukluklar

görülebilmemesine ya da gelişimsel bozuklukların görülme riskinin yaşanmasına neden olmaktadır. (Sola ve Diken, 2008).

Gelişimsel sorunların oluşmasında diğer bir etken olarak prematüre doğumlar gösterilebilir. Prematüre bebekler, normal doğum zamanı olan 38-42 haftayı tamamlayamamış ve 37. haftadan önce dünyaya gelmiş diğer bir deyişle hamilelik sürecinden en az 3 hafta erken doğmuş bebeklere ya da 2500 gramdan daha hafif bebeklere denmektedir (WHO, 1977; Trawick-Swith, 2013; Santrock, 2015). Doğum sürecini tam ve sağlıklı şekilde tamamlayamayan prematüre bebeklerde de gelişimsel geriliklere ya da gelişimsel risk taşıma durumunun söz konusu olduğu bilinmektedir. Prematüre bebekler özellikle nörolojik, fiziksel, mental, motor ve sosyal işlevler açısından normal yenidoğan bebeklere göre daha fazla risk taşımaktadırlar (Wong 2003; Kerimoğlu, Kavuncuoğlu ve ark., 2004; Çiçek, Vitrinel ve ark., 2005; Sola ve Diken, 2008; Özsoy Koç, 2009).

Prematüre doğum sonucu gelişimsel gecikme veya gelişimsel risk açısından hastanelerin Prematüre Polikliniklerine, Sağlam Çocuk Polikliniklerine ve Çocuk Psikiyatri Polikliniklerine başvurular yapılmaktadır. Özellikle dil alanında gelişimsel risk taşıyan, gelişim geriliği olan prematüre çocukların ev ortamlarında bakım veren kişi/kişilerle olan etkileşiminin etkili olduğu görülmektedir. Gelişim bilimciler, anne babaları kendileriyle daha sık konuşan, onlara düzenli kitap okuyan ve konuşma esnasında çok çeşitli sözcük kullanımına yer verilen bebeklerin konuşmaya daha erken başladığını, daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu, daha kompleks cümleler kurduğunu ifade etmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Birçok biyolojik riskle doğan ve gelişimsel sorunların görülme olasılığı yüksek olan prematüre bebeklerde ev ortamındaki uygun ve uygun olmayan uyarıların saptanması, gelişimsel gerilik ya da risk taşıma durumları varsa fark edilmesi ve sağaltıcı önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sağlık sistemi içinde ev ortamındaki uyarıların değerlendirilmesinin ve gelişimsel destek verilmesinin çocukların gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Eras ve ark., 2011; Lawn ve Blancowe, 2014). Bu nedenle bu çalışmada, dil gelişimi riskli görülen ve dil gelişimi kronolojik yaşıyla uyumlu olan prematüre doğmuş çocukların annelerinin çocuklarıyla olan iletişimine ilişkin görüşlerini belirleyerek Türkiye'ye ilişkin profil oluşturma amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2014). Bir başka deyişle hem nitel hem nicel verilerin toplandığı karma çalışmalarda iki aşamalı bir süreç izlenir. Bu araştırmada önce nicel bir yöntem

sonrasında da bunu tamamlamak ve rafine etmek amacıyla nitel verilerin görüşme yöntemiyle toplandığı karma yöntemlerden açıklayıcı ardışık karma yöntem deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı olan prematüre olan çocukların dil gelişimi açısından riskli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Yalaz ve Anlar (1996) tarafından Türk toplumuna standardize edilmiş olan Denver-II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır.

Çalışmanın diğer boyutu nitel kısımdır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenmesinde tercih edilen araştırma yöntemleridir (Ekiz, 2003). Çalışmanın nitel kısmında annelere 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar eksiksiz şekilde kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının önceden sormayı planladığı sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmaktadır. Bununla birlikte görüşmenin akışına bağlı olarak farklı ya da yan alt sorularla kişinin cevaplarını ayrıntılandırması sağlanabilir (Türnüklü, 2000). Bu yönüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olmayıp için avantajlı bir yöntem olarak seçilebilir (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme tekniklerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken annelerin gönüllü katılımı ve prematüre doğmuş, 0-36 ay yaş aralığında bulunan çocuklarının zihinsel ya da fiziksel anlamda tanı almamış olması dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 yılları arasında, İstanbul il merkezindeki bir devlet hastanesinin prematüre polikliniğine başvuran 0-36 ay aralığında çocuk ve 27 anne oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların %59,3'ü erkek (n=16) ve %40,7'si (n=11) kızdır. Ayrıca çocukların yaşları 4 ay ile 36 ay aralığında değişmektedir. Yaş ortalaması 17,11 (ay) olarak tespit edilen çocukların yaş dağılımı incelendiğinde; dört, beş, dokuz, on bir, on beş, on altı, yirmi, yirmi dört, yirmi yedi, yirmi dokuz, otuz, otuz altı aylık 1'er çocuk; altı, on, on üç, on sekiz, on dokuz, otuz dört aylık 2'ser çocuk ve on iki aylık da 3'er çocuk bulunmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişim düzeyleri incelendiğinde normal dil gelişimine sahip 11 çocuğun 5'inin kız, 6'sının erkek olduğu, riskli dil gelişimine sahip 16 çocuğun 6'sının kız, 10'unun erkek olduğu saptanmıştır. Ayrıca riskli dil gelişimine sahip çocukların 4'ünde ince motor becerilerde de gerilik tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel kısmı olan prematüre çocukların dil gelişimi açısından riskli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Yalaz ve Anlar (1996) tarafından Türk toplumuna standardize edilmiş olan Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve nitel kısımda ise annelere yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan 11 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Testin güvenilirlik ve geçerlik oranları

%86-90 aralığında bildirilmektedir. Test, kişisel-sosyal, ince-motor, dil ve kaba motor olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. Uygulamada her madde G (Geçer), K (Kalır), O. D (Olanak Dışı) ve R (Reddetme) olarak kodlanır. Test sonucu “normal”, “şüpheli” ve “anormal” olarak yorumlanmaktadır. Normal gelişim, gecikme (K maddesi) yok ve en fazla bir uyarı (K maddesi) ifade eder. Anormal gelişim, iki veya daha fazla gecikme durumunu ve tanısal değerlendirme için merkeze gönderilmesi önerilir. Şüpheli gelişim ise bir gecikme, 1 gecikme ve 1 uyarı ya da 2 veya daha fazla uyarı olduğu durumu ifade eder (Yalaz ve ark., 2009). Bu çalışmada her çocuğun genel gelişim becerileri değerlendirilmiş ancak dil gelişim alanının alt becerileri üzerinde durulmuştur. Alt ölçek olan dil alanında, gecikme ve/veya gerilik tespit edilen çocukların, dil gelişimi açısından riskli gelişim gösterdikleri kabul edilmiştir.

Çalışmanın nitel verilerini toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce araştırmanın amacı dikkate alınarak konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Alan yazın tarandıktan sonra görüşme için kullanılacak sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda anneler için çocukları ile olan iletişimlerine dair 11 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak sorularla alakalı alandaki üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan, hazırlanan formların kapsam geçerliğine ilişkin; sorular hakkında araştırmanın amacına uygunluğu, dilin doğru kullanılması, soruların anlaşılabilirliği ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda sorular tekrar düzenlenerek son halini almıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 paket program kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Nitel verilerin nicel olarak kategorize edildiği bir teknik olan içerik analizi, eldeki verileri özetleyip, standart hale getirmeyi sağlamak ve kategoriler arası karşılaştırma yapmaya imkân tanımaktadır. Bir başka deyişle içerik analizi, mevcut verileri özetleme, standardize etme, karşılaştırma ya da bir başka biçime dönüştürme araçlarıdır (Öğülmüş, 1991). Bu çalışmada annelerden alınan cevaplar belirlenen temalar doğrultusunda kategorize edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi türlerinden olan ve birimlerin (temaların) nicel olarak görülme sıklığını ortaya koyan “frekans” analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler katılımcıların kimliğinin gizli tutulması açısından, görüşme esnasında her bir katılımcı K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2), ..., K27 (Katılımcı 27) olarak kodlanmış bazı katılımcı görüşleri bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmada, dil gelişimi normal ve riskli olan prematüre çocuğa sahip annelerin sorulara vermiş oldukları yanıtlar uygun olarak belirlenen temalara ayrılarak aşağıda tartışılmıştır.

Annelerin Ev Ortamında Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliğe İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla ev ortamında neler yaparsınız? Örneklendirerek açıklayınız.” sorusu

sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan biri yaşı küçük olduğu için günlük rutini dışında herhangi bir etkinlik yapmadıklarını (f:1), katılımcılardan dördü birlikte vakit geçiremediklerini (f:4), katılımcılardan yedisi oyun oynadıklarını (f:7), katılımcılardan dördü oyun oynayıp kitap okuduklarını (f:4), belirtmiştir.

Annelerin ev ortamında çocuklarıyla yaptıkları etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Oyun oynarım. Televizyon izleriz. Müzik kanallarını açıp alkış yaparız. Böyle sesli şeyler çok dikkatini çeker. Kardeşinin tableti var arada sırada oradan çocuk şarkıları açıyoruz. Çok dikkatini çekiyor...” (K7, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan biri birlikte vakit geçiremediklerini (f:1), katılımcılardan dokuzu oyun oynayıp kitap okuduklarını (f:9), katılımcılardan biri oyun oynama, kitap okuma, müzik dinleme ve basit ev işlerini vb. rutin işleri birlikte yaptıklarını (f:1) belirtmiştir.

Annelerin ev ortamında çocuklarıyla yaptıkları etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Oyun oynarız. Legolarıyla oynamayı seviyor. Legoları alır fırlatır. Üst üste dizer devirir. Alkış yapar. Daha çok o neyle oynuyorsa ben de onun yanında oynadığı oyuncakla ilgilenirim. Yani daha çok o belirler oyunu...” (K21, Dil gelişiminormal bulunan çocuğa sahip anne)

Normal dil gelişimine sahip çocuğu olan anneler ile riskli dil gelişimine sahip çocuğu olan annelerin ev içerisinde çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler karşılaştırıldığında, dil gelişimi normal kabul edilen çocukların anneleriyle evde daha etkin vakit geçirdikleri söylenebilir. Zengin uyarıcılarla dolu bir çevre ve ebeveyn çocuk etkileşiminin yoğun olduğu ailelerde, çocukların başta dil olmak üzere diğer tüm gelişim alanlarının olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016; Servi, 2016). Ev ortamının, çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmesi çocuğun beden sağlığını korunmasında, becerilerinin geliştirmesinde ve kendisine yönelik farkındalık kazanmasında büyük önem taşır (Brown, Brown ve Bayer, 1994; Haight, Parke ve Black,1997; Eldeniz Çetin, Terzioğlu, 2018). Okul öncesi dönemde çocuğa sahip 15 anne ile yapılan bir çalışmada, gün içerisinde televizyon seyredilmediği zamanlarda annelerin çocuklarıyla oyun oynayıp resim yaptıkları ve ev işlerini birlikte yaparak vakit geçirdikleri saptanmıştır (Coşkun ve Arslantaş, 2016).

Annelerin Çocuklarıyla Olan Sohbetlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla sohbet eder misiniz? (Örneğin Sohbeti kim başlatır? Neler konuşursunuz? Ne kadar sürer? Sohbet süreci nasıl geçer? Çocuğunuz ve sizin bu süreçteki duyguları nelerdir? Sizce bu sürecin size ve çocuğunuzun gelişimine katkıları neler olabilir?”sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan üçü sohbet etmeye vakit bulamadıklarını (f:3), katılımcılardan on üçü sohbeti genellikle çocuğun başlattığını ve kısa süreli sohbetler olduğunu (f:13) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarıyla olan sohbetlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“... Etmeye çalışırım ama fazla kelime yok. Üç, dört kelimeyi geçmiyor net şekilde çıkartabildiği sözcükler. Anne, baba, mama hım bir de dedeyi anlaşılır söylüyor. Benim söylediklerimi anlıyor. Onun söylediklerini ben anlamayınca baya bir sinirleniyor. İki üç kez daha tekrar edip ya dikkatini başka bir yere yönlendiriyor ya da elinde bir şey varsa yere fırlatıyor...” (K5, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan biri sohbet etmeye vakit bulamadıklarını (f:1), katılımcılardan yedisi sohbeti genellikle çocuğun başlattığını ve kısa süreli sohbetler olduğunu (f:7), katılımcılardan üçü de sohbeti genellikle annenin başlattığını, etkileşimli ve uzun süreli bir sohbet süreci geçirdiklerini (f:3) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarıyla olan sohbetlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“... Evet ederiz. Sohbeti genellikle ben başlatırım. Oynadığı oyunla ilgili sorular sorarım bebekleriyle ilgilenirim, oyuna katılıp katılamayacağımı sorarım. Birlikte vakit geçirmekten hoşlanırım. Her geçen gün yeni yeni kelimeler ekliyor kelime dağarcığına. Ancak cümle kurmakta biraz zorlanıyor tama ifade edemediği zamanlar oluyor...” (K26, Dil gelişiminormal bulunan çocuğa sahip anne)

Annelerin çocuklarıyla olan sohbetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu sohbeti çocuklarının başlattıklarını ve sohbetlerinin kısa sürdüğünü belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yetişkinlerin özellikle birincil bakım sağlayan annelerin çocuklarıyla etkileşim sağlama şekillerinin gelişimleriyle doğrudan ilişki olduğu ve gelişimi hızlandırdığı saptanmıştır. Annelerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini kazanma şekillerine ilişkin görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 14 anneyle görüşülmüş ve annelerin büyük bir kısmının çocukların dili model alma/ taklit etme yoluyla öğrenebileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir (Servi, 2016). Çocuğun sohbeete katılması için doğrudan çocukla etkileşime girmek, çocuğun ilgilendiği nesneye odaklanmak sorular sormanın ve sorulan soruları cevaplamamanın özellikle çocukların dil gelişimi ile olumlu ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Tomasello ve Farrar,1986; Hoff-Ginsberg, 1991; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001; Çelebi Öncü, 2016)

Annelerin Çocuklarının Oyun Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla nasıl oyun oynarsınız, açıklayınız. (Oyunu kim başlatır? Nasıl oyunlar oynarsınız? Nerede oynarsınız? Ne kadar sürer? Oyun süreci nasıl geçer? Çocuğunuz ve sizin bu süreçteki duyguları nelerdir? Sizce bu sürecin size ve çocuğunuzun gelişimine katkıları neler olabilir?)” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcıların biri çocuğunun küçük olduğu için oyuncaklarla oynayamadığını (f:1), katılımcıların üçü çocuğunun oyuncaklarla ilgilenmediğini, oyun oynamadığını ve dikkatinin de sınırlı olduğunu (f:3), on ikisi katılımcı oyunu kendisinin başlattığını, çocuğun kendi istediği şekilde oynanmaz ise hemen sinirlenip oyunu kısa sürede bitirdiğini (f:12) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının oyun süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Oyuncaklarla çok fazla ilgilenmez. Bazen bana bile bakarken göz teması kurmuyor. Çıngırağını eline alıp sıkıp bırakıyor. Başka bir oyuncakla ilgilenmiyor...” (K11, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcıların ikisi çocuğunun küçük olduğu için oyuncaklarla oynayamadığını (f:2), iki katılımcı oyunu kendisinin başlattığını, çocuğun kendi istediği şekilde oynanmaz ise hemen sinirlenip oyunu kısa sürede bitirdiğini (f:2), diğer yedi katılımcı ise oyunu kendisinin başlattığını, sohbet ederek etkileşimli şekilde oyunu uzun süre devam ettirdiklerini (f:7) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının oyun süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Oyunları genellikle ben başlatırım. ‘Haydi gel şunu oynayalım’ derim. Genellikle olumlu tepki verir. Ben başlatırım ama oyun süreci onun istediği gibi şekillenir. Çok çabuk sıkılır. El oyunları oynarız. En çok kuleleri üst üste dizmeyi sever. Düğmesine basınca şarkı çalan bir oyuncak var onu çok seviyor. Dakikalarca kımıldamadan onu dinliyor. Gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Önceden yapamadığı hareketleri tutma, sıkma, oyuncakçı dengede tutma vb. hareketleri önceki dönemlere nazaran daha iyi yaptığını gözlemledim...” (K18, Dil gelişiminin normal bulunan çocuğa sahip anne)

Ebeveynin çocukla geçirdiği süreçte oynadığı oyunların ve anne babaların oyuna aktif katılımlarının çocuklar üzerinde çeşitli faydalarının ortaya konduğu çalışmalar mevcuttur (Lindsey ve Mize, 2001; Tamis- LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamba, 2004; Johnson, Christie ve Wardle, 2005). Özellikle oyuna katılım sağlayarak çocuklarının dil becerilerini geliştirdikleri gibi ebeveyn-çocuk arasındaki bağın güçlenmesine de katkı sağladığı saptanmıştır (Onur Sezer ve Sadioğlu, 2012; Uğurlu, Özet ve Ayçiçek, 2012). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynayarak, sıra bekleme, yardım etme ve yardım isteme gibi çeşitli prososyal davranışları model oldukları da bilinmektedir (Tamis- LeMonda ve ark., 2004).

Annelerin Çocuklarına Kitap Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuza kitap okur musunuz? Kitabı okuma şekliniz nasıldır, açıklayınız. (Çocuğunuza ne zaman kitap okursunuz? Çocuğunuza ne zamandan beri ve nasıl kitaplar okursunuz? Kitap okuma sürecini açıklar mısınız? Ne kadar sürer? Çocuğunuz kitap okumanızı ister mi? Çocuğunuz ve sizin bu süreçteki duyguları nelerdir? Sizce bu sürecin size ve çocuğunuzun gelişimine katkıları neler olabilir?)” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan dokuzu kitap okumayı hiç denemediğini (f:9), yedi katılımcı sadece çocuğun seçtiği, işaret ettiği sayfayı okuduğunu ve okuma sürecinin kısa sürdüğünü (f:7) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Kitap okuruz ama düzenli şekilde değil. İlgisi kitaplara kaydığı zaman elimize alıyor. Resimlerine bakıp ‘Bu ?’ ‘Bu ?’ şeklinde soru soruyor. Genelde kısa sürüyor. İlgisi çok dağınık. Çok maymun iştahlı bir ona bir ona bakar. Yeni yeni şeyler öğreniyor ama günlük hayatta gördüğü şeylerle karşılaşınca tanıyabiliyor...” (K2, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan dördü kitap okumayı hiç denemediğini (f:4), altı katılımcı sadece çocuğun seçtiği, işaret ettiği sayfayı okuduğunu ve okuma sürecinin kısa sürdüğünü (f:6), diğer bir katılımcı ise çocuğuyla birlikte okuma kitabını seçtiğini; sorular sorarak, sohbet ederek okuma yaptığını (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Kitap okuma şeklinde değil de pufidik kitapları çok seviyor üstündekileri gösteriyor eliyle vuruyor, neyse ismini söylüyorum gülümsüyor, tekrar gösteriyor, oyun şeklinde yani. Pufidik kitabını kendi işaret ediyor, almamı istiyor ona uzatıyorum. Evet istekli görünüyor. Dikkati biraz kısa yalnız odadaki başka bir şeye yönelebiliyor...” (K25, Dil gelişiminormal bulunan çocuğa sahip anne)

Normal dil gelişimine sahip çocuğu olan anneler ile riskli dil gelişimine sahip çocuğu olan annelerin kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, dil gelişimi riskli olan çocukların annelerinin kitap okumayı hiç denemeyen gurubun çoğunluğunu oluşturduğu saptanmıştır. Erken yaşta çocuğa kitap okumanın çocuğa yararları hakkında bilgi sahibi olmamak, çocuğunu yaşına uygun kitapları seçememek ya da doğru kitap okuma yöntemini bilmemenin de böyle bir sonuca sebep olabileceği düşünülmektedir (Sim ve Berthelsen, 2014; Luo, Tamis-LeMonda, Kurchi, Ng ve Liang, 2014) Son yıllarda yapılan çalışmalar kitap okumanın çocuğun dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlamaktadır (Işıtan, 2005; Mol, Bus ve De Jong, 2009; Luo ve ark., 2014; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Ebeveynlerin kitap okuma süreçlerinin incelendiği bir çalışmada, 24 aylık çocuklara sahip anne-babaların kitap okuma sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Ebeveynler çocuğa kitap okumanın çocuğun davranışlarına olumlu şekilde yansıdığını, çocuklarının daha az sorun davranışlar sergilediklerini, dikkat becerilerinin arttığını ve çocuklarının kitaplara karşı daha ilgili hale geldiğini belirtmişlerdir (Baker, 2013). Akoğlu, Ergül ve Duman (2014)’ın düşük sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında yaptıkları çalışmada, etkileşimli kitap okumanın çocukların ifade edici dil becerilerine ve okula hazırlık becerileri olan yazı ve sesbilgisel farkındalıklarının gelişimine katkı sağladığı saptanmıştır. Bir diğer çalışmada ise ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığının çocuğun dil konuşma becerisinin olumlu yönde etkileyeceği ve kitaba erken dönemde başlamanın ifade edici dil becerilerinde edinilen

kelime sayısının artışı ile ters orantılı olduğu saptanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Annelerin Çocuklarının Banyo Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla banyo zamanını nasıl geçirirsiniz? (Çocuğunuzla bu süreçte sohbet eder ve oyunlar oynar mısınız?)” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcıların altısı banyo yaptırırken sohbet etmediğini, çocuğu hastalanması diye banyo sürecini kısa sürede sonlandırdığı (f:16) belirtmişlerdir.

Annelerin çocuklarının banyo süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Sudan çok hoşlanmıyor. Su döküldü mü ağlamaya başlıyor o yüzden onu sakinleştirmek için biraz konuşuyorum. Onun dışında sohbet etmiyorum. Çünkü banyo yapmayı sevmiyor ben de bu süreyi olabildiğince kısaltmaya çalışıyorum...” (K7, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan dördü banyo yaptırırken sohbet etmediğini, çocuğu hastalanması diye banyo sürecini kısa sürede sonlandırdığı (f:4), diğer yedi katılımcı da banyo yaptırırken su oyunları oynadıklarını, sohbet ettiklerini ve şarkı söylediklerini (f:7) belirtmişlerdir.

Annelerin çocuklarının banyo süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Banyo yaptırırken suyla oynamayı çok sever. Ama sırada diğer kardeşlerimiz de olduğu için hızlı bir şekilde yaptırırım banyosunu. Çok acelemiz olmadığı zamanlarda ki bu babamızın diğer çocuklarımızı oyalayabilme becerisine bağlı oluyor, az da olsa oyun oynayabiliyoruz. Küvete köpük sıkıp baloncuklar çıkartıyoruz onları patlatıyoruz. Köpüklerden hayvanlar yapıyoruz. Ama bunu sık tekrarlayamıyoruz maalesef...” (K17 Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Normal dil gelişimine sahip çocuğu olan anneler ile riskli dil gelişimine sahip çocuğu olan annelerin banyo sürecine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, dil gelişimi normal olan çocukların annelerinin banyo yaptırırken çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurdukları saptanmıştır.

Annelerin Çocuklarının Yemek Yeme Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla yemek zamanının nasıl geçirirsiniz? (Yemeğini nasıl yer? Siz mi yedirirsiniz yoksa kendisi mi yer? Yemek seçimini nasıl gerçekleştirir? Sizce yemek problemi var mı? Neden? Bunun için neler yaptınız?)” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan ikisi emzirerek (f:2), onu hem emzirip hem de ek gıda ile çocuğunu beslediğini (f:10), dördü çocuğu yemek yemediği için zorla kendisinin yedirdiğini (f:4) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının yemek süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Hala emziriyorum. Çok seçici davranıyor yemek konusunda. Özellikle yumuşak yiyecekleri tercih ediyor. Biraz daha sert çiğneme gerektirecek yiyecekleri hemen ağzından çıkartıyor, adeta geri püskürtüyor. Doğumdan sonra yutma refleksinde sıkıntı olduğunu belirtmişti hekimimiz, ama zamanla geçer demişti. Ben yiyecekleri daha çok püre haline getirerek veriyorum. Yine seçtiği sevmediği tatlar var, ama bu şekilde olunca daha iyi yiyor...” (K6, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan biri emzirerek (f:1), yedisi hem emzirip hem de ek gıda ile çocuğunu beslediğini (f:7), ikisi çocuğunun kendi yemek yemek istediğini ısrar ve fiziksel müdahalede bulunduğu anda ağlamaya başladığını (f:2), diğer bir katılımcı da yemek yemede problem yaşamadıklarını, yemeğini kendisinin yediğini (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının yemek süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Emziriyorum. Zaten yeni geçtik ek gıdaya, biraz geç oldu ama kendi eliyle daha çok yemek istiyor. İsrar ediyor, elinden alınca ağlıyor. Ben de çok müdahale etmek istemiyorum...” (K20, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Normal dil gelişimine sahip çocuğu olan anneler ile riskli dil gelişimine sahip çocuğu olan annelerin yeme sürecine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, dil gelişimi riskli olan çocukların annelerinin yemek yerken çocuklarına daha fazla müdahale ederek yedirdikleri saptanmıştır.

Annelerin Çocuklarının Uyku Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla uyku zamanının nasıl geçirirsiniz? (Uykuya geçiş süreciniz nasıldır? Neler yaparsınız? Uyku düzeni nasıldır? Sizce uyku problemi var mı? Neden? Bunun için neler yaptınız?)” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan üçü çocuğunun uyku düzeni olmadığını her gece uyutmakta güçlük çektiğini onunla yatağa uzandığını (f:3), on üç katılımcı çocuğunun uykusunun düzenli olduğunu, problem yaşamadığını ve çocuğu uykuya geçtiği süreçte yanında yatarak uykuya geçişini kolaylaştırdığını (f:13), bir katılımcı da uykuya geçiş sürecinde problem yaşamadığını ve yanına uzanarak, uyurken yanına uzanarak çocuğuyla kitap okuduklarını belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının uyku süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Tabi var. En çok problem yaşadığımız alan uyku saatimiz zaten. İlla ben olacağım yanında mümkün değil başka türlü dalaşmıyor uykuya. Hastaneye yatmıştık bir ara ondan böyle oldu aslında ondan önce biraz da olsa düzenimiz vardı. Poliklinik doktorumuza sordum ama çözüm bulamadık. Bu aylarda normal olduğunu söyledi...” (K4, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan onunun çocuğunun uykusunun düzenli olduğunu, problem yaşamadığını ve çocuğu uykuya geçtiği süreçte yanında yatarak uykuya geçişini kolaylaştırdığını (f:10), bir katılımcı da uykuya geçiş sürecinde problem yaşamadığını ve yanına uzanarak, uyurken yanına uzanarak çocuğuyla kitap okuduklarını (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının uyku süreçlerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek

“...Emzirerek uyutuyorum. Çok rahat oluyor. Asla emmeden uyumaz. Hasta olmadığı sürece uykuya geçişte problem yaşamıyoruz. Günlük uyuma rutini pek değişmez. Hep aynı saatlerde uyur...” (K21, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Annelerin Çocuklarının Tuvalet ve Temizlik Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzun tuvalet ve vücut temizliği sürecini nasıl yönetirsiniz? Bunu örneklendirerek açıkla mısınız? Yardımsız tuvalet ihtiyacını karşılayabiliyor mu?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan on biri yaşı küçük olduğu için tuvalet ihtiyacını kendisinin karşılayamayacağını (f:11), beş katılımcı çocuğunun tuvalet ihtiyacını ve temizlik sürecini kendisinin karşılayamadığını, annesi olarak yardımcı olduğunu (f:5) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının tuvalet ve temizlik sürecine ilişkin yanıtlara örnek

“...Kendisi yapamıyor daha, ama belli ediyor yani anlıyorum hareketlerinden, ileri geri sallanmaya başlıyor, yüz ifadesi bile değişiyor. Ben tutarım tuvalete, sonra tabi ben temizliyorum poposunu, ellerini yıkarken yardımcı olur bana uzatır musluğa, tabi daha çok oyun yapıyor bana...” (K5, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan dokuzu yaşı küçük olduğu için tuvalet ihtiyacını kendisinin karşılayamayacağını (f:9), iki katılımcı çocuğunun tuvalet ihtiyacını ve temizlik sürecini kendisinin karşılayamadığını, annesi olarak yardımcı olduğunu (f:2) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarının tuvalet ve temizlik sürecine ilişkin yanıtlara örnek

‘...Hayır tek başına karşılayamıyor. Tuvaleti geldiğinde sıkıştığını belirtecek şekilde hareketler yapıyor. Çiş mi? Kaka mı geldi? diye soruyorum ayrı ayrı kafa sallıyor bazen de hareketlerinden hangi tuvaletini yapacağını anlayabiliyorum. Klozetten korktuğu için oturmak istemiyor. Bu yüzden ben tutarak yardım ediyorum. Aslında çabaladık lazımlık aldık boyuna uygun onun da galiba sonradan renginden hoşlanmadı. O yüzden oraya da yapmayı reddetti. Tuvalet sonrası da altını ben temizliyorum...” (K18, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Annelerin Çocuklarına Günlük İşlerde Verdikleri Sorumluluğa İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Günlük işlerinizde çocuğunuza sorumluluk verir misiniz? Bu sorumlulukları yürütmesinde

nasıl bir iletişim kurarsınız? Bunu örneklendirir misiniz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan on dördü çocuğunun yaşı küçük olduğu için günlük işlerde yardımcı olamayacağını (f:14), beş katılımcı günlük işlerde çocuğunun kendisine yardım etmesine izin vermediğini (f:2) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına günlük işlerde verdikleri sorumluluğa ilişkin yanıtlara örnek

“...Yok ya zaten daha çok küçük ne yapacak ki oyun olsun diye ben silerken bez alır alına ama öylesine. Ben de şimdi çok müsaade etmiyorum zaten...”(K6, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan yedisi çocuğunun yaşı küçük olduğu için günlük işlerde yardımcı olamayacağını (f:7), beş katılımcı günlük işlerde çocuğunun kendisine yardım etmesine izin vermediğini (f:3), bir katılımcı da çocuğunun günlük işlerde kendisine yardım etmesine izin verdiğini bazen de çocuğun bunu talep ettiğini (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına günlük işlerde verdikleri sorumluluğa ilişkin yanıtlara örnek

“...Evet veririm. Taşıyabileceği eşyaları ‘Al bunu masaya koy’ ya da ‘Bunu babana verir misin?’ dediğimde yapıyor...”(K26, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Günlük rutin etkinlikler genel olarak incelendiğinde çocuğun yaşı dikkate alınmaksızın etkinlikler sırasında çocukla etkileşime geçme, banyo yaptırırken ve beslerken/yemek yedirirken sohbet etme, uykuya geçiş sırasında konuşma, etkileşimli kitap okuma vb. rahatlatıcı etkinlikleri yapma hususunda yetersiz kalındığı saptanmıştır. Ailelerin özellikle çocuklarının fiziksel sağlığını gözeterek çocuğun gelişimine yönelik birtakım ihtiyaçlarını ön planda tutmaması ya da annelerin bu ihtiyaçların gerekliliğinin bilincinde olmaması çocuğun zorla ve ısrarla yaptırılmak istenen eyleme karşı direnç göstermesine ya da tam tersi içe kapanmaya sebep olabilir ve ilerleyen dönemlerde de davranış problemleri oluşmasına neden olabilir.

Annelerin çocuklarına günlük işlerde verdikleri sorumluluğa ilişkin görüşleri incelendiğinde yirmi bir katılımcı çocuğunun yaşı küçük olduğu için günlük işlerde yardımcı olamayacağını, beş katılımcı günlük işlerde çocuğunun kendisine yardım etmesine izin vermediğini, bir katılımcı da çocuğunun günlük işlerde kendisine yardım etmesine izin verdiğini bazen de çocuğun bunu talep ettiğini belirtmiştir. Çocuğun ev içerisinde çeşitli sorumluluklar alması, ev işlerine yardım etmesi ilerleyen dönemlerde gelişim becerileri ve kişiliğinin şekillenmesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle bakım sağlayan ebeveyni tarafından verilen yönergeler sayesinde alıcı ve ifade edici dilde ilerlemeler gözlenebilir (Yavuzer, 1995).

Annelerin Çocuklarına Koydukları Kurallara İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Evde çocuğunuzla ilgili ne tür kurallarınız vardır? Bu kuralları açıklar mısınız? Bu kurallara

uymadığında nasıl bir yol izlersiniz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan yirmi dördü küçük olduğu için kural koymadığını (f:24), iki katılımcı kurallara uymadığında fiziksel olarak cezalandırdığını (f:2), bir katılımcı ise yaşına uygun şekilde çocuğunu uyardığını (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına günlük işlerde verdikleri sorumluluğa ilişkin yanıtlara örnek

“...Hayır biliyor bir tek, onun dışında zaten zor bir süreç geçirdik hastanede falan çok kaldık o yüzden kural falan koymak istemiyorum ...” (K9, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan yirmi dördü küçük olduğu için kural koymadığını (f:24), iki katılımcı kurallara uymadığında fiziksel olarak cezalandırdığını (f:2), bir katılımcı ise yaşına uygun şekilde çocuğunu uyardığını (f:1) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarına günlük işlerde verdikleri sorumluluğa ilişkin yanıtlara örnek

“...Şu ana kadar herhangi bir kural koymadık...” (K20, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Annelerin çocuklarına koydukları kurallara ilişkin görüşleri incelendiğinde yirmi dört katılımcı küçük olduğu için kural koymadığını, iki katılımcı kurallara uymadığında fiziksel olarak cezalandırdığını, bir katılımcı ise yaşına uygun şekilde çocuğunu uyardığını belirtmiştir. Çocukların ilk sosyal davranışları, yakın çevrelerindeki aile bireylerinden gördükleri tepkilere göre şekillenecektir. Sosyal gelişimin, çocukların anne, baba, kardeş, okul ve toplumun diğer üyeleriyle iyi ilişkiler kurmasında, toplum tarafından kabul edilen kurallara uymasında, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde, çevresi tarafından kabul edilmesinde önemli bir rolü vardır (Meriç ve Özyürek, 2018).

Annelerin Çocuklarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Çocuğunuzla kurduğunuz iletişim nasıldır?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar belirlenen temalarla ifade edilmiştir.

Dil gelişimi riskli olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan sekizinin çocuğuyla sohbet eden bir anne olmadığını (f:8), on bir katılımcı oyun oynarken çocuğuyla sohbet ettiğini, etkileşim içinde olduğunu (f:11), sekiz katılımcı da oyun oynarken, kitap okurken ve günlük rutin içerisinde bol bol sohbet ettiklerini (f:8) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarıyla olan iletişimlerine ilişkin yanıtlara örnek

“...Bana düşkündür. Kardeşleri ve babasına ne istediğini bir türlü anlatamaz. İsteddiği şeyi ben anladığım için daha çok benimle vakit geçirmeyi ister. Yanımdan ayrılmaz hiç. Bana bir şey

anlatmaya çalıştığı anda anlayamazsam eğer kendini yerden yere vurur. Arada bir de elleriyle başına vurduğu olmuştur. Ama sınırı çok kısa sürer...” (K15, Dil gelişimi riskli bulunan çocuğa sahip anne)

Dil gelişimi normal olan çocuğa sahip annelerin görüşleri

Katılımcılardan sekizinin çocuğuyla sohbet eden bir anne olmadığını (f:8), on bir katılımcı oyun oynarken çocuğuyla sohbet ettiğini, etkileşim içinde olduğunu (f:11), sekiz katılımcı da oyun oynarken, kitap okurken ve günlük rutin içerisinde bol bol sohbet ettiklerini (f:8) belirtmiştir.

Annelerin çocuklarıyla olan iletişimlerine ilişkin yanıtla örnek

“...Günün çoğunu uykuyla geçiriyor. Uyanık olduğu zamanlarda, emzirirken, altını temizlerken vakit geçiriyoruz. Konuşuyorum, gülümsüyorum, öpüyorum ama dediğim gibi daha çok küçük bazen tepki veriyor bazen vermiyor...”(K19, Dil gelişimi normal bulunan çocuğa sahip anne)

Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurmaları, çocuklarının başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanları için olumlu etkiler yaratmaktadır. Beyinle ilgili yapılan araştırmalarda, bebeklerde ve küçük çocuklarda beyin yapılarını geliştirmek için dikkat edilmesi gereken bazı kurallar üzerinde durulmuştur. Bunlar bebek ve küçük çocukla etkileşim kurarak konuşmak, ona ninniler ve şarkılar söylemek ve hikayeler okumaktır. Yapılan bu etkinliklerle bebeklerin ve küçük çocukların beyinlerinin harekete geçirilmesi ve gelişimlerinin hızlanması sağlanmaktadır, aynı zamanda dil ve bilişsel gelişim de hızlanmaktadır (InstitutCanadien de la Santé Infantile, 2008). Bu sebeple ebeveynlerin özellikle birincil bakım sağlayan annelerin çocuklarıyla iletişim kurmaları büyük önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Aile bireylerinin birbirleriyle olan iletişimleri en küçük fertten başlayarak tüm bireyleri etkisi altına almaktadır. Özellikle ailenin en küçük bireyleri olan çocuklar, aile üyelerinin kendi arasında ve çocukla olan iletişiminden fazlasıyla etkilenmektedirler. Alan yazında çocukla kurulan iletişim ve bu ilişkinin çocuk üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Aile ortamında iyi iletişim becerilerine sahip olan çocukların, ilerleyen yıllarda okula uyumları ve sosyal ilişkiler kurmaları daha kolay olmaktadır. Ancak iletişim kurma yöntem ve stratejileri bireyden bireye, aileden aileye ve kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Aile ortamında olumlu iletişim becerilerinin kazanılmasında, anne-babalar çocuklarına olumlu ya da olumsuz modeller olarak etkide bulunabilirler. Çocukların nitelikli iletişim becerilerini kazanabilmeleri için, anne-babaların doğru rol modeli olması çok önemlidir (Yavuzer, 1995). Doğru rol model olmanın yanı sıra ebeveynlere, çocukların dil gelişimi için uygun ortam ve uyarıların hazırlanmasında büyük rol düşmektedir. Anne-babaların, çocuklarıyla buldukları her ortamı birer keşif alanına haline getirerek, etkileşimli oyunlar oynayarak, kitaplar okuyarak çocukların başta dil gelişim olmak üzere tüm gelişim alanları üzerinde olumlu sonuçlanacak adımlar atması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2); 622-639.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu E. (2016). Anne-baba-çocuk iletişimi değerlendirme aracı'nın (abçıda) geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7:1-21.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1.basım). Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Bingöller Pekcici, E. B., Şahinöz Kaya, A., Ayrancı Sucaklı, İ. ve Yakut, H İ (2016). Prematüre bebeklerin ev ortamlarındaki uyaranların değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, (2):77-83.
- Brown, R. I., Brown P. M. ve Bayer, M. B. (1994). A quality of life model: new challenges arising from a six year study. quality of life for persons with disabilities. Ed. D. Goode. Cambridge, MA: Brookline. 39-56.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Ceylan, Ş., Kahraman Gözün, Ö. ve Ülker, P. (2016). Annelerin erken çocukluk dönemine bakış açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(5): 1333-1356.
- Coşkun, Y., Arslantaş, H. (2016). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların televizyon izlemelerine yönelik anne görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2):1-16.
- Creswell, J. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap: Ankara.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4),489-503.
- Çiçek, N., Vitrinel, A., Cömert, S., Erdağ, G., Aksoy, F. ve Akın, Y. (2005). Prematüre bebeklerin izlem sonuçları. *Türk Pediatri Arşivi*, 40: 33-38.
- Dereli, E. ve Dereli B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okulöncesi dönem çocuklarının psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 227-258.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Eldeniz Çetin, M, Tezioglu, N K (2018). Ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 857-873.
- Eras Z, Atay G, Alyamaç DE, Bingöller Pekcici BE, Dilmen U. (2011). Üçüncü basamak sağlık hizmeti veren bir hastanede taburculuk sonrasında bütüncül izlem modeli ile izlenen çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin düzeltilmiş 12-18 ayda gelişimsel değerlendirmesi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18, 174-179.
- Erol, N., Şimsek, Z. T. ve Ertem İ. (1997) Önleyici çalışmalar anne baba bebek ilişkisini güçlendirme ve çocuğun psikososyal gelişimini temel sağlık hizmetleri yoluyla destekleme projesi N Karancı (Ed) *Farklılıkla yaşamak*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertem İ. Ö. ve Doğan, D. G. (2005). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişim. *Gelişimsel pediatri* (Editör, İlgi Öztürk Ertem). Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Haight, W. L., Parke, R. D., ve Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 270-290.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Institut Canadien de La Santé Infantile (2008). *Les Premières Années Durent Toute La Vie*, Ontario, Canada.
- Işıkoğlu Eroğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin

- incelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3), 1071-1086.
- Işıtan, S. (2005). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (31. basım). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kerimoğlu G, Kavuncuoğlu, S, Arslan, G, Kocaman, C, Yıldız, H, Aksüyek, E, Kaya, A (2004). Prematürelde nörogelişimsel izlem. SSK Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 14(1), 33-39.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Ng, F. F. ve Liang, E. (2014). Mother-childbook sharing and children's storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. *Infant and Child Development*, 23,402-425.
- Meriç, A., Özyürek A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166.
- Mol, S. E., Bus, A. G. ve De Jong, M T (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1008.
- Onur Sezer, G. ve Sadioğlu, Ö. (2012). The Comparison of toy preferences of teacher candidates in first and fourth grades of preschool education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 62-75.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1),213-228.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Özsoy Koç, Ö. (2009). Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre çocukların okul çağındaki nörogelişimsel durumlarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Bakırköy Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Kliniği: İstanbul.*
- Santrock, J. W. (2015). *Life-span development*, 13. baskı. Çeviri kitap, Ed.: Yüksel G., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Servi, C. (2016). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, dil edinimine ve dilin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 43-55.
- Sim, S. ve Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Simkiss, D. E., MacCallum, F., Fan, E. E. Y., Oates, J. M., Kimani, P. K. ve Stewart Brown, S. (2013). Validation of the mothers object relations scales in 2-4 year old children and comparison with the child-parent relationship scale. *Healthand Quality of Life Outcomes*, 11(1), 11-49.
- Sola, C., Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 21-36.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tomasello, M. ve Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Trawick Swith, J. (2013). *Early Childhood Development (a multicultural perspective)*, Çeviri kitap, Ed.: Akman B, Nobel yayıncılık, 5. baskı, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 289-302.

Uğurlu E. S., Özet, F. ve Ayçiçek D. (2012). Examinations of knowledge and applications about toy selections of mothers who have child 1-3 age group. *International Journal of Human Sciences*, 9:879-91.

WHO (1977). WHO: Recommended definitions, terminology and format for statistical tables related to the perinatal period and use of a new certificate for cause of perinatal deaths. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 56(3), 247-253.

Wong, D. L. (2003), *Wong's nursing care of infants and children*, Seventh Ed., Mosby.

Yalaz, K., Anlar, B., Bayoğlu, B., (2009). Denver II Gelişimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu". Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği: Ankara.

Yavuzer, H (1995). *Ana-baba okulu*. (5. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.

Yılmaz H, Yılmaz, H. (2007). *Sevgili anne ve babacığım, lütfen bu kitabı okur musunuz!* (27. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Engelli Çocuklarda Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler

Tendencies In The Graduate Thesis Written About The Play In Disabled Children

Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
gursoy.f@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Fatih AYDOĞDU, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek
Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, faydogdu1985@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk
Gelişimi Bölümü, burcinaysu@windowslive.com

Prof. Dr. Neriman ARAL, , Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
aralneriman@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Engelli çocuklarda oyun alanında hazırlanan lisansüstü tezler; yıllara, üniversitelere, enstitülere, engel türüne, araştırma türüne ve araştırma modeline göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 1997-2018 yılları arasında YÖK Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı elektronik ortamda ulaşılabilen engelli çocuklarda oyun üzerine hazırlanmış 37 yüksek lisans, 9 doktora tezi ve 1 uzmanlık tezi olmak üzere toplam 47 tez oluşturmaktadır. Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, alt problemler ölçüt alınarak değerlendirilmiş, tablolaştırılarak sayısal olarak ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda; engelli çocuklarda oyun alanında yapılan tezlerin en çok 2016, 2017 ve 2018 yıllarında hazırlandığı, engelli çocuklarda oyun alanında yazılan tezlerde özellikle 2013 yılından sonra artış yaşandığı görülmüştür. Engelli çocuklarda oyun alanında yapılan lisansüstü tezlerin en fazla Anadolu ve Gazi Üniversitesinde hazırlandığı belirlenmiştir. Engel türlerinden en çok otizmli çocuklarla ilgili çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Çalışmaların çoğunluğunun deneysel desenle yürütüldüğü ve daha çok nicel yöntemle yürütüldüğü görülmüştür. Engelli çocuklarda oyun alanında son yıllarda lisansüstü tezlerde artış yaşanmasına rağmen, ortopedik engelli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve işitme engelli çocuklarda oyun alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engelli, oyun, lisansüstü tezler

Makalenin Gönderilme Tarihi: 13.12.2019

Makalenin Kabul Tarihi: 18.12.2019

Makalenin Yayın Tarihi: 25.12.2019

Abstract

The aim of this study is to examine the graduate thesis written between 1997-2018 on play in the disabled children in terms of various variables. The graduate thesis written about the play in the disabled children were evaluated according to their years, universities, graduate schools, types of disability, types of research and research model. The study group of the study consisted of 47 theses; 37 master thesis, 9 doctoral dissertations and 1 specialty thesis which were prepared on play in the disabled children, were written between 1997-2018, were registered in Council of Higher Education Thesis Documentation Center and were electronically accessible. The data of the study were obtained using one of the qualitative research data collection methods; the document review technique. Further, the data of the study were analyzed via descriptive analysis method, they were evaluated by taking the sub-problems as criterion, they were tabularized and given numerically. As a result of the study; it was found that the theses about the play in the disabled children were written at most in 2016, 2017 and 2018 and an increase was seen in those thesis especially after 2013. Furthermore, it was determined that the graduate thesis written about the play in the disabled children were prepared at most in Anadolu and Gazi Universities. It was also concluded that the studies about the autistic children were carried out at most in terms of the types of disability. Also, it was found that most of the studies were done with experimental design and the qualitative method was used more. It was determined that although there has been an increase in the studies about the play in the disabled children recently, the these written about the play in the orthopedically handicapped children, children with attention deficit, hyperactive children and children with impaired hearing were in limited number.

Keywords: Disabled, play, graduate thesis

Giriş

Genel bir tanımla oyun, rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve bir öğrenme şeklidir. İnsan davranışlarının bütünü dikkate alındığında çocukların oynadıkları oyunların çoğunlukla yaşam deneyimlerinden oluştuğu görülmektedir (Aksoy, 2018). Bu nedenle çocukların gelişimi için oyunun önemli olduğu söylenebilir. Oyun çocuklukta en tipik aktivitedir; oyun çocukların büyümek, anlamak, sosyalleşmek ve kişiliğini geliştirmek için ihtiyaç duydukları şeydir. Oyun ile çocuklar deneme yapmakta, icat etmekte, hatalar yapmakta, egzersiz yapmakta, şaka yapmakta, taklit etmekte, birbirlerini kızdırmakta, risk almakta ve böylece istedikleri zaman faydalanacakları bir dünya yaratmaktadırlar (Besio ve Stancheva-Popkostadnova, 2018).

Özellikle sahip oldukları dezavantajlar nedeniyle engelli çocukların gelişiminin desteklenmesinde oyun daha önemli bir yere sahiptir. Oyun, engelli çocukların doğumdan sonraki süreçte engelli olmayan diğer çocuklarla aynı gelişim özelliklerini göstermeseler de içsel enerjisinin boşaltılması, genel gelişiminin sağlanması ve deneyim kazanılması açısından önemlidir. Engelli çocuklar özelinde de düşünüldüğünde, bu çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, sorun ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve bunların çözümüne yönelik ne gibi beklentilerinin olduğunun anlaşılması konularında oyundan yararlanılması önemlidir (Aykara, 2017). Oyun ile engelli çocuklar, sosyal becerileri uygulamak için çeşitli sosyal ortamlar edinir. Bu ortamlar onlar için bir öğrenme ortamıdır. Oyun ortamında engelli çocuklar

akranlarını gözlemler, etkileşime girer ve böylece öğrenme olanağı edinir (Brown ve Bergen, 2002). Oyun yoluyla başkalarını ve çevreyi keşfetmeyi, iletişim kurmayı ve onlarla etkileşmeyi öğrenmek, engelli çocuklar için sorunlu olabilir, ancak ebeveyn desteği ile çocuklar oyun etkinlikleri sırasında başarılı bir şekilde öğrenebilir ve etkileşime girebilir (Childress, 2011).

Engelli çocukların oyunla ilgili deneyimi açısından bilimsel araştırmalar önemli bir konumdadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesinde oyun ve kaynaştırma (Metin, 2013) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmaların bulunmasına rağmen; engelli çocuklarda oyun ile ilgili çalışmaların eğiliminin belirlendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Engelli çocuklarda oyun ile ilgili araştırmaların incelenmesi sonucu elde edilen bilgilerle engelli çocuk ve oyun olgusuna dair araştırmaların yönünün belirleneceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Türkiye’de engelli çocuklarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye’de engelli çocuklarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyunla ilgili yapılan lisansüstü tezleri yıl, üniversite, enstitü, engel türü, araştırma türü ve araştırma modeli açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların belirli bir zaman dilimine bağlı olarak incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 1997-2018 yılları arasında YÖK Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı elektronik ortamda ulaşılabilen engelli çocuklarda oyun üzerine hazırlanmış 37 yüksek lisans, 9 doktora tezi ve 1 uzmanlık tezi olmak üzere toplam 47 tez oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler, YÖK’e bağlı ulusal tez merkezi sayfasında yapılan taramalar sonucunda toplanmıştır. Sayfada tarama terimi bölümüne “oyun, zihinsel engel, görme bozukluğu, işitme bozukluğu, ortopedik engel, dikkat eksikliği, otizm” kavramları yazılarak arama yapılmıştır. Tezler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmada ulaşılan lisansüstü tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu formda tezlerin adını, yılını, türünü, hazırlandığı üniversiteyi ve enstitüyü,

engel türünü, araştırma türünü ve araştırma modelini kapsayan bilgiler yer almıştır. Elde edilen veriler inceleme formunda belirtilen ilgili bölümler altında kodlanmıştır. Bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar, diğer bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Kodlamalar arasında bulunan farklılıklar düzeltilerek araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmış ve bulgulara son şekli verilmiştir. Araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, alt problemler ölçüt alınarak değerlendirilmiş, tablolaştırılarak sayısal olarak ifade edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, engelli çocuklarda oyun alanında yapılan lisansüstü tezlerin; yıllara, üniversitelere, enstitülere, engel türüne, araştırma türüne ve araştırma modeline göre dağılımlarına yer verilmiştir.

1. 1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Tez Türü			Toplam
	Yüksek Lisans	Doktora Tezi	Tıpta Uzmanlık	
1997	1	-	-	1
2000	1	-	-	1
2001	1	-	-	1
2005	1	-	-	1
2006	1	-	-	1
2010	1	-	-	1
2011	2	-	-	2
2012	1	-	-	1
2013	2	1	-	3
2014	3	-	-	3
2015	4	1	-	5
2016	5	3	1	9
2017	7	2	-	9
2018	7	2	-	9
Toplam	37	9	1	47

Tablo 1 incelendiğinde engelli çocuklarda oyun ile ilgili en çok 2016 (f=9), 2017 (f=9) ve 2018 (f=9) yıllarında hazırlandığı görülmektedir. Tez türüne bakıldığında ise hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin aynı yıllarda daha çok olduğu tespit edilmiştir. 1997-2018 yılları arasında 1 uzmanlık tezi olduğu belirlenmiştir. Engelli çocuklarda oyun alanında yazılan tezlerde özellikle 2013 yılından sonra artış yaşandığı söylenebilir. Bu sonuç engelli çocukların oyun yoluyla gelişimi açısından önemli görülmektedir. Engelli çocuklarda oyun alanındaki çalışmaların artış göstermesi, engelli çocukların oyun yoluyla gelişiminin desteklenmesi açısından önemli çalışmaların yapılmasını sağlayabilecektir. Engelli çocukların iletişim kurmaları, boş zaman etkinliklerine katılmaları, akranları ile sosyalleşmeleri ve eğitimlerine devam edebilmeleri için oyun bir yöntem olarak kullanılabilir. Böylece engelli çocukların topluma uyum göstermesi de sağlanabilir (Çiftçi ve Aydın, 2017).

2.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Tez Türü			Toplam
	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Tıpta Uzmanlık	
Anadolu Üniversitesi	7	-	-	7
Gazi Üniversitesi	5	1	-	6
Ankara Üniversitesi	3	-	-	3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	1	-	3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1	-	2
Sakarya Üniversitesi	1	1	-	2
Marmara Üniversitesi	2	-	-	2
Hacettepe Üniversitesi	1	1	-	2
Üsküdar Üniversitesi	2	-	-	2
Atatürk Üniversitesi	1	1	-	2
İstanbul Medipol Üniversitesi	1	1	-	2
İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi	1	-	-	1
Selçuk Üniversitesi	1	-	-	1
Fırat Üniversitesi	1	-	-	1
İstanbul Şehir Üniversitesi	1	-	-	1
Sabancı Üniversitesi	1	-	-	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	-	-	1
Akdeniz Üniversitesi	-	1	-	1
Necmeddin Erbakan Üniversitesi	1	-	-	1
Harran Üniversitesi	-	-	1	1
İstanbul Üniversitesi	-	1	-	1
Beykent Üniversitesi	1	-	-	1
Hitit Üniversitesi	1	-	-	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-	-	1
Trakya Üniversitesi	1	-	-	1
Toplam	37	9	1	47

Tablo 2 incelendiğinde, 25 üniversitede lisansüstü çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların yapıldığı üniversitelere bakıldığında en çok Anadolu Üniversitesi (f=7) ve Gazi Üniversitesinde (f=6) yürütüldüğü, yüksek lisans çalışmalarının da aynı üniversitelerde daha çok yapıldığı, doktora çalışmalarının olduğu üniversitelerde ise dağılımın eşit olduğu görülmektedir. Tıpta uzmanlık çalışmasının da sadece bir üniversitede yayınlandığı tespit edilmiştir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında 25 üniversitede çalışmaların yapılması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Bununla birlikte konu alanında lisansüstü programlara sahip diğer üniversitelerde oyun alanında çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Engelli çocuklarda oyunun farklı üniversite ve akademisyenler tarafından bilimsel nitelikli lisansüstü tez çalışmalarında ele alınması, oyunun engelli çocukların gelişimi açısından daha etkili bir yöntem olarak kullanılmasını sağlayabilecektir. Oyun ile engelli çocukların fiziksel farkındalık artması ve bedensel yeterliklerinin gelişmesini (Ulutaşdemir, 2007) ve sosyal yetkinliklerinin artmasını (Vute, 2009) sağlayabilir.

3.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitü	Tez Türü			Toplam
	Yüksek Tezi	Lisans	Doktora Tezi	
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	15		4	19
Sosyal Bilimler Enstitüsü	12		-	12
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6		3	10
Enformatik Enstitüsü	2		-	2
Fen Bilimleri Enstitüsü	1		1	2
Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü	1		1	2
Toplam	37		9	46

Tablo 3'e göre engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan tezlerin 6 farklı enstitüde yayınlandığı tespit edilmiştir. Tezlerin en çok yayınlandığı enstitünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü (f=19) söylenebilir. Tıpta Uzmanlık çalışması ise Tıp Fakültesinde yayınlanmıştır. Tezlerin farklı enstitülerde yapılmış olması, engelli çocuklarda oyun ile ilgili çalışmaların farklı boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir. Engelli çocuklarda oyun ile ilgili çalışmaların Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde daha çok yayınlanması, oyunu eğitsel ve sosyal yönüyle etkin kılma çabasından kaynaklanıyor olabilir. Çocukların akranlarıyla olan iletişimlerini ve becerilerini, akranlarıyla olan sosyal uyumlarını ve çatışmalarını ve davranış sorunlarını ortaya koymak açısından oyun önemli bir araçtır (Aslan, 2017; Leff, Costigan ve Power, 2004). Özellikle gelişim alanlarında bazı gecikmeler yaşayan engelli çocukların içinde yaşadıkları sosyal çevreyle iletişim kurmada ve çevrelerindeki çeşitli uyarıcılara tepki vermede güçlük çekmesi (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999), oyunun engelli çocukların gelişimlerini destekleme sürecinde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

4.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin engel türüne göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin engel türüne göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Lisansüstü tezlerin engel türüne göre dağılımı

Engel Türü	Toplam
Otizm	17
Zihinsel engel	9
Zihinsel engel-serebralpalsi	6
İşitme	5
Görme	5
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	4
Ortopedik	1
Toplam	47

Tablo 4 incelendiğinde engelli çocuklarda oyun alanında 7 farklı engel türüyle ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. En çok otizm (f=17) ve zihinsel engel/serebralpalsi (f=15) ile ilgili çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Birçok engel türüne özgü çalışmalar yapılmasına rağmen ortopedik engel ile ilgili oyun alanında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Oyun, ortopedik engelli çocukların hareket fonksiyonlarının ve motor becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Kanmaz (2017) yaptığı çalışmada, hareketli oyun eğitim programı sonrasında ortopedik engelli çocukların kaba motor gelişimlerinde ve özellikle denge sağlama, el ve kollarını kullanma ve sıçrama becerilerinde olumlu etkiler belirlemiştir.

5.1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma türüne göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma türüne göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Lisansüstü tezlerin araştırma türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	Toplam
Nicel	21
Nitel	19
Karma	7
Toplam	47

Tablo 5 incelendiğinde engelli çocuklarda oyun alanında yapılan lisansüstü tezlerin 21'inin nicel, 19'unun nitel ve 7'sinin karma araştırma türünde yürütüldüğü görülmektedir. Karma desenli araştırmaların nicel ve nitel araştırma türüne göre daha az olduğu görülmektedir. Karma desenli çalışmaların engelli çocuklarda oyunun farklı yönleriyle ve bütünsel olarak ortaya konulacağı düşünülmektedir. Karma yöntem araştırmaları, çok yönlü potansiyele sahip olması ve derinlemesine analiz gerektiren disiplinlerarası araştırmaların yapılmasına olanak tanınması yönleriyle son zamanlarda daha çok tercih edilen bir araştırma türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014; Tashakkori ve Teddlie, 2003).

6. 1997-2018 yılları arasında engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı

Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı

Araştırma modeli	Toplam
DeneySEL	37
Tarama-betimsel	12
Toplam	47

Tablo 6 incelendiğinde engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 37'sinin deneysel desende yürütüldüğü ve 12'sinin tarama-betimsel modelle gerçekleştirildiği görülmektedir. Deneysel desende çalışmaların çoğunlukta olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Engelli çocuklarda oyun alanında yapılan çalışmalarda, engelli çocuklar üzerinde müdahale programlarının uygulanması, hem uygulama yapılan çocuklar üzerinde etki bırakabilecek, hem uygulayıcılara rehber bir program niteliği kazandıracak hem de sonradan yapılacak müdahale çalışmalarına kaynak oluşturabilecektir. Yaman (2019), oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu, Movahedazarhouli(2018) ise, oyunun engelli çocukların boş zamanlarını etkili kullanmada ve hareket becerilerinin gelişiminde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında 1997-2018 yılları arasında YÖK Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı elektronik ortamda ulaşılabilen engelli çocuklarda oyun üzerine hazırlanmış tezler incelenmiştir. Bu kapsamda konu ile ilgili 37 yüksek lisans, 9 doktora tezi ve 1 uzmanlık tezi olmak üzere toplam 47 tez olduğu görülmüştür. Tezler, yıl, üniversite, enstitü, engel türü, araştırma türü ve araştırma modeli gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Tezlerin özellikle 2013 yılından sonra artış gösterdiği, 25 farklı üniversite ve 6 farklı enstitüde çalışmaların yapıldığı, daha çok otizmli ve zihinsel engelli çocukları konu alan çalışmalara yer verildiği, daha çok nicel araştırma türünde ve deneysel modelde araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Türkiye'de engelli çocuklarla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şunlar önerilebilir:

- Doktora tez danışmanları, konu ile ilgili çalışmaların yürütülmesi için öğrencilerini yönlendirebilir.
- Lisansüstü programı olan diğer üniversitelerde konu ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar ortopedik engel türüyle ilgili deneysel çalışmalar yapabilir.
- Farklı engel türlerinin de dahil edildiği lisansüstü çalışmalar incelenebilir.
- Engelli çocuklarda sanat, hareket, müzik gibi alanlarda yapılan lisansüstü çalışmalar araştırılabilir.

Kaynakça

Aksoy, A.B. (2018). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. Erken çocukluk döneminde oyun (Ed. Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. D.). Pegem Atıf İndeksi, 2-17.

Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3), 897-910.

- Aykara, A. (2017) Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Engelli Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları Açısından Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 169-186.
- Besio, S., Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). Supporting Play For The Sake Of Play In Children With Disabilities. *Supporting Play For The Sake Of Play In Children With Disabilities*, 7.
- Brown, M., & Bergen, D. (2002). Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 26-37.
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Çiftçi, E. K., & Aydın, D. (2017). Engelli Çocuk ve Oyun. *Türkiye Klinikleri Pediatric Nursing-Special Topics*, 3(3), 176-184.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Kanmaz, T. (2017). Hareketli Oyun Eğitim Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortopedik Engelli Çocukların Kaba Motor Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kaytez, N., Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 110-122.
- Leff, S. S., Costigan, T. ve Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3–21.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 146-172.
- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul öncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 14-24.
- Movahedazarhouli, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 587-599.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(5), 36-51.

Yaman, D. (2019). Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK1

Ağlamış, C. E. (2016). Serebralpalsi: Oyun eğitiminin fonksiyona etkisi. Akdeniz Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi

Aktürk Abla, H. (2013). Görme engelli çocuklar için oyuncak tasarımı ölçütlerinin geliştirilmesi: Yeni bir oyun seti tasarımı. İzmir İleri Teknoloji Üniversitesi. Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Altun, G. P. (2015). Serebralpalsi'li çocuklarda sanal gerçeklik oyunlarının üst ekstremitte fonksiyonları üzerine etkisi. Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Aslan, B. (2018). Bir çocuk psikiyatrisi kliniğine başvuran hastalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, klinik görünüm, sosyodemografik özellikler, eşanı ve bilgisayar oyunları bağımlılığının incelenmesi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Avçıl, E. (2017). Serebralpalsili olgularda video bazlı oyunların üst ekstremitte fonksiyonlarına etkinliğinin araştırılması. İstanbul Medipol Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Bayam, A. (2017). 2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Bekeç , M. (2018). Deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 6-11 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Besler, F. (2015). Anneler tarafından sunulan video modellerle öğretimin otizmlili çocuklara oyun becerisi öğretmedeki etkililiği. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Beyazoğlu, G. (2014). Oyun ve su terapilerinin otizm tanısı almış bir çocukta gözlenen davranış bozukluklarının azaltılması üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

- Boyras, E. (2017). Zihinsel engelli çocuklara kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Ciddi, P.(2018). Serebral palsili çocuklarda video temelli oyun tedavisinin tedavi yoğunluğuna etkisi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi
- Coşkun, N. (1997). Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Çakıcı, A. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların yönetsel işlevler ile görsel algılarına bazı oyunların etkisi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi
- Çattık, M. (2016). Küçük grup içinde akıllı tahtada aşamalı yardımla öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dijital oyun ve gözleyerek öğrenme becerileri üzerindeki etkililiği. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Dalgın Eyüp, Ö. (2011). Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Demir, M. (2016). Yazıcı zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Ekin, C. Ç. (2017). Zihinsel engelli çocuklara hayat bilgisi kavramlarının öğretiminde akıllı oyuncaklar. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi
- Elieyioğlu, S. (2014). 10-15 yaş işitme engelli öğrencilerde sportif eğitsel oyunların fiziksel gelişimlerine etkisinin araştırılması. Atatürk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Er, Ö. (2018). Otizmli çocuklarda hareket eğitimi ve eğitsel oyun ile yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi. Hitit Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Ergin, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Işık, M. (2016). Zihinsel engelli çocuklarda hemsball oyun becerilerinin motor yeterlik sonuçlarına etkisi. Gazi Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi

- Kanmaz, T. (2017). Hareketli oyun eğitim programının okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan ortopedik engelli çocukların kaba motor becerilerine etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Kaptan, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modellerle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Kars, S. (2018). 4-6 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Kılıçoğlu, M. (2006). Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Konya, O. (2014). Hareket algılama sistemleri ile oynanabilen oyunlar aracılığıyla görme engelli bireylerin görüş etkinliklerinin geliştirilmesi. Ortadoğu teknik Üniversitesi. Enformatik Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Kurnaz, E. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video oyunu oynama becerisinin öğretiminde video ile kendine model olmanın etkililiğinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Nazırzadeh, M. J. (2015). Zihinsel engelli çocuklar için temel yaşam becerileri öğretmek amaçlı bedensel hareket oyunları geliştirilmesi. Enformatik Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Nasırı, N. (2017). Konuşma bozukluğu ve işitme engelli çocuklar için ciddi bir oyun. İstanbul Şehir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Öncül, N. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modellerle ve video modellerle öğretimin karşılaştırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi
- Özenmiş, P. (2000). Zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Papatğa, E. (2012). Otizmliler çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Pehlevan, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde Türk halk oyunlarının etkisinin araştırılması. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

- Püren, İ. (2017). İşitme engelli milli takım futbolcularına uygulanan dar alan oyunlarının akut fizyolojik etkilerini ve algılanan zorluk düzeyleri açısından karşılaştırılması. Fırat Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Sani Bozkurt, S. (2011). Otizmlı çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelin etkililiği ve verimliliği. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Sarar Boyraz, D. (2016). Otizmlı çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Serimer, Z. (2005). Beceri gelişimine yönelik oyunların görme engellilere uyarlanması. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Sinan, S. (2001). İşitme engelli bir çocuğun annesi ile oynadığı oyunlarda kullandığı ifadelerin anlamsal ilişkiler bakımından incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Şahin, R. (2013). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Şakalar, A. (2016). Serebral palsili çocuklarda interaktif video oyunlarının fonksiyonel etkinliğinin ve radyolojik progresyonun difüzyon tensör görüntüleme (DTI) ile karşılaştırılması. Harran Üniversitesi. Tıp Fakültesi. Tıpta Uzmanlık Tezi
- Şengül, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesnel oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Tarakcı, D. (2013). Serebral Palsili çocuklarda video bazlı denge oyunlarının etkinliği. İstanbul Medipol Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi
- Uncular, D. (2018). Otizm spektrum bozukluğu risk değerlendirmesine yönelik robotik oyuncak ve kullanıcı arayüzü tasarımı. Sabancı Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Üzüm, S. (2016). Oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında yer alan öğretim programları kazanımlarının Türkiye'deki görme engelliler ilk ve ortaokullarında gerçekleşebilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Yaman, T. (2015). Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Yılmaz, A. (2017). Beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk, eğitsel performans ve okul sosyal davranışları üzerine etkisi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi

Zorlu, A. (2016). Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duyu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi

Dizi İçeriklerinin Gelişim Alanları Açısından Önemi

Importance for the Development Areas of Television Series Contents

Dr. Öğrt. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü, alev.ustundag@sbu.edu.tr

Öz

Televizyon hayatımızın büyük bir kısmını etkilemektedir. Özellikle seyrettiğimiz diziler düşünce ve davranışlarımız üzerinde yoğun bir etkiye sahiptir. Bir süre sonra, farkında olmadan beğendiğimiz karakterler gibi davranmaya başlarız. Model aldığımız karakterler davranışlarımız üzerinde etkili olmaktadır. Ergenler içinde buldukları gelişim dönemi ve özellikleri sebebiyle daha fazla etkilenme eğilimindedir. Bu araştırmada ergenlerin fazlaca karşısında zaman geçirdikleri ekran ve seyrettikleri dizilerin gelişim alanları açısından değerlendirilmesinin yapılması ve ne tür etkilerin ortaya çıkabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dizilerin içeriklerinin yoğun olduğu ve bu içeriklerin gelişim alanları üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Diziler, içerikleri ve karakter analizlerinin yapılacağı gelecek araştırmalar için önemli bir literatür kaynağı elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ergen, televizyon dizileri, dizi içerikleri, ekran, gelişim alanları

Abstract

Television affects a large part of our lives. The series we watch especially have an intense effect on our thoughts and behaviors. After a while, we start to act like the characters we like unintentionally. The characters we model are influencing our behavior. Yought tend to be more affected because of their developmental period and characteristics. In this research, it was aimed to evaluate the screen which the young people had over time and the TV series they watched in terms of their development areas and to determine what kind of effects might emerge. It has been determined that the content of the television series is intense and that these contents have significant effects on the development areas. An important literature source has been obtained for future investigations of television series, content of series and character analysis.

Key words: Adolescents, television series, TV series content, screen, development areas

Giriş

Ergenlerin "ekran kullanımı" sonucunda harcadıkları zaman, büyük oranda yüz yüze iletişim, aile ve arkadaşlarla etkileşim, ödev yapma, ev işlerine yardımcı olma, kitap okuma ve açık hava etkinlikleri gibi günlük diğer aktiviteler ile yeterli ve nitelikli uyku düzeninden alınmaktadır (American College of Pediatricians, 2016). Uzun süre televizyon izleyen ergenlerde düzensiz uyku, gece uyanmaları, kâbus ve

Makalenin Gönderilme Tarihi: 21.01.2019

Makalenin Kabul Tarihi: 16.09.2019

Makalenin Yayın Tarihi: 25.12.2019

uyurgezerlik gibi problemler görülebilmektedir. Yetersiz uyku durumunun bağışıklık sistemi ve metabolizma üzerinde olumsuz etkileri bulunmasının yanı sıra obezite, diyabet, okul başarısızlığı ve hiperaktivite gibi davranış sorunları ile ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Zimmerman, 2008). Bu nedenle çalışmada, gençlerin fazlaca karşısında zaman geçirdikleri ekran ve seyrettikleri dizilerin gelişim alanları açısından değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Dizilerin Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Ergenlik dönemi fiziksel gelişimin hızlı olduğu dönemlerden biri olup, fiziksel büyüme süresince kasları, kemikleri ve bedeni gelişen ergenin hareket etme ihtiyacı bulunmaktadır. Ergenlerin televizyon ekranı karşısında hareketsiz oturmaları, fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca; çok fazla ilgi gösterdiği bir program nedeniyle televizyonun önünden ayrılmayıp, hareket bile edemeyen ergenin fiziksel gelişiminde gecikme de olabilmektedir. (Öcel, 2002; Uskun ve ark., 2005). Televizyon izleyen pek çok ergen daha düşük fiziksel aktivite seviyesine sahip olmaktadır. Normal ağırlıktaki çocuklar bile televizyon izleme sırasında düşük metabolik hıza sahiptir. Bu durum büyük olasılıkla ergenlerin uzun süre televizyon karşısında hareketsiz kalmalarından kaynaklanmaktadır (Klesges ve ark., 1993; Vandewater, 2004).

Yapılan araştırma sonucunda, 13.000'den fazla çocuk değerlendirilmiş ve televizyon izlenen her bir saat için çocukluk çağındaki şişmanlık oranının %2'lik bir artış gösterdiğini belirlenmiştir (Ballard, 2003; Braithwaite ve ark., 2013). Benzer bir çalışma Ulusal Sağlık ve Beslenme İnceleme Araştırması sonucunda elde edilmiştir. Araştırma 4-11 yaş arası 2964 çocuk üzerinde yapılmış ve artmış medya kullanımı ile yağlanmanın artması arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Anderson ve ark., 2001). Düşük fiziksel aktivite ve yüksek düzeyde televizyon izleme gibi yerleşik davranışa sahip çocuklar ile kiloları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarında da düşük fiziksel aktivitenin kilolu olma ile arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Anderson ve Pempek, 2005; Rey-Lopez ve ark., 2008).

Dizilerin Cinsel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Televizyon dizilerinde açık, yanlış ve yanıltıcı olarak verilen cinsel mesajların, genellikle çocuk ve ergenler tarafından gerçeğe dönüştürülmesi ve gerçek olarak algılanması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (American Academy of Pediatrics Committee on Public Education, 2001). Buckingham ve Bragg (2004) çocuk ve ergenlerin televizyon dizilerinde gördükleri cinsellikle ilgili görüntüler ve konuşmalar hakkında sorular sorduklarını ve çocukların cinsellikle ilgili eleştiri yapma yeteneğinden yoksun olmaları nedeniyle bu görüntü ve sözcüklerin bilinçaltılarında "doğallaştırılmış" hale geldiğini belirtmektedir.

Dizilerde oldukça fazla cinsel içerik bulunmaktadır. Ergenler medyayı cinsel davranış hakkında ikinci en iyi bilgi kaynağı olarak değerlendirmektedir. Cinsel içeriği yüksek programları çok fazla izleyen gençlerin, ergenlik dönemleri içerisinde gebelik yaşama olasılığının, cinsel içeriği yüksek programları izlemeyen gençlere oranla iki kat daha yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konmuş olup (Collins, 2004; Escobar-Chaves ve ark., 2005; Manlove ve Moore, 2005), bu araştırmalar gençlerin ne kadar çok cinsel içerikli televizyon programları izlerlerse, o kadar erken cinsel aktiviteye başladıklarını göstermektedir. Diğer

çalışmalar da (Collins, 2004; Manlove ve Moore, 2005), televizyonda cinsellikle ilgili programları ya da sahneleri izleyen gençlerin, gerçek bir cinsel ilişkiyi izleyen gençlerle benzer riskler taşıdığını göstermektedir.

O'Hara, Gibbons, Gerrard, Li ve Sargent (2012) tarafından Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 10-14 yaş arası 6522 ergen ile yapılan uzunlamasına araştırma sonucunda, sevilen ve fazla izlenme oranına sahip film ve dizilerde bulunan cinsel içeriğe erken dönemde maruz kalmanın gençlerin erken dönemde cinsel ilişkiye başlamalarına ve riskli cinsel davranışlarda bulunmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Dizi ve filmdeki cinsel içeriğe uzun süre maruz kalma sonucunda ergenlerin cinsel davranış ve tutumlarının değiştiği ve cinsel risk alma davranışlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. On dört ve yirmi bir yaş arasındaki 1058 genç ile yapılan bir başka araştırma (Ybarra, Strasburger ve Mitchell, 2014) sonucunda da "medyada cinsel davranışları daha sık izleme ile erken yaşta cinsel ilişki yaşama, zorla cinsel ilişkiye girme ve taciz etme durumları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. ABD'deki gençlerin dizi ve film aracılığı ile erken dönemde cinsel içeriklere maruz kalmalarının, erken dönemde cinsellik yaşamalarının yanı sıra riskli cinsel davranışlara da sahip olmalarında sebep olduğu araştırmacılar (O'Hara, Gibbons, Gerrard, Li ve Sargent, 2012) tarafından ifade edilmektedir.

Dizilerin Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri

American College of Pediatricians (2016)'a göre ayna nöronları, beyindeki empati ve vicdan gelişiminde etkili olan hücreler olup, ayna nöronları bir kişinin başkasının bakış açısını kavrayabilecek zihinsel beceriyi kullanarak "bilişsel empati" geliştirmesini sağlamaktadır. Beynin diğer alanlarında olduğu gibi ergenlik döneminde de ayna nöronlarında etkileyici değişiklikler olduğu ifade edilmektedir.

Christakis ve Zimmerman (2004)'a göre, fazla televizyon izleme beyin yapısını etkilemekte, çocukluk döneminde gelişmesi gereken beyin bağlantılarının kopuk ve kesik olmasına neden olmakta ve bunun sonucunda da çocukların dikkat becerisi olumsuz yönde etkilenmektedir. Yani, çocukların televizyon seyretmek için harcadıkları zaman ile gelecekte yaşayabilecekleri dikkat zorlukları arasında da ilişki bulunmaktadır. Çocukların dikkatlerini toplamakta zorlanmalarının yanı sıra televizyonda görüntülerin de hızlı geçişi odaklanma sorunu yaşamalarına neden olmaktadır (Ertürk ve Akkor Gül, 2006). Swing ve Gentile (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu da, çocukların televizyon karşısında uzun saatler geçirmelerinin dikkat sorunu yaşamalarında etkili olduğunu göstermiştir.

UCLA'da altıncı sınıf öğrencilerinin fotoğraf ve videolardaki insanların duygularını tanıma becerileri üzerine yapılan araştırma (Uhls ve ark., 2014), medya ve cep telefonlarının duygular üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada, çocuklar iki gruba ayrılmış ve beş gün süren bir kampa alınmıştır. Birinci grubun kamp boyunca ekran saati olmamıştır. Beş gün sonunda çocuklara fotoğraf ve videolar gösterilerek duygular hakkında sorular sorulmuş ve iki grubun verdiği cevaplar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, ekran saati bulunan öğrencilerin, hem fotoğraf ve videoda bulunan insanların duygusal ipuçlarına karşı duyarlılık düzeyinin, hem de başkalarının duygularını anlama yeteneklerinin diğer öğrencilere kıyasla azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, gençlerin ekran karşısında uzun süre

geçirmesinin sosyal becerilerini de zayıflattığını göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalar da (Brown ve Bobkowski, 2010; Primack ve ark., 2009) medyanın gençlerin karar verme davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Alkol, televizyon dizilerinde yer alan maddelerden olup, çoğu alkol kullanımı dizilerde normal olarak tasvir edilmektedir (Brown ve Bobkowski, 2010). Siegel ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, gençlerin alkol tüketimine maruz kalması ve son otuz günlük alkol tüketimi arasında güçlü bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Dizilerde reklamı yapılan alkol ürünleri ve markalarının tüketilme oranlarının beş kat daha yüksek olduğu da Scull ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda saptanmıştır. Scull ve arkadaşları (2010)'na göre; alkol ve diğer maddelerle ilgili medya mesajlarının kullanımı imgesel tasvirlerle örneklendirilmekte olup, bunlar hem heyecan verici, büyüleyici, kötü sonuçları olmayan ve genellikle bedava olan ürünler olarak gösterilmekte hem de başkalarıyla uyum sağlamanın, işyerinde zor bir günün ardından dinlenmenin veya stresi hafifletmenin iyi bir yolu olarak gösterilmektedir. Sonuç olarak, medya, ergenlerin alkol ve diğer maddelere yönelik tutumlarını şekillendirmede ve toplumsallaştırmada önemli bir rol oynamaktadır (Brown ve Bobkowski, 2010).

Dizilerin Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Gençler, başkaları ile ilişki kurabilmek için duygusal becerilere gereksinim duymaktadır. Aslında başkalarının duygularını tanıma ve yorumlama becerisi, sosyal yeterliliğin temel yapı taşıdır (Halberstaadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Hem gelişim psikologları hem de medya araştırmacıları, ekranın çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığını savunmaktadır (Dorr, 1982). Duygusal gelişimin ilk becerilerinden biri, başkalarının duygularını tanıma becerisidir. Deutsch (1974)'a göre; okul öncesi çocukları televizyon karakterlerinin yaşadıkları mutluluk, üzüntü ve korku gibi temel duyguları tanımlayabilmekte ve ayırt edebilmektedir. Çok küçük çocuklar, daha karmaşık duyguları tanımlama konusunda zorluk yaşamalarına rağmen hareketli karakterler tarafından gösterilen görüntüleri daha iyi hatırlama eğilimindedirler ve bir televizyon programında anlatılan durumun tekrar etme özelliğinin de olması nedeniyle çocuklar karakterlerin duygularına odaklanmaktadır (Hayes ve Casey, 1992). Çocuklar sekiz yaşına geldikleri zaman, özellikle de kız çocuklarının, televizyonda anlatılan bir öyküyü yeniden dile getirirken, karakterlerin duygularından söz etmesi daha yüksek olasılıklıdır (Huston vd., 1995). Sekiz yaşından büyük çocuklar televizyon karakterlerinin çok daha karmaşık duygularını (kıskançlık gibi) anlamaya başlamaktadır (Knowles ve Nixon, 1990). Bu yaş grubu çocuklar, daha küçük çocuklarda da olduğu gibi programları ve yaşanan olayları gerçek olarak algılamakta ve durumdan etkilenmektedir (Huston vd., 1995).

Araştırmacılar (Weiss ve Wilson, 1996; Coats ve Feldman, 1995), gençlerin televizyon dizilerinde yer alan duyguları öğrenebildiklerini bulmuşlardır. Calvert ve Kotler (2003), altıncı sınıf çocuklarının, en sevdikleri dizilerden farklı bilgileri nasıl edindiklerini araştırmışlardır. Ülkenin dört bir yanındaki okullardan örneklem grubu seçilerek, çocuklar için özel olarak tasarlanmış bir web sitesini ziyaret etmeleri istenmiştir. Araştırmacılar dizilerin belirli bölümlerini seçerek çocukların bu bölümleri izlediklerinde nasıl

etkilendiklerini öğrenmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; çocukların gösterilen durumları hatırladıkları ve açıkça ifade edebildikleri bulunmuştur. Ergenlere Eğitim/Bilgilendirici (E/B) olarak derecelendirilen programlar hakkında sorular sorulduğunda, bilişsel durumlara kıyasla sosyal duygusal durumları daha fazla öğrendikleri gözlemlenmiştir. Farklı bir ifadeyle, ergenlerin izledikleri bir durum hakkında onlara sorular sorulduğunda, bilişsel özelliği olan durumları daha fazla öğrenip ifade etmeleri beklenirken, korkularının üstesinden gelme, duygularını ifade etme, saygı, paylaşma ve sadakat gibi kişilerarası becerileri daha fazla öğrenip ifade ettikleri bulunmuştur.

Yapılan bir diğer araştırma ise (Weiss ve Wilson, 1996), ergenlerin televizyondan öğrendikleri duygusal mesajları gerçek hayatlarına geçirebildiklerini göstermektedir. Ortaokula devam eden ergenlerin arasında oluşturulan iki gruba, iki olumsuz durumu içeren dönemin popüler bir dizisi izlettirilmiştir. Olumsuz durumlar; karakterlerin birinin depresyon korkusu olması ve bisiklete binmeyi öğrenmeye çalışırken düşen ergen bir karakterin duyduğu öfkedir. Ergenlerin yarısı gerçek diziyi, diğer yarısı da gerçek temaya birçok komik sahnenin eklendiği diğer sürümü izlemişlerdir. Komik sahnelerin eklendiği kısmı izleyenlerin, gerçek dizide bulunan olumsuz duygulardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diziye eklenen komedi sahneleri ergenlerin gerçekte olan duyguyu anlamalarına engel olmuştur.

İşbirliği, sorumluluk, paylaşım ve görgü kuralları gibi bazı sosyal davranışların desteklenmesi amacıyla bazı televizyon dizilerini izlemek, çocuklar ve ergenler için yararlı olabilmektedir. Çocuklar ve ergenler televizyon dizileri aracılığıyla algı ve davranışlarını etkileyen iletilere karşı savunmasızdır. Birçok ergen gördükleri ile gerçeklerin arasında ayırım yapamamaktadır. Bu nedenle de görüntülerini “gerçek” olarak özümseme eğilimi göstermektedir (American Academy of Pediatrics Committee on Public Education, 2001).

Önder ve Dağal (2006), bazı dizilerin gençlerde olumlu sosyal davranışlar, işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, düşünme becerisini geliştirme, empati kurma, etkili ve çabuk öğrenmeyi kolaylaştırma, bilmediklerini keşfetme, dostluk, sorumluluk ve sözcük dağarcığının gelişmesi gibi ergen gelişimine büyük katkıları olduğunu ifade etmektedir.

Dizilerin Şiddete Yönelik Etkileri

Medyada, özellikle televizyon dizilerinde yer alan şiddet ile ilgili çeşitli yöntemler kullanarak yerli ve yabancı araştırmalar yapılmıştır. Uzunlamasına yöntemlerin kullanıldığı bazı araştırmalar (Eron ve Huesmann, 1980; Anderson ve Bushman, 2002; Johnson vd., 2002; Huesmann vd., 2003; Gentile vd., 2004), katılımcıların çocukluk ve gençlik yıllarında izledikleri televizyon programlarındaki şiddet miktarının, uzun vadede bireyin saldırganlık düzeyini etkilediğini ortaya koymaktadır. Diğer araştırmacılar ise (Kiewitz ve Weaver, 2001; Anderson vd., 2004; Carnagey, Anderson ve Bushman, 2007; Krahé vd., 2011), televizyon dizilerinde ve programlarında yer alan şiddet durumlarına maruz kalmanın kısa ve uzun süreli etkilerini belirlemek için deneysel araştırmalar yapmışlardır. Yapılan araştırmaların sonucunda; dizilerde yer alan şiddetin, ergenlerde saldırgan tutum, saldırgan bakış açısı ve saldırgan davranışları

ortaya çıkardığını göstermiştir. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışmaları, şiddet davranışlarını izleme ve zararlı etkileri arasında nedensel bir ilişki olduğunu doğrulamıştır.

Televizyon dizilerinde yoğun olarak belirli (şiddet içeren, cinsel içerikli) içeriklere maruz kalmanın ergenlerin inanç, değer ve davranışlarını nasıl etkileyebileceği kapsamlı şekilde araştırılmıştır. Araştırmacılar (Gerbner, 1994; Escobar-Chaves vd., 2005; Reid ve Finchilescu, 1995; Bushman ve Anderson, 2002; Escobar-Chaves ve Anderson, 2008; Martino vd., 2005; Anderson vd., 2003), bu ilişkiyi açıklayabilecek en az üç durum bulmuşlardır:

Bunlardan ilki *eğilimdir*. Belirli bir dizi içeriği, bireyin gerçek dünyadaki algısını değiştirebilir. Dizilerde çok fazla şiddet olayı görüntülerini izleyenler, gerçek dünyada daha fazla şiddet kullanabilir ya da bir şiddet olayına kurban olma korkusu yaşayabilir (Gerbner, 1994), kendilerini savunmasız hissedebilir (Reid ve Finchilescu, 1995) ve hatta insanların genel olarak şiddet eğilimli ve saldırgan olduklarına dair güçlü bir beklentiye sahip olabilirler (Bushman ve Anderson, 2002). Dizilerde çok fazla cinsel içerik izleyenler de benzer şekilde etkilenmektedir. Bu bireylerin, akranlarını cinsel yönden aktif olarak algılama, erken yaşta cinsel ilişkiye hoşgörülü tutum geliştirme ve erken yaşta cinsel ilişki yaşama olasılıkları daha yüksektir (Escobar-Chaves vd., 2005; Escobar-Chaves ve Anderson, 2008; Martino vd., 2005).

İkinci durum *duyarsızlaşmadır*. Ergenler televizyon dizilerinde yer alan şiddet içeriklerine düzenli ve sıklıkla maruz kaldıklarında, şiddet durumları ve sonuçlarına daha az duyarlı hale gelmektedir (Anderson vd., 2003). Dizilerde şiddet içerikli yapımları izleyen ve izlemeyenlerin tepkileri karşılaştırıldığında, izleyenlerin şiddet sahnelerine daha az tepki gösterdikleri (Krahé vd., 2011; Bartholow vd., 2006), gerçek yaşamdaki şiddet ve saldırganlığa karşı daha toleranslı oldukları (Carnagey vd., 2007; Drabman ve Thomas, 1974; Molitor ve Hirsch, 1994), başkalarıyla daha az empati kurdukları (Konrath, 2011), saldırgan düşünce ve duygu geliştirdikleri görülmüştür (Funk, 2004).

Üçüncü durum ise *taklittir*. Şiddet içeriğinin bulunduğu, televizyon dizilerinin de içinde yer alan medya araçları, saldırgan davranışlar gösteren rol modellerle karşılaşmaya neden oldukları için son derece önemlidir (Kapıcıoğlu, 2008). Ergenler dizilerde gördükleri şiddet olaylarıyla insanlara zarar vermekte ve şiddet göstermenin yeni şekillerini öğrenip, bunları davranışlarında sergilemektedir (Paik ve Comstock, 1994). Araştırmacılara göre (Dill ve Dill, 1999; Zillmann ve Weaver, 1999) dizilerde şiddet ve saldırgan davranışlar sergileyen modellerle karşılaşmaları sonucunda, ergenler şiddete maruz kalmasalar bile, model alma yoluyla, sorun çözme yolu olarak şiddet kullanmayı öğrenmekte ve bu tür şiddet davranışlarının sonuçlarına karşı duyarsızlaşmaları nedeniyle de saldırganlığa eğilimli hale gelmektedirler.

Medyada yer alan şiddetle ilgili araştırmalarda (Strasburger, 1995; Willis ve Strasburger, 1998), medya şiddeti ile gerçek yaşamda saldırgan davranış gösterme ve sorunlarını şiddet yoluyla çözme davranışları arasında bağ olduğu belirtilmektedir. Comstock ve Strasburger (1993)'e göre, gerçek yaşamda gösterilen şiddet davranışlarının %10-20'sinin medya şiddeti etkisiyle olduğu söylenebilmektedir. ABD Ulusal Televizyon Şiddet Araştırması sonuçlarına göre; tüm programların neredeyse üçte ikisi şiddet içermekte olduğu; en fazla şiddet görüntüsünün ergenlere yönelik programlarda bulunduğu; şiddet görüntülerinin

genellikle etkileyici şekilde verildiği ve suçluların/şiddet uygulayanların genellikle cezasız kaldığı görülmektedir (Federman, 1998).

İnanlı (2009) medyada izledikleri şiddet görüntüleri arttıkça ergenlerin başkalarına karşı daha fazla şiddet davranışı sergilediklerini, daha fazla düşmanlık duygusu geliştirdiklerini, daha korkulu ve daha güvensiz olduklarını, başkalarının çektiği acı ve eziyete karşı duyarsızlaştıklarını, gittikçe şiddeti daha arzular hale geldiklerini, kaygı ve uyku bozuklukları gösterdiklerini belirtmektedir.

Dizilerin Tüketim Kültürüne Yönelik Etkileri

Televizyon izleyici oranının artması sonucunda her yaşta insana yönelik ürünler sunan reklam sayılarında da artış olmuştur (Chan ve McNeal, 2004). Christakis (2006), gündüz ve akşam kuşağında yer alan programların çok fazla izlenmesi sonucunda bu programların reklamlarının sürekli arttığına ve hedef izleyicilere yönelik tasarlanan reklamların bir saatlik gösterinin en az 16 dakikalık parçasını oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca ergenlere yönelik televizyon programları ve diziler yayınlandığında, çoğunlukla ergenler için özel olarak tasarlanmış kıyafet, makyaj ve kullanılan teknolojik aletlerle ilgili reklamlara yer verilmektedir (Feshbach, Dillman ve Jordan, 1979; Greer vd., 1982). Yapılan araştırmalar (Chan ve McNeal, 2004; Levin ve Petros, 1982), reklamların ergenlerin tüketim davranışının artmasında etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte, ergenlerin reklamı yapılan ürünleri bilinçli olarak algılayıp algılamadıkları konusundaki endişeleri de ortaya çıkarmaktadır.

Ergenler dizilerde yer alan reklam ve ürün yerleştirmenin genellikle diziye para kazandırma, bilgilendirme, doğru bilgi verme ve eğlendirme amacıyla yapıldığını düşünmekte (Chan ve McNeal, 2004) ve genellikle dizi ya da film izlemeye başlar başlamaz farkında olmadan içeriğindeki reklamlardan etkilenmektedir (Levin, Petrella ve Petros, 1982). Buijzen ve Valkenburg (2008), yerleştirmesi yapılan ürünlerin önemli olduğunu, güzellik, başarı ve mutluluk gibi çok arzulanan niteliklerin yalnızca tanıtımı yapılan ürünler tarafından elde edilebileceği fikrine odaklanıldığı için, aile ve çocuk arasında çatışma durumlarının ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır.

Dizi ve programlarda yer alan reklamların ergen üzerindeki etkileri konusunda en büyük endişe; reklamların gençlerin davranışlarına yönelik etkisidir. Araştırmacılar (Larson, 2003; Buijzen ve Valkenburg, 2003), ergenlerin reklam mesajlarına karşı kendilerini koruyacak bilişsel becerilerden yoksun olmaları nedeniyle, yetişkinlere göre reklam görüntülerinin düşünce yapıları üzerindeki etkisine karşı ergenlerin daha savunmasız olmalarından endişe duymaktadır. Çünkü Levin ve diğerlerine göre (1982) ergenler televizyon izlemeye başlar başlamaz genellikle reklamdan etkilenmektedir.

Dizilerin Aile Değerleri ve Aile Yapısına Yönelik Etkileri

Televizyonların yaygınlığı, ailelerin artık oturma odalarında tek bir televizyona sahip olmalarının yetmediği, mutfaklarında ve yatak odalarında da televizyona gereksinim duymaları nedeniyle ortaya çıkmıştır. Ev içinde televizyon sayısındaki bu artış, geleneksel ailelerde aile bireyleri ile etkileşimli olarak geçirilen aktif zamanın, daha pasif bir zamana değişmesine neden olmuştur (Tubbs, Roy ve Burton,

2005). Tubbs ve arkadaşlarına (2005) göre, bu ailelerde televizyonun rolü, esas itibariyle aile etkileşimini ve aile çevresini etkileyebilen, ailenin başka bir üyesi olarak düşünülmelidir.

Televizyon, özellikle ergenlerin çoğunun her gün seyrettiklerini belirttikleri, yaşamlarında önemli rol oynayan medya aracıdır. Moawad ve Ebrahim (2016) tarafından yapılan ergenlerin televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili araştırma sonucunda, ergenlerin çoğunun ebeveynlerinin televizyonda istedikleri programı izlemelerine izin verdiklerini ortaya koymaktadır. Çok az sayıda ergen, ebeveynlerinin kendileriyle belirli bir programı veya diziyi izlemeye istekli olduklarını belirtmiştir.

Ergenlerin ve ailelerinin izledikleri televizyon programlarının içeriği, aile içi ilişkilerin nasıl şekillendiğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Dizilerde, değişen aile yapıları gerçek aile yapılarının birebir temsili değilken, normal aile içi ilişkileri olarak gösterilen durumlar ergenlerin yanlış bir anlam çıkarmasına neden olmaktadır (Mares, 1996). Ergenler üzerindeki etkileri konusunda en önemli durum; aile çatışmalarının televizyon dizileri içinde yorumlanma şeklidir. Çoğu sahnede, aile yaşamında çatışma normal olarak gösterilmektedir ve bir dizinin akışına çatışma sahneleri eklendiği zaman özellikle çocukları ve ergenleri etkileyebilecek bir sahne olup olmadığı, yapımcılar ve senaristler tarafından önemsenmemektedir (Wilson, 2004). Weiss ve Wilson (1996) tarafından yapılan araştırmada, televizyon dizilerinde duygusal çatışma sahneleri izleyen çocukların, bu sahnelerin genel etkisiyle, gerçek olduğuna inandıkları ve kendi yaşamında da aynı çatışmayı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Douglas (1996) aile içinde çatışmaların olmasının normal ve gerekli olduğunun televizyon dizileri aracılığıyla kolaylıkla sağlanabildiğini vurgulayarak, aslında çoğu televizyon dizisinin, günümüzde ailelerin karşılaştıkları birçok sorunun kolayca çözümlenebilecek şekilde de tasvir edebileceğine dikkat çekmektedir. Wilson (2008)'a göre de diziler kullanılarak aile bireylerine en şiddetli aile sorunlarının bile hızlıca çözüme ulaşabileceği fikri sunulabilir ve oldukça ideal bir aile tasvirinin yaratılmasına katkıda bulunulabilir.

Pahad, Karkare, ve Bhatt (2015)'a göre; ebeveynler genellikle stresten uzaklaşmak ve boş vakitlerini değerlendirmek için televizyon seyretmektedir. Tüm aile birlikte izlenen dizilerde saldırganlık, küfürlü ve argo konuşma, kıskançlık ve rekabet gibi olumsuz durumlara ilişkin sahnelere maruz kalmanın, aile bireylerinin zihinlerinde olumsuz algı oluşmasını sağlayabileceği ve bu durumlarda ergenler ve aileleri arasında sorun yaşanmasına ve stres oluşmasına neden olabileceği ifade edilmektedir.

Morley (2005) dizilerin aile değerleri ve yapısına olan etkisini araştırmanın tam olarak mümkün olmayacağını, araştırılması gereken konunun dizilerin ailelere neler yaptığının değil, ailelerin televizyonu nasıl kullandığı ve hangi programları izlemeyi tercih ettiklerinin olması gerektiğini belirtmektedir. Morley (2005)'e göre; ergen-ebeveyn etki durumunu değerlendirmek için aile yapısı, ebeveyn bakış açısı ve ailenin dizi izleme ortamına göre bir değerlendirme yapılmalıdır.

Dizilerin Dil Gelişimine Etkileri

Ergenlerin konuşma yapılarının televizyondan etkilenmesi, televizyonun izlenme süresiyle doğrudan ilişkilidir. Televizyon izlenme süresi arttıkça ergenlerin kullandıkları sözcük sayısı ve sözcük dağarcığında

artış görülmektedir (Aydın Yılmaz ve Uzman, 2005; Yılmaz, 2009). Gençlerin televizyon izleme sürelerindeki artış, dil öğrenme aracı olarak en çok medyayı kullanma ve medyayı model alma eğilimine neden olmaktadır. Duyarak öğrenilen dil karşısında ergenler medya dilini günlük konuşma şekli olarak algılamakta ve kullanmaktadır (Tandaçgüneş, 2004). Televizyondan etkilenme her zaman farkında olmadan gerçekleşmemekte, çoğu zaman gençlerin severek izledikleri dizi karakterlerini taklit etmelerinden dolayı kendi istekleri ile de gerçekleşebilmektedir. Böylece, dizilerde kullanılan dil, ergenler tarafından yaygınca kullanılmakta ve hatta slogan haline gelebilmektedir (Meinhof, 1998; Bell, 1991). Yani dizi karakterlerinden hızlı etkilenmelerinin ergenler için hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır (Zülfikar, 2009).

Ergenlerin hem davranışları hem de konuşma biçimleriyle örnek aldıkları dizi karakterlerinin yanlış, uydurma ve hatalı sözcük kullanımları dili olumsuz yönde etkilemektedir. Dilin bozulması olarak daadlandırılan bu durum, yaygın kullanım nedeniyle toplum dilini etkilemekte ve dili kurallarına aykırı bir değişime zorlamaktadır (Karahan, 1998; Tombul, 2006). Aksan (2005)'a göre dizi karakterleri tarafından söylenen her sözcük ergenler tarafından kullanılmaktadır. Eğer karakterler olumsuz konuşuyorsa olumsuz, olumlu konuşuyorsa da olumlu konuşma ergenler arasında yaygın olarak görülmektedir.

Akbulut (2001) televizyonun dil gelişimine olan bir diğer önemli etkisini çocukları ve gençleri çocuk ve genç edebiyatına yönlendirmemesi olarak ifade etmektedir. Akbulut (2001)'a göre ergenler eski nesillerdeki geleneksel öykü ve tekerlemeleribilmemekte, genellikle ekran karşısında zaman geçirmekte, bir şey okuyacakları zaman da izledikleri dizi ya da film kahramanları hakkındaki eserleri tercih etmektedir.

Gençlerin çoğu, özellikle de erkekler kitap okumaktan hoşlanmadıkları için televizyon karşısında konuşmaya gereksinim duymadan oturmak onlar için cazip hale gelmektedir. Bu nedenle fazla televizyon izleyen gençlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları dil de genellikle televizyon dili olmaktadır (Öztürk, 2006). Film ve dizilerde uydurma, hatalı, argolu ve şiveli sözcüklerin kullanılması ergenler konuşma dil yapılarını olumsuz etkilemektedir (Bar-on, 2000; American Academy of Pediatrics Committee on Public Education, 1999).

Yapılan araştırmalar (Göçen, 2011; Karaman, 2010) televizyonda ve dizilerde kullanılan dilin çocuklar ve gençler tarafından taklit edildiğini, televizyondaki karakterler gibi konuştukları zaman arkadaşları tarafından daha çok sevileceklerini düşündüklerin, gençlerin güzel konuşmayı karakterlerden daha iyi öğreneceklerini düşündüklerini, televizyondan sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini düşündüklerini, televizyonun konuşma şekillerini bozduğunu düşünmediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun yanı sıra Işık ve arkadaşları (2007) göre sadece olumsuz etkilerini düşünerek hem eğitici hem de eğlendirici yapımlardan ergenleri uzak tutmak doğru bir davranış değildir.

Sonuç

Literatür ve araştırma sonuçları dizilerin içeriklerinin yoğun olduğunu ve bu içeriklerin gelişim alanları üzerinde önemli etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Televizyon dizileri tasarlanırken mevcut

etkilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği bir kez daha vurgulanmalı ve dikkate alınmalıdır. Diziler, içerikleri ve karakter analizlerinin yapılacağı gelecek araştırmalar için önemli bir literatür kaynağı elde edilmiştir.

Kaynakça

- Akbulut, N. (2001). Televizyon çocukları. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 11:363-367.
- Aksan, D. (2005). Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını (4. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- American College of Pediatricians. (2016). The Impact of media use and screen time on children, adolescents and families. Erişim Tarihi 01 Kasım 2016. Erişim adresi: <https://www.acpeds.org/the-college-speaks/position-statements/parenting-issues/the-impact-of-media-use-and-screen-time-on-children-adolescents-and-families>
- Anderson, D. R. ve Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *The American Behavioral Scientist*, 48(5):505-522.
- American Academy of Pediatrics Committee on Public Education. (2001). Sexuality, contraception, and the media. *Pediatrics*, 107(1):191-194.
- American Academy of Pediatrics Committee on Public Education. (2001). Media violence. *Pediatrics*, 108(5):122-126.
- American Academy of Pediatrics Committee on Public Education. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104(2):341-343.
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Eubanks, J. ve Valentine, J. C. (2004). Violent video games: specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Adv. Exp. Soc. Psychol*, 36:200-251.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D. ve Linz, D. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychol. Sci. Public Interest*, 4:81-110.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu. Rev. Psychol*, 53:27-51.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. ve Wright, J. C. (2001). Early childhood television and adolescent behavior: The Recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1):154-162.
- Aydın Yılmaz, Z. ve Uzman, E. (2005). Televizyonun çocukların dil gelişimine etkileri. *Türk Dili*, 643:16-27.
- Ballard, K. D. (2003). Media habits and academic performance: elementary and middle school students' perceptions. *ERIC*, 1-21.
- Bartholow, B. D., Bushman, B. J. ve Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: behavioral and event-related brain potential data. *J. Exp. Soc. Psychol*, 42:532-539.
- Bar-on, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Arch Dis Child*, 83:289-92.
- Bell, A.(1991). The language of news media. *Language in society*. 16th ed. Oxford: Blackwell.

- Braithwaite, I., Stewart, A. W., Hancox, R. J., Beasley, R., Murphy, R. ve Mitchell, E. A. (2013). The worldwide association between television viewing and obesity in children and adolescents: cross sectional study. *PLoS one*, 8(9):1-8.
- Brown, J. D. ve Bobkowski, P. S. (2011). Older and newer media: patterns of use and effects on adolescents' health and well-being. *J Res Adolesc*, 21(1):95-113.
- Buckingham, D. ve Bragg, S. (2004). *Young people, sex and the media: the facts of life?* New York: Palgrave Macmillan.
- Buijzen, M. ve Valkenburg, P. M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness: A review of research. *Applied Developmental Psychology*, 24:437-456.
- Bushman, B. J. ve Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: a test of the general aggression model. *Pers. Soc. Psychol*, 28:1679-1686.
- Calvert, S. ve Kotler, J. (2003). Lessons from children's television: The impact of the children's television act on children's learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24:275-335.
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *J. Exp. Soc. Psychol*, 43:489-496.
- Chan, K. ve McNeal, J. U. (2004). Children's understanding of television advertising: a revisit in the chinese context. *Journal of Genetic Psychology*, 165(1):28-36.
- Christakis, D. A. (2006). The hidden and potent effects of television advertising. *Journal of American Medical Association*, 295(14):1698-1699.
- Christakis, D. A. ve Zimmerman, F. J. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113:708-713.
- Coats, E. J. ve Feldman, S. (1995). The role of television in the socialization of nonverbal behavioral skills. *Basic and Applied Social Psychology*, 17:327-341.
- Collins, R. (2004). Watching sex on television predicts adolescent initiation of sexual behavior. *Pediatrics*, 144(39):280-289.
- Comstock, G. C. ve Strasburger, V. C. (1993). Media violence. *Adolesc Med*, 4:495-509.
- Deutsch, F. (1974). Observational and sociometric measures of peer popularity and their relationship of egocentric communication in female preschoolers. *Developmental Psychology*, 10(5):745-747.
- Dill, K. E. ve Dill, J. C. (1999). Video game violence: are view of the empirical literature. *Aggress. Violent Behav*, 3:407-428.
- Dorr, A. (1982). *Television and affective development and functioning in television and behavior: ten years of scientific progress and implications for the eighties*. Pearl D, Bouthilet L, Lazar J editors. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Douglas, W. (1996). The fall from Grace? the modern family on television. *Communication Research*, 23:675-702.
- Drabman, R. S. ve Thomas, M. H. (1974). Exposure to filmed violence and children's tolerance of real life aggression. *Pers. Soc. Psychol*, 1(1):198-199.
- Eron, L. D. ve Huesmann, L. R. (1980). Adolescent aggression and television. *Ann. N. Y. Acad. Sci*, 347:319-331.

- Ertürk, Y. D. ve Akkor Gül, A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Escobar-Chaves, S. L. ve Anderson, C. A. (2008). Media and risky behaviors. *Future Child*, 18:147-180.
- Escobar-Chaves, S. L., Tortolero, S. R., Markham, C. M., Low, B. J., Eitel, P. ve Thickstun, P. (2005). Impact of the media on adolescent sexual attitudes and behaviors. *Pediatrics*, 116(1):303-326.
- Federman, J. (1998). *National television violence study*. Seawell M editor. Thousand Oaks CA: Sage.
- Feshbach, N. D., Dillman, A. S. ve Jordan, T. S. (1979). Children and television advertising: some research and some perspectives. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(1):26-30.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. ve Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 2:23-39.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. ve Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27:5-22.
- Gerbner, G. (1994). *The politics of media violence: some reflections, in Mass Communication Research: On problems and policies*. The art of asking the right questions. Halloran JD, Hamelink CJ, Linne O, editors. Norwood NJ: Ablex.
- Göçen, G. (2011). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Halberstaadt, A., Denham, S. ve Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 79: 79-119.
- Hayes, D. ve Casey D. (1992). Young children and television: the retention of emotional reactions. *Child Development*, 63(6):1423-1436.
- Huesmann, R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L. ve Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood:1977-1992. *Dev. Psychol*, 39:201-221.
- Huston, A., Wright, J., Alvarez, M., Truglio, R., Fitch, M. ve Piemyat, S. (1995). Perceived television reality and children's emotional and cognitive responses to its social content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16:231-251.
- Işık, M., Erdem, A., Güllüoğlu, Ö. ve Akbaba, E. (2007). *Televizyon ve çocuk*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İnanlı, M. S. (2009). *Televizyondaki çocuk programlarının beş-altı yaş çocukları için sözel şiddet ve anti sosyal sözcükler içermesi durumunun incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Greer, D., Potts, R., Wright, J. C. ve Huston, A. C. (1982). The effects of television commercial form and commercial placement on children's social behavior and attention. *Child Development*, 53:611-619.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. ve Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5564):2468-2471.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Karahan, L. (1998). Radyo ve televizyon yayınlarında yöresel söyleyiş sorunu. Radyo ve televizyon yayınlarında Türk dilinin kullanımı tebliğler. Ankara: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu.
- Karaman, K. (2010). Çizgi/dizi film karakterlerinin çocukların tüketim alışkanlıkları üzerine etkisi. *Karadeniz-Black Sea*, 2:66-84.
- Kiewitz, C. ve Weaver, J. B. (2001). Trait aggressiveness, media violence, and perceptions of interpersonal conflict. *Pers. Individ. Dif.*, 31:821-835.
- Klesges, R. C., Shelton, M. L. ve Klesges, L. M. (1993). Effects of television on metabolic rate: Potential implications for childhood obesity. *Pediatrics*, 91:281-286.
- Knowles, A. ve Nixon, M. (1990). Children's comprehension of a television cartoon's emotional theme. *Australian Journal of Psychology*, 42(2):115-121.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H. ve Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, 15:180-198.
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J. ve Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 100:630-646.
- Larson, M. S. (2003). Gender, race, and aggression in television commercials that feature children. *ProQuest Education Journals Sex Roles*, 48(1/2):67-75.
- Levin, S. R., Petros, T. V. ve Petrells, F. W. (1982). Preschools' awareness of television advertising. *Child Development*, 53:933-937.
- Manlove, J. ve Moore, K. (2005). Sex Between Young Teens and Older Individuals: A Demographic Portrait. *Child Trends Research Brief*.
- Mares, M. L. (1996). The role of source confusions in television's cultivation of social reality judgements. *Human Communication Research*, 23:278-297
- Martino, S. C., Collins, R. L., Kanouse, D. E., Elliott, M. ve Berry, S. H. (2005). Social cognitive processes mediating the relationship between exposure to television's sexual content and adolescents' sexual behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 89(6):914-924.
- Meinhof, U. (1998). Language learning in the age of satellite television. Oxford: Oxford University Press.
- Moawad, G. E. ve Ebrahim, G. G. S. (2016). The relationship between use of technology and parent-adolescents social relationship. *Journal of Education and Practice*, 7(14):168-178.
- Molitor, F. ve Hirsch, K. W. (1994). Children's toleration of real-life aggression after exposure to media violence: a replication of the Drabman and Thomas studies. *Child Study Journal*, 24:191-207.
- Morley, D. (2005). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. England: Routledge.
- O'Hara, R. E., Gibbons, F. X., Gerrard, M. ve Sargent, J. D. (2012). Greater exposure to sexual content in popular movies predicts earlier sexual debut and increased sexual risk taking. *Psychol Sci*, 23(9):984-993.
- Öcel, N. (2002). *İletişim ve çocuk: İletişim ortamlarında çocuk ve reklam iletişimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Önder, A. ve Dağal, B. A. (2006). Okul öncesi çocukların annelerinin 'benimle oynar mısınız?' çocuk programını kalite kriterlerine göre değerlendirmesi. II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi; 4-6 Nisan 2005; İstanbul. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, 171-184.

- Öztürk, Ş. (2006). Televizyonda şiddet içerikli yayınlar karşısında çocuğun durumu. II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, 3-22.
- Pahad, A., Karkare, N. ve Bhatt, M. (2015). Influence of reality television shows on society. *Social Science*, 5(4):703-705. |
- Paik, H. ve Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis 1. *Commun. Res*, 21:516-546.
- Primack, B. A., Kraemer, K. L., Fine, M. J. ve Dalton, M. A. (2009). Media exposure and marijuana and alcohol use among adolescents. *Subst Use Misuse*, 44(5):722-39. Rey-Lopez, J. P., Vicente-Rodríguez, G., Biosca, M. ve Moreno, L. A. (2008). Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 18(3):242-251.
- Reid, P. ve Finchilescu, G. (1995). The disempowering effects of media violence against women on college women. *Psychol. Women Q*, 19:397-411.
- Scull, T. M., Kupersmidt, J. B., Parker, A. E., Elmore, K. C. ve Benson, J. W. (2010). Adolescents' media-related cognitions and substance use in the context of parental and peer influences. *J Youth Adolesc*, 39(9):981-998.
- Siegel, M., Ross, C. S., Albers, A. B., DeJong, W., King, III C. ve Naimi, T. S. (2015). The relationship between exposure to brand-specific alcohol advertising and brand-specific consumption among underage drinkers—United States, 2011–2012. *The American journal of drug and alcohol abuse*.
- Strasburger, V. C. (1995). *Adolescents and the media: Medical and psychological impact*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Swing, E. L. ve Gentile, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126:214-221.
- Tandaçgüneş, N. (2004). Çocukluğun kültürel yabancılaşmasında televizyon: İlköğretimde dil algılaması üzerine bir örnek olay. 1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı Milenyumda Çocuk ve İletişim; 13-15 Ekim 2003; İstanbul. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, 197-211.
- Tombul, I. (2006). Kültürel yozlaşmanın göstergesi olarak televizyonda dilin kullanımı: Televizyon sunucuları örneği (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tubbs, C., Roy, K. ve Burton, L. (2005). Family ties: Constructing family time in low-income families. *Family Process*, 44:77-91.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E. ve Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39:387-392.
- Uskun, E., Öztürk, M., Kışioğlu, A. N. VE Kırbyık, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinde obezite gelişimini etkileyen risk faktörleri. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(2):19-25.
- Valkenburg, P. M. ve Buijzen, M. (2008). *Fear responses to media entertainment*. Calvert, S, Wilson B, editors. The handbook of children, media, and development. Malden: Blackwell.
- Vandewater, E. A., Shim, M. ve Caplovitz, A. G. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of Adolescence*, 27:71-85.
- Weiss, A. ve Wilson, B. (1996). Emotional portrayals in family television series that are popular among children. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40(1):1-29.

- Weiss, A. ve Wilson, B. (1996). Children's cognitive and emotional responses to the portrayal of negative emotions in family-formatted situation comedies. *Human Communication Research*, 24:584-609.
- Willis, E. ve Strasburger, V. C. (1998). Media violence. *Pediatr Clin North Am*, 45:319-331.
- Wilson, B. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *The Future of Children*, 18(1):87-118.
- Wilson, B. J. (2004). The mass media and family communication. *Handbook of family communication*. 563-591.
- Ybarra, M. L., Strasburger, V. C. ve Mitchell, K. J. (2014). Sexual media exposure, sexual behavior, and sexual violence victimization in adolescence. *CLIN PEDIATR*, 53:1239-1247.
- Yılmaz, E. (2009). Türkiye Türkçesi üzerine araştırmalar. Ankara: Pegem A Akademi.
- Zillmann, D. ve Weaver, J. B. (1999). Effects of prolonged exposure to gratuitous media violence on provoked and unprovoked hostile behavior1. *J. Appl. Soc. Psychol*, 29:145-165.
- Zimmerman, F. J. (2008). Children's media use and sleep problems: Issues and unanswered questions. Research Brief, Kaiser Family Foundation.
- Zülfikar, H. (2009). Doğru yazma ve konuşma bilgileri 1. 2. Baskı. Ankara: Zerpa Yayını.