

Journal of Child and
Development (J-CAD)

**ÇOCUK
VE
GELİŞİM
DERGİSİ**
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2022

Cilt / Volume: 5

Sayı / Number: 9

e-ISSN 2636 - 8935

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

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

<https://dergipark.org.tr/cg>



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)

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 Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Emekli)
Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fiğen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe 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)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan MORINA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F. Fiğen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
Prof. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuba KARAAZLAN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli)
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Arş. Gör. Emin DEMİR

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Prof. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Haziran, 2022

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar, EBSCO, Citefactor 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, EBSCO, Citefactor indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

Araştırma Makaleleri;

- Ebeveynlerin Pandemi Sürecindeki Deneyimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma (*Sayfa 1-13*)
Examining The Experiences of Parents During The Pandemic: A Qualitative Study
- Kronik Hastalığı Olan Çocuklarda Motivasyonel Görüşme Yönteminin Öz-Yeterlik Düzeyleri Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması (*Sayfa 14-31*)
The Effect of Motivational Interviewing Method on Self-Efficacy Levels of Children with Chronic Disease: A Meta-Analysis Study
- 48-72 Aylık Çocukların Gelişimlerinin Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri ile Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (*Sayfa 32-57*)
Investigation of the Development of 48-72 Month-Old Children in terms of Various Variables with the Selçuk Developmental Assessment Inventory
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme (*Sayfa 58-66*)
Using Activity Charts In The Education Of Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review
- Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların Çatışma Durumları ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (*Sayfa 67-77*)
Investigation of Conflict Situations and Self-Efficacy Perceptions of Parents Who Have Preschool Children

Derleme Makaleler;

- Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlar (*Sayfa 78-96*)
The Tools That Used to Evaluate of Cognitive Development in Early Childhood

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim. ocuk ve Gelişim Dergisi'nin onuncu sayısı 25 Aralık 2022 tarihinde yayınlanacaktır.

30.06.2022

Editör



Prof. Dr. Neriman ARAL

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

1. Kronik Hastalığı Olan Çocuklarda Motivasyonel Görüşme Yönteminin Öz-Yeterlik Düzeyleri Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması (Araştırma Makalesi).....1-13
The Effect of Motivational Interviewing Method on Self-Efficacy Levels of Children with Chronic Disease: A Meta-Analysis Study
Sevda UZUN, Esmâ ÖZMAYA
2. Ebeveynlerin Pandemi Sürecindeki Deneyimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma (Araştırma Makalesi)..... 14-31
Examining The Experiences of Parents During The Pandemic: A Qualitative Study
Sena ÖZ, Pınar BAYHAN
3. 48-72 Aylık Çocukların Gelişimlerinin Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri ile Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Araştırma Makalesi).....32-57
Investigation of the Development of 48-72 Month-Old Children in terms of Various Variables with the Selçuk Developmental Assessment Inventory
Alper Yusuf KÖROĞLU, Kezban TEPELİ
4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme (Araştırma Makalesi).....58-66
Using Activity Charts In The Education Of Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review
Rukiye ARSLAN, Raziye PEKŞEN AKÇA
5. Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların Çatışma Durumları ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Araştırma Makalesi)..... 67-77
Investigation of Conflict Situations and Self-Efficacy Perceptions of Parents Who Have Preschool Children
Bayram DELEŞ, Nazan KAYTEZ
6. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlar (Derleme Makalesi)78-96
The Tools That Used to Evaluate of Cognitive Development in Early Childhood
Emrullah Can YAVUZ, Arzu ÖZYÜREK, Elif Sultan KORKUT

Motivasyonel Görüşme Yönteminin Kronik Hastalığı Olan Çocukların Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Araştırma Makalesi/ Research Article

 Sevda UZUN, Gümüşhane Üniversitesi
 Esmâ ÖZMAYA, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Öz

Çalışmamızın amacı motivasyonel görüşme yönteminin kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeyleri üzerine etki düzeyini incelemektir. Meta analiz niteliğindeki bu çalışma için, Ocak-Mayıs 2021’de PubMed, Web of Science, EBSCOhost ve Google Akademik, YÖK tez veri tabanlarında yıl sınırlamasına gidilmeden tarama yapılmıştır. Çalışmada incelemeler yapıldıktan sonra 5 araştırma kalmış ve veriler meta-analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmaların toplam örneklem hacmi 11425’tir. Bu meta analizde motivasyonel görüşme yönteminin kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçüm aracı, hastalık grubu, araştırmanın yapıldığı ülke/kıta, motivasyonel görüşmeyi uygulayan kişi, kronik hastalık adı moderatörü anlamlı olarak bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak birçok kronik hastalıkta öz yeterliliğin desteklenmesinde kullanılan motivasyonel görüşme yönteminin çocuklarda da öz yeterlik düzeyini artırdığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Motivasyonel görüşme,
öz yeterlik,
kronik hastalık,
çocuk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2022
Kabul Tarihi 18.03.2022
E-Yayın Tarihi: 30.06.2022

The Effect of Motivational Interviewing Method on Self-Efficacy Levels of Children with Chronic Disease: A Meta-Analysis Study

Abstract

The aim of our study is to examine the level of effect of motivational interviewing on the self-efficacy levels of children with chronic diseases. For this meta-analysis study, PubMed, Web of Science, EBSCOhost and Google Academic, YÖK thesis databases were searched in January-May 2021 without any year limitation. After the examinations were made in the study, 5 studies remained and the data were analyzed with the meta-analysis method. The total sample size of the studies is 11425. In this meta-analysis, it was determined that the motivational interview method was effective on the self-efficacy level of children with chronic diseases. The measurement tool used in the study, the disease group, the country/continent of the study, the person who applied the motivational interview, the moderator of the chronic disease name were found to be significant ($p<0.05$). As a result, it has been found that the motivational interview method, which is used to support self-efficacy in many chronic diseases, also increases the level of self-efficacy in children.

Keywords

Motivational interviewing,
self-efficacy,
chronic illness,
child.

Article Info

Received: 01.25.2022
Accepted: 03.18.2022:
Online Published:
06.30.2022

Atıf (How to cite)

Uzun, S. ve Özmaya, E. (2022). Motivasyonel görüşme yönteminin kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeyleri üzerine etkisi: Bir meta analiz çalışması. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 1-13.

Sorumlu Yazar: Sevda Uzun, sevdauzun50@gmail.com

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü, kronik hastalıkları bireyde geri dönüşü olmayan sekeller bırakan ve bireylerin hastalığına yönelik eğitime gereksinim duyduğu, uzun süreli takip ve bakım gerektiren süregelen hastalıklar” olarak tanımlamıştır. Son yirmi yılda çocuklarda gözlenen kronik hastalıklar önemli derecede artmıştır. Dünya genelinde 18 yaşın altındaki çocuklarda kronik hastalıkların görülme oranının %10-20 arasında olduğu görülmektedir (Akkuş, 2018).

Kronik bir hastalığın olması bireyin uyumunun bozulmasına, psikolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmakta ayrıca bireyin ve ailesinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Akdemir, 2005). Özellikle ergenlerin, kendi sağlıkları hakkında bilgilenmeleri ve sağlıklarını korumaya yönelik doğru davranış ve tutumlar kazanmalarına yönelik çalışmaların hedeflenmesi sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında oldukça önemlidir. Bu hedefe ulaşmada bireyin davranışları üzerinde davranış sürecini kontrol ederek etkili olan öz-yeterlilik önemli bir rol oynamaktadır (Aktürk ve Aylaz, 2013).

Özellikle motivasyonel görüşme bu yeterliliğin kazandırılmasında bireylerin cesaretlerinin ve öz güvenlerinin artırılmasında önem arz etmektedir. Motivasyonel görüşme, bireylerin sağlığının geliştirilmesi için davranışının altındaki ikilemi keşfedip bu ikilemi çözümlenmelerine destek olmak için uygulanan danışan merkezli bir yöntemdir. Bir savaş değil danıştır, danışan ile birlikte hareket edilir. Davranış değişikliği için danışanın kendi motivasyonunu keşfetmesi sağlanır (Ögel, 2009; Rhode, 2017).

Literatürde de kronik hastalığı olan çocuklarla yapılan araştırmalarda motivasyonel görüşmenin bireylerin hastalıklarına uyum sağlama ve hastalığın yönetiminde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Rubak, 2005; Yurt, 2008; Naar-King ve ark., 2013; Yıldız ve Bayat, 2017).

Lask, pediatri kliniklerinde motivasyon artırıcı tekniklerin büyük yararlar sağladığını, Erikson, pediatrik uygulamalarda motivasyonel görüşme yönteminin davranış değişikliği sağlamada etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir (Lask, 2003; Erickson ve ark., 2005).

Son yıllarda literatürde motivasyonel görüşme yönteminin pediatrik uygulamalarda etkisine yönelik çalışmalar artmıştır. Obezite, diyabet, astım gibi hastalıklarda motivasyonel görüşme yönteminin etkili olduğu ve tedavi sonuçlarında düzelmeler sağladığı bulunmuştur (Stanger, Ryan ve Delhey, 2013).

Yapılan bir meta analiz çalışmasında motivasyonel görüşme yönteminin kilo kontrolü, uyku, egzersiz gibi sağlığı geliştirici davranışların kazanılmasında olumlu etkiler sağladığı ve çocukların davranış değişiminde etkin ve uygun bir yaklaşım olduğu bulunmuştur (Gayes ve Steele, 2014).

Bu bağlamda bu çalışmada davranış değişiminde ve tedaviye uyum sağlamada olumlu sonuçlar sağlayan motivasyonel görüşme yönteminin, kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeylerinin artırılmasında etki düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Alt amaçlar ise şu şekildedir;

- 1) Kronik hastalığı olan çocuklarda uygulanan motivasyonel görüşme süresi etkili midir?
- 2) Kronik hastalığı olan çocuklarda uygulanan motivasyonel görüşmeyi uygulayan kişi önemli midir?

3)Çocukların kronik hastalığının adı uygulanan motivasyonel görüşme yönteminin çocukların öz yeterlik düzeyine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Meta analiz olarak yapılan bu araştırma, PRISMA ya (Preferred Reporting Itemsfor Systematic Reviews and Meta-Analyses Protocols (PRISMA) Checklist) göre hazırlanmıştır (Moher ve ark., 2009).Bu çalışmada olası yayın yanlılığı olasılığını azaltmak için, literatürün taranması, makalelerin seçimi ve verilerin çekilme işlemleri iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Sonrasında bu aşamalar iki araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Analiz kapsamına alınan çalışmaların kalite değerlendirme işlemi ise araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

İçleme ve Dışlama Kriterleri

Bu çalışmada araştırmalar aşağıda bulunan dâhil etme kriterlerine veya PICOS'a göre taranarak yapılmıştır;

- Çalışma grubu (P: Patient): Kronik hastalığı olan çocuklar.
- Müdahale (I: Intervention): Motivasyonel görüşme.
- Karşılaştırma (C: Comparison): Motivasyonel görüşme yöntemi uygulanıp uygulanmama.
- Sonuçlar (C: Outcomes): Yaşam kalitesi
- Çalışmanın deseni (S: Study design): Türkçe veya İngilizce olarak yayınlanmış deneysel, yarı deneysel çalışmalar.

Editöre mektup, nitel çalışmalar, vaka raporları, derleme niteliğinde olan yayınlar bu araştırmaya alınmamıştır.

Tarama Stratejisi

Tarama Ocak-Mayıs 2021 tarihleri arasında, MeSH'e uygun "motivational Interviewing" "motivational interviewing and chronic diseases" "motivational interviewing and child" "motivational interviewing and child with chronic illness" child and self-efficacy " kelimeleri kullanılarak PubMed, EBSCOhost Web of Science veri tabanlarından arama yapılmıştır. Türkçe yazım dilindeki araştırmaları taramak için "motivasyonel görüşme" "motivasyonel görüşme ve kronik hastalıklar" veya "motivasyonel görüşme ve çocuk" "motivasyonel görüşme ve kronik hastalığı olan çocuk" ve "motivasyonel görüşme ve öz yeterlik düzeyi" anahtar kelimeleri ile YÖK Tez ve Google Akademik üzerinden tarama yapılmıştır. Son yıllarda motivasyonel görüşme yöntemi kullanımına yönelik çalışmalar artmış olsa da son derece az olduğundan yıl sınırlamasına gidilmemiş bütün yıllar taranmıştır. Veri tabanları dışındaki çalışmalara ulaşmak için analize alınan araştırmaların kaynaklar listesine bakılmış ve çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaların Seçimi

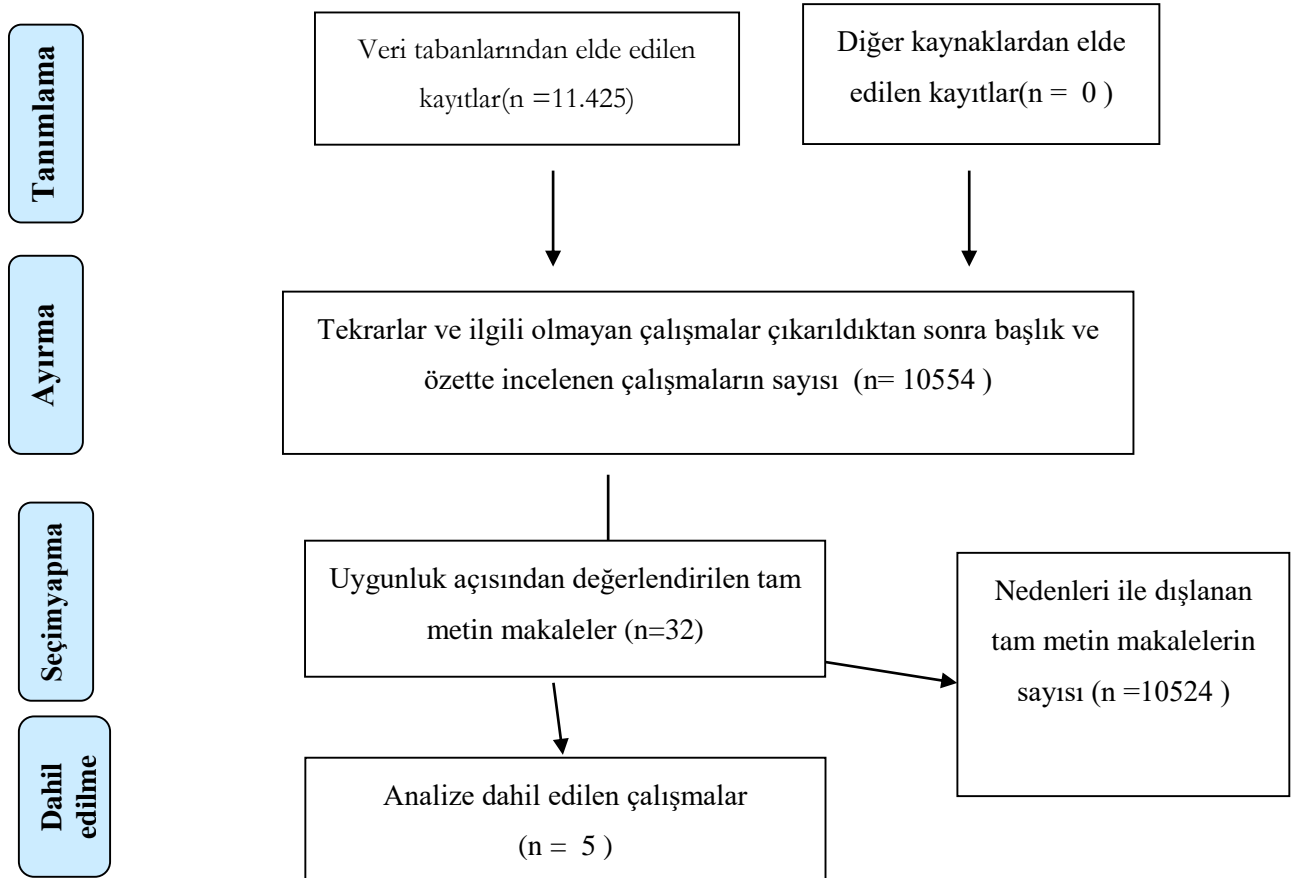
Tarama sonucunda başlangıçta 11425 kayıta ulaşılmıştır. Tekrar edilen çalışmalar çıkarılmış sonrasında 10554 kayıt başlık ve özete göre incelemeye alınmıştır. Bu incelemeler sonucunda 32 çalışma tam metinde değerlendirilmek üzere seçilmiştir. Sonrasında tam metnine ulaşılan 32 makale araştırmacılar tarafından belirlenen içleme ve dışlama kriterlerine göre incelenmiş, kronik hastalığı olan çocuklarda motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyine etkisi ile ilgili sonuç bildiren 5 çalışma analize

alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan başlıca kriterler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dâhil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
Çalışmanın tam metnine ulaşılabilir olması Makaleler, tezler	Çalışmanın sadece özetine ulaşılması Özet, bildiri kitapları, editör yorumları, mektup, haber, bülten, rapor özelliğinde olması
Çalışmanın yöntem ve bulgular bölümlerinde sunulan verilerin meta analizde çalışmanın etki büyüklüğünü hesaplamak için yeterli istatistiksel veriye sahip olması (Örneklem büyüklüğü, ortalama değer, SD değeri)	Analiz verilerine sahip olmayan çalışma olması
Örneklemini kronik hastalığı olan çocukların oluşturduğu bir araştırma olması	Kronik hastalığı olmayan çocuklara motivasyonel görüşme yöntemini içeren deneysel veya yarı deneysel çalışma olması
Öz yeterlik değişkenini içeren araştırma olması	Öz yeterlik değişkenini içermemesi
Kantitatif analiz verilerini içeren çalışma olması	Kantitatif analiz verilerini içermeyen çalışma olması
Türkçe veya İngilizce dilinde yayınlanan çalışmalar	Türkçe veya İngilizce dilinin dışında başka bir dilde yayınlanan çalışma olması
Kalite değerlendirme araçlarından "orta" ya da "güçlü" puan alan çalışmalar	Kalite değerlendirme araçlarından "zayıf" puan alan çalışmalar

Bu çalışmanın raporlanmasında sistematik derleme ve meta analizler için kullanılan bir protokol olan “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses (PRISMA)” yazım rehberi kullanılmıştır (Moher ve ark., 2009). Sistematik derleme ve meta-analiz için kullanılan PRISMA akış şemasının Türkçe versiyonu (Flow Diyagram) Şekil 1'de gösterilmektedir (Aşık ve Özen, 2019).



Şekil 1. PRISMA akış diyagramına göre çalışmaların seçimi

Çalışma Verilerinin Çekilmesi

Araştırmada verileri elde edebilmek için araştırmacıların geliştirdiği veri çekme aracı kullanılmıştır. Veri çekme aracı ile analize dâhil edilen araştırmaların yazar ve yayın yılı, çalışmanın deseni, veri toplama araçları, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırmanın yapıldığı ülke, örneklem sayısı, katılımcıların yaş ortalamasına ait bilgiler toplanmıştır (Tablo 1).

Çalışmaların Metodolojik Kalitesinin Değerlendirilmesi

Bu analize dâhil edilen araştırmaların kalite değerlendirmesi, The Joanna Briggs Institute tarafından, araştırmaların desenine göre kalite değerlendirme araçları ile yapılmıştır (The Joanna Briggs Institute Critical Appraisal Tools Foruse in IBI Systematic Reviews, 2021). Bu araştırmada kullanılan değerlendirme araçları, analize dâhil edilen araştırmaların desenlerine göre seçilmiştir. Araştırmada randomize kontrollü çalışmalar için 13 soruluk, yarı deneysel çalışmalar için 9 soruluk değerlendirme araçları kullanılmıştır (Tufanaru ve ark., 2017). Bu kalite değerlendirme formlarında yer alan sorular “Evet, Hayır, Belirsiz, Uygulanmaz” seçeneklerine cevap şeklinde olmaktadır. Bu araştırmada her makale için yapılan değerlendirme puanları Tablo 1’de “Kalite puanı” olarak gösterilmiştir.

Bu meta analize alınan çalışmaların tümünde kanıt kalite değerlendirme araçlarının maddelerinin %50’sinden daha fazlasını karşılaması sebebiyle bu çalışmada ortaya koyulan bilgilerin kanıt kalitelerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olması açısından önemlidir.

Verilerin Sentezi

Bu araştırmanın analizleri için, CMA Ver. 2.kullanılmıştır. İncelenen araştırmalar arasındaki heterojenlik, Cochrane Q ve Higgins I² testleri ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın her bir sonuç değişkeni için %95 güven aralığında (CI) SMD (Standardize Mean Difference) hesaplanmıştır. Meta-analizde incelenen bazı araştırmalarda öz yeterlik ölçek puanları, ilgili ölçeklerin alt ölçeklerine göre verildiği görülmüştür. Meta-analiz veri setinin hazırlık aşamasında, bu çalışmaların alt ölçek puanları CMA programında meta-analiz yolu ile birleştirilerek her araştırma için tek bir ölçek puanı elde edilerek ve meta-analizde kullanılmıştır. Tüm testlerde anlamlılık değeri .05 olarak alınmış ve p<.05 değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Etki büyüklüklerini yorumlarken Cohen (1988) tarafından belirlenen etki büyüklüğü sınıflaması dikkate alınmış olup, 0,15-0,40 arasındaki değer küçük düzeyde etkiyi, 0,40- 0,75 arasındaki değer orta düzeydeki etkiyi, 0,75-1,10 arasındaki değer geniş düzeydeki etkiyi, 1,10-1,45 arasındaki değer çok geniş düzeydeki etkiyi ve 1,45’ten büyük değer ise mükemmel düzeydeki etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988).

Bu meta-analiz çalışmasında, genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Kronik hastalığa sahip çocukların araştırmanın yapıldığı ülke/kıta, motivasyonel görüşmenin süresi, kronik hastalık adı, kullanılan ölçüm aracı, örneklem grubu, hastalık grubu, yaş aralığı ve motivasyonel görüşmeyi yapan kişinin hemşire olup olmaması değişkenlerinin etki büyüklükleri karşılaştırılmıştır (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Bulgular

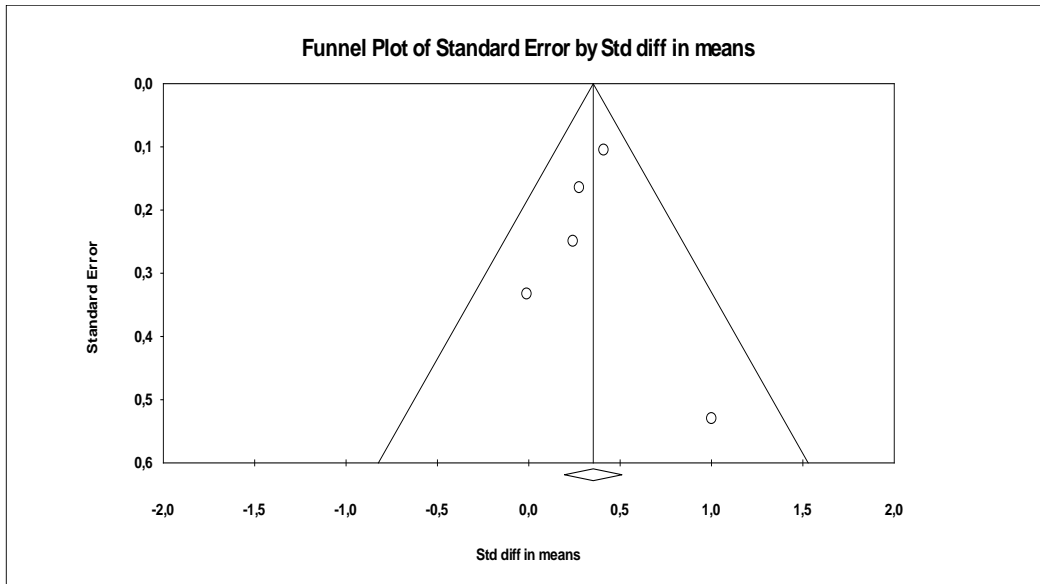
Çalışmaya alınan araştırmaların dördü randomize kontrollü deneysel, biri ön-son-test olmak üzere yarı deneysel niteliktedir. Çalışmaların yapıldığı ülkelerin; Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Fransa ve Kanada olduğu belirlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaların toplam örneklem sayısı 521 (müdahale grubu: 255; kontrol grubu: 229; tek grup: 37)’dir (Tablo 2).

Tablo 2. Meta analize dâhil edilen çalışmaların özellikleri ve başlıca bulguları

Yazarlar (Yıl)	Andre ve ark., 2015	Brown ve ark., 2003	Channon ve ark., 2007	McKillop ve ark., 2018	Riekert ve ark., 2011
Çalışma deseni	Randomize kontrollü	Randomize kontrollü	Randomize kontrollü	Randomize kontrollü	Ön test son test kontrollü Yarı deneysel
Veri toplama aracı	General self-efficacy scale	SCQ self efficacy (SCQ measures of self efficacy)	The Self-Efficacy for Diabetes Scale (SEDS)	The Self-Efficacy Scale for Physical Activity	The Child Asthma Self Efficacy Scale (CASES)
Ülke	Fransa	ABD	United Kingdom	Kanada	ABD
Örneklem grubu	Obezitesi olan çocuklar	Psikiyatri hastalığı olan bireyler	Diabetesi olan ergenler	Konjenital kalp hastalığı olan bireyler	Afrikan kökenli Amerikan adölesan
Örneklem hacmi	Deney grubu:8 Kontrol grubu:8	Deney grubu:191 Kontrol grubu:175	Deney grubu:38 Kontrol grubu:28	Deney grubu:18 Kontrol grubu:18	37 birey
Yapıldığı yıl	2015	1998-2001	2002	2013-2015	2004-2005
Ortama Yaşı, Yıl(SS)	14.40±1.5	10.85± (2.20)	Deney grubu:15.3 ±0.97 Kontrol grubu:15.4±1.19	Deney grubu:15.28±1.53 Kontrol grubu:14.48±1.56	12.5 ±1.6
Müdahaleyi uygulayan kişi	Klinisyen	Terapist	Psikolog	Psikolog	Solunum terapisti
Müdahale Süresi	8 Hafta	4 Hafta	12 hafta	8 hafta	8 hafta
Kalite puanı	Evet:9/13 Hayır:1/13 Belirsiz:2/13 Uygulanmaz:2/13	Evet:7/13 Hayır:1/13 Belirsiz:3/13 Uygulanmaz:2/13	Evet:13/13	Evet:7/13 Hayır:1/13 Belirsiz:3/13 Uygulanmaz:2/13	Evet:5/9 Hayır:2/9 Belirsiz:1/9

Motivasyonel görüşme yönteminin kronik hastalığı olan çocuklarda öz yeterlik düzeyleri üzerine etkisine yönelik meta analiz sonuçları

Bu çalışmada, yanlış davranılıp davranılmadığı iki yöntem kullanılarak; (a) Huni saçılım grafiği ve Egger’in Regresyon Testi ile test edilmiştir (Egger ve ark., 1997; Duval ve Tweedie, 2000a, 2000b). Çalışmalara ait huni grafiği Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Çalışmalara ait huni grafiği (funnel plot)

Şekil 2 incelendiğinde yayın yanlılığını gösteren önemli yöntemlerden biri olan huni grafiğinde (funnel plot) bu veri setinde çalışmaların huninin üst tarafında ve simetrik bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Bu veri setinde yer alan çalışmalar arasındaki yayın yanlılığı Egger'in yöntemi ile belirlenmiştir. Egger'in yöntemine göre kesme noktası (B0) -0,14689 %95 güven aralığı (-3,28685, 0,29930), $t=14887$, $df=3$ ve iki yönlü p değeri .89190'dir. Bu sonuç yayın yanlılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($p=.44455$) göstermektedir (Egger ve ark., 1997). Kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeyi algılarının etki büyüklükleri, standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırlarına ait veriler, varyans, z ve p değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öz-yeterlik değişkenine göre çalışmaların etki büyüklükleri

Model	Çalışma adı	Etki büyüklüğü (d)	Sd	Varyans	Alt sınır	Üst sınır	Z	p
	Andre ve ark., 2015	1,003	0,531	0,281	- 0,037	2,043	1,891	0,059
	Brown ve ark., 2003	0,413	0,106	0,011	0,206	0,620	3,905	0,000
	Channon ve ark., 2007	0,244	0,250	0,062	-0,245	-0,734	- 0,978	0,328
	McKillop ve ark., 2018	-0,008	0,333	0,111	-0,662	-0,645	0,025	0,980
	Riekert ve ark., 2011	0,279	0,165	0,027	-0,045	0,603	1,689	0,091
Rastgele etkiler modeli		0,353	0,080	0,006	0,195	0,510	4,387	0,000

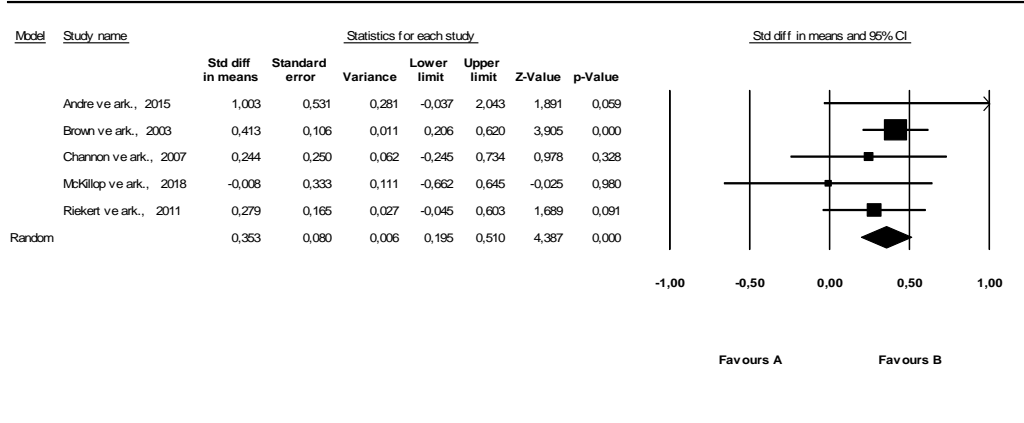
Tablo 3'te motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların ağırlıkları incelendiğinde analize dâhil edilen 5 çalışmanın etki büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sabit ve rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz doğrultusunda motivasyonel görüşmenin öz yeterlik düzeyi üzerindeki ortalama etki büyüklüğünün 0,353 olduğu dikkate

alındığında araştırmanın bu sonucuna bakarak motivasyonel görüşme yönteminin kronik hastalığı olan bireylerin öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

İşlem etkililiği metodunda Cohen's d veya Hedges's g standartlaştırılmış etki büyüklükleri kullanılmaktadır (Grissom ve Kim, 2005). Bu çalışmada, etki büyüklüğünün hesaplanması Cohen's d kullanılarak yapılmış ve istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi %95 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüklerini yorumlarken Cohen (1988) tarafından belirlenen etki büyüklüğü sınıflaması dikkate alınmış olup, 0,15-0,40 arasındaki değer küçük düzeyde etkiyi, 0,40-0,75 arasındaki değer orta düzeydeki etkiyi, 0,75-1,10 arasındaki değer geniş düzeydeki etkiyi, 1,10-1,45 arasındaki değer çok geniş düzeydeki etkiyi ve 1,45'ten büyük değer ise mükemmel düzeydeki etkiyi göstermektedir.

Öz yeterlik düzeyine göre araştırmaya alınan çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri $ES = 0,353$ olarak hesaplanmıştır (Tablo 2). Yapılan analiz doğrultusunda meta analize alınan 5 çalışmadaki veriler, rastgele etkiler modeline göre kronik hastalığı olan bireylerin öz yeterlik düzeyi üzerinde motivasyonel görüşme yönteminin küçük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Şekil 3'te kronik hastalığı olan çocukların öz yeterlik düzeyinin motivasyonel görüşme yöntemine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan 5 çalışmanın, etki büyüklükleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitleri ile orman grafiği (forrest plot) verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmalara ait orman grafiği

Şekil 3'te verilen orman grafiğinde yer alan çalışmalardan; 0,00'in üstünde yani pozitif değer alanların öz yeterlik düzeyi algılarının motivasyonel görüşme yöntemi uygulanan bireyler lehine, 0,00'in altı yani negatif değer alanların ise motivasyonel görüşme yöntemi uygulanmayanlar lehine olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmaların bulgularına dayalı olarak yapılan meta-analizde, motivasyonel görüşme yapılan grubun öz yeterlik puan ortalamalarının istatistiksel olarak kontrol grubundan yüksek olduğu bulunmuştur (SMD:0,353, %95 CI:0,195, 0,510; $z=4,387$, $p=0,000$, $I^2=0,00$).

Meta-analize alınan çalışmalar homojen çıktığında, sabit etkiler modeli uygulanmakta heterojenliğin varlığında ise sabit etki modeli kullanmak yerine etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değiştiğini

varsayan rastgele etkiler modeli ya da alt-grup analizi uygulanmaktadır. Çalışmada ($Q=3,37$; $p<.05$) etki büyüklüğü sonucu ve meta-analize dâhil edilen araştırmaların etki büyüklüğü ortalamalarının birbirinden uzak olması sebebiyle araştırmada rastgele etkiler modeli kullanılmasının daha doğru olduğu sonucuna varılmıştır (Cochran 1954; Sutton, 2000).

Tablo 4. Motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerine etkisine yönelik moderatör sonuçları

Moderatör	Çalışma sayısı	Etki büyüklüğü	Sd	Alt limit	Üst limit	p
Araştırmanın yapıldığı ülke/kıta						
Amerika kıtası	3	0,336	0,100	0,140	0,531	0,001
United Kingdom	2	0,389	0,284	-0,069	0,588	0,096
TOPLAM	5	0,344	0,092	0,164	0,524	0,000
Kullanılan ölçüm aracı						
General Self-efficacy Scale	1	1,003	0,531	0,037	2,043	0,059
SCQ self efficacy	1	0,413	0,106	0,206	0,620	0,000
SEDS	1	0,244	0,250	-0,245	0,340	0,328
SEPA	1	-0,008	0,333	-0,662	0,645	0,980
CASES	1	0,279	0,165	-0,045	0,603	0,091
TOPLAM	5	0,330	0,122	0,092	0,569	0,007
Görüşme yapan kişinin mesleği						
Psikolog/terapist	4	0,371	0,100	-0,170	0,567	0,000
Hemşire	1	0,279	0,173	-0,060	0,618	0,107
TOPLAM	6	0,348	0,080	0,178	0,518	0,000
Motivasyonel görüşmenin süresi						
12 hafta	2	0,153	0,200	-0,289	0,545	0,443
2 hafta	1	0,279	0,165	0,445	0,603	0,091
8 hafta	1	1,003	0,531	-0,037	2,043	0,059
52 hafta	1	0,413	0,106	0,206	0,522	0,000
TOPLAM	5	0,342	0,343	-0,899	0,446	0,004
Hastalık grubu						
Fiziksel hastalık	4	0,270	0,124	0,028	0,513	0,029
Ruhsal hastalık	1	0,413	0,106	0,206	0,620	0,000
TOPLAM	5	0,353	0,080	0,195	0,510	0,000
Kronik hastalık adı						
Endokrin hastalıklar	1	0,244	0,250	-0,245	0,734	0,079
Solunum sistemi hastalıkları	1	0,279	0,165	-0,045	0,603	0,091
Ruhsal hastalıklar	1	0,413	0,243	0,206	0,620	0,000
Kardiyovasküler hastalıklar	1	-0,008	0,333	-0,662	0,625	0,980
Obezite	1	1,003	0,531	-0,037	2,043	0,059
TOPLAM	5	0,330	0,122	0,092	0,569	0,007

*p < .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmanın yapıldığı kıta/ülkeye ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,344 (CI 0,164 – 0,524, $p<05$) olarak bulunmuştur. Çalışmanın yapıldığı ülke/kıta moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p=0.000$). Çalışmanın yapıldığı ülkenin/kıtanın motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçüm aracına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,330 (CI 0,092 – 0,569, $p<05$) olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ölçüm aracı moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$). Çalışmada kullanılan ölçüm aracının motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada motivasyonel görüşme uygulana hastalık grubuna ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,353 (CI 0,195 – 0,110, $p<05$) olarak bulunmuştur. Çalışmanın hastalık grubu moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,022$). Çalışmanın hastalık grubunun motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada motivasyonel görüşmeyi yapan kişiye ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,348 (CI 0,178 – 0,518, $p<05$) olarak bulunmuştur. Motivasyonel görüşmeyi yapan kişi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$). Motivasyonel görüşmeyi yapan kişinin motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada motivasyonel görüşmenin yapıldığı kronik hastalık adına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,330 (CI 0,092 – 0,569, $p<05$) olarak bulunmuştur. Motivasyonel görüşmenin yapıldığı kronik hastalık adı moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,007$). Motivasyonel görüşmenin yapıldığı kronik hastalık adının motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada motivasyonel görüşmenin süresine ait ortalama etki büyüklüğü değerleri 0,342 (CI -0,899 – 0,446, $p<05$) olarak bulunmuştur. Motivasyonel görüşmenin süresi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,004$). Motivasyonel görüşmenin süresinin motivasyonel görüşme yönteminin öz yeterlik düzeyi etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Motivasyonel görüşme, çocuklarda diyet ve fiziksel aktivite dahil olmak üzere mental (örneğin, alkol ve madde kullanımı, yeme bozuklukları) ve fiziksel (örneğin, diyabet, kardiyovasküler hastalık) sağlıkta tedaviye katılımı ve sağlık davranış değişikliği yapmak için birçok alanda kullanılmıştır (Bean ve ark., 2018; Freira ve ark., 2018; McKillop ve ark., 2018; Stein ve ark., 2020). Motivasyonel görüşmenin çocukluk döneminde etkili olduğu belirlenmiştir (Reinauer ve ark.,2018).

Bu araştırma sonucunda kronik hastalığı olan çocuklarda motivasyonel görüşme yapılan grubun öz yeterlik puan ortalamalarının istatistiksel olarak kontrol grubundan yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarını destekler şekilde Yıldız ve Bayat'ın (2018) adölesanlar ile astım kontrolüne yönelik yaptığı çalışmada uygulanan motivasyonel görüşmenin öz etkililiği arttırdığı görülmektedir.

Motivasyonel görüşmeyi yapan kişi önemli bir moderatör olarak bulunmuştur. Benzer olarak Rubak ve arkadaşlarının (2005) yaptığı sistematik derleme ve meta analizde motivasyonel görüşmeyi uygulayan kişi moderatörü anlamlı bulunmuştur. Motivasyonel görüşme yöntemini psikolog ve ruh sağlığı doktorlarının uyguladığı çalışmalar yüzde seksenlik dilimi oluştururken, hemşire, ebe gibi değer meslek gruplarındaki bireylerin uyguladığı dilim yüzde yirmilik dilimi oluşturmuştur.

Ölçüm aracı moderatörü önemli bir moderatör olarak bulunmuştur. Fakat literatürde ölçüm aracı moderatörünü ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuklarda motivasyonel görüşme yönteminin uygulandığı çalışmalarda görüşmenin uygun teknik yapıp yapılmadığını kontrol etmek için görüşmelerin değerlendirilmesinde en fazla MITI ölçeği kullanılmaktadır (Bu ölçeğin değerlendirdiği alanlar hatırlatma, işbirliği, otonomi/destek, yön ve empatidir (Moyers ve ark., 2010). Ayrıca çalışmalarda kullanılan ölçüm araçlarının farklı olmasından kaynaklanan durumların sonuçları etkilediği düşünülmekle birlikte aynı ölçüm araçlarının kullanıldığı çalışmalarda aynı yöntemle çalışmalar yapılmasının moderatörlerle ilgili daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Araştırmada kronik hastalık adı önemli bir moderatör değişken olarak bulunmuştur. Ruhsal hastalıklar istatistiksel olarak anlamlılığı oluşturan grubu oluşturmaktadır. Ülkemizde çocukların televizyon bağımlılığına yönelik yapılan bir çalışmada motivasyonel görüşme uygulanan grubun bağımlılık davranışlarının motivasyonel görüşme öncesine göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Dicle, 2019). Bu sonuç çalışmadaki bulguları desteklemektedir.

Hastalık grubu moderatör değişkeni de anlamlı çıkan moderatörler arasındadır. Literatürde bu bulguyu destekler şekilde motivasyonel görüşmenin hem fiziksel hem de ruhsal hastalıklarda etkili olduğu görülmektedir. Tip 1 diyabetli adölesanlar ile yapılan bir çalışmada motivasyonel görüşmenin yaşam kalitesini arttırdığı ve HBA1C oranlarını düşürdüğü görülmektedir (Channon ve ark. 2007). Yine yapılan başka bir çalışmada adölesanların sigara içme yada alkol kullanma davranışlarına ve bağımlılığı engelleyen katkılar sağladığı bulunmuştur (Naar-King, 2011) Bu bulgular adölesanların yaşamları üzerinde kontrol inancını arttırdığını göstermektedir.

Motivasyonel görüşmenin süresi anlamlı çıkan bir diğer moderatör değişkendir. Fakat literatürde motivasyonel görüşme süresi moderatörünü ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde yapılan motivasyonel görüşme sürelerinin ve sıklığının farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Pakpour ve ark., 2015; Pollak ve ark., 2016). Motivasyonel görüşme süresi bu araştırmalarda 40-54 dakika aralığında bulunmuştur. Literatürde de motivasyonel görüşme sürelerinin minimum 15 dakika maksimum 50 dakika olması önerilmektedir (Miller ve Rollnick, 2013; Arkowitz ve ark., 2015).

Motivasyonel görüşme çocukların sağlıklı yaşam davranışları geliştirme, davranışları üzerinde kontrol sağlama ve değişime olan inançlarını arttırmaktadır. Araştırmada da motivasyonel görüşmenin öz yeterlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği görülmektedir. Araştırmanın sonucuna bağlı olarak da çocuklarda yapılacak olan çalışmalar için motivasyonel görüşme tekniklerinin kullanılabilirliği ve örneklem hacimleri artırılmış uygulamalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sağlık alanında çalışan sağlık profesyonellerinin motivasyonel görüşme tekniği konusundaki bilgi ve becerilerini arttırarak çocuk ve ailenin bakımında kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca sağlık bilimleri temel müfredatında yer alan sağlık iletişimi, hasta iletişimi ya da kişilerarası iletişim derslerinde motivasyonel görüşme tekniğine yer verilmesi ile birlikte sağlık profesyonellerinin terapötik iletişim becerilerinin gelişimi noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça



Yıldız imi (*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

- Akdemir, N. ve Birol, L. (2005). Kronik hastalıklar ve hemşirelik bakımı. İç hastalıkları ve hemşirelik bakımı kitabı içinde (s. 193–199). Ankara: Sistem Ofset.
- Akkuş, S. Y. (2018). Kronik hastalığı olan çocukların davranışlarının ve yaşam kalitelerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 1-7.
- *André, N., ve Béguier, S. (2015). Using motivational interviewing as a supplement to physical activity program in obese adolescents: a RCT study. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 20(4), 519-523.
- Arkowitz, H., Miller, W.R., and Rollnick, S. (2015). *Motivational Interviewing in the Treatment of Psychological Problems* (2nd Ed). New York: The Guilford Press.
- Aşık, Z., ve Özen, M. (2019). Meta-Analysis Steps and Reporting. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*. 13(2), 232-240.
- Aydaz, R. ve Aktürk, Ü. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri.<http://hdl.handle.net/20.500.12397/4652> Erişim tarihi:19.01.2021.
- Bakioğlu, A., ve Özcan, Ş. (2016). Meta-analiz. Ankara:Nobel.
- Bean, M.K., Ingersoll, K.S., Powell, P., Stern, M., Evans, R.K., Wickham III, E.P., and Mazzeo, S.E. (2018). Impact of motivational interviewing on outcomes of an adolescent obesity treatment: results from the MI Values randomized controlled pilot trial. *Clinical Obesity*, 8(5), 323-326. doi: 10.1111/cob.12257
- *Brown, R.A., Ramsey, S. E., Strong, D.R., Myers, M.G., Kahler, C.W., Lejuez, C.W., and Abrams, D.B. (2003). Effects of motivational interviewing on smoking cessation in adolescents with psychiatric disorders. *Tobacco Control*, 12(4), 3-10.
- *Channon, S.J., Huws-Thomas, M.V., Rollnick, S., Hood, K., Cannings-John, R.L., Rogers, C. and Gregory, J.W. (2007). A multicenter randomized controlled trial of motivational interviewing in teenagers with diabetes. *Diabetes Care*, 30, 1390-1395.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved from <http://books.google.com.tr/>
- Cochran, W.G. (1954). The combination of estimates from different experiments. *Biometrics*, 10, 101-129.
- Dicle, A.N. (2019). Televizyon bağımlısı ilköğrencilerinin bağımlılık düzeylerine motivasyonel görüşme psiko eğitim programının etkisi. *Millî Eğitim*, 48 (Özel Sayı/1) (665-684).
- Duval, S. ve Tweedie, R. (2000a). Trimandfill: a simplefunnel-plot-basedmethod of testing and adjusting for publicationbias in meta-analysis.*Psychology*, 119(3), 524.
- Duval, S., Tweedie, R. (2000b). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Egger, M., Smith, G.D., Schneider, M. & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629.
- Freira, S., Lemos, M.S., Fonseca, H., Williams, G., Ribeiro, M., Pena, F., and do Céu Machado, M. (2018). Anthropometric outcomes of a motivational interviewing school-based randomized trial involving adolescents with overweight. *European Journal of Pediatrics*, 177(7), 1121-1130. doi: 10.1007/s00431-018-3158-2.
- Grissom,R.J. & Kim, J.J. (2012). *Effect sizes for research: a broad practical approach*, 2nd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- *McKillop, A., Grace, S.L., de Melo Ghisi, G.L., Allison, K.R., Banks, L., Kovacs, A. H., ... and McCrindle, B. W. (2018). Adapted motivational interviewing to promote exercise in adolescents with congenital heart disease: a pilot trial. *Pediatric Physical Therapy*, 30(4), 326-334.
- Miller, W.R., and Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing: Helping People Change* (3rd Ed.). New York: The Guilford Press
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., &Altman, D.G. (2009). PRISMA Group, 2009. Reprint—preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89, 873-880.
- Moyers, T.B., Martin, T., Manuel, J.K., Miller, W.R., & Ernst, D. (2010). Revised Global Scales: Motivational Interviewing Treatment Integrity 3.1.1 (MITI 3.1.1).
- Naar-King, S. (2011). Motivational interviewing in adolescent treatment. *Can Journal of Psychiatry*, 56, 651-657.

- Naar-King, S., Outlaw, A.Y., Saar, M., Parsons, J.T., Belzer, M., MacDonell, K., Tanney, M. And Ondersma, S.J. (2013). Motivational enhancement system for adherence (MESA): pilot randomized trial of a brief computer-delivered prevention intervention for youth initiating antiretroviral treatment. *Journal of Pediatric Psychology*, 38, 638- 48.
- Ögel, K. (2009). Motivasyonel Görüşme Tekniği. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry-Special Topics* 2(2), 41-44.
- Pakpour, A.H., Gellert, P., Dombrowski, S.U., and Fridlund, B. (2015). Motivational interviewing with parents for obesity: an RCT. *Pediatrics*, 135(3), 644-652. doi: 10.1542/peds.2014-1987
- Pollak, K.I., Coffman, C.J., Tulsy, J.A., Alexander, S.C., Østbye, T., ... Bravender, T. (2016). Teaching physicians Motivational Interviewing for discussing weight with overweight adolescents: The Teen CHAT Randomized Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 59(1), 96-103. doi:10.1016/j.jadohealth.2016.03.026
- Reinauer, C., Viermann, R., Förtsch, K., Linderskamp, H., Warschburger, P., ... COACH consortium. (2018). Motivational Interviewing as a tool to enhance access to mental health treatment in adolescents with chronic medical conditions and need for psychological support (COACH-MI): study protocol for a cluster-randomised controlled trial. *Trials*, 19(1), 629. doi: 10.1186/s13063-018-2997-5
- *Rieckert, K. A., Borrelli, B., Bilderback, A., & Rand, C. S. (2011). The development of a motivational interviewing intervention to promote medication adherence among inner-city, African-American adolescents with asthma. *Patient Education and Counseling*, 82(1), 117-122.
- Rhode, R. (2017). *Motivational Interviewing. Integrative Medicine, Fourth Edition, (David Rake)*. Chapter 101. Part III. Copyright by Elsevier, e-book.
- Rubak, S., Sandbæk, A., Lauritzen, T., and Christensen, B. (2005). Motivational interviewing: a systematic review and meta-analysis. *British Journal Of General Practice*, 55(513), 305-312.
- Stein, L.A.R., Martin, R., Clair-Michaud, M., Lebeau, R., Hurlbut, W., Kahler, C.W., Monti, P.M., and Rohsenow, D. (2020). A randomized clinical trial of motivational interviewing plus skills training vs. Relaxation plus education and 12-Steps for substance using incarcerated youth: Effects on alcohol, marijuana and crimes of aggression. *Drug and Alcohol Dependence*, 207, 10774. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2019.107774.
- Sutton, A. J., Abrams, K. R., Jones, D. R., Sheldon, T. A., & Song, F. (2000). *Methods for meta-analysis in medical research*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- The Joanna Briggs Institute Critical Appraisal Tools For use in IBI Systematic Reviews. <http://joannabriggs.org/research/critical-appraisal-tools.html>(25.11.2021).
- Tufanaru, C. Munn, Z., Aromataris, E., Campbell, J., and Hopp, L. (2017). Chapter 3: Systematic Reviews of Effectiveness. In: Aromataris E, Munn Z (Editors). *Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual*. The Joanna Briggs Institute.
- Yıldız, İ. ve Bayat, M. (2017). Effect of motivational interviewing on asthmatic adolescents. *SYLWAN Journal*, 161(8), 315-332.
- Yıldız, İ. ve Bayat, M. (2018). Motivasyonel görüşmenin çocuk ve adölesanlarda kullanımı, *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 3(4), 249-257
- Yurt, S. (2008). Fazla kilolu adölesanlara uygulanan motivasyon görüşmelerinin beslenme tutumu, davranışları ve kilo üzerine etkisi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Ebeveynlerin Pandemi Sürecindeki Deneyimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Araştırma Makalesi / Research Article

 Sena ÖZ, Ankara Üniversitesi
 Pınar BAYHAN, Hacettepe Üniversitesi

Öz

Covid-19 pandemisi nedeniyle yaşanan izolasyon sürecinde ebeveynler çocuklarıyla evde daha önce hiç deneyimlemedikleri bağlamlar içerisinde kalmak durumunda olmuşlardır. Ebeveynlerin evde yaşadıkları deneyimlerin belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışma, ebeveynlerin bu süreçte çocukları ile evde yaşadıkları deneyimleri ve ebeveynlerin sahip oldukları desteklerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2-18 yaş arası çocuğu olan 30 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerden kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, MAXQDA-2020 programında analiz edilmiştir. Ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları deneyimlere göre elde edilen verilere bakıldığında; ebeveynlerin en fazla çocuklarıyla oyun oynamaktan keyif aldıkları, daha sonra çocuklarıyla birlikte ev işleri yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlere pandemi sürecinde çocuklarıyla yapmaya başladıkları yeni bir durum sorulduğunda ise en fazla ebeveynlerin çocuklarıyla ev işlerini yapmaya başladıkları görülmektedir. Ebeveynlere pandemi sürecinde çocuklarıyla en zorlandıkları durumların ne olduğu sorulduğunda ise çocuğa kural ve sınır koymayla ilgili güçlükler, çocuğun sosyalleşmemesi ve çocuğun sıkılması olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere çocuklarının pandemiyle ilgili duyguları sorulduğunda ise çocuklarda en fazla üzülmeye ve korkma duygularının olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin hayatlarında sahip olduğu sosyal destekler sorulduğunda ise çoğunluğunun çocukları ve kendileriyle ilgili konularda sosyal desteklerinin olduğu ve bu desteklerine pandemi sürecinde de ulaşabildikleri belirlenmiştir. Pandemi sürecinde birçok ebeveyn çocuklarıyla ilgili yeni durumları keşfederken bazen evde zaman geçiyor olmaya yönelik güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin sahip oldukları sosyal desteklerinin varlığının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Covid-19,
pandemi,
ebeveyn,
sosyal destek.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:23.01.2022

Kabul Tarihi: 23.05.2022

E-Yayın Tarihi: 30.06.2022

Examining The Experiences of Parents During The Pandemic: A Qualitative Study

Abstract

During social-isolation due to the Covid-19 pandemic, parents had to stay with their children at home as they had never experienced before. It seen important to define the experiences of parents at home. In this context, the present study was carried out to determine the experiences of parents at home with their children during social isolation and the support status of parents. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of 30 parents with children between the ages of 2-18. Data were collected through an interview form consisting of closed and open-ended questions from the parents. The data obtained using the content analysis method were analyzed via the MAXQDA-2020 program. When considering the data obtained according to the experiences of parents with their children; It is observed that parents mostly enjoy playing games with their children and then do housework with their children. When parents are asked about a new situation that they started to do with their children during the pandemic, it is seen that the parents mostly started to do housework with their children. When the parents were asked what the most difficult situations with their children were during the pandemic, it was determined that the difficulties in setting rules and limits on the child, the child's inability to socialize and the child was bored. When parents are asked about their children's feelings about the pandemic, it is seen that children are mostly sad and afraid. When asked about the social supports that parents have in their lives, it was determined that the majority of them had social support for their children and related issues, and that they could reach these supports during the pandemic. During the pandemic, it is known that many parents sometimes experience difficulties in spending time at home while discovering new situations for their children. In this context, the existence of social support of parents is considered to be very important.

Keywords

Covid-19,
pandemics,
parents,
social support

Article Info

Received:23.01.2022

Accepted:23.05.2022

Online Published:

06.30.2022

Atıf (How to cite)

Öz, S. ve Bayhan, P. (2022). Ebeveynlerin pandemi sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 14-31.

Sorumlu Yazar: Sena Öz, sena.oz@ankara.edu.tr

Giriş

Çin'in Wuhan şehrinde 2019'un Aralık ayında bir korona virüs salgını (Covid-19) tespit edilmiş ve bu virüs hızla dünyaya yayılmıştır (Zhu ve ark., 2020). Küresel Covid-19 salgını, birçok ülkede önemli değişikliklere yol açmış ve ev karantinasına, okulların kapanmasına, ebeveynlerin evde çalışmasına neden olmuştur (Miho ve Thévenon, 2020). Ev karantinaları bazı dramatik sonuçlara neden olmuştur. Sevilen insanlardan ayrılma, özgürlük ve hareketlilikte azalma, belirsizlik ve bazen hastalık durumu üzerine bazı spekülasyonlar ve bu durumun yarattığı sıkıntılı durumlar ortaya çıkabilmektedir (Brooks ve ark., 2020). Karantina süreçleri, duygusal iklim üzerinde de bazı durumlarda olumsuz etkiye neden olarak aile üyelerinin uzun süreli bir arada yaşamasını zorunlu kılmaktadır (di Giorgio, di Riso, Mioni ve Cellini, 2020). Covid-19 salgını sırasında belirsiz bir süre boyunca evlerinde kalmak zorunda olan milyonlarca ailenin, çocuk-ebeveyn ilişkileri üzerinde bilinmeyen etkilerle birlikte bireylerin ruh sağlığı üzerinde benzeri görülmemiş etkilere yol açabileceği düşünülmektedir (Russell ve ark., 2020).

Pandemi sürecinde bireyler ve aileler, sadece enfeksiyondan kaçınmaya ve hayatta kalmaya çalışarak Covid-19'un kendisinden sağlıklarına yönelik tehditleriyle uğraşmakla kalmamış, aynı zamanda aileler için, çok daha farklı deyimlerin yaşanmasına da neden olmuştur (Lebow, 2020). Özellikle çocukların karantina sürecinde sosyal çevrelerinden, okullarından ve hobilerinden uzakta küçük apartman dairelerinde geçirmek zorunda kaldığı kentsel alanlarda, fiziksel olan aktivitelerde azalma ve ekran süresinin artması muhtemel olarak değerlendirilmektedir (Eyimaya ve Irmak, 2021). Karantina süreci, çocuklar üzerinde de olumsuz etkilere neden olmuştur. Bu süreçte çocukların daha saldırgan, endişeli, hiperaktif oldukları ve daha büyük davranış sorunları sergiledikleri; daha fazla dijital ekran karşısında zaman geçirdikleri görülebilmektedir (Toran ve ark., 2020.).

Covid-19 salgını, ebeveynler ve çocukların fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerindeki olumsuz etkilere neden olmuştur (Brooks ve ark., 2020; Liu ve ark., 2020). Bununla beraber yaşam tarzlarının önemli ölçüde değişmesi ile aile ilişkileri ve özellikle ebeveyn-çocuk ilişkileri de önemli ölçüde etkilenmiştir (Miho ve Thévenon, 2020). Evde daha fazla zaman geçirmek, aile üleriyle daha fazla etkileşim içinde olmak anlamına gelse de ebeveynlerin evdeki sorumlulukları oldukça artmıştır (Spinelli, Lionetti, Pastore ve Fasolo, 2020). Genel olarak ebeveynler için iş ve ev arasındaki sınırlar tamamen ortadan kalkmış ve ailenin, okulun kapanması nedeniyle çocuğun gelişimsel ve eğitimsel süreçlerinin yönetiminin yeniden düzenlenmesi gerekmiştir (di Giorgio ve ark., 2020).

Bütün dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs Türkiye'de de birçok alanda aileler için olumsuz etkilere neden olmuştur (Demirbaş ve Koçak, 2020). Özellikle farklı duyguların aynı anda yaşandığı bu dönemde günün tamamını evde geçirmek, ebeveynlerin duygusal durumlarını çocuklarına yansıtmalarına neden olması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir (Mazza ve ark., 2020). Türkiye'de yapılan bir çalışmaya göre bu süreçte ebeveynlerin belirsizlikten kaynaklı olarak kaygılandıkları ve yaşamın anlamını sorgulandıkları görülmektedir (Demirbaş ve Koçak, 2020). Türk ve Çinli ebeveynler üzerinde yapılan nitel bir çalışmaya göre Türk ebeveynlerin, Çinli ebeveynlere göre süreci psikolojik olarak zor ve sıkıcı olarak tanımlama olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Toran ve ark., 2020). Benzer bir şekilde pandemi

sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların; çocukların oyun alışkanlıklarının, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, ebeveynlere ve çocuklara olan psikolojik yansımalarının, çocukların davranış değişikliklerinin, çocukların hobilerine olan etkilerinin, eğitime yönelik yansımalarının ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi gibi konularda farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020; Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020; Aral ve ark., 2021; Ok ve Torun, 2021; Özyürek ve Çetinkaya, 2021; Tuzcuoğlu, Aydın ve Balaban, 2021; Üstündağ, 2021; Yıldız ve Bektaş, 2021). Gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla belirli bir yaş grubuna odaklandığı ve pandemi sürecinde farklı konularda ebeveyn ya da çocuğun deneyimlerine yönelik olduğu görülmektedir.

Günümüzdeki mevcut durumlar göz önüne alındığında, kısıtlamaların ve sosyal izolasyonda evde kalmaların ebeveynlerin ve çocukların davranış alışkanlıklarını ve psikolojik iyi oluş halini nasıl etkilediğinin zamanında anlaşılması uygulanacak müdahale programları açısından oldukça önemlidir (di Giorgio ve ark., 2020). Bu düşüncelerden hareketle mevcut çalışmada; farklı yaş gruplarından çocuğa sahip olan ebeveynlerin bu süreçte çocukları ile yaşadıkları deneyimler özellikle de pandeminin çocuğa açıklanması ve çocuğun pandemi ile ilgili duyguları açısından ve yapmaktan keyif aldıkları, birlikte yeni keşfettikleri, zorlandıkları durumların ve ebeveynlerin sahip oldukları destek durumlarının özellikle Kasım 2020 tarihi döneminde yani pandeminin başlangıcından sonra okulların açıldığı bir dönemde belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma, nitel araştırma modelindedir. Bu kapsamda gözlemlenebilecek özelliklere odaklanmadan anlamları keşfetmek ve katılımcıların hedeflenen konuyu algılayış şekillerine odaklanmaktadır (Sönmez, 2016). Çalışmada pandemi gibi özel bir yaşam olayında belirlenen çalışma grubundaki ebeveynlerin çocukları ile olan deneyimlerinin belirlenmesi için nitel araştırma modellerinden durum çalışması yönteminden faydalanılmıştır. Durum çalışmalarında; bir ya da daha fazla olayın, ortamın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemleri incelenmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde ebeveynlere yönelik olan sosyal medya sayfalarından duyuru yapılmış, çalışmaya katılmak için gönüllü olan ve 2-18 yaş arasında çocuğu olan 30 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılmak için araştırmanın amaçlarına uygun olarak önceden belirlenen kriterler doğrultusunda ebeveynlerin çocukları ile pandemi sürecini evde çekirdek aile dışında başkasının olmadığı koşulda geçirmeleri, çocuklarının 2-18 yaş arasında olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü olması gerektiği bilgileri paylaşılmıştır. Veriler sosyal medyada duyurunun yapılmasıyla birlikte toplanmıştır. Çalışma grubunun oluşması sürecinde katılımcılara, Covid-19 pandemisinde yüz yüze veri toplamanın mümkün olmaması sebebiyle oluşturulan online form üzerinden 18-25 Kasım 2020 tarihleri arasında ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, çalışmanın amacına bağlı olarak hedeflenen bilgi açısından zengin durumların seçilerek çalışma grubunun oluşmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2020). Katılımcılar, çalışma grubunun

önceden belirlenen kriterlere uyma durumuna göre çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracının paylaşılması ve öncesinde onam formuyla katılımcılara çalışmaların amacı, içeriği, süreci, verilerin sadece araştırmacılar tarafından kullanılması hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan katılımcılar “Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.” kutucuğuna tıklayarak çalışmaya katılımlarını kabul etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Kod	Çocuk Yaş	Çocuk Cinsiyet	Çocuğun Annesinin Yaşı	Çocuğun Babasının Yaşı	Çocuğun Annesinin Öğrenimi	Çocuğun Babasının Öğrenimi	Ebeveynlerin İlişki Durumu
E1	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E2	2-6 yaş	Erkek	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Lise ve altı	Birlikte
E3	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Lisansüstü	Üniversite	Birlikte
E4	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E5	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Ayrı
E6	2-6 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E7	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E8	2-6 yaş	Erkek	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E9	2-6 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E10	2-6 yaş	Erkek	29 yaş ve altı	30-39 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E11	7-12 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E12	7-12 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Lisansüstü	Birlikte
E13	7-12 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E14	7-12 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Lise ve altı	Birlikte
E15	7-12 yaş	Kız	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Lise ve altı	Lise ve altı	Birlikte
E16	7-12 yaş	Erkek	29 yaş ve altı	30-39 yaş arası	Lise ve altı	Üniversite	Birlikte
E17	7-12 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E18	7-12 yaş	Erkek	29 yaş ve altı	30-39 yaş arası	Lise ve altı	Lise ve altı	Birlikte
E19	7-12 yaş	Erkek	29 yaş ve altı	30-39 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E20	7-12 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	30-39 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E21	13-18 yaş	Erkek	40-49 yaş arası	50 yaş ve üzeri	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E22	13-18 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Üniversite	Birlikte
E23	13-18 yaş	Kız	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E24	13-18 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	-	Üniversite	-	Vefat etmiş
E25	13-18 yaş	Kız	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Lise ve altı	Birlikte
E26	13-18 yaş	Erkek	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Üniversite	Birlikte
E27	13-18 yaş	Kız	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Üniversite	Birlikte
E28	13-18 yaş	Kız	30-39 yaş arası	40-49 yaş arası	Üniversite	Lise ve altı	Birlikte
E29	13-18 yaş	Kız	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Üniversite	Birlikte
E30	13-18 yaş	Erkek	40-49 yaş arası	40-49 yaş arası	Lise ve altı	Üniversite	Birlikte

Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan katılımcıları kodları, çocuklarının yaşları, cinsiyetleri; anne ve babanın yaşları, öğrenim durumları; ilişki durumları ve çocuk sayıları yer almaktadır. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin toplam dağılımları; çocuklarının 10 (%33,33)’u 2-6 yaş arası, 10 (%33,33)’u 7-12 yaş arası ve 10 (%33,33)’u 13-18 yaş arasında olduğu görülmektedir. Çocukların 13 (%43,33)’ü kız, 17 (%56,67)’si erkektir. Annelerin 4 (%13,33)’ü 29 yaş ve altında, 18 (%60,00)’i 30-39 yaş, 7 (%26,67)’si 40-49 yaşındayken; babaların 12 (%41,38)’si 30-39 yaş, 17 (%58,62)’si 40-49 yaş arasındadır. Annelerin 9 (%31,03)’u lise ve altı, 19 (%65,52)’u üniversite ve 1 (%3,45)’i ise lisansüstü eğitim düzeyine sahipken; babaların 13 (%44,83)’ü lise ve altı, 15 (%51,72)’i üniversite ve 1 (%3,45)’i lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Ebeveynlerin 28 (%93,33)’i eşleriyle birlikte, 1 (%3,33)’i ayrı ve 1 (%3,33)’i ise ebeveynlerden biri vefat etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Pandemi sürecinde ebeveynlerin çocukları ile ilgili deneyimlerini belirlemek için, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Soruların oluşturulmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, çocuk gelişimi alanında bir akademisyen tarafından değerlendirilerek formdaki sorular güncellenmiştir. Daha sonra bir anneye sorular uygulanarak anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda ebeveynlerin demografik bilgilerini almak amacıyla dokuz sorudan oluşan kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise ebeveynlerin çocukları ile pandemi sürecindeki deneyimlerine ilişkin altı kapalı ve sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Açıklı uçlu sorular: çocuk ile pandemi sürecinde evde yapmayı sevdikleri faaliyetler, evde çocukları ile ilgili zorlanılan faaliyetler, beraber yapılan yeni faaliyetlerin neler olduğuna, çocuğun kendisini hastalıktan koruması için neler söylendiği, çocuğun pandemi konusundaki duygularını nasıl açıkladığı ve eğer bir yakınları hastalığa yakalandıysa çocuğun bu duruma nasıl tepki verdiği ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci başlamadan çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için, ilk olarak T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Konusunda Bilimsel Araştırma Çalışmaları Platformundan (2020-07-09T15_22_02) onay alınmış daha sonra XXXX Etik Kurulundan (16969557-1200 sayılı ve 25.08.2020 tarihli) onay alınmıştır. Daha sonrasında oluşturulan Google Form, belirlenen kriterler esas alınarak ebeveynlere yönelik sosyal medya hesaplarında paylaşılması aracılığıyla ebeveynlere duyuru yapılmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan ebeveynler ile iletişime geçilerek çalışma hakkında bilgileri içeren onam formu onaylatılmış ve ebeveynlerden online formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardan çalışma grubunun önceden belirlenen kriterlerine uymayanların verileri çalışmadan çıkarılmıştır. Veri toplama süreci 18-25 Kasım 2020 tarihleri arasında sürmüştür. Verilerin 2-6 yaş, 7-12 yaş ve 13-18 yaş gruplarından 10'ar katılımcıya ulaşıldığında ve katılımcılardan alınan cevapların benzerliğinin sağlandığı yani verilerin yeterli doygunluğa ulaştığı düşünüldükten sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılmak için gönüllü olan ve onam formunu dolduran ebeveynler, kendileri ile paylaşılan online formu kendi elektronik cihazlarından doldurmuşlardır. Elde edilen verilerde ebeveynlerin ifadeleri olduğu gibi aynı kalacak şekilde bilgisayar ortamında düzenlenmiş ve MAXQDA-2020 programına aktarılmıştır. Katılımcılara E1 ile E30 arasında kodlar verilmiştir. Bulguların sunumunda hangi yaş grubundan ebeveynin cevabı verdiğinin anlaşılması amacıyla; E1-E10 arası 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynler, E11-E20 arası 7-12 yaş arası çocuğu olan ebeveynler ve E21-E30 arası 13-18 yaş arası çocuğu olan ebeveynler şeklinde sıralanmıştır. İlk olarak her katılımcıdan alınan ve düzenlenen cevaplar özetlenmiş ve bu aşamada aynı kategori altına girebilecek olan tüm girdiler gözden geçirilerek daha sonrasında belirlenen alt kodlara göre veriler kodlanmıştır. Bulgular sunulurken ebeveynlerin kullandıkları ifadelerden doğrudan alıntılar verilmiştir. Doğrudan alıntılarda ebeveynlere dair verilen kodlamalar referans olarak gösterilmiş olup hangi yaş grubundan çocuğu olan ebeveyn olduğu ise doğrudan alıntıdan sonra parantez içinde verilmiştir. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen bulguların analizinde; betimsel analizden yararlanılarak

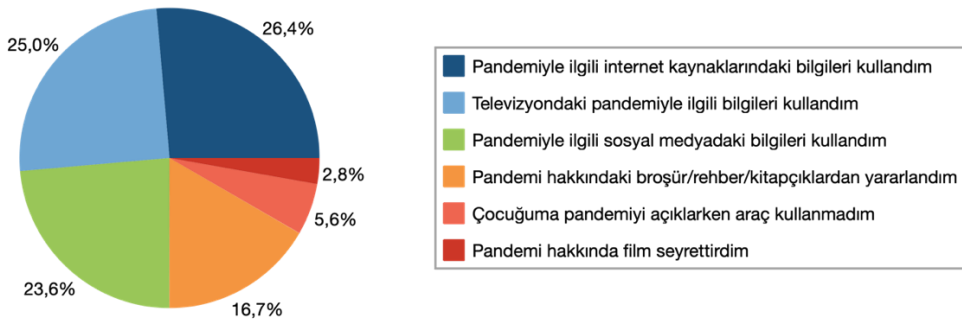
ebeveynlerden gelen cevapların frekansları hesaplanmış ve frekanslar sunulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen kavramsal çerçevede özetlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Açık uçlu sorulardan elde edilen bulguların analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla elde edilen nitel verilerinin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Her bir tema için kategoriler ve alt kodlar belirlenmiştir. İçerik analizi için her ebeveynin ifadesi alt kodlar belirlenerek kodlanmıştır. Bir ebeveynin ifadesi birden fazla alt koda uygun olması durumunda aynı ebeveynin cevabı birden fazla koda aktarım yapılmıştır. Yapılan kodlamalar bir araştırmacı tarafından yapılmış ve kodlayan araştırmacının dışında başka bir araştırmacı tarafından da kontrol edilerek her bir kodlama için tartışılarak ortak görüş birliğine varılarak kodlamalar tamamlanmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerin pandemi sürecindeki deneyimlerini belirlemek için elde edilen bulgular temalara ve temalar altında kategorilere göre sunulmuştur. Çalışmada altı tema, temalara bağlı olan kategoriler ve alt kodlar açıklanmıştır. Temalar çocuklara pandemi hakkında açıklama yapılırken kullanılan araçlar ve yapılan açıklamalar, çocuğun duygularını ifade ediş şekli, evde yapmaktan keyif alınan faaliyetler, yeni yapılmaya başlanan faaliyetler, zorlanan durumlar ve ebeveynlerin sosyal destekleri olarak belirlenmiştir. Temalar altında verilen kodlamalar tüm yaş grupları için ortak verilmiş olup ebeveynlerin doğrudan alıntılarında ebeveynlerin çocuklarının yaş grupları verilmiştir.

1. Çocuklara pandemi hakkında açıklama yapılırken kullanılan araçlar ve çocuklara kendilerini korumak için söylenenler

Çalışmaya katılan ebeveynlere çocuklarına pandemi hakkında açıklama yaparken hangi araçlardan yaralandıkları sorulduğunda alınan cevaplar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Çocuklara pandemi hakkında açıklama yapılırken kullanılan araçlar

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarına pandemi hakkında açıklama yaparken kullandıkları araçların dağılımlarına bakıldığında; katılımcılarının çoğunluğunun *pandemiyle ilgili internet kaynaklarındaki bilgileri kullandım* (2-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 5'i, 7-12 yaş arası ebeveynlerden 7'si ve 13-18 yaş arası ebeveynlerden 7'si), *televizyondaki pandemiyle ilgili bilgileri kullandım* (2-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 5'i, 7-12 yaş arası ebeveynlerden 7'si ve 13-18 yaş arası ebeveynlerden 6'sı), *pandemiyle ilgili sosyal medyadaki bilgileri kullandım* (2-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 5'i, 7-12 yaş arası ebeveynlerden 5'i ve 13-18 yaş arası

ebeveynlerden 7'si), cevaplarını verdiği, devamında ise *pandemi hakkındaki broşür/rehber/kitapçıklardan yararlandım* (2-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 5'i, 7-12 yaş arası ebeveynlerden 4'ü ve 13-18 yaş arası ebeveynlerden 3'ü), *pandemi hakkında film seyrettirdim* (13-18 yaş arası ebeveynlerden 2'si) cevabını veren ebeveynlerin olduğu ve ek olarak *çocuğuma pandemiyi açıklarken araç kullanmadım* (2-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerden 4'ü) şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan ebeveynlere çocuklarının kendilerini korumalarını sağlamak için, neler söylediği sorulduğunda bütün yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerden benzer şekilde alınan cevaplara bakıldığında; çoğunluğunun maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyması gerektiği cevabını verirken; diğer ebeveynler ise ellerini yıkaması gerektiği, maske kullanması gerektiği ve sosyal mesafeye dikkat etmesi gerektiği şeklinde dağılım göstermektedir.

Çocuklarına kendilerini korumaları için ebeveynlerin söylediği ifadeler E8: *"Mesafe, temizlik ve hijyenin önemini anlattık zaten pek çok çizgi karakter de bunlardan bahsetti çok etkili oldu. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)"*

E3: *"Şu an dışarıda bir mikrop olduğunu ve korunmak için Dışarıya çıktığımızda kalabalık ortamlarda maske takması gerektiğini ellerini ağzına götürmemesi gerektiğini hiçbir yere dokunmaması gerektiğini anlattım ve maalesef sürekli uyarmak zorunda kaldım. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)"*

E23: *"Ellerini eve her geldiğinde yıkamalısın. Kıyafetlerini hemen makineye koymalısın. Dışarıda maskesi olmayan biri sana yaklaştığında sen uzaklaş aranda senin boyun kadar mesafe olmalı. Okuldan ayrılırken ellerini yıka ve dezenfektan kullan. Minibüse bindiğinde maskesiz birini görürsen şoförü uyar. (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)"*

E7: *"Başkalarıyla mesafesini korumasını maskesini her zaman takmasını dışarıya markete gittiğimizde bir yere dokunmamasını ellerini 20'ye kadar sayarak sabunla güzelce yıkamasını dışardan gelince üzerini değiştirmesi gerektiğini. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)"*

E5: *"Ellerini her yere sürmemesini, dışarıda ki insanlara çok yaklaşmamasını, ellerini dışardan geldiğinde mutlaka yıkamasını, ellerini dışarıda ağzına ve yüzüne ben ellerini temizlemeden sürmemesini söyledim. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)"* şeklinde cevaplar alınmıştır.

2. Pandemi hakkında çocuğun duygularını ifade etme şekli

Çalışmaya katılan ebeveynlere çocuklarının pandemi konusunda duygularını ifade edip edemedikleri sorulduğunda 19 ebeveyn çocuğunun duygularını ifade edebildiğini, 10 ebeveyn çocuğunun duygularını kısmen ifade edebildiğini ve 1 ebeveyn ise çocuğunun duygularını ifade edemediğini belirtmiştir. Çocuğunun duygularını ifade ettiğini belirtilen ebeveynlere soruların çocuklarının duygularını nasıl ifade ettiği sorusuna alınan cevaplara bakıldığında; korktuğunu/üzüldüğünü söyleme, pandeminin bitmesini isteme, pandeminin kurallarını hatırlatma, duygularını ifade edememe ve pandemi hakkında merak duygusu hissettiğini söyleme olarak dağılım göstermektedir. Korktuğunu/üzüldüğünü söyleyen çocukların çoğunlukla 7-18 yaş grubunda olduğu; kuralları hatırlatan çocukların hepsinin 2-12 yaş arasında olduğu ve diğer cevapların ise yaş gruplarının benzer olduğu belirlenmiştir.

Çocuğunun merak ettiğini söyleyen E7: “*Ya keşke ben şu virüsü bi görsem acaba nasıl bir şey bir kere Youtube’da gördüm yeşil ve kafasında dikenleri var. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak duygularını ifade ettiğini belirtmiştir.

Çocuğunun korktuğunu ifade eden E11: “*Sürecin farkında. İlk çıkan haberlerdeki o akıl almaz ani ölümleri ve ilginç kayafetteki insanların hastalara nükleer santrale yaklaşmış gibi olduğu haberleri izletmeyerek ama günlük beynimize empoze edilen ölüm ve diğer raporları ister istemez görmesinden dolayı korkusu vardı. Kardeşiyle aynı bardaktan su içerken korona oluruz deyip geri çekilmesi en büyük örneğidir. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun üzüldüğünü ve korktuğunu ifade eden E15: “*Kendisi evde olduğu için mutsuz biraz çünkü yaşatları parklarda oynuyor. Bazen onların orada oynadığını ve kendisinin neden evde olduğunu sorguluyor. Bazen de alışta sanırım biraz hava alması için bile dışarıya çıkartamıyoruz. O bizle değil arkadaşlarıyla olmak istiyor tabi ki. Okula gitmek istiyor ama bir yandan da korkuyor ya yakalanırsam diye. Biz gibi karmakarışık bence. (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun üzüldüğünü ve korktuğunu ifade eden E26: “*Biz genç olduğumuz için biz taşıyıcıyız ama büyüklerimize bulaştırabiliriz. Önlem almamız ama çok korkuyorum annem ve babam hastalanırsa onları kaybetmekten diyor. (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun kuralları hatırlattığını ifade eden E14: “*Kurallara uyarsak hastalanmayacağımız için covidten korkmadığını, yetkililerin söyledikleri doğrultusunda çocukların hastalığı hafif atlattıklarını bu yüzden endişelenmediğini söyledi. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun kuralları hatırlattığını ifade eden E3: “*Anne markete girerken maske takmalıyız yoksa bizi almazlar dimi gibi cümleler kuruyor anne maskeni unutma diyor. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun pandeminin bitmesini istediğini ifade eden E1: “*Şu korona bir bitse ile başlayan cümlelerle yapmak istediklerini sayıyor sürekli. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak cevap vermiştir.

Çalışmaya katılan ebeveynlere çevrelerinden birinci dereceden tanıdığına Covid-19’a yakalanma durumu kapalı uçlu soru ile sorulduğunda 19 ebeveyn “hayır”, 11 ebeveyn ise “evet” yanıtını vermiştir. Ebeveynlere eğer çevrelerinden tanıdıkları biri yakalandıysa çocuklarının nasıl tepki verdiği sorulduğunda ise elde edilen yanıtlara bakıldığında bütün yaş gruplarında çocuklarda benzer bir şekilde üzüldü, anlamadı/bilmiyor, korktu ve şaşırma kategorilerinde yanıtlar elde edilmiştir.

Bir yakını hastalığa yakalandıktan sonra çocuğun verdiği tepkiyi E10: “*Aa anneannem korona mı oldu dedi. Küçük oğlum da ona gidemediği için çok üzüldü çünkü çok sık görüşürüz. Kısacası tepkimiz özlem yönündeydi. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)*” olarak ifade etmiştir.

3. Pandemi sürecinde çocuk ile evde yapmaktan keyif alınan durumlar

Çalışmaya katılan ebeveynlerin pandemi sürecinde çocukları ile evde yapmayı sevindikleri durumlar sorulduğunda; ebeveynlerden alınan cevaplar bütün yaş gruplarında çocuğu olan ebeveynlerde benzer

olarak; Oyun oynamak, Ev işleriyle ilgilenmek, Birlikte zaman geçirmek, Etkinlik yapmak/ders çalışmak, Kitap okumak, TV izlemek ve Açık hava etkinlikleri olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

Birlikte zaman geçirdiklerini ifade eden E6: *“Fırsat bulduğumuz her an birbirimize sarılmak, öpmek (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* ve E14 *“Gülmek, dans etmek, sohbet etmek. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermişlerdir.

Ev işleri yaptıklarını ve birlikte daha fazla zaman geçirdiklerini ifade eden E24: *“Mutfakta zaman geçirmek. Kardeşi uyuduğunda babasının da dahil olduğu sohbet saatleri yaptık. (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Etkinlik yaptıklarını ve oyun oynadıklarını ifade eden E3: *“2-3 yaşa uygun etkinlikler, oyun hamuru resim yapmak etkinlik kitaplarının öncülüğünde alıştırılmalar (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Oyun oynadıklarını, kitap okuduklarını ve ev işleriyle ilgilendiklerini ifade eden E16: *“Puzzle aktivite kitap okuma ev düzenine yardım evde yemek dahil yapılan her şey birlikte yardımlaşarak yaptık. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

E26 ise *“Birlikte kutu oyunları oynadık, mutfağa girdik daha önce bu kadar birbirimize bu kadar vakit ayırmıyorduk (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* şeklinde ifade etmiştir.

4. Pandemi sürecinde çocuk ile yeni yapmaya başlanılan durumlar

Çalışmaya katılan ebeveynlere pandemi sürecinde çocukları ile beraber yapmaya başladıkları yeni bir durum sorulduğunda bütün yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerde benzer olarak; ev işlerini yapmak, farklı oyun oynamak ve etkinlik yapmak, mutfakta yemek yapmak, birbirlerine daha fazla zaman ayırmak ve yeni yapılan bir şeyin olmaması şeklinde cevaplar alınmıştır.

Birbirlerine daha fazla zaman ayırdıklarını ifade eden E17: *“Aslında hiç olmadığı kadar birbirimize zaman ayırdık. Keyifli zamanlar geçirdik ama bu süreç çok uzun sürdüğü için sosyal çevrenin özlemine çok yaşadık. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Ev işlerini yaptıklarını ve farklı oyun oynadıklarını ya da etkinlikler yaptıklarını ifade eden E19: *“Çocuğum her işe yardım ediyor yeni okuma öğrendiği kelimeleri tombala yaptık yeni oyun oldu bize. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Ev işlerini yaptıklarını ifade eden E14: *“Çay demlemeyi öğrendi. Kendisini yaralamayacak şekilde kontrolümüzde yemek ısıtma sistemlerini öğrendi. Aynı zamanda hiç dağıtmadığı kadar odasını dağıtmayı... (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* ve E16: *“Ev işlerine yardım etti bu konuda farkındalığı arttı ve artık oyuncakları fazla dağılmıyor ve kendisi topluyor dağılmaklığı azaldı eşyalarını yerine bırakıyor vs.. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak ifade etmişlerdir.

Ev işlerini yaptıklarını ve yeni oyunlar oynadıklarını ifade eden E7: *“Ev işlerini genelde paylaşılarak yaptık. Oynamadığımız birçok oyun oynadık yenilerini ekledik. Parmak oyunları, renk, şekil, ses vs. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

5. Pandemi sürecinde çocuk ile evde zorlanılan durumlar

Çalışmaya katılan ebeveynlere pandemi sürecinde çocukları ile evde zorlandıkları durumlar sorulduğunda 7-18 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin kural ve sınır koyma konusunda güçlük yaşadığı, 2-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin sürekli birlikte olmak/ayrı vakit geçirememesi konusunda güçlük yaşadığı ve bütün yaş gruplarında ortak olarak sosyalleşememe, evde kalmaktan sıkılma, enerjisini atamama, davranış problemleri, gelişimini destekleyememe ve güçlük yaşamama olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Kural ve sınır koymayla ilgili güçlük yaşadığını belirtilen E14: *“İnternet başından kaldırmak çok zor. Teknolojik aletlere bağımlılığundan korumak ya da koruyamamak. (7-12 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Çocuğunun sosyalleşememesi konusunda güçlük yaşadığını belirtilen E5: *“Parka, oyun gruplarına gidememek, yaşlılarıyla oyun oynayamaması ve artık arkadaş istemeye başladı. Çünkü tek arkadaşı annesi yani ben oldum ve zaman zaman sıkılıyor artık. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* ve E23: *“Sıkıldığı zamanlarda arkadaşına ihtiyacı olduğunda buna çare olamadım. Tatile götürmedim. Alışverişe dahi gidemedik aylarca. Çok korktuğu için ilk 5 ay hiç evden çıkmadı. (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermişlerdir.

Sürekli birlikte olmak/ayrı vakit geçirememesi ve çocuğunun sosyalleşememesi konularında güçlük yaşadığını belirten E6: *“Evden çalışmaya devam ediyorum mesai içinde ve dışında kendime vakit ayırmakta zorlanıyorum. Çalıştığımız zamanlarda az oyun oynayabildiğimiz içinde oğlum arkadaş aradı hep. (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

Davranış problemleri ve sosyalleşememe konusunda güçlük yaşadıkları belirten E10: *“Kardeşler arası ilişkiyi kurmak. Okulda sağladığı kuralları evde devam ettirememek. İnternet ve TV saatlerini ayarlayamamak sürekli dışarı çıkma isteğine engel olamamak uyku problemi artışı (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* ve Davranış problemleri ve gelişimi destekleyememe konusuna vurgu yapan E3: *“Elini ağzına götürmesi konusunda çok uyararak zorunda kaldım. dışarı çıkmadığı sosyalleşmesi için gelişiminin kötü etkilendiğini düşünüyorum (2-6 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermişlerdir.

Evde kalmaktan sıkılma konusunda güçlük yaşadığını belirten E21: *“Can sıkıntısından sürekli bir şeyler yeme isteği, bir süre sonra da yaptığı her şeyden sıkılıp hiçbir şey yapmak istemedi (13-18 yaş arası olan çocuğun ebeveyni)”* olarak cevap vermiştir.

6. Pandemi öncesi ve sırasındaki sosyal destekler ve sosyal desteklere erişim

Çalışma grubuna sosyal izolasyon sürecini çekirdek aileleri ile biriyle geçirip geçirmeme durumu kapalı uçlu soru ile sorulduğunda çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin tamamı Covid-19 pandemisinde sosyal izolasyon sürecini çekirdek ailesi ile geçirmişlerdir.

Çalışmaya katılan ebeveynlere hayatlarında problemler yaşadıklarında onları dinleyen, cesaretlendiren, çözüm yolları bulmalarını kolaylaştıran biri ya da birilerinin olma durumu kapalı uçlu soru ile sorulduğunda 21 ebeveyn “evet”, 5 ebeveyn “hayır” ve 4 ebeveyn ise “kısmen” cevabını vermiştir. Ebeveynlere problemler yaşadıklarında onları dinleyen, cesaretlendiren ve çözüm yolları bulmalarını

sağlayan kişilerin kim olduğu sorulduğunda ise eş, aile bireyleri ve arkadaşlar şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynlere çocuklarıyla ilgili olan konularda onlara destek olan, yol gösteren biri/birilerinin olup olmadığı kapalı uçlu soru ile sorulduğunda 18 ebeveyn “evet”, 6 ebeveyn “hayır” ve 6 ebeveyn ise “kısmen” yanıtı vermiştir. Ebeveynlere çocuklarıyla ilgili destek olan kişilerin kim olduğuna bakıldığında ise aile bireyleri, eş, profesyonel destek ve arkadaş olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlere çocuklarıyla ilgili problemler yaşadıklarında destek olan kişilerin pandemi sürecinde de destek olup olmadığı kapalı uçlu soru ile sorulduğunda ise 20 ebeveyn “evet”, 5 ebeveyn “hayır” ve 4 ebeveyn “kısmen” yanıtı vermiştir.

Çalışmaya katılan ebeveynlere pandemi süreci başladığından itibaren onları rahatlatan ya da destekleyen kişi/kişilerin olup olmadığı sorusu kapalı uçlu soru ile sorulduğunda ise 16 ebeveyn “evet”, 8 ebeveyn “kısmen” ve 6 ebeveyn ise “hayır” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ebeveynlere pandemi sürecinde rahatlatan kişilerin kim olduğu sorulduğunda ise aile bireyleri, eş, arkadaşlar ve profesyonel destek olarak yanıtlar alınmıştır.

Tartışma

Dünya ve Türkiye’yi de etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinde 2-18 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin sosyal izolasyon sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanan çalışmada, toplamda altı açık ve sekiz kapalı uçlu soru ebeveynlere yöneltilmiş ve 30 ebeveynin görüşü alınmıştır. Ebeveynlerin ifadelerinden altı tema oluşturulmuş ve bu temalara bağlı olarak kategoriler ve alt kodlar belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen kategoriler çocuğa pandemi hakkında açıklama yapılırken kullanılan araçlar, çocuğun kendisini koruması için söylenenler, çocuğun pandemi konusundaki duygularını ifade edişi, eğer bir yakınları hastalığa yakalandıysa çocuğun bu duruma tepkiler, çocukları ile pandemi sürecinde evde yapmayı sevdikleri durumlar, evde zorlanılan durumlar, beraber yapılan yeni durumlar, ebeveynlerin sosyal destekleri, çocukları konusundaki destekleri ve bu desteklere pandemi sürecindeki erişimleri şeklindedir. Ebeveynlerden alınan cevaplar çocuklarının yaş gruplarına göre bakıldığında birçok temada bütün yaş grubu ebeveynlerde benzer olduğu bununla beraber ebeveynlerin pandemi sürecinde evde güçlük yaşadıkları durumların yaş gruplarına göre değişim gösterdiği (Sınır ve kural koymak 7-18 yaş grubu iken sürekli birlikte olma konusunda yaşanan güçlüğü sadece 2-12 yaş grubudur) belirlenmiştir. Buna ek olarak çocukların pandemi hakkında duygularını ifade etmeleri durumunda da 7-18 yaş grubu çocuklar çoğunlukla korktuğunu/üzüldüğünü ifade ederken, 2-12 yaş grubu çocuklar çoğunlukla kuralları hatırlatmışlardır. Bu durumun gelişimsel farklılıklar ve gelişimsel ihtiyaçlara bağlı olarak değişiklik gösterdiği düşünülmektedir.

Ebeveynlere çocuklarına pandemi hakkında açıklama yaparken hangi kaynaklardan yararlandıkları sorulduğunda ebeveynler internet, televizyon ve sosyal medyadaki bilgileri çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. İnternet kullanımının arttığı ve sosyal medyada her kullanıcının içerik üretebildiği bir akış içerisinde doğru bilginin kaynağı oldukça önemlidir. Aksi halde bu paylaşımlar bilgi kirliliğine yol açabilmektedir (Aydın, 2020). Ancak çalışmanın gerçekleştirildiği dönem düşünüldüğünde yeterince kaynak

oluşturabilecek bilginin olmaması ebeveynlerin de en kolay yoldan erişebilecekleri bilgilerin internet tabanlı ortamlar olması olağan olarak değerlendirilmektedir.

Bunun yanı sıra ebeveynler çocuklarına nasıl korunacakları hakkında maske, mesafe ve temizlik kurallarına vurgu yaparak uyarı niteliğinde çocuklarının kendilerini korumaları gereken durumlar ve hijyen kurallarına uyulması gerektiğini açıklamışlardır. Çocukların yaşlarına uygun olarak dürüst bir şekilde açıklama yapılması önemlidir (Özçevik ve Ocakçı, 2020). Aynı zamanda çocukların kendilerini korumaları için farkındalık oluşturmak ve pandeminin kurallarını yaşına uygun bir şekilde açıklamak oldukça önemlidir. Bu aşamada ebeveynlerin kaygı durumları, çocuklarıyla olan iletişimleri ve çocukların merak ettikleri kadarına verecekleri cevapların önemli kriterler olduğu ve özellikle kendilerinin çocuklarına sunacakları uygun rol-model olarak davranışlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlere çocuklarının pandemi konusunda duygularını ifade edip etmediği sorulduğunda çoğunun duygularını ifade ettiği ancak bir kısmının da kısmen duygularını ifade ettiği görülmektedir. Bununla beraber ebeveynlere çocuklarının duygularını nasıl ifade ettiği sorulduğunda ise üzüldüklerini ya da korktuklarını söylemeleri ve pandeminin sonlanmasını istedikleri görülmektedir. İlkokul öğrencileri ve ebeveynleri ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmaya göre ebeveynlerin ve çocukların pandemi sürecinde korkulu-kaygılı hissetmiş oldukları görülmektedir (Erol ve Erol, 2020). Yine yapılan başka bir çalışmada da 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin salgın sürecindeki duygularına bakıldığında birçoğunun endişe, kaygı ve korku duygularını ifade ettikleri görülmektedir (Demirbaş ve Koçak, 2020). Yapılan başka bir çalışmada da ebeveyn katılımcıların panik, depresyon ve anksiyete hissettikleri belirlenmiş ve Covid-19'un aileler üzerinde psikolojik etkilerinin olabileceği vurgulanmıştır (Amakiri ve ark., 2020). Karantina sürecinde olan 3-6 yaşındaki çocukların daha endişeli, ebeveynlerine fazla bağlı ve aile üyelerinden birini kaybetme konusunda daha endişeli olduklarını bildirilmiştir (Jiao ve ark., 2020).

Ebeveynlere evde çocuklarıyla yapmaktan keyif aldıkları durumlar sorulduğunda ebeveynlerin cevaplarının çoğunluğu oyun oynamak ve ev işlerini birlikte yapmak şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Pandemi süreci her ne kadar toplumlar açısından zorlayıcı olsa da ebeveynler ve çocuklar hiç olmadığı kadar birlikte zaman geçirmeye başlamışlardır. Bu dönemde yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarıyla fiziksel olarak ve etkili zaman geçirmeye özen gösterdikleri belirlenmiştir (Demirbaş ve Koçak, 2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirme ve bazı özelliklerini tanıma fırsatına sahip oldukları ebeveynler tarafından bildirilen pandeminin olumlu yanları arasındadır. Ayrıca ebeveynlerin dile getirdiği olumlu deneyimler dikkate alındığında, çocukların varlığının psikolojik olarak koruyucu bir faktör olabileceği ve süreçle başa çıkmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemli olabileceği söylenebilmektedir (Toran ve ark., 2020).

Ebeveynlere pandemi sürecinde evde çocuklarıyla yeni yapmaya başladıkları durumlar sorulduğunda ebeveynlerin çoğunluğu daha öncesinde olmadığı şekilde çocuğu ile birlikte ev işleriyle ilgilendiklerini ve birlikte mutfakta zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin daha önceden oynamadıkları oyunları oynadıkları ve daha önceden yapmadıkları etkinlikleri yapmaya başladıkları da görülmektedir. Bu dönemde çocukların fiziksel oyun ve hareket düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı ve

ekran sürelerinin arttığını görülmektedir (Guan ve ark., 2020). Bu nedenle de ev işleri ve mutfakta yemek yapmak gibi aktivitelerin yapılması çocukların ekran başında geçirdikleri zamanın azalmasına ve ebeveynlerle geçirilen zamanın artmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir ancak pandemi sürecinde bu sürecin uzun sürmesi yapılan bu paylaşımların da olumsuz etkilenmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların pandemi sürecinde ebeveynlerinin varlıklarından mutlu olduklarının (Demirbaş ve Koçak, 2020) bilinmesiyle birlikte ebeveynlerle geçirilen kaliteli zamanların çocuklar ve ebeveynleri açısından oldukça önemli katkılarına olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen ebeveynlerin çocuklarıyla evde zaman geçirmekten keyif aldıkları yanlarının olmasıyla birlikte evde zaman geçirmekten ve çocuklarının ihtiyaçlarını her açıdan karşılayan kişi rolünde olmaktan kaynaklanan güçlükler yaşadıkları da görülmektedir.

Ebeveynlere pandemi sürecinde evde çocuklarıyla zorlandıkları durumlar solduğunda ise çoğunlukla kural ve sınır koymada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynler kardeşler arası ilişkilerde, çocukların evde sıkılmaları, çocukların yalnız kalmalarında ve dijital ekran sürelerinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Özellikle evde kalınan süredeki çocukların dijital ekran karşısında geçirdikleri sürenin artışı ve buna bağlı olarak sınır koymadaki güçlük ebeveynler tarafından vurgulanan konulardan biri olarak görülmektedir. Bazı Türk ebeveynler evde sosyal izolasyonun ve çocuklarıyla normalden daha fazla zaman geçirmenin olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedirler (Toran ve ark., 2020).

Pandemi sürecinde eğitim kurumlarının okula ara vermesiyle birlikte çocuklar eğlenmek ve vakit geçirmek için dijital araçlara yönelmişlerdir (Erol ve Erol, 2020). Aslında çocukların bazı fiziksel aktiviteleri kısıtlanmış ve evde onlara sınırlı alan sunulmasıyla birlikte çocuklar uzun süre ekran önünde kalmak zorunda kalmışlardır (Guan ve ark., 2020; Wang ve ark., 2020; Xiang, Zhang ve Kuwahara, 2020). Yapılan çalışmalar da Covid-19 salgını sırasında tüm yaş grubu çocukların normalden daha fazla sürelerde ekran başında zaman geçirdikleri yani ekran kullanım süresinin arttığını göstermektedir (Cellini, Canale, Mioni ve Costa, 2020; Eyimaya ve Irmak, 2021; Toran ve ark., 2020). Yine benzer bir şekilde ülkemizde 1298 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada da çocukların sanal oyunları oynama sürelerinin arttığı belirlenmiştir (Mart ve Kesicioğlu, 2020). Aslında Covid-19 halihazırda gündemde olan dijital ekran kullanımını sadece çocuklar açısından değil ebeveynler açısından da etkilemiştir. Pandemi sürecinde çekirdek aile biriminin ötesinde geçilen tüm iletişimler sadece video konferanslar, telefon görüşmeleri ya da sosyal medya aracılığıyla sağlanmıştır. Bu durum ebeveynlerin güçlük yaşadığı ekran kullanım süresinin sadece çocuklar açısından var olmadığını göstermektedir.

Çocukların sosyalleşememesi ve evde sıkılmalarının da ebeveynler açısından güçlük yaratan durumlara neden olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde İspanya ve İtalya'da gerçekleştirilen bir çalışmada da ebeveynlerin çocuklarının duygusal durumunda ve davranışlarında değişiklikler algıladığı, can sıkıntısı, sinirlilik, huzursuzluk, yalnızlık hissi yaşadıkları görülmektedir (Orgilés ve ark., 2020).

Ebeveynlerin bildirimine göre çocuklarında görülen davranış problemleri de zorlandıkları konular arasında yer almaktadır. Pandemi sürecinde çocuklar arasında davranışsal sorunların yaygınlığı, Covid-19 salgını sırasında evde karantınada çocukların davranış problemlerinin ve stres/saldırganlık davranışlarının arttığı vurgulanmaktadır (Liu ve ark., 2021; Toran ve ark., 2020). Bununla beraber karantina sürecinin kendisi de çocuklarda öz denetim, disiplin ve hiperaktivite gibi sorunlar yaşamasıyla ilişkilendirilmiştir (di Giorgio ve ark., 2020). Çalışmadan elde edilen sıkılma alt kodunun sonuçlarına benzer bir şekilde Covid-19 karantınası sırasında İtalyan ve İspanyol ebeveynler çocuklarında konsantrasyon güçlüğü, can sıkıntısı, kaygı, huzursuzluk, sinirlilik ve yalnızlık gibi duygusal ve davranışsal değişiklikler gözlemlemişlerdir (Orgilés ve ark., 2020). Bunların dışında ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini destekleme konusunda da güçlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Özellikle sosyal gelişim açısından çocuklarını gelişimsel açıdan destekleyemediklerinden bahsetmektedirler. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime devam edilmesiyle birlikte çocukların akademik başarılarında düşüş olduğu ve ebeveynlerin bu süreci yönetmekte zorlandıkları görülmektedir (Erol ve Erol, 2020).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun sosyal desteği olduğu ve bu desteklerinin eşleri ya da aile bireyleri olduğu; çocuklarıyla ilgili konularda da çoğunluğunun desteğinin benzer bir şekilde eşleri ve aile bireyleri olduğu görülmektedir. Ailelerin küçük bir kısmının çocuklarıyla ilgili konularda profesyonel destek aldıkları görülmektedir. Yine ebeveynlerin çoğunluğu pandemi sürecinde de sosyal desteklerine erişim sağladıklarını ifade etmişlerdir ancak bir grup ebeveyn ise desteklerine pandemi sürecinde kısmen erişebildiklerini ifade ederken diğer bir grup ebeveyn ise pandemi sürecinde sosyal desteklerine erişim sağlayamadığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmaya göre de pandemi sürecinde ebeveynlerin çoğu zaman eş ve akrabalarından destek göremediklerini ve kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir (Karahana ve ark., 2020). 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilen nitel bir çalışmaya göre sosyal yaşamın kısıtlanması ve aileye özlem gibi salgın sürecinin dezavantajları olduğu ifade edilmiştir (Demirbaş ve Koçak, 2020). Diğer araştırmalar da karantina sürecinde annelerin daha duygusal olduğunu ve evden çalışma, çocuklara bakma ve ev işi yapma gibi sorumluluklarının günlük hayatlarını zorlaştırdığını bulunmuştur (di Giorgio ve ark., 2020). Evden çalışmak, aynı anda çocuklara bakmak, sınır koyma sorunları, öfke nöbetleriyle uğraşmak, evdeki rutinleri ve rolleri değiştirmek ebeveynler için pandemi sürecinde yaşanan olumsuz deneyimler olarak görülebilmektedir (Lebow, 2020). Tüm bu değişen roller ve sosyal destekten mahrum olma gibi nedenlerle Çin'den gelen erken veriler de karantina süreçlerinde boşanma oranlarında artış olduğu görülmektedir (Prasso, 2020). Bu görüşün aslında mevcut çalışmada hem ebeveynin kendisi için sosyal desteği hem de çocuğu konusundaki destekler sorulduğunda çoğunlukla eşlerin birbirine destek olduğu ifade edilmiştir. Bu süreçte ebeveynler çekirdek aileleri ile karantina sürecini geçirmişler ve kısıtlamalar dolayısıyla dışarı çıkarak ya da eve gelecek olan sosyal desteklerinden çoğunlukla faydalanamamışlardır. Bununla birlikte video konferans görüşmeleri ve telefon görüşmeleriyle var olan sosyal desteklerine erişim sağlamış olabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamdan bakıldığında çalışmaya katılan ebeveynlerin kendi beyanlarıyla pandemi sürecinde kendilerine destek olan kişinin çoğunluğunda eşler olması; kişilerin

karantina sürecini çekirdek aileleri ile geçirmesi ve dolayısıyla eşlerin bu anlamda birbirlerine destek olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin pandemi süreci boyunca onları rahatlatan ya da destekleyen kişilerin olup olmadığı sorulduğunda çalışma grubunun yarısı olduğunu söylerken diğer yarısı kısmen ya da olmadı şeklinde yanıt vermişlerdir. Pandemi konusunda rahatlatan ya da destekleyen kişilerin kim olduğu sorulduğunda ise aile bireyleri ve eşlerin çoğunlukla olduğu devamında ise arkadaşlar ve profesyonel destek geldiği görülmektedir. Gerçekleştirilen bir çalışmadan elde edilen sonuçlarda da bireylerin salgın konusunda yaşadıkları korkular ile baş etmek için aile, arkadaş ve online araçlar aracılığıyla ilişkisel yani sosyal desteğe başvurdukları görülmektedir (Hatun, Dicle ve Demirci, 2020). Bu nedenle de bu tarz yaşam olaylarında sosyal desteklerin önemi büyüktür. Algılanan sosyal destek aile bireylerinin ve arkadaşların yaklaşımına ve ayrıca da sosyal desteğin olup olmaması durumuna göre de değişmektedir (Lakey ve Orehek, 2011). Bu durumun ebeveynlere pandemi dışındaki sosyal destekleri sorulduğunda, pandemi sürecindeki algılanan desteklerin daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun hem yaşanan belirsizliklerden bireylerin birini rahatlatmasının daha güç olması hem de karantina süreçlerinde fiziksel olarak uzak olmaktan etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Pandemi sürecinin yetişkinlerde psikolojik durumu etkilediği ve bu etkilerin derecesinin sosyal desteğe bağlı olduğu bilinmektedir (El-Zoghby, Soltan ve Salama, 2020). Bu nedenle pandemi gibi özel yaşam olaylarında algılanan sosyal destekler önemlidir.

Ebeveynlerin bakım verme yükü, akıl sağlığı ve çocukların stres algıları arasında önemli bağlantılar olduğunu göstermekte (Russell ve ark., 2020) ve genel olarak merkezi kurumların acilen aileler için özel programları uygulamaya ihtiyacı olduğu görülmektedir (di Giorgio ve ark., 2020). Bunun dışında çocuklarda artan davranış problemleri için fiziksel egzersiz yapmak, okul çağındaki çocukların karantina için davranış sorunlarını azaltmak için etkili bir önlem olabileceği düşünülmektedir (Liu ve ark., 2021). Çalışmadan elde edilen tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin pandemi sürecindeki deneyimlerinin belirlenmesi ve planlanacak olana müdahale programlarına yol göstermesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisinde ebeveynlerin karantina sürecindeki evde ve çocuklarıyla olan deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan mevcut çalışmaya göre çocukların çoğunluğu pandemi konusunda duygularını ifade etse de çocuklarının kısmen duygularını ifade ettiğini söyleyen ebeveynler de mevcuttur. Çocuklar pandemi hakkında en çok üzülüğünü ya da korktuğunu söylemişlerdir. Ebeveynler çocuklarına pandemiye açıklarken internet, televizyon ve sosyal medya araçlarından faydalanmışlardır. Ebeveynler çocuklarına maske, mesafe ve temizlik kurallarına vurgu yaparak kendilerini korumaları gerektiğini açıklamışlardır.

Ebeveynlerin çocuklarıyla oyunlar oynayarak, ev işlerini birlikte yaparak ve birlikte duygusal yüklü zaman geçirerek süreçten keyif aldıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu süreçte daha önce hiç oynamadıkları bazı oyunları oynadıkları ve ev işleri ile mutfak etkinliklerine çocuklarının katılımını yeni keşfettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra evde geçirilen zamanlarda kural ve sınır koymak, çocuklarının

sosyalleşememesi, çocuklarının sıkılması, enerjilerini atamamaları ve davranış problemleri açısından güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Kurallar ve sınır koyma açısından bakıldığında ise en çok teknolojik alet kullanım süresinin arttığı ve bu konuda sınır koyamamaları ebeveynlerin vurguladıkları noktalardan biri olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun hayatlarında problemler yaşadıklarında onları dinleyen, cesaretlendiren ve çözüm yolu bulmalarını sağlayan kişilerin olduğu ve çoğunlukla bu kişilerin eş ya da aile bireyleri olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğunun benzer bir şekilde çocuklarıyla ilgili konularda yol gösteren birine sahip oldukları görülmektedir ve yine bu kişilerin eşler ya da aile bireyleri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin çoğunluğu pandemi sürecinde de bu desteklere ulaştıklarını belirtmişlerdir. Pandemi süresince ebeveynleri rahatlatan ve destekleyen kişiler sorulduğunda ise desteklere erişim diğer gruplara göre azalmakta olduğu görülmektedir.

İleride yapılacak çalışmaların daha geniş örneklem gruplarıyla ve daha kapsamlı tarama yöntemleriyle planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Pandemilerin toplumlar üzerinde kalıcı etkilere yol açabileceği göz önünde bulundurulduğunda özellikle hassas bir grup olan çocukların bu süreçlerde gelişimsel açıdan desteklenebilmeleri için ebeveynlere oldukça önemli roller düşmektedir. Bu bağlamda ebeveynlere düzenli olarak ekip çalışması ile sağlanacak desteklerin önemi göz ardı edilmemelidir. Bu ekipte yer alan pediatrist, çocuk ruh sağlığı uzmanı, çocuk gelişimci, psikolog, diyetisyen, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı gibi profesyonellerin pandemiden dolayı aile ve çocuk ilişkilerinde ve deneyimlerinde çıkabilecek problemlere engellemek için önleyici, problem oluştuktan sonra ise müdahale ederek bu problemleri azaltıcı desteklerin yapılması gerekliliği oldukça önemlidir. Buna bağlı olarak da bu alanda yapılacak çalışmaların varlığının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Açıklamalar: Mevcut çalışma 21-23 Mayıs 2021 tarihinde düzenlenen World Children Conference-II, Lefkoşa/Kıbrıs'ta sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. & Türksoy, E. (2020). Pandemi Sürecinde Çocukluk Dönemi Korkularına Yönelik Aile Görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 6(14), 547-68.
- Amakiri, P. C., Chude, C. F., Oradiegwu, S. U., Ipsita Pramanik, I., Anoka, C. F. & Ezeoke, A. Q. (2020). Psychological effect of pandemic COVID-19 on families of health care professionals. *British Journal of Psychology Research*, 8(2), 1-7.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies*, 16(2), 1105-1124. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49289>
- Aydın, A. F. (2020). Post-Truth Dönemde Sosyal Medyada Dezenformasyon: Covid-19 (Yeni Koronavirüs) Pandemi Süreci. *Asya Studies*, 4(12), 76-90. <https://doi.org/10.31455/asya.740420>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, Vol. 395, pp. 912-920. Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G. & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, 29(4), e13074. <https://doi.org/10.1111/jsr.13074>
- Demirbaş, N. K. & Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349.

- di Giorgio, E., di Riso, D., Mioni, G. & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: an Italian study. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>
- El-Zoghby, S. M., Soltan, E. M. & Salama, H. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and social support among adult Egyptians. *Journal of Community Health*, 45, 689–695. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00853-5>
- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 529–551.
- Eyimaya, A. O. & Irmak, A. Y. (2021). Relationship between parenting practices and children's screen time during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.10.002>
- Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., el Hamdouchi, A. & Kontsevaya, A. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child ve Adolescent Health*, 4(6), 416–418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)
- Hatun, O., Dicle, A. N., & Demirci, İ. (2020). Koronavirüs Salgınının Psikolojik Yansımaları ve Salgınla Başa Çıkma. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 531-554. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44364>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. & Kayhan, N. (2020). Experiences of the Mothers to Cope with the Problem Behaviors of the Children with Special Needs during Coronavirus (COVID-19) Process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(25). <https://doi.org/10.14689/enad.25.4>
- Lakey, B. & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482. <https://doi.org/10.1037/a0023477>
- Lebow, J. L. (2020). Family in the age of COVID-19. *Family Process*, 59(2), 1–4.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child ve Adolescent Health*, 4(5), 347–349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Liu, Q., Zhou, Y., Xie, X., Xue, Q., Zhu, K., Wan, Z. & Song, R. (2021). The prevalence of behavioral problems among school-aged children in home quarantine during the COVID-19 pandemic in china. *Journal of Affective Disorders*, 279, 412–416. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.008>
- Mart, M., & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 945-958. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Miho, A. & O. Thévenon (2020), "Treating all children equally?: Why policies should adapt to evolving family living arrangements", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 240, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/83307d97-en>.
- Ok, B., & Torun, N. (2021). Yeni Normalin Erken Çocukluk Dönemi Üzerindeki Etkilerinin Ebeveyn Görüşleri Alınarak İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 640-654.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 2986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Özçevik, D. & Ocakçı, A. F. (2020). COVID-19 ve Ev Hapsindeki Çocuk: Salgının Psikolojik Etkileri ve Hafifletme Yolları. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 19(1), 13–17.
- Özyürek, A. & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Aile ve Ebeveyn-Çocuk İlişkilerinin İncelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1) , 96-106.
- Prasso, S. (2020). China's divorce spike is a warning to rest of locked-down world. *Bloomberg Businessweek*, 31.

- Russell, B. S., Hutchison, M., Tambling, R., Tomkunas, A. J. & Horton, A. L. (2020). Initial challenges of caregiving during COVID-19: Caregiver burden, mental health, and the parent–child relationship. *Child Psychiatry ve Human Development*, 51(5), 671–682.
<https://doi.org/10.1007/s10578-020-01037-x>
- Sönmez, V. & A. F. G. (2016). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Tarkoçin, S., Alagöz, N., & Boğa, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Pandemi Sürecinde (COVID-19) Davranış Değişiklikleri ve Farkındalık Düzeylerinin Anne Görüşlerine Başvurularak İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T. & Yu, Y. (2020). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/1476718X20977583>
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. & Balaban, S. (2021). Pandemi Döneminde Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Annelerinin Psikososyal Açıdan Etkilenme Durumunun Anne Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Üstündağ, A. (2021). Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947.
- Xiang, M., Zhang, Z. & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*. 63(4), 531–532.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S., & Bektaş, F. (2021). COVID-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J. & Lu, R. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*. 382:727-733. DOI: 10.1056/NEJMoa2001017

48-72 Aylık Çocukların Gelişimlerinin Selçuk Gelişimsel Değerlendirme
Envanteri ile Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Araştırma Makalesi/ Research Article

 Alper Yusuf KÖROĞLU, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
 Kezban TEPELİ, Selçuk Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada; ebeveyn görüşlerine dayalı, güvenilir, geçerli ve norm referanslı bir gelişimsel değerlendirme aracı ile 48-72 ay aralığındaki çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, kaba motor gelişim, ince motor gelişim ve öz bakım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye genelinden; 48-53 ay aralığında 304, 54-59 ay aralığında 218, 60-65 ay aralığında 270 ve 66-72 ay aralığında 307 olmak üzere toplam 1099 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda gelişim alanlarının yaş gruplarında değişiklik göstermekle birlikte cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, ailedeki toplam çocuk sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

gelişimsel değerlendirme,
Selçuk gelişimsel
değerlendirme envanteri,
çocuk gelişimi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2022
Kabul Tarihi 18.03.2022
E-Yayın Tarihi:
30.06.2022

Investigation of the Development of 48-72 Month-Old Children in terms of Various Variables with
the Selçuk Developmental Assessment Inventory

Abstract

The aim of this study was to examine the cognitive development, language development, social-emotional development, gross motor development, fine motor development and self-care skills of children aged 48-72 months in terms of various variables, with a reliable, valid, and norm-referenced developmental assessment tool based on parental views. Research; It was held with a total of 1099 participants, 304 between 48-53 months, 218 between 54-59 months, 270 between 60-65 months and 307 between 66-72 months from across Turkey. Personal information form and Selçuk Developmental Assessment Inventory were used as data collection tools in the study. In the analysis of normally distributed data, Independent Sample T-Test and One-Way ANOVA, which are parametric tests, were used, and Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H test, which are non-parametric tests, were used in the analysis of data that did not show normal distribution. At the end of the research, although the developmental areas vary in age groups, it was seen that they differed according to gender, attendance at pre-school education institution, total number of children in the family, mother's education level and father's education level.

Keywords

Developmental assessment,
Selçuk developmental
assessment inventory,
child development.

Article Info

Received: 01.25.2022
Accepted: 03.18.2022:
Online Published:
06.30.2022

Atıf (How to cite)

Köroğlu, AY. ve Tepeli, K. (2022). 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri ile çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 32-57.

Sorumlu Yazar: Alper Yusuf Köroğlu, aykoroglu@kmu.edu.tr

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri (48-72 Ay)'nin Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Giriş

Yaşamın ilk yıllarında çocukların gelişimi, uygun çevresel koşullar sağlandığında, nispeten kendiliğinden gerçekleşir ve gelişimin önemli görülen birçok adımı altı yaşına kadar büyük oranda tamamlanır. Ancak gelişimi etkileyen kalıtsal ve çevresel etmenlerden dolayı ortaya çıkabilecek gelişimsel problemler yüksek risk taşır ve bu problemler erken dönemde tanımlanamazsa, önleme şansı kaçırılmış olur. Bu nedenle de çocukların gelişimsel geriliklerinin erken dönemde belirlenebilmesi, müdahale ve destek programlarına erişimin sağlanarak bilişsel, davranışsal, akademik ve uyum fonksiyonlarında ilerleme kaydedilebilmesi, okul çağlarında daha zorlayıcı koşullara neden olabilecek gelişimsel gecikmelerin belirlenebilmesi ve ilerlemenin ölçülebilmesi için gelişimsel değerlendirme gerekmektedir (Demirci & Kartal, 2012; Johnson & Marlow, 2006; Long vd., 2005; Visser vd., 2013).

İnsan yaşamında, özellikle eğitiminin kritik bir değer taşıdığı erken çocukluk döneminde, gelişim alanlarına ait özelliklerin belirlenmesi, ölçülmesi ve normlarla karşılaştırılması pek çok açıdan önemlidir. Çünkü gelişimsel değerlendirme, sadece çocukların gelişimini anlama ve destekleme sürecinde önemli bir araç değil, eğitim programlarının kalitesini belgelemek ve değerlendirmek için de oldukça büyük bir öneme sahiptir. Unutulmamalıdır ki eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi süreçleri, bireylerin gelişim dönemlerinde gösterdikleri özellikler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır (Epstein vd., 2004; Tepeli, 2007; Tunçeli & Zembat, 2017).

Çoğu erken çocukluk eğitimcisi, bir çocuk hakkında ne geliştirmek istedikleri sorulduğunda çocuğun tüm gelişimini gösteren, zayıf ve güçlü yönlerini içeren bir profil oluşturmak istediklerinden bahsedeceklerdir. Bu, ancak uygun bir gelişimsel değerlendirme yöntemi ile mümkündür. Çünkü bu sayede eğitimciler programın hedefleri ve becerileri doğrultusunda her bir çocuğun gelişimi için kat ettiği mesafeyi görebilir. Eğitim süreci boyunca eğitimcilerin çocukları gözlemlenmeleri, değerlendirmeleri ve bireysel olarak çocukların ilerlemelerine yardımcı olmak için öğrenme sürecini uyarlamaları gerekmektedir. Bu uyarlama; çocuk gruplarının ayarlanması, günlük planlar, eğitimci-çocuk etkileşiminin doğası veya verilen desteğin türü gibi pek çok farklı şekilde olabilmektedir (Aydoğan, 2015; Core Knowledge Foundation, 2013; Curtis, 2002).

Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocukları için gelişimsel değerlendirme ve gelişimsel destek fırsatlarının artırılmasını istemektedir. Çünkü ebeveynlerin birçoğu çocuklarının gelişimi ve davranışları hakkında bilgi ve destek alma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedirler. Çok alanlı gelişimsel değerlendirme araçlarını kullanmak, profesyoneller için aynı anda birden fazla alanda gelişimsel risk taşıyan çocukları belirlemek için uygun bir yöntemdir. Ancak profesyonel bir uygulayıcı ihtiyacı bulunan gelişimsel değerlendirme araçlarının kullanılması profesyonel azlığı, zaman ve kaynakların kısıtlılığı gibi nedenlerden dolayı özellikle gelişimsel risk altındaki çocukların erken dönemde belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından da büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle kısa, etkili ve hızlı bir şekilde uygulanıp raporlanabilen bir değerlendirme aracı geliştirmek, erken müdahale için kritik öneme sahiptir (Halfon vd., 2005; Hwang vd., 2015; Restall & Borton, 2009).

Çocuk okul saatleri dışındaki zamanının büyük bir bölümünü ailesiyle geçirdiği için aile çocuk hakkında öğretmenden veya bir başka profesyonelden daha fazla bilgi sahibidir. Bu nedenle de ailelerin çocukları ile ilgili sunabilecekleri objektif bilgiler değerlendirme için önemli bir kaynaktır. Uzun yıllardan beri araştırmalar, ebeveynlerin çoğunun çocukların mevcut gelişimleri hakkında doğru bilgiler sunabileceğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle okullarda veya diğer kurumlarda ebeveyn görüşlerine dayalı, dili anlaşılır, kültüre uygun, kolay

raporlanabilir, geçerli ve güvenilir bir gelişimsel değerlendirme diğer türlere göre zaman ve maliyet açısından daha avantajlı olduğu, çocuğun doğal ortamında gözlemine dayalı, kolay kullanımı sayesinde zaman içerisinde tekrarlanarak gelişimin takip edilmesini sağladığı, ayrıca ailelerin çocuk gelişimi hakkında bilgilerini ve yaşam kalitelerini artırdığı görülmüştür (Caselman & Self, 2008; Committee on Children With Disabilities, 2001; Glascoe vd., 1997; Glascoe & Dworkin, 1995; Ireton, 1992; Liao vd., 2014; Poon vd., 2010).

Tüm bu bilgilerden hareketle bu çalışmada; ebeveyn görüşlerine dayalı, güvenilir, geçerli ve norm referanslı bir gelişimsel değerlendirme aracı ile 48-72 ay aralığındaki çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, kaba motor gelişim, ince motor gelişim ve öz bakım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinde tasarlanmıştır. 48-72 ay aralığındaki çocukların gelişimsel özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerinde çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada verilerin toplanma süreci nedeniyle ulaşılabilen ve araştırmaya katılmayı kabul edenler örnekleme alındığı için olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok yaygın bir şekilde kullanılan bu teknikte esas olan nokta gönüllü olanların araştırmaya katılmasıdır. En kolay ulaşılan katılımcı en uygun olanıdır ve ihtiyaç duyulan büyüklüğe ulaşıncaya kadar araştırmaya devam edilir (Coşkun vd., 2017). Araştırmada Türkiye genelinden; 48-53 ay aralığında 304, 54-59 ay aralığında 218, 60-65 ay aralığında 270 ve 66-72 ay aralığında 307 olmak üzere toplam 1099 çocuk hakkında ebeveynleri aracılığıyla bilgi toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun demografik özellikleri konusunda bilgi edinebilmek için kullanılan formda çocuğun; doğum tarihi, cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu, tıbbi veya eğitsel tanı durumu yanında ailedeki toplam çocuk sayısı, bilgi edinilen ebeveynin cinsiyeti, yaşı, yaşadığı il, eğitim durumu, eş eğitim durumu ve ailenin aylık toplam geliri bilgileri yer almaktadır.

Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri (SEGDE)

Köroğlu (2021) tarafından doktora tezi kapsamında; ebeveyn görüşleri doğrultusunda 48-72 ay aralığındaki çocukların gelişimsel değerlendirmesini çevrimiçi yöntemlerle güvenilir ve geçerli şekilde norm referanslı olarak yapabilmek amacıyla geliştirilen Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri; 48-53 ay 30 gün, 54-59 ay 30 gün, 60-65 ay 30 gün ve 66-72 ay 30 gün olmak üzere dört ayrı formdan oluşmaktadır. Her formun başlangıcında çocuk ve aileyle ilgili bilgilerin alınacağı bir bölüm ve ilgili ay aralığının gelişimsel özelliklerini niteleyecek bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, kaba motor gelişim, ince motor gelişim, öz bakım becerileri olmak üzere toplam 6 alt ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için iç tutarlık ölçütleri olarak madde-toplam puan

korelasyonu (tüm maddeler için $r > 0.20$), alt-üst grup madde ortalama puanları arasındaki farkın analizi (tüm maddeler için $p < 0.01$), iki yarı test güvenilirliği ($r = 0.738 - 0.791$ arası) ve Cronbach alfa güvenilirliği (alt testler için $\alpha = 0.50 - 0.735$ arası ve tüm testler için $\alpha = 0.827 - 0.869$ arası) incelenmiştir. Dış tutarlık ölçütleri olarak da test-tekrar test (alt testler için $r = 0.538 - 0.942$ arası ve tüm testler için $r = 0.903 - 0.942$ arası) ve gözlemciler arası tutarlık (alt testler için $r = 0.717 - 0.936$ arasında ve tüm testler için $r = 0.868 - 0.922$ arası) incelenmiştir. Geçerliliğini değerlendirmek için ise kapsam geçerliği (tüm testler için $KG\hat{I} > 0.8$), yapı geçerliği (DFA için χ^2/sd , GFI, AGFI, NFI, CFI, RMSEA, RMR değerleri tüm gelişim alanları için mükemmel veya kabul edilebilir uyum aralığında) ve ölçüt bağımlı geçerliği (AGTE ile tüm testler için $r = 0.773 - 0.873$ arası) incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde SEGDE'nin güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler değerlendirme ölçütlerine göre "Evet" (2 puan), "Bazen" (1 puan) ve "Henüz Değil" (0 puan) olarak yanıtlanmaktadır. Alt ölçek içerisindeki maddelere verilen yanıtların toplam puanı o gelişim alanı için çocuğun ham puanını vermektedir. İlgili ham puan çocuğun yaş grubuna uygun norm değerleriyle karşılaştırıldığında gelişimin normal, riskli ya da gecikmiş olduğu hakkında bilgi vermektedir. Norm referans değerleri çalışmada yer almaktadır. Her bir alt ölçek diğerlerinden bağımsız olarak kullanılabilir ve yorumlanabilmektedir.

Veriler ve Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama işlemi 2021 yılının Mart ve Nisan ayları içerisinde çevrimiçi yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çocukların gelişimsel değerlendirmesini yapabilmeyi amaçlayan SEGDE, gönüllü onam formu ve uygulama yönergesi Google Formlar aracılığıyla ilgili yaş grubunda çocuk sahibi ebeveynlere çevrimiçi ortamlardan ulaştırılmıştır. Ulaşılan ebeveynlerden gönüllü olanlar araştırmaya katılmış ve 1099 ebeveyn den çocukları hakkında veri elde edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma için Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 24/02/2021 tarihinde 2021/206 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2021 yılının Mart ve Nisan ayları içerisinde Türkiye genelinde çevrimiçi yöntemlerle ulaşılabilen çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 48-72 ay aralığında herhangi bir tanı almamış, normal gelişim gösteren çocuk sahibi, ebeveynlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce tüm yaş grupları için normallik sınaması yapılmış ve;

- 48-53 ay 30 gün formunda incelenecek tüm boyutlardan dil gelişimi dışında kalanların basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında yer aldığı,
- 54-59 ay 30 gün formunda incelenecek tüm alt boyutlardan bilişsel, dil ve kaba motor gelişim dışında kalanların basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında yer aldığı,
- 60-65 ay 30 gün formunda incelenecek tüm boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında yer aldığı,

- 66-72 ay 30 gün formunda incelenecek tüm boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında yer aldığı görülmüştür.

Buna göre basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 arasında kalan verilerin analizinde normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmış, diğerleri için ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır (George & Mallery, 2010).

Çocukların gelişimlerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenlerine göre sınanmasında normal dağılım gösteren verilerde Bağımsız Örneklem T-Testi, normal dağılım göstermeyen verilerde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. T-testleri sonucunda ortaya çıkan farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için ise Cohen's d testi kullanılmıştır.

Çocukların gelişimlerinin anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre sınanmasında normal dağılım gösteren verilerde Tek Yönlü Varyans Analizi, normal dağılım göstermeyen verilerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan farkın yönünü incelemek için Post Hoc testlerinden Bonferroni; Kruskal Wallis H Testinde de farkların kaynağını incelemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan 48-72 aylık çocukların SEGDE formlarında yer alan alt testlerin puan ortalamalarının cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, ailedeki toplam çocuk sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesine yönelik analizlerin sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar değişkenlere uygun başlıklar altında sunulmuştur.

Yapılan analizlerde ortalamalar arası anlamlı fark görülen T-testi sonuçlarında etki büyüklüğünü hesaplayabilmek adına Cohen's d etki büyüklüğünden faydalanılmıştır. Cohen's d katsayıları 0-0.1 arasında etki yok, 0.2-0.4 arasında düşük etki, 0.5-0.7 arasında orta etki ve 0.8 ve üzerinde yüksek etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların SEGDE puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Kız	152	13.05	1.339	5.107	.000*	0.59
	Erkek	152	12.13	1.756			
Sosyal Duygusal Gelişim	Kız	152	13.72	1.770	3.423	.001*	0.39
	Erkek	152	12.97	2.041			
Kaba Motor Gelişim	Kız	152	10.53	1.432	.567	.571	
	Erkek	152	10.42	1.785			
İnce Motor Gelişim	Kız	152	12.41	1.701	5.235	.000*	0.60
	Erkek	152	11.23	2.191			
Öz Bakım Becerileri	Kız	152	12.90	2.287	6.203	.000*	0.71
	Erkek	152	11.06	2.859			

*p<0.01 (Tüm Gruplar için sd=302, N=304)

Tablo 2. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dil Gelişimi	Kız	152	156.41	23775	10957	.367
	Erkek	152	148.59	22585		

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde 48-53 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (orta etki düzeyi), sosyal duygusal gelişim (düşük etki düzeyi), ince motor gelişim (orta etki düzeyi) ve öz bakım becerileri (orta etki düzeyi) alanlarında kız çocuklar lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.01$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 3. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Sosyal Duygusal Gelişim	Kız	105	9.60	1.779	.836	.404
	Erkek	113	9.40	1.781		
İnce Motor Gelişim	Kız	105	10.38	2.528	1.084	.280
	Erkek	113	9.99	2.763		
Öz Bakım Becerileri	Kız	105	10.10	2.314	.423	.673
	Erkek	113	9.96	2.244		

(Tüm Gruplar için $sd=216$, $N=218$)

Tablo 4. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel Gelişimi	Kız	105	121.38	12744.50	4685.5	.005*
	Erkek	113	98.46	11126.50		
Dil Gelişimi	Kız	105	116.08	12188.50	5241.5	.123
	Erkek	113	103.38	11682.50		
Kaba Motor Gelişimi	Kız	105	107.31	11267.50	5702.5	.611
	Erkek	113	111.54	12603.50		

* $p < 0.01$

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde 54-59 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim alanında kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.01$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 5. 60-65 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Kız	121	14.80	1.525	2.728	.007*	0.34
	Erkek	149	14.19	2.058			
Dil Gelişimi	Kız	121	12.40	1.514	3.739	.000*	0.47
	Erkek	149	11.43	2.524			
Sosyal Duygusal Gelişim	Kız	121	13.35	1.843	2.759	.006*	0.34
	Erkek	149	12.70	1.950			
Kaba Motor Gelişim	Kız	121	11.84	2.168	1.471	.143	
	Erkek	149	11.44	2.332			
İnce Motor Gelişim	Kız	121	12.40	2.002	2.547	.011**	0.32
	Erkek	149	11.66	2.632			
Öz Bakım Becerileri	Kız	121	13.22	2.424	4.160	.000*	0.51
	Erkek	149	11.90	2.736			

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$ (Tüm Gruplar için $sd=268$, $N=270$)

Tablo 5 incelendiğinde 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (düşük etki düzeyi), dil gelişimi (düşük etki düzeyi), sosyal duygusal gelişim (düşük etki düzeyi), ince motor gelişim (düşük etki düzeyi) ve öz bakım becerileri (orta etki düzeyi) alanlarında kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu ($p<0.01$, $p<0.05$); kaba motor gelişim alanına ait puan ortalamalarında ise cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 6. 66-72 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Kız	150	13.03	2.130	.122	.903	
	Erkek	157	12.99	2.576			
Dil Gelişimi	Kız	150	11.60	2.343	-.664	.507	
	Erkek	157	11.77	2.160			
Sosyal Duygusal Gelişim	Kız	150	12.89	2.110	.376	.707	
	Erkek	157	12.80	2.105			
Kaba Motor Gelişim	Kız	150	11.25	2.198	1.405	.161	
	Erkek	157	10.87	2.451			
İnce Motor Gelişim	Kız	150	12.45	1.759	4.813	.000*	0.55
	Erkek	157	11.16	2.789			
Öz Bakım Becerileri	Kız	150	13.01	2.419	1.706	.089	
	Erkek	157	12.52	2.676			

* $p<0.01$, (Tüm Gruplar için $sd=305$, $N=307$)

Tablo 6 incelendiğinde 66-72 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında ince motor gelişim (düşük etki düzeyi) alanında kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu ($p<0.01$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında ise cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların SEGDE puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Hayır	184	12.42	1.747	-2.279	.023**	-0.27
	Evet	120	12.85	1.382			
Sosyal Duygusal Gelişim	Hayır	184	13.08	2.019	-2.931	.004*	-0.35
	Evet	120	13.74	1.756			
Kaba Motor Gelişim	Hayır	184	10.51	1.550	.408	.683	
	Evet	120	10.43	1.718			
İnce Motor Gelişim	Hayır	184	11.56	2.037	-2.768	.006*	-0.33
	Evet	120	12.22	2.001			
Öz Bakım Becerileri	Hayır	184	11.66	2.938	-2.562	.011**	-0.31
	Evet	120	12.48	2.344			

* $p<0.01$, ** $p<0.05$ (Tüm Gruplar için $sd=302$, $N=304$)

Tablo 8. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dil Gelişimi	Hayır	184	148.22	27272	10252	.221
	Evet	120	159.07	19088		

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde 48-53 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (düşük etki düzeyi), sosyal duygusal gelişim (düşük etki düzeyi), ince motor gelişim (düşük etki düzeyi) ve öz bakım becerileri (düşük etki düzeyi) alanlarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden

çocuklar lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.01$ ve $p < 0.05$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 9. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Sosyal Duygusal Gelişim	Hayır	114	9.25	1.759	-2.111	.036**	-0.29
	Evet	104	9.76	1.771			
İnce Motor Gelişim	Hayır	114	9.44	2.939	-4.500	.000*	-0.61
	Evet	104	10.99	2.022			
Öz Bakım Becerileri	Hayır	114	9.61	2.386	-2.920	.004*	-0.40
	Evet	104	10.49	2.057			

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$ (Tüm Gruplar için $sd=216$, $N=218$)

Tablo 10. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel Gelişimi	Hayır	114	101.51	11572.50	5017.5	.042*
	Evet	104	118.25	12298.50		
Dil Gelişimi	Hayır	114	102.30	11662.00	5107	.067
	Evet	104	117.39	12209.00		
Kaba Motor Gelişimi	Hayır	114	108.18	12333.00	5778	.740
	Evet	104	110.94	11538.00		

* $p < 0.05$

Tablo 9 ve 10 incelendiğinde 54-59 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında sosyal duygusal gelişim (düşük etki düzeyi), ince motor gelişim (orta etki düzeyi), öz bakım becerileri (düşük etki düzeyi) ve bilişsel gelişim alanlarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.01$ ve $p < 0.05$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 11. 60-65 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	\bar{X}	S	t	p
Bilişsel Gelişim	Hayır	93	14.24	2.008	-1.452	.148
	Evet	177	14.58	1.773		
Dil Gelişimi	Hayır	93	11.58	2.460	-1.565	.119
	Evet	177	12.02	2.013		
Sosyal Duygusal Gelişim	Hayır	93	13.03	1.832	.245	.807
	Evet	177	12.97	1.978		
Kaba Motor Gelişim	Hayır	93	11.65	2.083	.140	.889
	Evet	177	11.60	2.360		
İnce Motor Gelişim	Hayır	93	11.72	2.585	-1.337	.182
	Evet	177	12.13	2.284		
Öz Bakım Becerileri	Hayır	93	12.44	2.776	-.230	.819
	Evet	177	12.52	2.633		

(Tüm Gruplar için $sd=268$, $N=270$)

Tablo 11 incelendiğinde 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 12. 66-72 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	OÖEKDE	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Hayır	88	12.51	2.828	-2.358	.019*	-0.28
	Evet	219	13.21	2.125			
Dil Gelişimi	Hayır	88	11.61	2.331	-.363	.717	
	Evet	219	11.72	2.220			

Sosyal Duygusal Gelişim	Hayır	88	12.59	2.216	-1.318	.188
	Evet	219	12.94	2.055		
Kaba Motor Gelişim	Hayır	88	10.92	2.413	-.641	.522
	Evet	219	11.11	2.306		
İnce Motor Gelişim	Hayır	88	11.49	2.767	-1.374	.171
	Evet	219	11.91	2.271		
Öz Bakım Becerileri	Hayır	88	12.89	2.894	.552	.582
	Evet	219	12.71	2.421		

* $p < 0.05$, (Tüm Gruplar için $sd=305$, $N=307$)

Tablo 12 incelendiğinde 66-72 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (düşük etki düzeyi) alanında okul öncesi eğitim kurumuna devam edenler lehine fark olduğu ($p < 0.05$); diğer gelişim alanlarında ise puan ortalamalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların SEGDE puan ortalamalarının ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Tek Çocuk	156	12.69	1.479	1.141	.255	
	2 ve Daha Fazla	148	12.48	1.763			
Sosyal Duygusal Gelişim	Tek Çocuk	156	13.23	1.944	-1.026	.306	
	2 ve Daha Fazla	148	13.46	1.943			
Kaba Motor Gelişim	Tek Çocuk	156	10.4359	1.66629	-.491	.624	
	2 ve Daha Fazla	148	10.5270	1.56686			
İnce Motor Gelişim	Tek Çocuk	156	11.76	2.029	-.492	.623	
	2 ve Daha Fazla	148	11.88	2.067			
Öz Bakım Becerileri	Tek Çocuk	156	11.67	2.767	-2.014	.045*	-0.23
	2 ve Daha Fazla	148	12.30	2.692			

* $p < 0.05$ (Tüm Gruplar için $sd=302$, $N=304$)

Tablo 14. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dil Gelişimi	Tek Çocuk	156	152.77	23832	11502	.949
	2 ve Daha Fazla	148	152.22	22528		

Tablo 13 ve 14 incelendiğinde 48-53 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında öz bakım becerileri (düşük etki düzeyi) alanında ailedeki toplam çocuk sayısının 2 ve daha fazla olanlar lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.05$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 15. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	S	t	p
Sosyal Duygusal Gelişim	Tek Çocuk	70	9.39	1.804	-.625	.532
	2 ve Daha Fazla	148	9.55	1.770		
İnce Motor Gelişim	Tek Çocuk	70	10.29	2.767	.408	.684
	2 ve Daha Fazla	148	10.13	2.606		
Öz Bakım Becerileri	Tek Çocuk	70	9.91	2.400	-.505	.614
	2 ve Daha Fazla	148	10.08	2.218		

(Tüm Gruplar için $sd=216$, $N=218$)

Tablo 16. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel Gelişimi	Tek Çocuk	70	118.63	8304.00	4541	.127
	2 ve Daha Fazla	148	105.18	15567.00		
Dil Gelişimi	Tek Çocuk	70	122.72	8590.50	4254.5	.027*
	2 ve Daha Fazla	148	103.25	15280.50		
Kaba Motor Gelişimi	Tek Çocuk	70	100.97	7068.00	4583	.158
	2 ve Daha Fazla	148	113.53	16803.00		

*p<0.05

Tablo 15 ve 16 incelendiğinde 54-59 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında dil gelişimi alanında ailede tek çocuk olanlar lehine anlamlı fark olduğu ($p<0.05$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 17. 60-65 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Tek Çocuk	86	14.87	1.540	2.494	.013**	0.34
	2 ve Daha Fazla	184	14.27	1.968			
Dil Gelişimi	Tek Çocuk	86	12.77	1.584	4.825	.000*	0.67
	2 ve Daha Fazla	184	11.45	2.297			
Sosyal Duygusal Gelişim	Tek Çocuk	86	13.16	1.714	.993	.322	
	2 ve Daha Fazla	184	12.91	2.017			
Kaba Motor Gelişim	Tek Çocuk	86	11.63	2.142	.046	.963	
	2 ve Daha Fazla	184	11.61	2.325			
İnce Motor Gelişim	Tek Çocuk	86	12.13	2.184	.651	.515	
	2 ve Daha Fazla	184	11.92	2.490			
Öz Bakım Becerileri	Tek Çocuk	86	12.28	2.802	-.895	.371	
	2 ve Daha Fazla	184	12.59	2.620			

*p<0.01, **p<0.05 (Tüm Gruplar için sd=268, N=270)

Tablo 17 incelendiğinde 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (düşük etki düzeyi) ve dil gelişimi (orta etki düzeyi) alanlarında tek çocuklar lehine anlamlı fark olduğu ($p<0.01$, $p<0.05$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 18. 66-72 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	S	t	p	Cohen's d
Bilişsel Gelişim	Tek Çocuk	100	13.42	2.275	2.125	.034**	0.26
	2 ve Daha Fazla	207	12.81	2.387			
Dil Gelişimi	Tek Çocuk	100	12.04	2.108	1.918	.056	
	2 ve Daha Fazla	207	11.52	2.300			
Sosyal Duygusal Gelişim	Tek Çocuk	100	12.92	1.947	.460	.646	
	2 ve Daha Fazla	207	12.80	2.180			
Kaba Motor Gelişim	Tek Çocuk	100	11.34	2.075	1.488	.138	
	2 ve Daha Fazla	207	10.92	2.443			
İnce Motor Gelişim	Tek Çocuk	100	11.89	2.136	.510	.610	
	2 ve Daha Fazla	207	11.74	2.558			
Öz Bakım Becerileri	Tek Çocuk	100	12.00	2.836	-3.681	.000*	-0.43
	2 ve Daha Fazla	207	13.13	2.339			

*p<0.01, **p<0.05 (Tüm Gruplar için sd=305, N=307)

Tablo 18 incelendiğinde 66-72 ay 30 gün grubunda yer alan çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarında bilişsel gelişim (düşük etki düzeyi) alanında ailede tek çocuklar lehine ($p < 0.05$), öz bakım becerileri (düşük etki düzeyi) alanında ailede 2 ve daha fazla çocuk lehine anlamlı fark olduğu ($p < 0.01$); diğer gelişim alanlarına ait puan ortalamalarında ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların SEGDE puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	7	10.57	2.299	Gruplar Arası	87.462	4	21.866	9.180	.000*	1<3
	2.Lise	41	11.78	2.116							1<4
	3.Ön Lisans	38	12.37	1.731							1<5
	4.Lisans	186	12.73	1.408							2<4
	5.Lisansüstü	32	13.50	.880	2<5						
	Toplam	304	12.59	1.624	3<5						
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	7	13.29	.951	Gruplar Arası	41.047	4	10.262	2.781	.027**	2<5
	2.Lise	41	12.56	2.237							
	3.Ön Lisans	38	13.08	1.699							
	4.Lisans	186	13.47	1.901							
	5.Lisansüstü	32	13.91	1.990							
	Toplam	38	13.08	1.699							
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	7	10.0000	1.63299	Gruplar Arası	2.872	4	.718	.272	.896	
	2.Lise	41	10.4146	1.49959							
	3.Ön Lisans	38	10.5263	1.26783							
	4.Lisans	186	10.4731	1.70273							
	5.Lisansüstü	32	10.6563	1.67735							
	Toplam	304	10.4803	1.61662							
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	7	10.86	2.340	Gruplar Arası	37.952	4	9.488	2.308	.058	
	2.Lise	41	11.32	2.350							
	3.Ön Lisans	38	11.39	2.099							
	4.Lisans	186	11.95	1.965							
	5.Lisansüstü	32	12.41	1.775							
	Toplam	304	11.82	2.045							
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	7	12.57	2.760	Gruplar Arası	10.595	4	2.649	.349	.845	
	2.Lise	41	12.27	2.617							
	3.Ön Lisans	38	11.97	2.541							
	4.Lisans	186	11.85	2.856							
	5.Lisansüstü	32	12.22	2.562							
	Toplam	304	11.98	2.744							
					Toplam	2281.882	303				

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Tablo 20. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	df	p	Anlamlı Fark
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	7	95.00	19.426	4	.001*	1<4
	2.Lise	41	126.01				1<5
	3.Ön Lisans	38	126.08				2<4
	4.Lisans	186	162.13				2<5
	5.Lisansüstü	32	174.44				3<4

* $p < 0.01$

Tablo 19 ve 20 incelendiğinde 48-53 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim ve dil gelişimi alanlarında anne eğitim durumuna göre

anlamlı fark görülmektedir ($p<0.01$ ve $p<0.05$). Buna göre bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine; lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine; ön lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ise lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca sosyal duygusal gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden lise ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında dil gelişimi alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 21. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	12	8.83	2.209	Gruplar Arası	35.961	4	8.990	2.944	.021**	2<5
	2.Lise	38	8.89	1.767							
	3.Ön Lisans	20	9.05	1.572							
	4.Lisans	122	9.70	1.728	Grup İçi	650.534	213	3.054			3<4
	5.Lisansüstü	26	10.04	1.708							
	Toplam	218	9.50	1.779							
Toplam					686.495	217					3<5
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	12	7.83	4.041	Gruplar Arası	118.639	4	29.660	4.482	.002*	1<4
	2.Lise	38	9.79	2.484							
	3.Ön Lisans	20	9.45	2.544							
	4.Lisans	122	10.43	2.529	Grup İçi	1409.384	213	6.617			1<5
	5.Lisansüstü	26	11.23	2.046							
	Toplam	218	10.18	2.654							
Toplam					1528.023	217					
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	12	9.58	2.466	Gruplar Arası	10.076	4	2.519	.483	.749	
	2.Lise	38	10.39	2.200							
	3.Ön Lisans	20	9.85	2.601							
	4.Lisans	122	9.94	2.354	Grup İçi	1111.759	213	5.220			
	5.Lisansüstü	26	10.23	1.632							
	Toplam	218	10.03	2.274							
Toplam					1121.835	217					

* $p<0.01$, ** $p<0.05$

Tablo 22. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	df	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişimi	1.İlköğretim	12	73.29	18.60	4	.001*	1<4
	2.Lise	38	80.66				
	3.Ön Lisans	20	110.13				
	4.Lisans	122	122.66				
	5.Lisansüstü	26	106.13				
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	12	95.04	17.99	4	.001*	2<4
	2.Lise	38	76.38				
	3.Ön Lisans	20	100.10				
	4.Lisans	122	122.44				
	5.Lisansüstü	26	111.10				
Kaba Motor Gelişimi	1.İlköğretim	12	132.33	5.71	4	.222	2<5
	2.Lise	38	122.51				
	3.Ön Lisans	20	102.10				
	4.Lisans	122	102.59				
	5.Lisansüstü	26	118.04				

* $p<0.01$

Tablo 21 ve 22 incelendiğinde 54-59 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve ince motor gelişim alanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($p < 0.01$ ve $p < 0.05$). Buna göre sosyal duygusal gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden lise ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine; ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ise lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. İnce motor gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim ve lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine; lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlar arasında ise ön lisans ve lisans mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Dil gelişimi alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 23. 60-65 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	13	13.54	2.222	Gruplar Arası	52.590	4	13.147	3.966	.004*	2<3 2<5
	2.Lise	48	13.79	2.083							
	3.Ön Lisans	40	14.95	1.037							
	4.Lisans	134	14.51	1.965	Grup İçi	878.540	265	3.315			
	5.Lisansüstü	35	15.00	1.328							
	Toplam	270	14.46	1.860							
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	13	12.46	1.266	Gruplar Arası	109.203	4	27.301	6.173	.000*	2<3 2<4 2<5
	2.Lise	48	10.67	2.571							
	3.Ön Lisans	40	12.38	1.564							
	4.Lisans	134	11.87	2.200	Grup İçi	1171.997	265	4.423			
	5.Lisansüstü	35	12.71	1.742							
	Toplam	270	11.87	2.182							
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	13	12.77	1.833	Gruplar Arası	5.181	4	1.295	.346	.847	
	2.Lise	48	12.77	2.024							
	3.Ön Lisans	40	13.20	2.041							
	4.Lisans	134	13.04	1.851	Grup İçi	992.804	265	3.746			
	5.Lisansüstü	35	12.94	2.043							
	Toplam	270	12.99	1.926							
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	13	12.23	2.048	Gruplar Arası	24.122	4	6.030	1.179	.320	
	2.Lise	48	11.52	1.762							
	3.Ön Lisans	40	11.93	1.817							
	4.Lisans	134	11.67	2.402	Grup İçi	1355.586	265	5.115			
	5.Lisansüstü	35	10.97	2.781							
	Toplam	270	11.62	2.265							
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	13	11.54	2.402	Gruplar Arası	36.216	4	9.054	1.592	.177	
	2.Lise	48	11.83	2.346							
	3.Ön Lisans	40	12.83	1.466							
	4.Lisans	134	11.81	2.695	Grup İçi	1506.751	265	5.686			
	5.Lisansüstü	35	12.09	1.946							
	Toplam	270	11.99	2.395							
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	13	12.54	2.696	Gruplar Arası	31.627	4	7.907	1.104	.355	
	2.Lise	48	12.38	2.811							
	3.Ön Lisans	40	13.30	2.151							
	4.Lisans	134	12.36	2.784	Grup İçi	1897.858	265	7.162			
	5.Lisansüstü	35	12.23	2.591							
	Toplam	270	12.49	2.678							

* $p < 0.01$

Tablo 23 incelendiğinde 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($p < 0.01$). Buna

göre bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden lise, ön lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ön lisans ve lisans üstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Dil gelişimi alanında ise puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 24. 66-72 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	26	11.73	3.562	Gruplar Arası	62.579	4	15.645	2.866	.023**	1<4
	2.Lise	61	12.90	2.508							
	3.Ön Lisans	43	12.74	2.812							
	4.Lisans	130	13.35	1.908	Grup İçi	1648.392	302	5.458			
	5.Lisansüstü	47	13.15	1.818							
	Toplam	307	13.01	2.365							
Toplam					1710.971	306					
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	26	10.27	2.507	Gruplar Arası	95.576	4	23.894	4.968	.001*	1<4 1<5
	2.Lise	61	11.25	2.521							
	3.Ön Lisans	43	11.51	2.463							
	4.Lisans	130	12.04	1.902	Grup İçi	1452.404	302	4.809			
	5.Lisansüstü	47	12.23	2.045							
	Toplam	307	11.69	2.249							
Toplam					1547.980	306					
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	26	11.77	2.084	Gruplar Arası	83.445	4	20.861	4.954	.001*	1<4 1<5
	2.Lise	61	12.38	1.854							
	3.Ön Lisans	43	12.40	2.372							
	4.Lisans	130	13.26	2.141	Grup İçi	1271.734	302	4.211			
	5.Lisansüstü	47	13.28	1.677							
	Toplam	307	12.84	2.104							
Toplam					1355.179	306					
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	26	9.62	2.669	Gruplar Arası	69.404	4	17.351	3.278	.012**	1<4
	2.Lise	61	10.92	2.369							
	3.Ön Lisans	43	11.05	2.516							
	4.Lisans	130	11.38	2.183	Grup İçi	1598.654	302	5.294			
	5.Lisansüstü	47	11.13	2.102							
	Toplam	307	11.06	2.335							
Toplam					1668.059	306					
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	26	10.81	2.350	Gruplar Arası	70.954	4	17.739	3.096	.016**	1<4 1<5 2<4
	2.Lise	61	11.38	2.504							
	3.Ön Lisans	43	11.35	3.191							
	4.Lisans	130	12.19	2.273	Grup İçi	1730.284	302	5.729			
	5.Lisansüstü	47	12.15	1.628							
	Toplam	43	11.35	3.191							
Toplam					1801.238	306					
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	26	13.00	1.766	Gruplar Arası	47.966	4	11.992	1.847	.120	
	2.Lise	61	12.03	2.476							
	3.Ön Lisans	43	12.65	2.733							
	4.Lisans	130	12.92	2.609	Grup İçi	1960.197	302	6.491			
	5.Lisansüstü	47	13.23	2.647							
	Toplam	307	12.76	2.562							
Toplam					2008.163	306					

*p<0.01, **p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde 66-72 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, kaba motor gelişim ve ince motor gelişim alanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($p<0.01$, $p<0.05$). Buna göre bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim ve lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Dil gelişimi alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Sosyal duygusal gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Kaba motor gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim ve lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. İnce motor

gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan annelerden ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine; lise ve lisans mezunu olanlar arasında ise lisans mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların SEGDE puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	12	11.00	2.629	Gruplar Arası	66.461	4	16.615	6.776	.000*	1<4
	2.Lise	54	12.02	1.827							1<5
	3.Ön Lisans	31	12.32	1.777							2<4
	4.Lisans	154	12.86	1.369	Grup İçi	733.141	299	2.452			2<5
	5.Lisansüstü	53	12.91	1.377							
	Toplam	304	12.59	1.624							
Toplam					799.602	303					
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	12	12.17	2.443	Gruplar Arası	93.795	4	23.449	6.673	.000*	2<4
	2.Lise	54	12.74	1.964							2<5
	3.Ön Lisans	31	12.39	2.028							3<4
	4.Lisans	154	13.66	1.689	Grup İçi	1050.626	299	3.514			3<5
	5.Lisansüstü	53	13.85	2.061							
	Toplam	304	13.34	1.943							
Toplam					1144.421	303					
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	12	9.75	1.422	Gruplar Arası	20.431	4	5.108	1.980	.098	
	2.Lise	54	10.29	1.655							
	3.Ön Lisans	31	10.03	1.852							
	4.Lisans	154	10.67	1.579	Grup İçi	771.451	299	2.580			
	5.Lisansüstü	53	10.52	1.514							
	Toplam	304	10.48	1.616							
Toplam					791.882	303					
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	12	10.83	2.082	Gruplar Arası	68.974	4	17.243	4.303	.002*	2<4
	2.Lise	54	11.07	2.196							2<5
	3.Ön Lisans	31	11.39	1.961							
	4.Lisans	154	12.10	1.892	Grup İçi	1198.075	299	4.007			
	5.Lisansüstü	53	12.25	2.111							
	Toplam	304	11.82	2.045							
Toplam					1267.049	303					
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	12	12.17	2.443	Gruplar Arası	51.165	4	12.791	1.715	.147	
	2.Lise	54	11.35	2.741							
	3.Ön Lisans	31	11.32	2.856							
	4.Lisans	154	12.16	2.762	Grup İçi	2230.716	299	7.461			
	5.Lisansüstü	53	12.43	2.613							
	Toplam	304	11.98	2.744							
Toplam					2281.882	303					

*p<0.01

Tablo 26. 48-53 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	Sıralar Ortalaması	x^2	df	p	Anlamlı Fark
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	12	112.46	30.783	4	.000*	1<4
	2.Lise	54	118.21				1<5
	3.Ön Lisans	31	117.87				2<4
	4.Lisans	154	168.58				2<5
	5.Lisansüstü	53	170.03				3<4
							3<5

*p<0.01

Tablo 25 ve 26 incelendiğinde 48-53 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, ince motor gelişim ve dil gelişimi alanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir (p<0.01). Buna göre bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü

mezunu olanlar lehine; lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında yine lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Sosyal duygusal gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ise yine lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. İnce motor gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında yine lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Son olarak da dil gelişimi alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ilköğretim, lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 27. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	16	9.44	1.861	Gruplar Arası	31.708	4	7.927	2.579	.038*	2<4 2<5 3<5
	2.Lise	40	8.93	1.789							
	3.Ön Lisans	14	8.79	2.359							
	4.Lisans	110	9.63	1.702	Grup İçi	654.788	213	3.074			
	5.Lisansüstü	38	10.00	1.560							
	Toplam	218	9.50	1.779							
					Toplam	686.495	217				
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	16	9.38	3.862	Gruplar Arası	51.305	4	12.826	1.850	.120	
	2.Lise	40	9.50	2.801							
	3.Ön Lisans	14	9.71	2.946							
	4.Lisans	110	10.60	2.267	Grup İçi	1476.718	213	6.933			
	5.Lisansüstü	38	10.18	2.720							
	Toplam	218	10.18	2.654							
					Toplam	1528.023	217				
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	16	11.25	1.693	Gruplar Arası	34.076	4	8.519	1.668	.159	
	2.Lise	40	9.65	2.713							
	3.Ön Lisans	14	10.50	2.245							
	4.Lisans	110	9.92	2.218	Grup İçi	1087.758	213	5.107			
	5.Lisansüstü	38	10.05	2.053							
	Toplam	218	10.03	2.274							
					Toplam	1121.835	217				

*p<0.05

Tablo 28. 54-59 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	df	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişimi	1.İlköğretim	16	92.88	7.29	4	.121	
	2.Lise	40	94.49				
	3.Ön Lisans	14	95.11				
	4.Lisans	110	119.32				
	5.Lisansüstü	38	109.18				
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	16	75.41	27.524	4	.000*	1<4
	2.Lise	40	81.70				1<5
	3.Ön Lisans	14	73.57				2<4
	4.Lisans	110	126.53				2<5
	5.Lisansüstü	38	117.05				3<4 3<5
Kaba Motor Gelişimi	1.İlköğretim	16	114.56	6.439	4	.169	
	2.Lise	40	115.43				
	3.Ön Lisans	14	113.68				
	4.Lisans	110	114.00				
	5.Lisansüstü	38	86.58				

*p<0.01

Tablo 27 ve 28 incelendiğinde 54-59 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri ortalamalarının sosyal duygusal gelişim ve dil gelişimi alanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($p < 0.01$ - $p < 0.05$). Buna göre sosyal duygusal gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlardan lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine; ön lisans ve lisansüstü mezunu olanlardan ise lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Dil gelişimi alanında ise puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ilköğretim, lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlardan lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 29. 60-65 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	33	13.61	2.221	Gruplar Arası	41.779	4	10.445	3.112	.016*	1<5
	2.Lise	43	14.33	1.658							
	3.Ön Lisans	21	14.52	2.136							
	4.Lisans	128	14.51	1.814	Grup İçi	889.351	265	3.356			
	5.Lisansüstü	45	15.07	1.558							
	Toplam	270	14.46	1.860							
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	33	11.18	2.378	Gruplar Arası	40.012	4	10.003	2.136	.077	
	2.Lise	43	11.51	2.086							
	3.Ön Lisans	21	11.48	2.136							
	4.Lisans	128	12.05	2.137	Grup İçi	1241.188	265	4.684			
	5.Lisansüstü	45	12.38	2.167							
	Toplam	270	11.87	2.182							
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	33	12.61	1.836	Gruplar Arası	6.957	4	1.739	.465	.761	
	2.Lise	43	13.00	1.813							
	3.Ön Lisans	21	13.14	2.056							
	4.Lisans	128	13.00	2.035	Grup İçi	991.028	265	3.740			
	5.Lisansüstü	45	13.18	1.749							
	Toplam	270	12.99	1.926							
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	33	11.58	1.838	Gruplar Arası	30.972	4	7.743	1.521	.196	
	2.Lise	43	12.30	1.698							
	3.Ön Lisans	21	11.62	1.910							
	4.Lisans	128	11.34	2.549	Grup İçi	1348.736	265	5.090			
	5.Lisansüstü	45	11.78	2.245							
	Toplam	270	11.62	2.265							
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	33	11.42	2.750	Gruplar Arası	56.321	4	14.080	2.510	.042*	1<5 4<5
	2.Lise	43	12.40	2.025							
	3.Ön Lisans	21	12.10	2.508							
	4.Lisans	128	11.70	2.505	Grup İçi	1486.646	265	5.610			
	5.Lisansüstü	45	12.78	1.845							
	Toplam	270	11.99	2.395							
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	33	12.09	2.951	Gruplar Arası	73.599	4	18.400	2.627	.035*	4<3 4<5
	2.Lise	43	13.05	2.449							
	3.Ön Lisans	21	13.38	1.987							
	4.Lisans	128	12.06	2.833	Grup İçi	1855.887	265	7.003			
	5.Lisansüstü	45	13.07	2.270							
	Toplam	270	12.49	2.678							

* $p < 0.05$

Tablo 29 incelendiğinde 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının bilişsel gelişim, ince motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($p < 0.05$). Buna göre bilişsel gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ilköğretim ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. İnce motor gelişim alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ilköğretim, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Öz bakım

becerileri alanında puan ortalamalarının çalışma grubunda yer alan babalardan ise ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ön lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 30. 66-72 Ay 30 Gün Grubundaki Çocukların SEGDE Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gelişim Alanı	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Gelişim	1.İlköğretim	27	12.00	2.746	Gruplar Arası	52.684	4	13.171	2.399	.050	
	2.Lise	66	12.73	2.922							
	3.Ön Lisans	28	12.79	2.440							
	4.Lisans	137	13.20	2.058	Grup İçi	1658.287	302	5.491			
	5.Lisansüstü	49	13.53	1.883							
	Toplam	307	13.01	2.365							
					Toplam	1710.971	306				
Dil Gelişimi	1.İlköğretim	27	10.04	2.875	Gruplar Arası	128.518	4	32.130	6.836	.000*	1<3 1<4 1<5 2<5
	2.Lise	66	11.17	2.721							
	3.Ön Lisans	28	11.89	1.833							
	4.Lisans	137	11.96	1.841	Grup İçi	1419.462	302	4.700			
	5.Lisansüstü	49	12.41	1.892							
	Toplam	307	11.69	2.249							
					Toplam	1547.980	306				
Sosyal Duygusal Gelişim	1.İlköğretim	27	12.07	2.401	Gruplar Arası	38.262	4	9.566	2.194	.070	
	2.Lise	66	12.61	2.252							
	3.Ön Lisans	28	12.57	1.574							
	4.Lisans	137	12.96	2.088	Grup İçi	1316.917	302	4.361			
	5.Lisansüstü	49	13.39	1.924							
	Toplam	307	12.84	2.104							
					Toplam	1355.179	306				
Kaba Motor Gelişim	1.İlköğretim	27	10.41	2.650	Gruplar Arası	19.908	4	4.977	.912	.457	
	2.Lise	66	10.86	2.385							
	3.Ön Lisans	28	11.18	2.262							
	4.Lisans	137	11.14	2.298	Grup İçi	1648.151	302	5.457			
	5.Lisansüstü	49	11.37	2.233							
	Toplam	307	11.06	2.335							
					Toplam	1668.059	306				
İnce Motor Gelişim	1.İlköğretim	27	10.11	3.490	Gruplar Arası	96.896	4	24.224	4.292	.002*	1<2 1<4 1<5
	2.Lise	66	11.83	2.230							
	3.Ön Lisans	28	11.86	2.534							
	4.Lisans	137	11.85	2.341	Grup İçi	1704.342	302	5.644			
	5.Lisansüstü	49	12.43	1.744							
	Toplam	307	11.79	2.426							
					Toplam	1801.238	306				
Öz Bakım Becerileri	1.İlköğretim	27	11.56	3.178	Gruplar Arası	87.510	4	21.878	3.440	.009*	1<5
	2.Lise	66	13.05	2.508							
	3.Ön Lisans	28	12.11	2.315							
	4.Lisans	137	12.71	2.627	Grup İçi	1920.652	302	6.360			
	5.Lisansüstü	49	13.55	1.860							
	Toplam	307	12.76	2.562							
					Toplam	2008.163	306				

*p<0.01

Tablo 30 incelendiğinde 66-72 ay 30 gün grubundaki çocukların SEGDE alt testleri puan ortalamalarının dil gelişimi, ince motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark görülmektedir (p<0.01). Buna göre dil gelişimi alanında ilköğretim, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine; lise ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ise lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. İnce motor gelişim alanında ilköğretim, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lise, lisans ve lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Öz bakım becerileri alanında ise ilköğretim ve lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada çocukların SEGDE puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız ve erkek çocuklar arasında değişik yaş gruplarında kaba motor gelişim alanı dışında kalan diğer gelişim alanlarında ortaya çıkan farkların hepsinin düşük ve orta etki düzeyinde kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Bilişsel gelişimin cinsiyete göre değişimi konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde kız çocukların görsel uzamsal bellek (Voyer vd., 2017), kısa süreli bellek (Keith vd., 2011), sözel ve sözel olmayan bilişsel beceriler (Galsworthy vd., 2000) ve işlem hızı (Camarata & Woodcock, 2006; Keith vd., 2008, 2011) gibi bilişsel özelliklerde erkek çocuklardan daha yüksek performans gösterdikleri sonucuyla karşılaşmıştır. Bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Dil gelişiminin cinsiyete göre değişimi konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde kız çocukların ortalama dil gelişim oranlarında (Gleason & Ely, 2002), kelime dağarcığı, dilbilgisi, anlama, telaffuz gibi alanlarda (Lange vd., 2016), ilk kelime ve ilk cümlelerin ortaya çıkışı (Özçalışkan & Goldin Meadow, 2010) gibi dil özelliklerinde erkek çocuklardan daha yüksek performans gösterdikleri sonucuyla karşılaşmıştır. Bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sosyal duygusal gelişimin cinsiyete göre değişimi konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde kız çocukların duyguları anlama ve empati (Eisenberg & Fabes, 1998; McClure, 2000; Romer vd., 2011) sosyal problem çözme (Miller & Byrnes, 2001; Selman vd., 1986; Walker vd., 2002), ahlaki yargılar (Jaffee & Hyde, 2000), kişiler arası iletişim becerileri (Leaper & Smith, 2004), benlik saygısı (Gizir & Baran, 2003), prososyal beceriler (Butovskaya vd., 2007; Laca vd., 2006; Thayer, S. vd., 2008; Yeates vd., 1991) ve destekleyici tepkiler (Brendgen vd., 2001; Burleson, 1982; Leaper & Smith, 2004) gibi sosyal duygusal özelliklerde erkek çocuklardan daha yüksek performans gösterdikleri sonucuyla karşılaşmıştır. Ayrıca Batı ülkelerinde erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda erkek çocukların yıkıcı stratejiler kullanma, agresif tavırlar sergileme, fiziksel ve sözel saldırganlık olasılığının kızlardan daha fazla olduğu görülmüştür (Archer, 2004; Black & Hazen, 1990; Borja-Alvarez vd., 1991; Card vd., 2008). Bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kaba motor gelişimin cinsiyete göre değişimi konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde çoğunlukla erkeklerin kızlara göre daha yüksek performans sergilediklerine ilişkin sonuçlarla karşılaşmaktadır (Bala & Katić, 2009; Morley vd., 2015; Pahlevanian & Ahmadizadeh, 2014; Vlachos vd., 2014). Çocuklara ne kadar çok hareket fırsatı sunulursa kaba motor becerilerin de o kadar gelişeceği bilinmektedir (Venetsanou & Kambas, 2010). Bu araştırma sonucu literatür ışığında incelendiğinde erkekler lehine çıkması beklenen farkın bu çalışmada ortaya çıkmaması, içerisinde bulunduğumuz Covid-19 salgını nedeniyle uygulanan kısıtlamaların çocukların hareket fırsatını da engellediği ve bu nedenle de beklenen kaba motor gelişim süreçlerinin sekteye uğramış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İnce motor gelişimin cinsiyete göre değişimi konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde çoğunlukla kızların erkeklere göre daha yüksek performans sergilediklerine ilişkin sonuçlarla karşılaşmaktadır (Bala & Katić, 2009; Denckla & Rudel, 1978; Morley vd., 2015; Morris vd., 2001; Mostofsky vd.,

2003; Pahlevanian & Ahmadizadeh, 2014; Vlachos vd., 2014). Bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öz bakım becerilerinin cinsiyete göre değişimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin öz bakım becerilerinin kazanımı konusundaki önemini ortaya koyduğu görülmektedir (Ünusan, 2004). Erken çocukluk döneminde çoğunlukla kızların erkeklere göre yemek yeme, giyinme gibi öz bakım becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir (Taşdemir Yiğitoğlu vd., 2018). Bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Çetin ve Koçer (2020) yapmış oldukları çalışmada annelerin 60-66 aylık kız ve erkek çocuklardan öz bakım becerilerine ilişkin beklentilerinde özellikle tertip ve düzen becerilerine ilişkin olarak kız çocuklarına yönelik beklentiler lehine bir fark olduğunu belirlemişlerdir. Bu durumda ebeveyn tutumlarının kız ve erkek çocuklardaki öz bakım becerilerinin gelişimindeki farkta etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında Sezici ve Akkaya (2020) ile Gaeta, Cavazos, Cabrera ve Rosário (2018) psikomotor gelişim ile öz bakım becerileri arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve psikomotor gelişimi iyi olan çocukların öz bakım becerilerini kazanmada daha başarılı olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumda öz bakım beceriler için çoğunlukla ince motor becerilerin gerekliliği (fermuar takma, çekme, çitçit ilikleme, çatal, kaşık, bıçak kullanma, kıyafet giyme-çıkartma, kıyafetlerini katlama, kaldırma, tuvalet sonrası ihtiyaçlarını karşılama vb.) düşünüldüğünde ince motor becerilerde ortaya çıkan cinsiyet farklılığının bu alanı da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Gelişimde ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarına ilişkin literatür incelendiğinde bu farklarla ilgili tartışmanın çok uzun yıllar öncesine dayandığı ve halen de devam ettiği görülmektedir. Bazı araştırmalar cinsiyetler arasında farklılıklara rastlarken bazıları ise rastlamamıştır. Doğum sonrası sosyal çevre, erkekler ve kadınlar için olduğu kadar kız ve erkek çocuklar için de farklılık göstermektedir. Ayrıca cinsiyet farklılıkları genellikle çeşitli faktörlerle etkileşim halindedir. Örneğin; yaş etkilerinin cinsiyet farklılıklarıyla etkileşim halinde olduğu ya da düşük sosyoekonomik aile yapısının erkek çocukları kız çocuklardan daha olumsuz etkilediği görülmektedir. Gelişimsel özelliklerde ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarının altında yatan diğer nedenlerin kız ve erkek çocukların sahip oldukları kendilerine özgü genetik ve hormonal yapıları nedeniyle görülen olgunlaşma farklılıklarından, her iki cinsiyetteki bireylerin aynı çevresel değişkenlere farklı tepkiler verebilmelerinden ve kültürel faktörlerden de kaynaklanıyor olabileceği unutulmamalıdır. Bu durum da özellikle çocuklarda gelişim ile ilgili yapılacak çalışmaların daha dar yaş aralıklarında gerçekleştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkartmaktadır (Ardila vd., 2011; Barbu vd., 2015; Etchell vd., 2018; Hines, 2013; Viding vd., 2004).

Yapılan çalışmada çocukların gelişimlerinin 48-53 ay, 54-59 ay, 60-65 ay ve 66-72 ay gibi daha dar yaş aralıklarında incelenmiş olması ve özellikle 54-59 ay ve 66-72 ay aralıklarında gelişim alanlarında cinsiyet farklılıklarının çok az olduğunun saptanmış olması, diğer yaş gruplarında ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarının kız ve erkek çocuklar arasında görülen olgunlaşma farklılıklarından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkeninin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara bakıldığında 48-53 ay 30 gün ve 54-59 ay 30 gün gruplarında bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, ince motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında; 66-72 ay 30 gün grubunda ise bilişsel gelişim alanında düşük etki düzeyinde okul öncesi eğitim kurumuna devam edenler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayanlardan, hatta daha uzun süreli okul öncesi eğitim alan çocukların daha kısa süreli okul öncesi eğitim alanlardan birçok gelişim alanında önde olduğunu göstermektedir (Dinçer vd., 2017; Gizir & Baran, 2003; Goldfeld vd., 2016; Özgülük, 2006; Sezici & Akkaya, 2020; Toluç, 2008; Tozar, 2011; Tunceli, 2017; Yalçın vd., 2013). Bu bilgiler araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bazı yaş gruplarında ve bazı gelişim alanlarında ortalama puanların çoğunlukla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine olsa da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocuklar arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun Covid 19 salgını kapsamında uygulanan tedbirler nedeniyle eğitim kurumlarının hibrit eğitim modeline geçmesi ve buna bağlı olarak kurumların kapalı olduğu zamanlarda uygulamalarını çevrimiçi yöntemlerle gerçekleştiriyor olması ve yüz yüze uygulamaların gerçekleştirildiği dönemlerde ise ebeveynlerin sağlık endişeleri nedeniyle çocuklarını kurumlara göndermekte tedirginlik yaşamaları ve buna bağlı olarak da devamsızlık oranlarının artmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ailedeki çocuk sayısının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde bilişsel (60-65 ay ve 66-72 ay) ve dil gelişimi (54-59 ay ve 60-65 ay) alanlarında ailedeki tek çocuklar, öz bakım becerilerinde (48-53 ay ve 66-72 ay) ise çocuk sayısı 2 ve daha fazla olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı arttıkça ailenin çocukların hepsine göstereceği ilginin süresinin ve niteliğinin düştüğü ve bu durumun çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği; tek olan çocukların akademik başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Brody, 2004; Daniel vd., 2018). Bu durum araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak ailedeki çocuk sayısının çocuğun gelişiminde tek başına bir etken olamayacağı; kardeşlerin toplam sayısı, doğum sırası, kardeşler arasındaki yaş farkı ve kardeşlerin cinsiyetleri gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak kardeşlik olgusunun gelişim üzerindeki etkisinin daha detaylı incelenmesi gerektiği unutulmamalıdır (Tunceli, 2017).

Anne eğitim durumu ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde anne eğitim durumunun arttıkça 48-53 ay 30 gün grubunda çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerinin de artış gösterdiği; 54-59 ay 30 gün grubunda çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve ince motor gelişimlerinin de artış gösterdiği; 60-65 ay 30 gün grubunda çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişimlerinin artış gösterdiği; 66-72 ay 30 gün grubunda ise bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, kaba motor gelişim ve ince motor gelişimlerinin artış gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan baba eğitim durumu ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde baba eğitim durumunun arttıkça 48-53 ay 30 gün grubunda çocukların dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve ince motor gelişimlerinin de artış gösterdiği; 54-59 ay 30 gün grubunda çocukların dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerinin de artış gösterdiği; 60-65 ay 30 gün grubundaki çocukların bilişsel gelişim, ince motor gelişim ve öz bakım becerilerinin de artış gösterdiği; 66-72 ay 30 gün grubunda yer alan çocukların dil gelişimi, ince motor gelişim ve öz bakım becerilerinin de artış gösterdiği görülmektedir.

Gelişim üzerinde çevre ve kalıtımın etkisi dikkate alındığında ebeveynlerin doğumdan itibaren çocuklar üzerinde ilk etki sahibi bireyler olduğu söylenebilir (Berk, 2007; Santrock, 2017). Öyle ki Bronfenbrenner (1979)'ın

ekolojik sistemler kuramı incelendiğinde çocuk üzerinde doğrudan etkisi bulunan mikrosistem katmanının üyeleri arasında ebeveynlerin de olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuğuna sunacağı zengin uyarıcı çevre olanakları konusunda daha bilgili ve bilinçli olmasını sağlayacağı için ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların gelişim düzeyinin de artış göstermesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca yapılan çalışmalar ebeveynlerin eğitim düzeyinin artmasıyla çocuklarına karşı daha demokratik bir tutum sergilemeye başladıkları, aşırı koruyucu ve katı disiplin tutumlarının azaldığı, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha çok okuma ve araştırma yaptıklarını, yeni gelişmeleri takip ettiklerini; bu durumun da çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim ve öz bakım becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Bu doğrultuda da ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu söylenebilir (Ardila vd., 2005; Biber, 2012; Çimen, 2000; Davis-Kean & Sexton, 2005; Demiriz & Dinçer, 1999; Mızrakçı, 1994; Özyürek, 2004; Ramazan & Demir, 2011; Senemoğlu, 2000; Yavuz, 2016). Bu bilgiler araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada incelenen gelişimi etkileyen çeşitli değişkenler dışında daha farklı değişkenlerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri SEGDE kullanılarak incelenebilir.
- Farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerdeki ailelerde yetişen çocukların gelişimleri incelenerek, varsa farkların telafisi için uygun adımlar atılarak fırsat eşitliği sağlanabilir.
- Çocukların gelişimlerinin düzenli olarak takip edildiği ve sonuçlara uygun eğitim etkinliklerinin planlayıp uygulandığı sınıflarla, diğer sınıflar arasındaki gelişimsel farklar incelenebilir.
- Tüm ebeveynler, çocuklarının gelişimsel açıdan risk altında olmaları durumunda gerekli önlemleri erken dönemde alabilmek için çocuklarının gelişimsel sürecini ebeveynler tarafından kullanılabilir uygun araçlarla takip edebilir.
- Çocukların gelişimsel açıdan akranlarıyla benzer düzeylere ulaşabilmeleri için okul öncesi eğitime devam konusuna özen gösterilebilir.
- Ebeveynler, çocukların gelişimleri üzerinde hem annenin hem de babanın eğitim düzeyinin etkisini göz önünde bulundurarak kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyebilir. Ayrıca çocukların gelişimsel açıdan desteklenmesi konusunda da kendini geliştirebilir.

Kaynakça

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology, 28*(1), 539–560. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental Psychology, 47*(4), 984–990. <https://doi.org/10.1037/a0023819>
- Aydoğan, C. (2015). Etkili Öğretim Programı Planlama. İçinde H. Z. İnan & T. İnan (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (ss. 308–337). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bala, G., & Katić, R. (2009). Sex differences in anthropometric characteristics, motor and cognitive functioning in preschool children at the time of school enrolment. *Collegium antropologicum, 33*(4), 1071–1078.
- Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellai, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology, 6*(1874), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01874>
- Berk, L. E. (2007). *Exploring Lifespan Development*. Pearson Education Inc.
- Biber, K. (2012). *Portage Erken Eğitim Programının Aile ve Kurum Ortamında Yaşayan 5-6 Yaş Çocuklarının Gelişimleri ile Aile Katılım Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology, 26*, 379–387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.379>
- Borja-Alvarez, T., Zabatany, L., & Pepper, S. (1991). Contributions of male and female guests and hosts to peer group entry. *Child Development, 62*, 1079–1090. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01590.x>
- Brendgen, M., Markiewicz, D., Doyle, A. B., & Bukowski, W. M. (2001). The relations between friendship quality, ranked-friendship preference, and adolescents' behavior with their friends. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 395–415.
- Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science, 13*(3), 124–126. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00289.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Burleson, B. R. (1982). The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child Development, 53*, 1578–1588. <https://doi.org/10.2307/1130086>
- Butovskaya, M. L., Timentschik, V. M., & Burkova, V. N. (2007). Aggression, conflict resolution, popularity, and attitude to school in Russian adolescents. *Aggressive Behavior, 33*, 170–183. <https://doi.org/10.1002/ab.20197>
- Camarata, S., & Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence, 34*(3), 231–252. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.12.001>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children and Schools, 30*(2), 103–115. <https://doi.org/10.1093/cs/30.2.103>
- Çetin, M., & Koçer, H. (2020). Annelerin 60-66 aylık kız ve erkek çocuklardan öz bakım becerilerine ilişkin beklentileri. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences, 2*(1), 462–482. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.24>
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd Editio). Lawrence Earlbaum Associates.
- Committee on Children With Disabilities. (2001). Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics, 108*(1). <https://doi.org/10.1542/peds.108.1.192>
- Core Knowledge Foundation. (2013). *Using the Preschool Sequence, Core Knowledge Sequence: Content and Skill Guidelines for Preschool*.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9. Basım). Sakarya Yayıncılık.
- Curtis, A. (2002). *A Curriculum for the Pre-School Child*. Taylor ve Francis.
- Daniel, E., Plamondon, A., & Jenkins, J. M. (2018). An examination of the sibling training hypothesis for disruptive behavior in early childhood. *Child Development, 89*(1), 235–247. <https://doi.org/10.1111/cdev.12754>
- Davis-Kean, P. E., & Sexton, H. R. (2005). *How Does Parents' Education Level Influence Parenting And Children's Achievement?*
- Demirci, A., & Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi.

Turkish Family Physician, 3(2), 1–6.



- Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (1999). Examining children's self-care abilities due to mother's educational status (Poster presentation). *9th European Conference on Quality in Early Childhood Education*.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1978). Anomalies of motor development in hyperactive boys. *Annals of Neurology*, 3, 231–233. <https://doi.org/10.1002/ana.410030308>
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59–78. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.2686>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. İçinde W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook Of Child Psychology: Social, Emotional, And Personality Development* (5th Editio, ss. 701–778). John Wiley & Sons, Inc.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment : A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, 1–12.
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M., & Chang, S. E. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. *Neuropsychologia*, 114, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011>
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Cabrera, M. D. R., & Rosário, P. (2018). Fostering oral hygiene habits and self-regulation skills. *Family & Community Health*, 41(1), 47–54. <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000171>
- Galsworthy, M. J., Dionne, G., Dale, P. S., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3(2), 206–215. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00114>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10a Editio). Pearson.
- Gizir, Z., & Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118–133.
- Glascoe, F. P., & Dworkin, P. H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95(6). <https://doi.org/10.1542/peds.95.6.829>
- Glascoe, F. P., Foster, E. M., & Wolraich, M. L. (1997). An economic analysis of developmental detection methods. *Pediatrics*, 99(6). <https://doi.org/10.1542/peds.99.6.830>
- Gleason, J. B., & Ely, R. (2002). Gender differences in language development. İçinde A. M. De Lisi & R. De Lisi (Ed.), *Biology, Society, And Behavior: The Development Of Sex Differences In Cognition* (ss. 127–154). Ablex.
- Goldfeld, S., O'Connor, E., O'Connor, M., Sayers, M., Moore, T., Kvalsvig, A., & Brinkman, S. (2016). The role of preschool in promoting children's healthy development: Evidence from an Australian population cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.001>
- Halfon, N., Inkelas, M., Abrams, M., & Stevens, G. (2005). Quality of preventive health care for young children: Strategies for improvement. *Commonwealth Fund*, 822.
- Hines, M. (2013). Sex and sex differences. İçinde P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 1: Body and Mind* (ss. 164–201). Oxford University Press.
- Hwang, A. W., Chou, Y. T., Hsieh, C. L., Hsieh, W. S., Liao, H. F., & Wong, A. M. K. (2015). A developmental screening tool for toddlers with multiple domains based on Rasch analysis. *Journal of the Formosan Medical Association*, 114(1), 23–34. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2014.07.001>
- Ireton, H. (1992). *Child Development Inventory Manual*. Behavior Science Systems Inc.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703–726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Johnson, S., & Marlow, N. (2006). Developmental screen or developmental testing? *Early Human Development*, 82(3), 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2006.01.008>
- Keith, T. Z., Reynolds, M. R., Patel, P. G., & Ridley, K. P. (2008). Sex differences in latent cognitive abilities ages 6 to 59: Evidence from the Woodcock–Johnson III tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 36(6), 502–525. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.11.001>
- Keith, T. Z., Reynolds, M. R., Roberts, L. G., Winter, A. L., & Austin, C. A. (2011). Sex differences in latent cognitive abilities ages 5 to 17: Evidence from the Differential Ability Scales—Second Edition. *Intelligence*, 39(5), 389–404. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.06.008>
- Köroğlu, A. Y. (2021). *Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri (48-72 ay)'nin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laca, F. A., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. C., & Guzmán, J. (2006). Communication and conflict in young Mexican students: Messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3-to 6-year-old

- children. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1417–1438. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000624>
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40, 993–1027. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.993>
- Liao, H. F., Yao, G., Chien, C. C., Cheng, L. Y., & Hsieh, W. S. (2014). Likelihood ratios of multiple cutoff points of the Taipei City Developmental Checklist for preschoolers, 2nd version. *Journal of the Formosan Medical Association*, 113(3), 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2011.10.005>
- Long, C. E., Blackman, J. A., Farrell, W. J., Smolkin, M. E., & Conaway, M. R. (2005). A comparison of developmental versus functional assessment in the rehabilitation of young children. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 156–161. <https://doi.org/10.1080/13638490400022287>
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations. A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 237–256. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00082-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00082-X)
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etki Eden Faktörler: Demografik Özellikleri, Kendi Yetiştiriliş Tarzları, Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çocuğun Mizacına İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Morley, D., Till, K., Ogilvie, P., & Turner, G. (2015). Influences of gender and socioeconomic status on the motor proficiency of children in the UK. *Human Movement Science*, 44, 150–156. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.08.022>
- Morris, M., Inscore, A., & Mahone, E. (2001). Overflow movement on motor examination in children with ADHD. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 16(782).
- Mostofsky, S. H., Newschaffer, C. J., & Denckla, M. B. (2003). Overflow movements predict impaired response inhibition in children with ADHD. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1315–1331. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.97.3f.1315>
- Özçalışkan, Ş., & Goldin Meadow, S. (2010). Sex differences in language first appear in gesture. *Developmental Science*, 13(5), 752–760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.0933.x>
- Özgülük, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam Ve Yarımlık Eğitim Programlarına Göre 5–6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pahlevanian, A. A., & Ahmadzadeh, Z. (2014). Relationship between gender and motor skills in preschoolers. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, 1(1). <https://doi.org/10.5812/mejrh.20843>
- Poon, J. K., LaRosa, A. C., & Pai, G. S. (2010). Developmental delay: Timely identification and assessment. *Indian Pediatrics*, 47, 415–422. <https://doi.org/10.1007/s13312-010-0077-3>
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83–98.
- Restall, G., & Borton, B. (2009). Parents' concerns about their children's development at school entry. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 208–215. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01019.x>
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48, 958–970. <https://doi.org/10.1002/pits.20604>
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim -Gelişim Psikolojisi-*. Nobel Yayıncılık.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450–459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.450>
- Senemoğlu, N. (2000). İlk çocukluk döneminde gelişim. İçinde E. Ceyhan (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sezici, E., & Akkaya, D. D. (2020). The effect of preschool children's motor skills on self-care skills. *Early Child Development and Care*, 190(6), 963–970. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1737040>
- Taşdemir Yiğitoğlu, G., Vural, B. K., & Körükçü, Ö. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 897–905. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.357971>
- Tepeli, K. (2007). *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT)'nin Türkiye Standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Thayer, S. M., Updegraff, K. A., & Delgado, M. Y. (2008). Conflict resolution in Mexican American adolescents'

- friendships: Links with culture, gender and friendship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 783–797. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9253-8>
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozar, S. B. L. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunceli, H. İ. (2017). *LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve 48-72 Aylık Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1–12.
- Ünüsan, N. (2004). 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1–2), 205–218.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319–327. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0350-z>
- Viding, E., Spinath, F. M., Price, T. S., Bishop, D. V., Dale, P. S., & Plomin, R. (2004). Genetic and environmental influence on language impairment in 4-year-old same-sex and opposite-sex twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 315–325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00223.x>
- Visser, L., Ruiters, S. A. J., Van der Meulen, B. F., Ruijsenaars, W. A. J. M., & Timmerman, M. E. (2013). Validity and suitability of the Bayley-III Low Motor/Vision version: A comparative study among young children with and without motor and/or visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3736–3745. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.027>
- Vlachos, F., Papadimitriou, A., & Bonoti, F. (2014). An investigation of age and gender differences in preschool children's specific motor skills. *European Psychomotricity Journal*, 6(1), 16–18.
- Voyer, D., Voyer, S. D., & Saint-Aubin, J. (2017). Sex differences in visual-spatial working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(2), 307–334. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1085-7>
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 197–210. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların özbakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 208–244.
- Yavuz, E. A. (2016). *Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması ve 48-66 Aylık Çocukların Bilişsel İşlevlerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 369–405.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme

Araştırma Makalesi/ Research Article

 Rukiye ARSLAN, Batman Üniversitesi
 Raziye PEKŞEN AKÇA, Kayseri Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan çalışmada, genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmeden 2022 yılına kadar yapılan çalışmaların tamamı ele alınmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla Ulusal Tez Merkezi veri tabanından “otizm”, “otizm spektrum bozukluğu” ve “etkinlik çizelgeleri” gibi anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmış, çalışmanın dahil edilme kriterlerini taşıyan toplam 8 lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma OSB’li olan çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerin türlerine, araştırma modellerine, katılımcıların seçimine, yapılan uygulamalara, kazandırılması hedeflenen becerilere ve tezlerin sonuçlarına göre incelenmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak; OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin tüm tez çalışmalarında OSB’li çocuklara kazandırılması amaçlanan hedef becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Otizm,
otizm spektrum bozukluğu,
etkinlik çizelgeleri.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.04.2022

Kabul Tarihi 26.06.2022

E-Yayın Tarihi:

30.06.2022

Using Activity Charts In The Education Of Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review

Abstract

In this study, it is aimed to examine the postgraduate theses in the field of activity charts used in the education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Turkey. In the descriptive study, the single model, one of the general survey models, was used. In the study, all of the studies carried out until 2022 were discussed without any time limit. In order to collect the data of the study, a total of 8 postgraduate theses meeting the inclusion criteria of the study were included in the study, using keywords such as "autism", "autism spectrum disorder" and "activity schedules" from the database of the National Thesis Center. The study was examined according to the types of postgraduate theses, research models, the selection of participants, the practices, the skills aimed to be gained, and the results of the theses, in which the activity schedules used in the education of children with ASD were examined. Document analysis technique was used in the analysis of the data of the study. As a result; It is seen that the activity schedules used in the education of children with ASD are effective in gaining the target skills intended to be acquired by children with ASD in all thesis studies

Keywords

Autism
autism spectrum disorder,
activity charts.

Article Info

Received: 04.08.2022

Accepted: 06.26.2022

Online Published:

06.30.2022

Atıf (How to cite)

Arslan, R. ve Pekşen Akça, R. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 58-66.

Sorumlu Yazar: Rukiye Arslan, rukiye.arslan@batman.edu.tr

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini etkileyen, iletişim ve davranışta ömür boyu bozulmaya neden olan nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB'den kaynaklanan sorunlar kişiden kişiye değişmekte ve birbirinden farklı şiddetlerde ortaya çıkabilmektedir (Michalek vd., 2020; Posey vd., 2008). Bu duruma kesin olarak neyin neden olduğu henüz tam olarak bilinmemekle birlikte, bu bireylerde görülen bazı ortak özellikler tanı koyma kriterlerindedir. Bu özellikler, başta sosyal becerilerde yaşanan sınırlılıklar olmak üzere; sınırlı ilgi alanı, tekrarlayan davranışlar, duyuşal uyaranlara karşı aşırı hassasiyet ya da ilgisizlik, göz teması kuramama ve aynılıkta ısrar olarak sıralanabilmektedir (Arslan ve Sağlam, 2021a; Kasilingam vd., 2021).

Çocukluk döneminde en fazla görülen nörogelişimsel bozukluklardan olan ve günümüzde dünya genelindeki nüfusun yaklaşık olarak %1'ini etkilediği tahmin edilen OSB'nin, yaygınlığı gün geçtikçe artmaktadır. Bir başka tahmine göre ise son 20 yılda OSB'li birey sayısında belirgin derecede artış gözlenmekle birlikte, mevcut yaygınlık tahminleri her 68 kişiden 1'inin OSB'li olduğu yönündedir (Olsson vd., 2016; Zwaigenbaum ve Penner, 2018; Radley vd., 2020).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan her çocuğun kendine özgü ihtiyaçları vardır. Çünkü her OSB'li çocuğun birbirinden değişken özellikleri, farklı derecelerde duyuşal ve algısal güçlükleri vardır. Bu nedenle OSB'li çocukların eğitimine mümkün olan en erken dönemde başlamak çok önemlidir. OSB'li çocukların eğitiminde birbirinden farklı pek çok yaklaşıma başvurulmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de etkinlik çizelgeleridir (Özgür, 2013; Arslan ve Sağlam, 2021b; Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2007).

Etkinlik çizelgeleri, bireyin bir dizi etkinliği yerine getirebilmesi için ya da belirli bir etkinliği tamamlamak için fotoğraf veya kelimelerle gerekli basamakları OSB'li çocuğa sunan çizelgelerdir. Bu çizelgeler dosyalar şeklinde hazırlanabileceği gibi, video, ses vb. şekillerde de hazırlanabilmektedir (Tosun, 2019; Akçin, 2017). Etkinlik çizelgeleriyle çocuk dosyayı açmayı, sayfayı çevirmeyi, dosyanın içinde gördüğü fotoğraftaki materyali alıp ondan istenilen etkinliği tamamlama şeklinde bir sıra izlemektedir (Birkan, 2013). Bu çizelgeler sayesinde çocuk, etkinlikler arasında seçim yapabilmeyi, bir etkinlikten diğerine kimsenin desteği olmadan geçebilmeyi, etkinlik sırasına uygun davranmayı, günlük yaşam becerilerini ve toplumsal kurallara uyma becerisi gibi pek çok beceriyi öğrenebilmektedir. Çocuk etkinlik çizelgeleri sayesinde yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan bağımsız hareket edip yaşamını sürdürmeyi öğrenmektedir. Ayrıca etkinlik çizelgeleri çocukta bağımsız davranma, seçim yapma ve sosyal etkileşimde bulunma gibi davranışların gelişmesini desteklemektedir (Tosun, 2019; Akçin, 2017; Birkan, 2013).

Çocuğa etkinlik çizelgesinin takibi öğretilirken öncelikle öğretim için hazırlanması gereken araç-gereçler düzenlenir ve ödül olarak kullanılacak pekiştiriciler hazırlanır. Bu noktada dikkat edilecek şey sembol sisteminin çocuğun yakınına yerleştirilmesidir. Daha sonra çocuğa bir başlama yönergesi verilir. Çocuğa “dosyayı aç veya sayfayı çevir, fotoğrafı işaret et” gibi yönergeler verilir. Çocuk yönergeleri yerine getirdikçe ödül olarak çocuğa yiyecek ve semboller verilir. Çocuğun mutlaka sembollerini görmesi sağlanır. Zamanla ipucu verme azaltılır. Böylelikle çocuk etkinlik çizelgeleri sayesinde yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan bağımsız hareket edip yaşamını sürdürmeyi öğrenmektedir. Ayrıca etkinlik çizelgeleri çocukta bağımsız

davranma, seçim yapma ve sosyal etkileşimde bulunma gibi davranışların gelişmesini desteklemektedir (Birkan, 2013; Meral, 2018). Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye’de OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin “otizm”, “otizm spektrum bozukluğu”, “etkinlik çizelgeleri” anahtar kelimeleri kullanılarak taranması ve yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki türleri nelerdir?
- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki araştırma modelleri nelerdir?
- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki katılımcıların seçimi nasıldır?
- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki yapılan uygulamalar nelerdir?
- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki çocuğa kazandırılmayı hedefleyen beceriler nelerdir?
- OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerin sonuçları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan çalışmada, genel tarama modelinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, çalışmaya ait her bir değişkeninin ayrı ayrı ele alındığı bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, OSB’li çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanılması ile ilgili Türkiye’de hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmada herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmeden 2022 yılına kadar yapılan çalışmaların tamamı ele alınmıştır. “Otizm, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Etkinlik Çizelgeleri” anahtar kelimeleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi (YÖK)’nden tarama yapılmış ve tarama sonucunda toplamda 10 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ancak yapılan inceleme sonucunda 2 çalışmanın araştırmaya dahil edilme kriterlerini taşımadığı belirlenmiş ve bu nedenle bu iki lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmemiştir (Çalışmalardan bir tanesi zihinsel engelli çocuklar ile yapıldığı için diğer çalışma ise farklı bir bilim alanında yapıldığı için çalışmaya dahil edilmemiştir.). Çalışmanın örneklemini ise, OSB’li olan çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanılmasını konu edinen lisansüstü tezleri derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelenme olanağı sunan amaçlı örneklem yöntemidir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç evrenin çoğunluğunu özelliklerini yansıtacak şekilde bir örneklem seçmektir (Sümer vd.,

2007: Özen ve Gül, 2007). Çalışmanın örneklem grubu belirlenen ölçütleri taşıyan toplam 8 lisansüstü tezden oluşmaktadır. Çalışmanın genel özetine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Genel Özetine İlişkin Dağılım Çizelgesi

Tez	Yazar	Tez türü	Araştırma deseni	Katılımcılar	Kullanılan uygulama	Hedef beceri	Sonuç
T1	Meral M, 2018	YL	Tek denekli	OSB’li 2 erkek ve 1 kız çocuk (17 yaş)	Etkinlik çizelgeleri	Telefon aracılığı ile yardım isteme Telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme	Etkili
T2	Yılmaz Y, 2017	YL	Tek denekli	OSB’li 2 erkek çocuk (6 ve 7 yaş arası)	Tablet, pc, dosya üzerinde yapılan etkinlik çizelgesi	Tişört giyme El yıkama Uçak yapma ve boyama	Etkili
T3	Göç S, 2016	YL	Tek denekli	OSB’li 3 erkek çocuk (15-20 yaş arası), 1 uygulamacı	iPad yoluyla sunulan etkinlik çizelgeleri	Ödev yapma becerisi	Etkili
T4	Gülşen İ, 2019	YL	Tek denekli	OSB’li 3 erkek (8-10 yaş arası)	Etkinlik çizelgeleri Replikli öğretim	Sözel iletişim becerisi kazandırma	Etkili
T5	Dalgın-Eyip Ö, 2011	YL	Tek denekli	OSB’li 1 kız ve 3 erkek çocuk (5 ve 7 yaş arası)	Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleri	Çizelge izleme becerisi, Rol oyun becerisi	Etkili
T6	Çuhadar S, 2008	Dr.	Tek denekli	OSB’li 3 erkek (4 ve 6 yaş arası)	Resimli etkinlik çizelgeleri	Çizelge izleme becerisi, Etkinliği yerine getirme	Etkili
T7	Ünver M, 2019	YL	Tek denekli	OSB’li 2 erkek ve 1 kız (4-8 yaş arası) ve ebeveynleri	Tablet aracılı sunulan etkinlik çizelgeleri	Serbest zaman etkinlikleri	Etkili
T8	Direm Ü, 2019	YL	Tek denekli	OSB’li 7 erkek ve 4 kız (4-17 yaş arası)	Tablet bilgisayarla sunulan etkinlik çizelgeleri	Serbest zaman becerileri	Etkili

Çalışmanın Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Araştırmada kapsamına alınacak lisansüstü tezlere dair dahil etme ve dışlama kriterleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri
YÖK tezde yer alan lisansüstü tam metin tezler
OSB’li 0-20 yaş aralığındaki çocuklar, gençler ve onlara bakım verenlerin örneklem grubunu oluşturduğu lisansüstü tezler
Etkinlik çizelgelerini konu alan lisansüstü tezler
Dışlama Kriterleri

OSB'li çocuklar dışındaki farklı engele sahip çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı çalışmalar

Mevcut çalışmaya uygun 1'i doktora tezi (n:1) ve 7'si yüksek lisans tezi (n:7) olmak üzere toplamda 8 teze (n:8) ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla YÖK tez veri tabanından “otizm”, “otizm spektrum bozukluğu” ve “etkinlik çizelgeleri” gibi anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmış, çalışmanın dahil edilme kriterlerini taşıyan 1'i doktora tezi ve 7'si yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 8 teze ulaşılmıştır (Meral, 2018; Yılmaz, 2017; Göç, 2016; Gülşen, 2019; Dalgın-Eyüp, 2011; Çuhadar, 2008; Ünver, 2019; Direm, 2019).

Verilerin Analizi

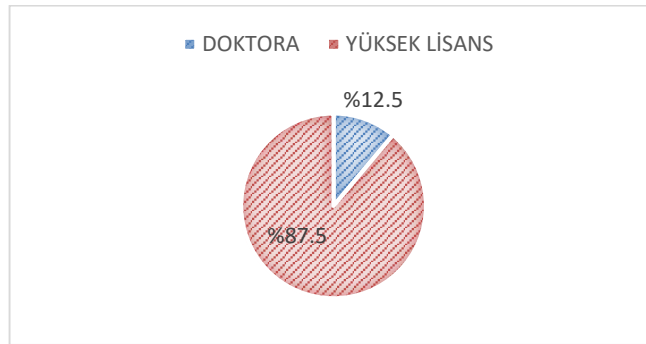
Çalışmanın verilerinin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, halihazırda elde var olan kayıt ve belgelerin veri kaynağı olarak kullanılması ve bu kaynakların sistemli bir biçimde analiz edilmesidir (Karadağ, 2009).

Bulgular ve Tartışma

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin türleri, araştırma desenleri, katılımcıların seçimi, kullanılan uygulamalar, kazandırılmaya çalışılan hedef beceriler ve sonuçlarının etkisi olmak üzere toplam altı alanda incelenmiştir.

1) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tez türleri nelerdir?

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin türleri incelendiğinde, %87,5’inin yüksek lisans (n=7) ve %12,5’inin ise doktora tezi (n=1) olduğu belirlenmiştir. Nitekim Türkiye’de spor alanında OSB ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada toplam 34 lisansüstü tez ile çalışmanın yapıldığı ve bunların 25’inin yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Bu da çalışmamızı destekler niteliktedir (İlkim vd., 2021). Lisansüstü tezlerin türlerine ilişkin görsel Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

2) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki araştırma desenleri nelerdir?

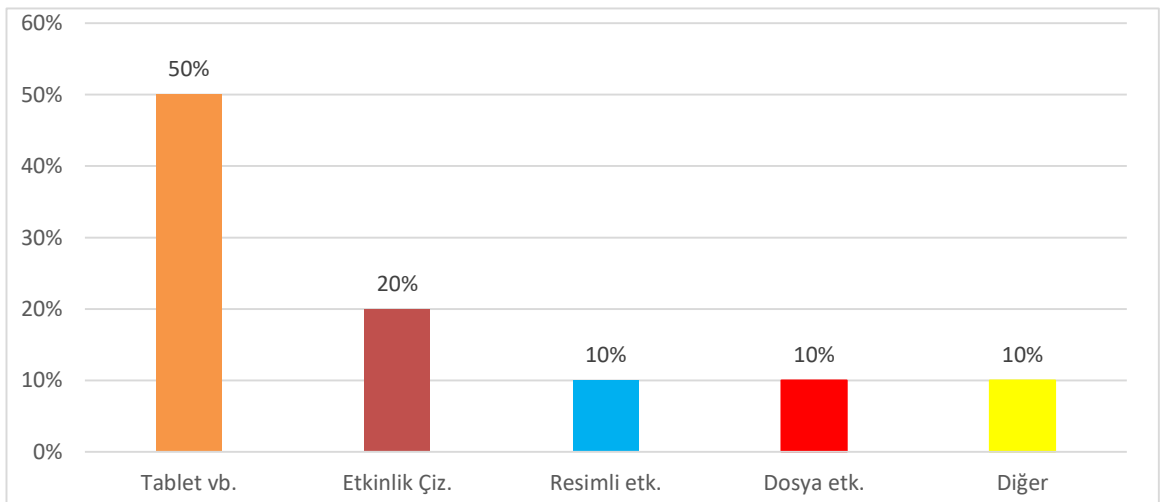
Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma modelleri incelendiğinde tezlerin %100’ünün (n=8) tek denekli araştırma deseninde hazırlandığı tespit edilmiştir. Nitekim kaynaştırma eğitimine devam eden OSB’li üç çocuğa fen bilgisi dersi kapsamında deneylerin öğretimi için video destekli bir resimli etkinlik çizelgesi hazırlanmış ve bu çalışmada da araştırma deseni olarak tek denekli araştırma desenin seçildiği belirlenmiştir (Elmacı ve Karaaslan, 2021).

3) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki katılımcıların seçimi nasıldır?

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerde yer alan katılımcılar incelendiğinde, bunların %73,5’inin erkek (n=25), %20,7’sinin kız (n=7), %2,9’unun uygulamacı (n=1) ve %2,9’unun ise ebeveynlerin (n=1) oluşturduğu tespit edilmiştir. Arslan ve Sağlam (2021) tarafında, Türkiye’de OSB’li çocuklara sosyal becerilerin öğretiminin konu edinildiği lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada, katılımcıların 3’ünün kız ve 17’sinin erkek çocuk olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada 1 farklı engele sahip kız çocuk, 13 normal gelişime sahip çocuk, 3 öğretmen adayı, 2 yetişkin ve 3 ebeveynin de çalışmaya katılımcı olarak dâhil edildiği belirlenmiştir (Arslan ve Sağlam, 2021c).

4) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerdeki yapılan uygulamalar nelerdir?

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan uygulamalar incelendiğinde; yapılan uygulamaların %50’sinin tablet, ipad ve bilgisayar aracılı sunulan etkinlik çizelgelerinin olduğu (n=5), % 20’sinde sadece etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı (n=2), %10’unda resimli etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı (n=1), %10’unda dosya üzerinden yapılan etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı (n=1) ve diğer %10’unda ise etkinlik çizelgesi ile beraber replikli öğretimin (n=1) kullanıldığı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerde yapılan uygulamalara ilişkin görsel Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü tezlerde yapılan uygulamalara göre dağılımı

5) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerde çocuğa kazandırılmayı hedefleyen beceriler nelerdir?

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerde kazandırılmaya çalışılan hedef beceriler incelendiğinde; T1’de Meral (2018) etkinlik çizelgelerini kullanarak “telefon aracılığı ile yardım isteme, telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme”, T2’de Yılmaz (2017) tablet, pc, dosya üzerinde yapılan etkinlik çizelgesi kullanarak “tişört giyme, el yıkama, uçak yapma ve boyama”, T3’de Göç (2016) iPad yoluyla sunulan etkinlik çizelgeleri kullanarak “ödev yapma”, T4’de Gülşen (2019) etkinlik çizelgeleri ve replikli öğretimi kullanarak “sözel iletişim becerisi kazandırma”, T5’de Dalgın-Eyiip (2011) bilgisayar destekli etkinlik çizelgelerini kullanarak “çizelge izleme becerisi, rol oyun becerisi”, T6’da Çuhadar (2008) resimli etkinlik çizelgelerini kullanarak “çizelge izleme becerisi, etkinliği yerine getirme”, T7’de Ünver (2019) tablet aracılı sunulan etkinlik çizelgelerini kullanarak “serbest zaman etkinlikleri” ve T8’de ise Direm (2019) tablet bilgisayarla sunulan etkinlik çizelgelerini kullanarak “serbest zaman çalışmaları” çocuğa kazandırılmaya çalışılan beceriler olduğu belirlenmiştir.

6) OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgelerinin incelendiği lisansüstü tezlerin sonuçları nasıldır?

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan tezlerin sonuçlarına bakıldığında tezlerin tamamında uygulanan çizelgelerin çocukların eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre; T1’de ergenlerin aileleri ve uygulamacılar “telefon aracılığı ile yardım isteme, telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme” gibi becerilerin öğretiminde etkinlik çizelgelerinin etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. T2’de “tişört giyme, el yıkama, uçak yapma ve boyama” gibi becerilerin öğretiminde tablet bilgisayarla uygulanan etkinlik çizelgelerinin dosya ile yapılan etkinlik çizelgelerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T3’de iPad ile “ödev yapma” da etkinlik çizelgelerinin uygulamasına dair çocukların ailelerinde ve öğretmenlerinden görüşler alınmış ve bu görüşlere göre uygulamanın çocuğun ödev yapmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T4’de “sözel iletişim becerisi kazandırma”, T5’de “çizelge izleme becerisi, rol oyun becerisi”, T6’da “çizelge izleme becerisi, etkinliği yerine getirme”, T7’de “serbest zaman etkinlikleri” ve T8’de ise “serbest zaman çalışmaları” gibi becerilerin kazandırılmasında da etkinlik çizelgelerinin sonuçlarının olumlu yönde olduğuna dair aileler ve uygulamacılar tarafından görüş bildirilmiştir.

Sonuç

Türkiye’de, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin tamamına yakınının yüksek lisans tezi olduğu, araştırma deseninin tamamının tek denekli olarak tasarlanmış olduğu, araştırmanın katılımcılarının yarısından fazlasının erkek olduğu, kullanılan uygulamaların tamamında etkinlik çizelgelerini yer aldığı, katılımcının ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflerin kazandırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda etkinlik çizelgeleri ile öğretilmesi hedeflenen becerilerin tamamının çocuğa kazandırıldığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan etkinlik çizelgeleri alanında yapılan lisansüstü tezler kapsamında yapılan uygulamaların OSB’li çocuklara kazandırılması amaçlanan hedef becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Ancak OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan

etkinlik çizelgeleri konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve bu konuda daha çok araştırmanın yapılması önerilmektedir.



Kaynakça

- Akçin, N. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, İçinde (s.142-168). *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi*. Rakap S (Çev. Edt.). Education Exceptional Children, Kirk S, Gallagher J, Coleman MR. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, R. ve Sağlam, M. (2021a). *Otizimli Çocuklar ve Duyusal Gelişimlerini Desteleyici Alternatif Bir Program*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Arslan, R ve Sağlam, M. (2021b). Investigating the effects of sensory development support program prepared for mothers on sensory and social development of children with autism, *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 15 (9), 2624-2629. doi: 10.53350/pjmhs211592624.
- Arslan, R ve Sağlam, M. (2021c). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi: sistematik bir gözden geçirme. 3. Pearson Journal International Conference on Social Sciences & Humanities | Kapadokya, Turkey Proceedings Book October 26-27, 133-142.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizimli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1): 61-76.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademia.
- Çuhadar, S. (2008). *Resimli Etkinlik ile Sunulan Öğretim Sürecinin Otistik Özellik Gösteren Çocukların Serbest Zaman Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dalgın-Eyüp, Ö. (2011). *Bilgisayar Destekli Etkinlik Çizelgeleriyle Sunulan Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların Çizelge İzleme ve Rol Oyun Becerilerini Öğrenmedeki Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Direm, Ü. (2019). *Tablet Bilgisayar Uygulamalarını Kullanarak Hazırlanmış Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Bireylerin Serbest Zaman Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Elmacı, E ve Karaaslan, Ö. (2021). Kaynaştırma uygulamalarından yararlanan otizm spektrum bozukluğu olan 7. Sınıf öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 46 (207): 203-230.
- Fazlıoğlu, Y., Yurdakul, M.E. (2007). *Otizim*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Göç, S. (2016). *İpad Yoluyla Sunulan Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Bağımsız Ödev Yapma Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülşen, İ. (2019). *Etkinlik Çizelgeleri ve Replikli Öğretim Yoluyla Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel İletişim Başlatma Becerisi Kazandırma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İlkin, M., Özöğlü, F., Karadağ, H. (2021). Türkiye’de spor alanında yapılan otizm ile ilgili lisansüstü tezlerin içerik analizi (2013-2020). *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1): 40-49.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açardan incelemesi. *Abi Evran Ünv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(3): 75-87.
- Kasilingam, N., Waddington, H., Meer, L.V.D. (2021). Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder in New Zealand: What Children Get and What Parents Want. *International Journal Of Disability, Development and Education*, 68(4), 521-537. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1696949>
- Meral, M. (2018). *Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerilerinin Öğretiminde Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Michalek, A.M.P., Phalen, L., Bobzien, J.L., Chen, C.H., Urbano, M., Hartmann, K., Okwara, L., Gorrepati, P., Deutsch, S., Williams, T. (2020). Using a STEM activity to improve social communication interactions in autism spectrum disorder, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 38-47.
- Olsson, N.C., Rautio, D., Asztalos, J., Stoetzer, U., Bölte, S. (2016). Social skills group training in high-functioning autism: A qualitative responder study. *Autism*, 1-16.

- Özen, Y ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren: Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Sümer, N., Demirutku, K., Özkan, T. (2007). *Araştırma Teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Posey, D.J., Stigler, K.A., Erickson, C.A., McDougle, C.J. (2008). Antipsychotics in the treatment of autism. *J Clin Invest*, 118 (1): 6-14.
- Radley, K.C., Dart, E.H., Brennan, K.J. (2020). Social skills teaching for individuals with autism spectrum disorder: a systematic review. *Adv Neurodev Disord*, 4, 215-226.
- Tosun, D.G. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimi. İçinde (s.177-198), Melekoğlu MA, Kartal MS (Eds). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünver, M. (2019). *Ailelerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarına Serbest Zaman Etkinliklerini Gerçekleştirirken Tablet Aracılığıyla Sundukları Etkinlik Çizelgelerinin Etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, Y. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Tablet Bilgisayar Yoluyla Sunulan Etkinlik Çizelgesi ile Dosyadan Sunulan Etkinlik Çizelgesinin Etkililiğinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Zwaigenbaum, L., Penner, M. Autism spectrum disorder: advances in diagnosis and evaluation. https://depts.washington.edu/ctu/wordpress/wp-content/uploads/2019/07/Zwaigenbaum-2018_ASD-review.pdf Son Erişim Tarihi Son Erişim Tarihi 08 Nisan 2022.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların Çatışma Durumları ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Araştırma Makalesi/ Research Article

 Bayram DELEŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
 Nazan KAYTEZ, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gümüşhane il merkezinde bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarına çocuğu devam eden 302 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve O'Leary-Porter Çatışma Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi (Google) formlar ile toplanmıştır. Verilerin analizinde T testi, ANOVA ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite mezunu olan, gelir düzeyi yüksek olan, bir ve iki çocuk sahibi olan, çalışan, evlilik süresi dört-dokuz yıl arasında olan ve evliliğinden memnun olan ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda lise mezunu olan, gelir durumu orta düzeyde olan, üç çocuk sahibi olan, evlilik süresi bir-üç yıl arasında olan ve evliliğinden memnun olmayan ebeveynlerin ise çatışma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik algısının çatışma düzeyini negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği, ebeveynlerin çatışma düzeyleri arttıkça öz yeterlik algılarının azaldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda eşlerin çatışma nedenleri ve öz yeterlik algıları daha ayrıntılı araştırılabilir ve bu konuda çözüm odaklı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Anne baba,
çatışma,
çocuk gelişimi,
öz yeterlik algısı,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.04.2022

Kabul Tarihi 27.06.2022

E-Yayın Tarihi: 30.06.2022

Investigation of Conflict Situations and Self-Efficacy Perceptions of Parents Who Have Preschool Children

Abstract

In this study, it was aimed to examine the conflict situations and self-efficacy perceptions of parents with preschool children. Correlational model was used in the research. The study group of the research consists of 302 parents whose children attend private preschool education in Gümüşhane city center. The data of the research were collected with the General Information Form, the General Self-Efficacy Scale and the O'Leary-Porter Conflict Scale. The data were collected with online (Google) forms prepared by the researcher. T test, ANOVA and regression analyzes were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the self-efficacy perceptions of the parents who are university graduates, have a high income level, have one or two children, are working, have a marriage duration of four to nine years, and have a high level of marital satisfaction. It was determined that the conflict levels of the parents who were high school graduates, had a medium income, had three children, were married for one to three years, and were not satisfied with their marriage. In addition, it was determined that self-efficacy levels had a negative and significant effect on conflict levels, and that as the conflict level of parents increased, their self-efficacy levels decreased. In this context, the causes of conflict and self-efficacy perceptions of spouses can be investigated in more detail and solution-oriented studies can be carried out on this issue.

Keywords

Parents,
conflict,
child development,
perception of self-efficacy

Article Info

Received: 04.08.2022

Accepted: 06.27.2022

Online Published:

06.30.2022

Atf (How to cite)

Deleş, B. ve Kaytez, N. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 67-77.

Sorumlu Yazar: Bayram Deleş, b.deles@icloud.com

Giriş

Ebeveynlik, evli bireylerin çocuk sahibi olmalarıyla birlikte ortaya çıkan bir durumdur. Ebeveynlik, anne-baba açısından birçok olumlu özelliğe sahip olmakla birlikte, bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir (Zhao ve White, 2022). Ebeveyn olmanın; çocuk sahibi olma, çocukları sevme, sevgiyi paylaşma, aile olmanın getirdiği güçlü bağlar, mutluluk, huzur, eğlence gibi avantajları bulunmaktadır (Hines ve ark., 2022; Sayın ve Altun, 2021). Özellikle ebeveyn ve çocuklar arasındaki uyum, aile ortamının kalitesini artırmakta bu durumda aile bireylerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bununla birlikte ebeveyn olmanın fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik açıdan birtakım zorlukları da bulunmaktadır (Russell ve Ingersoll, 2021).

Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte anne-babalar, çocuğun bakımı, beslenmesi, fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gibi ebeveynlik rollerini yerine getirmeye çalışmakta bu durumda maddi ve manevi sorumlulukları artırmaktadır (Calzada, Tamis-LeMonda ve Yoshikawa, 2013; Karaçöl, 2021). Ebeveynler bu sorumlulukları yerine getirirken kimi zaman kendilerini yetersiz hissedebilmekte ve ebeveynlik rollerine ilişkin olumsuz bir algıya sahip olabilmektedirler (Rix, Rose ve Roman, 2022). Delgado ve arkadaşlarına (2019) göre ebeveynlerin bu algısı genel öz yeterlik düzeyleriyle ilişkilidir. Örneğin, Baş (2019) çalışmasında annelerin genel öz yeterlik düzeyleri ile ebeveynlik rollerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Önal (2021) çalışmasında öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerin, ebeveyn rollerine ilişkin kendilik algılarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Gerçek (2018) çalışmasında bireylerin genel öz yeterlik algıları ile uzlaşmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Cavkaytar, Aksoy ve Ardıç (2014)'e göre ise öz yeterlik inançları yüksek olan ebeveynler daha olumlu ebeveynlik davranışlarına sahiptir. Dolayısıyla ebeveynlerin öz yeterlik algıları hem ebeveynlik algılarını hem de çocuklarına karşı davranışlarını etkilemektedir (Delgado ve ark. 2019).

Öz yeterlik, bireyin bir işi başarabileceğine dair inancıdır. Bireyin öz yeterliği ne kadar yüksek ise başarmaya ilişkin inancı da o kadar yüksektir (Coleman, 1998). Ebeveyn öz yeterliği ise anne-babaların ebeveyn olma konusunda sahip oldukları yeterliklere ilişkin algılarını ifade etmektedir. Ayón ve García (2019)'ya göre öz yeterlik algısı yüksek olan anne-babaların ebeveynliğe ilişkin öz yeterlik algıları da yüksektir. Öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynler sabırlıdırlar ve ebeveyn olmaya ilişkin zorluklarla daha kolay baş edebilmektedirler. Ayrıca anne-baba olma konusunda daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler ve çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlıdırlar. Bu bağlamda çocukların temel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamakta ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedirler (Özkul, 2015). Anne-babaların öz yeterlik algıları çocuklarına yönelik tutumlarını da etkilemektedir (Masarik ve Conger, 2017). Anthony ve arkadaşlarına(2005) göre yüksek öz yeterliğe sahip ebeveynler, çocuklarına karşı daha olumlu ve tutarlı bir yaklaşıma sahiptirler. Öz yeterlik algısı düşük olan ebeveynler ise özellikle çocuklarıyla ilgili bir problem karşısında daha kolay pes edebilmekte ve ebeveyn olmayı keyifli değil, zorlu bir süreç olarak algılayabilmektedir. Yine çocuklarıyla ilgili sorumlulukları yerine getirmekte zorlanabilmekte ve çocuklarını ihmal edebilmektedirler (Abass Mohamed, Ibrahim El Malky ve Said Sayed, 2022). Örneğin, Cansız (2021),

üç-altı yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveyn öz yeterlik inançları ile çocuklarını istismar potansiyelleri arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Ebeveynlerin öz yeterlik algılarını, kişilik özellikleri, çocuğun mizacı, sosyoekonomik düzey gibi birçok faktör etkilemektedir (Gözübüyük, 2015; Tambulut ve Eker, 2019). Bu faktörlerden birisinin de eşler arasındaki çatışma olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Topçu (2020) araştırmasında benlik saygısı yüksek eşlerin daha az çatışma yaşadıklarını bulmuştur. Demirli ve Kendir (2016) ise evlilik uyumunun anne-baba tutumlarını etkilediğini belirlemiştir. Eşler arasındaki çatışmalar doğrudan davranışlara yansımakta ve bu durum ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini olumsuz etkilemektedir (Pappalardo ve ark., 2022; Scull ve ark., 2022). Çatışma yaşayan eşler çocuklarıyla ilgili konularda çoğunlukla birbirlerini suçlamakta ve sorumluluklarından kaçma eğilimi göstermektedirler (Liu, Zhao ve Su, 2022; McDermott ve ark., 2022). Aile içinde çatışmaların yaşanması, yaşam kalitesinin azalmasına ve mutsuzluğa neden olmakta bu durumda eşlerin öz yeterlik algılarını etkileyebilmektedir. Çoğu zamanda eşlerin sahip olduğu öz yeterlik algısı çatışma sürecini yönetmektedir (Büyüktaşkapu 2012). Bu kapsamda alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerini (Büyüktaşkapu, 2012; Karaçöl, 2021; Liu, Zhao ve Su, 2022; Özkul, 2015; Russell ve Ingersoll, 2021; Ramsey, 2021; Walters, 2022) inceleyen çalışmaların olduğu ancak özellikle yurt içinde yapılan çalışmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerle çalışıldığı görülmüştür (Ceran, 2020; Karlıoğlu ve Yıldırım Sarı, 2019; Telef, 2013). Yine ebeveyn çatışması ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise genellikle eşler arası çatışmanın çocuklara olan etkisiyle ilgili çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir (Akıl, 2019; Demir, 2018; Uçak, 2020). Aile ortamında sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi için öncelikle eşler arasındaki çatışmayla ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Topçu, 2020). Bu değişkenlerin belirlenmesinin evlilik uyumu ve çocukların sağlıklı gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çatışma durumları ile öz yeterlik algılarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi ve ebeveynlerin çatışma durumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

- Ebeveynlerin cinsiyeti, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, çalışma durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, evlilik süresi ve evlilikten memnun olma/olmama durumları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Ebeveynlerin cinsiyeti, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, çalışma durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, evlilik süresi ve evlilikten memnun olma/olmama durumları ile çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri çatışma düzeylerini etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelendiği bu araştırmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modelinde iki veya daha

fazla değişken arasındaki ilişki saptanarak, değişkenlerin birlikte değişip-değişmediği belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma, evrenini Gümüşhane il merkezinde çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden tüm ebeveynlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Belirlenen anaokullarındaki ebeveynler ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ebeveynler arasından çalışmaya katılmayı kabul eden 302 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %62,9'u kadın, %37,1'i erkek; %11,9'u lise mezunu, %88,1'i üniversite mezunu; %84,1'nin gelir düzeyi orta seviyede, %15,9'unun gelir düzeyi yüksek seviyededir. Ebeveynlerin %37,1'i bir çocuk sahibi, %50,6'sı iki çocuk sahibi, %12,3'ü üç çocuk sahibidir ve %77,8'i çalışırken, %22,2'si çalışmamaktadır. Araştırmaya katılanların %34,1'i 1-3 yıldır evli, %46,7'si 4-9 yıldır evli, %19,2'si 10+ yıldır evlidir; %33,4'ü evliliğinden çok memnun, %22,8'i oldukça memnun, %24,3'ü memnun, %19,5'i memnun değildir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" ve "O'Leary-Porter Çatışma Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda ebeveynin cinsiyeti, öğrenim durumu, gelir düzeyi, çalışma durumu, sahip olunan çocuk sayısı, evlilik süresi ve evlilikten memnun olup-olmama durumu ile ilgili toplam yedi tane kapalı uçlu soru yer almaktadır.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği: Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin "yılmama, başlama ve sürdürme çabası" olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan, 17; en yüksek puan 85'tir. Ölçekten alınan puanın artması, öz yeterliliğin arttığını göstermektedir. Bu çalışmada toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri ile yapılan analiz sonucunda güvenirlik katsayısının .82 olduğu belirlenmiştir.

O'Leary-Porter Çatışma Ölçeği: Porter ve O'Leary tarafından 1980 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Sümer ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin çocukları önünde ne sıklıkla tartışma yaşadıklarını ölçmeyi hedeflemektedir. Tek boyuttan ve 15 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup, ölçeğin Cronbach alfa değerleri ise anneler için .80, babalar için .77'dir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri ise anneler için .83, babalar için .76 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul raporu ve çocukların eğitim gördüğü özel okul öncesi eğitim kurumlarından gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okullara gidilerek müdür ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınmış, veri toplama araçları ebeveynlere öğretmenler aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ebeveynlerin araştırmaya katılmaları durumunda “Bilgilendirilmiş Onam Formu” nu imzalamaları istenilmiştir. Formun açıklamalar bölümünde araştırmanın amacı ve gizliliği hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Toplanan verilerden eksik doldurulan dokuz veri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin normallik dağılımları incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile yapılan değerlendirmede puanların -1 ile +1 aralığında olduğu ve normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada ebeveynlerin demografik bilgilerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında T testi, ANOVA ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelendiği araştırmada, elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Cinsiyeti, Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları (n:302)

Değişken	Alt değişken	n	x	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	190	6,02	,653	-0,160 ^t	0,873
	Erkek	112	6,03	,949		
Eğitim durumu	Lise	36	5,68	,839	-2,888 ^t	0,004
	Üniversite	266	6,07	,755		
Gelir durumu	Orta	254	5,95	,794	-3,887 ^t	0,000
	Yüksek	48	6,41	,515		
Ebeveyn çalışma durumu	Evet	235	6,12	,786	4,024 ^t	0,000
	Hayır	67	5,69	,637		

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Üniversite mezunu olanların öz yeterlik düzeyi lise mezunu olanlardan ($p<0,05$), gelir durumu yüksek olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi gelir durumu orta olan ebeveynlerden ($p<0,05$), çalışan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi çalışmayan ebeveynlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 2. Ebeveynlerin Çocuk Sayısı, Evlilik Süresi ve Evlilikten Memnuniyet Düzeyi Değişkenlerine Göre Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları (n:302)

Değişken	Alt değişken	n	x	ss	F	p	Fark
Çocuk sayısı	1 çocuk ¹	112	6,02	,715	8,914 ^F	0,000	1-3, 2-3
	2 çocuk ²	153	6,14	,718			
	3 çocuk ³	37	5,55	,992			
Evlilik süresi	1-3 yıl ¹	103	5,89	,765	3,093 ^F	0,047	2-1
	4-9 yıl ²	141	6,13	,782			

	10+ yıl ³	58	5,99	,744			
Evlilikten memnuniyet düzeyi	Çok memnunum ¹	101	6,35	,563	17,376 ^F	0,000	1-4, 2-4
	Oldukça memnunum ²	69	6,03	,667			
	Memnunum ³	73	5,97	,694			
	Memnun değilim ⁴	59	5,51	,992			

Tablo 2 incelendiğinde, çocuk sayısı bir ve iki olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi çocuk sayısı üç olan ebeveynlerden anlamlı olarak yüksek ($p<0,05$) bulunmuştur. Ayrıca evlilik süresi dört-dokuz yıl olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi evlilik süresi bir-üç yıl olan ebeveynlerden anlamlı olarak yüksek ($p<0,05$), evlilikten çok memnun ve oldukça memnun olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi evlilikten memnun olmayan ebeveynlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 3. Ebeveynlerin Cinsiyeti, Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Çatışma Ölçeği Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları (n:302)

Değişken	Alt değişken	n	x	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın (anne)	190	1,81	,449	1,706 ^t	0,089
	Erkek (baba)	112	1,72	,379		
Eğitim durumu	Lise	36	2,02	,379	3,823 ^t	0,000
	Üniversite	266	1,74	,421		
Gelir durumu	Orta	254	1,81	,372	3,224 ^t	0,001
	Yüksek	48	1,59	,612		
Ebeveyn çalışma durumu	Evet	235	1,76	,442	-,908 ^t	0,365
	Hayır	67	1,81	,363		

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin çatışma düzeyleri ile cinsiyetleri ve çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte lise mezunu olan ebeveynlerin çatışma düzeyi üniversite mezunu olan ebeveynlerden ($p<0,05$), gelir durumu orta olan ebeveynlerin çatışma düzeyi gelir durumu yüksek olan ebeveynlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ($p<0,05$) bulunmuştur.

Tablo 4. Ebeveynlerin Çocuk Sayısı, Evlilik Süresi ve Evlilikten Memnuniyet Düzeyi Değişkenlerine Göre Çatışma Ölçeği Puan Ortalamaları ve ANOVA Testi Sonuçları (n:302)

Değişken	Alt değişken	n	x	ss	F	p	Fark
Çocuk sayısı	1 çocuk ¹	112	1,72	,388	4,939 ^F	0,008	3-1, 3-2
	2 çocuk ²	153	1,76	,392			
	3 çocuk ³	37	1,97	,592			
Evlilik süresi	1-3 yıl ¹	103	1,85	,487	3,768 ^F	0,024	1-2
	4-9 yıl ²	141	1,71	,396			
	10+ yıl ³	58	1,79	,351			
Evlilikten memnuniyet düzeyi	Çok memnunum ¹	101	1,57	,328	15,858 ^F	0,000	4-1, 4-2
	Oldukça memnunum ²	69	1,77	,472			
	Memnunum ³	73	1,92	,406			
	Memnun değilim ⁴	59	1,95	,398			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayısı üç olan ebeveynlerin çatışma düzeyi çocuk sayısı bir ve iki olan ebeveynlerden, evlilik süresi bir-üç yıl olan ebeveynlerin çatışma düzeyi evlilik süresi dört-dokuz yıl olan ebeveynlerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Ayrıca evlilikten memnun olmayan ebeveynlerin çatışma düzeyleri, evlilikten çok memnun ve oldukça memnun olan ebeveynlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ($p<0,05$) bulunmuştur.

Tablo 5. Ebeveynlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çatışma Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,480	,188		13,181	0,000
Öz yeterlik	-,117	,031	-,214	-3,786	0,000

R= -,214; R²=,046; F(1, 300)=14,335; p= 0,000

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerinin çatışma düzeylerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği, öz yeterlik düzeyinin çatışma düzeyi üzerinde %4,6 düzeyinde açıklayıcı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (R²=,046; p<0,05).

Tartışma

Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelendiği araştırma sonucunda, ebeveynlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik algısının cinsiyetten bağımsız olarak bireylerin çocukluk yaşantıları, yetiştirilme tutumları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca günümüzde anne-babalar çocuğun sorumluluğunu birlikte paylaşmakta ve çocuğa ilişkin benzer kaygılar yaşamaktadır (Karaçöl, 2021). Nitekim araştırmada anne ya da baba olma durumu öz yeterlik algısını etkilememiştir. Demir (2015) ve Önal (2021) de çalışmalarında anne-baba olma durumunun öz yeterlik algısını etkilemediğini bulmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bu bulgudan farklı olarak Büyüktaşkapu (2012) ve Liu, Zhao ve Su (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, annelerin ebeveynlik öz yeterlik düzeyleri babalardan yüksek bulunmuştur. Araştırmada üniversite mezunu olan ve gelir düzeyini yüksek olarak ifade eden ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Karaçöl (2021), Özkul (2015), Russell ve Ingersoll (2021) ile Ramsey (2021) ve Walters (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda; eğitim durumu üniversite olan ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak ebeveynlerin daha fazla bilgi sahibi olması, farkındalık düzeylerinin artması ve kendilerini geliştirmeleri ile açıklanabilir. Gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin de fiziksel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayabiliyor olmalarının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Araştırmada çocuk sayısı bir ve iki olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeyi çocuk sayısı üç olan ebeveynlerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Özkul (2015) yaptığı araştırmada da tek çocuğa sahip olan ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum bir ve iki çocuğa sahip olan ebeveynlerin üç ve üzeri çocuğa sahip olan ebeveynlere göre çocuklarıyla birebir daha fazla zaman geçirmeleri, ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabiliyor olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmada evlilik süresi 4-9 yıl olan, evlilikten çok memnun veya oldukça memnun olan ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Pappalardo ve arkerleri (2022) ile Zhao ve White (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda evlilik süresinin bireylerin öz yeterlik düzeylerini etkilediği buna göre yeni evli olan çiftlerin öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yeni evlenen bireylerin kadın ve erkek rolünden eş rolüne geçmelerine bağlı olarak yeni rollerine karşı uyum sorunu yaşıyor olmaları açıklanabilir.

Araştırmada ebeveynlerin çatışma durumları anne ya da baba olma durumuna ve çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eşler arasında çatışma durumunun cinsiyetten ve çalışma

durumundan bağımsız olduğu, bireyin kişilik özellikleri ve kişiler arası iletişim şekliyle daha yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yine araştırmaya alınan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çalışıyor olmasının ve verilerin homojen bir dağılım göstermemiş olmasının da sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Lise mezunu olan ebeveynlerin çatışma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin iletişim becerilerinin arttığı ve çatışma durumundan daha çok konuşarak problemlere çözüm buldukları düşünülmektedir. Nitekim literatür bu bulguyu desteklemektedir (Birtürk ve Biçer, 2021; Köyceğiz ve Özbey, 2019). Orçan ve Deniz (2004) de araştırmalarında eğitim düzeyi ile eşler arasındaki çatışma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır. Düşük gelir düzeyi ve çocuk sayısının fazla olması aileler üzerinde stres yaratan bir durumdur. Çocuk sayısı arttıkça harcamalar artmakta, evin ve çocukların ihtiyaçları karşılamak için yeterli maddi gelire sahip olamamak bazen eşler arasında çatışmalara neden olabilmektedir (Masarik ve Conger, 2017). Yine çocuk sayısı arttıkça eşler birbirlerine daha az ilgi ve zaman ayırmakta bu durumda eşler arasında ki ilişkiyi olumsuz etkileyebilmekte ve çatışma ortamı yaratabilmektedir. Dizman (2003) da çalışmasında çocuk sayısı arttıkça eşler arasındaki çatışmanın arttığını belirlemiştir. Araştırmada bir-üç yıl arasında evli olan ve evliliğinden memnun olmayan ebeveynlerin çatışma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu durum eşlerin evliliğe uyum sağlama sürecinde yaşanan sorunlarla ilişkilendirilebilir. Eşler ilk evlendiklerinde evlilik sürecine ve birbirlerine alışmakta zorlanabilmektedir. Özellikle henüz evliliğe alışmadan çocuk sahibi olmakla birlikte eşlerin sorumlulukları daha da artmakta bu durumda eşlerin tükenmişlik yaşamalarına ve çatışmalara neden olabilmektedir (Terzi İlhan ve Işık, 2019). Ülker (2011) de benzer şekilde evlilik süresinin eşler arasındaki çatışmayı etkilediğini ve evliliğin ilk senelerinde çatışmaların daha fazla yaşandığını bulmuştur.

Araştırmada ebeveynlerin öz yeterlikleri arttıkça çatışma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyleri yüksek bireyler olası bir problem karşısında çözüm önerisi sunabilmekte, aşırı duygusal tepki göstermemekte ve uzlaşma yoluna gidebilmektedir (Ülker, 2011). Öz yeterlik algısı düşük bireyler ise problemin çözümünden çok problemin kendisine odaklanmakta, aşırı duygusal tepki gösterebilmekte ve çatışma ortamı yaratabilmektedir (Sayın ve Altun, 2021). Gerçek (2018) de çalışmasında bireylerin genel öz yeterlik algıları ile uzlaşma tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Pappalardo ve arkadaşları (2022) ve Zhao ve White (2022) yaptıkları araştırmada daha fazla çatışma yaşayan ebeveynlerin, öz yeterliklerinin daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Delgado ve arkadaşları (2019) ise ebeveynlerin aile içinde çatışma yaşamasının öz yeterlik sorunlarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin öz yeterlik algıları çatışma durumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle ebeveynlerin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmaları sağlıklı aile ilişkileri açısından önem arz etmektedir (Gerçek, 2018).

Sonuç

Araştırmada okulöncesi dönem çocuğu olan anne babaların öz yeterlik algıları ile çatışma yaşama durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuğu Gümüşhane il merkezinde bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 302 ebeveynle çalışılmış, çalışma sonucunda ebeveynlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Üniversite mezunu olan, gelir durumu yüksek olan, bir-iki çocuk sahibi olan, çalışan, evlilik süresi dört-dokuz yıl

arasında olan ve evlilikten memnuniyet düzeyi yüksek olan ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin çatışma durumlarının cinsiyet ve çalışma durumuna göre farklılık göstermediği, eğitim düzeyi lise olan, gelir durumu orta düzeyde olan, çocuk sayısı fazla olan, evlilik süresi bir-üç yıl arasında olan, evlilikten memnuniyet düzeyleri düşük olan ebeveynlerin çatışma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin çatışma düzeylerinin, öz yeterlik düzeylerini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öneriler araştırmacılara ve uygulama alanlarına yönelik olarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algıları farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenebilir.
- Eşlerin çatışma nedenleri ve öz yeterlik algıları daha ayrıntılı araştırılabilir ve bu konuda çözüm odaklı çalışmalar yapılabilir. Deneysel çalışmalar ağırlık verilerek destek eğitim programları geliştirilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Evlilik süresi daha düşük olan ebeveynlerin ebeveyn öz yeterliklerinin daha düşük olduğu ve çatışma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak evliliğin ilk yıllarında yaşanabilecek sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik ebeveynlere belediyeler, halk eğitim merkezleri, üniversiteler vb. aracılığıyla destek hizmetler verilebilir.
- Çatışma durumunun ebeveynlerin öz yeterlik algıları üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle, aile içerisinde yaşanabilecek çatışmaların azaltılabilmesi ya da önlenmesi amacıyla çiftlere ücretsiz danışmanlık hizmeti verilebilir.
- Araştırmada çalışmayan ebeveynlerin öz yeterlik algısı düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda ebeveynlere iş imkânı vb. destek olunabilir.

Kaynakça




- Abass Mohamed, N., Ibrahim El Malky, M. & Said Sayed, F. (2022). Effectiveness of Psycho-educational Nursing Intervention on Feeling of Burden and Self-Efficacy among Caregivers of Mentally Retarded Children. *Journal of Nursing Science Benha University*, 3(1), 652-666.
- Akıl, E. (2019). *Ebeveynlerin evlilik çatışması çatışma çözüm stilleri ve çocuklarının algıladıkları kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayón, C. & García, S. J. (2019). Latino immigrant parents' experiences with discrimination: Implications for parenting in a hostile immigration policy context. *Journal of Family Issues*, 40(6), 805–831.
- Birtürk, A. ve Biçer, T. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinde iletişim becerileri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Calzada, E. J., Tamis-LeMonda, C. S. & Yoshikawa, H. (2013). Familismo in Mexican and Dominican families from low-income, urban communities. *Journal of Family Issues*, 34(12), 1696–1724.
- Cansız, E. (2021). *3-6 yaş çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile ebeveyn öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V. ve Ardıç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1):69-76.

- Ceran, M. A. (2020). *Serebral palsili çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve anne-baba ebeveyn öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Delgado, M. Y., Nair, R. L., Updegraff, K. A. & Umaña-Taylor, A. J. (2019). Discrimination, parent-adolescent conflict, and peer intimacy: examining risk and resilience in Mexican-origin youths' adjustment trajectories. *Child development, 90*(3), 894-910.
- Demir S. (2015). Ebeveyn yetkinliğinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 133-148.
- Demirli, C. ve Kendir, M. (2016). Evlilik doyumu üzerinde anne baba tutumunun etkisinin incelenmesi. *Education Sciences, 11*(3), 96-113.
- Diken, I. H. (2007). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care, 179*(4), 425-436.
- Gerçek, A. (2018). *Genel öz yeterlik ve çatışma yönetim tarzı ilişkisi: Özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözübüyük, F. (2015). *Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3 yaş aralığında çocukların gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guimond, A., Moore, H., Aier, D., Maxon, E. & Diken, I. (2005). Parental self-efficacy instrument for children with disabilities (PSICD): Short version (Unpublished scale). Tempe AZ: Arizona State University.
- Hines, M., Hardy, N., Martens, A. & Zimmerman, E. (2022). Birth order effects on breastfeeding self-efficacy, parent report of problematic feeding and infant feeding abilities. *Journal of Neonatal Nursing, 28*(1), 16-20.
- Karaçöl, E. (2021). *Sağlık çalışanlarının ebeveyn öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karhoğlu, A. ve Yıldırım Sarı, H. (2019). Zihinsel engelli çocuğa sahip babalarda ebeveyn öz yeterliliği, algılanan sosyal destek ve aile yükü ilişkisi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 16*(2), 112-118.
- Liu, X., Zhao, L. & Su, Y. S. (2022). Impact of parents' attitudes on learning ineffectiveness: The mediating role of parental self-efficacy. *International journal of environmental research and public health, 19*(1), 615.
- Masarik, A. S., Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the family stress model. *Current Opinion in Psychology, 13*, 85-90.
- McDermott, E. R., Umaña-Taylor, A. J., Schaefer, D. R., Martinez-Fuentes, S., Co, L., Ison, A., ... & Rivas-Drake, D. (2022). The structure of educational inequity: Adolescents' access to parent education through friendship networks and its impact on academic outcomes. *Social Development, 31*(1), 27-51.
- Özkul, F. B. (2015). *48-60 aylık çocukların babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önal, B. (2021). *Vardiyalı çalışan ebeveynler ile gündüz çalışan ebeveynlerin ebeveyn öz yeterlik algıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pappalardo, A. A., Herbert, L., Warren, C., Lombard, L., Ramos, A., Asa'ad, A., ... & Gupta, R. (2022). Self-Efficacy Among Caregivers of Children With Food Allergy: A Cohort Study. *Journal of Pediatric Psychology*. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab137>.
- Porter, B. & O'Leary, K. D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8*, 287-295.
- Ramsey, K. A., Vaughan, C., Wagner, B. M., McGuire, J. F. & Gioia, G. A. (2021). Impact of self-efficacy and affective functioning on pediatric concussion symptom severity. *Journal of the International Neuropsychological Society, 27*(9), 875-882.
- Rix, R., Rose, J. & Roman, N. (2022). The Contribution of Divorce to Parental-Self Efficacy and Perception of Parenting among Divorced Parents: A Qualitative Study. *Journal of Divorce ve Remarriage, 63*(2), 87-100.
- Russell, K. M. & Ingersoll, B. (2021). Factors related to parental therapeutic self-efficacy in a parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder: A mixed methods study. *Autism, 25*(4), 971-981.
- Sayın, Y. ve Altun, F. (2021). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 253-270.

- Scull, T. M., Carl, A. E., Keefe, E. M. & Malik, C. V. (2022). Exploring Parent-gender Differences in Parent and Adolescent Reports of the Frequency, Quality, and Content of Their Sexual Health Communication. *The Journal of Sex Research*, 59(1), 122-134.
- Sherer, M. & Adams, C. (1983). The self-efficacy scale: A construct validity study. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
- Sümer, N., Sayıl, M., Kazak-Berument, S., Doğruyol, B., Günaydın, G., Harma, M., Öztürk, A., Salman, S. ve Selçuk, E. (2009). Çocuğun gelişiminde bağlanma, ilgi-bakım ve aile dinamiklerinin etkisi. Fon no: TUBİTAK-105K102.
- Tambulut, A. ve Eker, A. (2019). Bakıcı annelerin ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı, psikolojik dayanıklılıkları ve depresyon düzeylerinin demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 3(2); 147-176.
- Telef, B. B. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 33-49
- Terzi İlhan, S. ve Işık, Ş. (2019). Evliliğin ilk yıllarında evlilik yaşamı deneyimi ve evliliğe ilişkin algılar: sorunlar, zorluklar ve ihtiyaçlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1430-1448.
- Topçu, E. Z. (2020). *Kadınların evlilik çatışması, çatışma çözüm stilleri, benlik saygıları ve evlilik uyumlarının evlilik yaşı ve sosyo-demografik verilere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçak, E. (2020). *Ebeveynlerin evlilik çatışması ve kişilik özelliklerinin çocuklardaki sosyal uyum ve becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ülker, G. (2011). *Evlilik çatışmasının sıklık ve yaygınlığının bazı değişkenlere göre yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walters, G. D. (2022). Self-efficacy in parents and children and its relationship to future delinquent behavior in children. *Youth ve Society*, 54(1), 104-122.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-8.
- Zhao, C., & White, R. M. (2022). The Impact of Discrimination on Parent-Adolescent Relationships in US Mexican Families. *Journal of Social and Personal Relationships*, <https://doi.org/10.1177/02654075221074396>

Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlar

Derleme Makale/ Review Article

 Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi
 Elif Sultan ÖZDEMİR, İstanbul Haseki Eğitim Araştırma Hastanesi
 Emrullah Can YAVUZ, Kırklareli Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel gelişimini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları ele alınmıştır. Doküman inceleme yoluyla derlenen ölçme araçları algı, bellek ve üst bilişsel beceriler, dikkat, düşünme, problem çözme, yürütücü işlevler, zekâ ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçekler başlıkları altında incelenmiştir. Algı alanında işitsel ve dokunsal algı vb. duyuları kapsayan ölçme araçları; bellek alanında belleğin alt bileşenlerine yönelik ölçme araçlarına gereksinim olduğu görülmüştür. Üst bilişsel beceriler, dikkat, düşünme, yürütücü işlevler, zekâ ve zihin kuramı alanında erken çocukluk dönemine yönelik araçların geliştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmüştür. Problem çözme alanında geliştirilmiş Türk kültürüne uygun ölçeklerin ise diğer alanlara göre daha yeterli olduğu görülmüştür. Genel olarak bilişsel gelişim alanındaki ölçüm araçlarının daha çok yurt dışında geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış araçlar olduğu, Türkiye örneğinde geliştirilecek ve performansa ve yetişkin değerlendirmelerine dayalı hem formal hem de informal değerlendirmelerin bir arada yapılarak daha güvenilir veriler elde edilecek araçlara gereksinim olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel gelişim,
erken çocukluk dönemi,
ölçme ve değerlendirme..

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.07.2021
Kabul Tarihi: 05.10.2021
E-Yayın Tarihi:
30.06.2022

The Tools That Used to Evaluate of Cognitive Development in Early Childhood

Abstract

In this study, measurement tools used to evaluate the cognitive development of children in early childhood are discussed. Measurement tools compiled through document review were examined under the headings of scales for the assessment of perception, memory and metacognitive skills, attention, thinking, problem solving, executive functions, intelligence and theory of mind skills. Measurement tools covering auditory and tactile perception senses in the field of perception; it has been seen that measurement tools for the sub-components of memory are needed in the memory area. It is thought that there is a need to develop tools for early childhood in the fields of metacognitive skills, attention, thinking, executive functions, intelligence and theory of mind. It was seen that the scales suitable for Turkish culture developed in the field of problem solving were more sufficient than other fields. In general, it has been observed that the measurement tools in the field of cognitive development are mostly developed abroad and adapted to Turkish. It has been concluded that there is a need for tools to be developed in the Turkish sample and to obtain more reliable data by making both formal and informal evaluations based on performance and adult evaluations together.

Keywords

Cognitive development,
early childhood,
assessment and evaluation.

Article Info

Received: 30.07.2021
Accepted: 10.05.2021
Online Published:
06.30.2022

Atf (How to cite)

Özyürek, A., Özdemir, ES ve Yavuz, EC. (2022). Erken çocuklukta bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 78-96.

Sorumlu Yazar: Emrullah Can Yavuz, ecanyavuz@gmail.com

Giriş

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk sekiz yılını kapsamaktadır. Bu dönemde çocukların edindikleri öğrenme deneyimleri çocukların sonraki öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde oluşturulan uygun öğrenme ortamları, sunulan nitelikli uyaranlar ve müdahaleler çocukların gelişimsel görevlerini sağlıklı şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır (AÇEV, 2017). Bu gelişimsel görevler psikomotor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında beklenir.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar yürümeyle birlikte çevresini keşfetmeye başlamakta ve konuşma becerilerini edindikçe de sosyal çevreleriyle etkileşim içerisine girmektedirler. Böylece çocuklar duygularını ifade etme, duygularıyla baş etme, paylaşma ve yardımlaşma gibi prososyal beceriler edinmektedirler (Wittmer ve Petersen, 2018). Yaşamın bu döneminde özellikle beyinde hızlı bir gelişim görülmektedir. Öğrenme deneyimleriyle beyinde gerçekleşen bağlantılar çocukların dil, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine derinlik ve şekil kazandırır. Bu durum onların öğrenme kapasitelerini, başkalarıyla ilişki kurma ve problem çözme becerilerini de etkiler (UNICEF, 2017). Kişiliğin oluştuğu ve temel yaşam becerilerinin kazanıldığı bu dönemde çocuğun gelişimi sistemli bir şekilde desteklenmelidir. Gelişimin hızı ve gelişim alanlarındaki değişimler dikkate alındığında, çocukların bu dönemde nitelikli bir bakıma ve öğrenme deneyimleri edineceği zengin uyarıcı çevreye ihtiyacı vardır (Can Yaşar ve Kaya, 2017).

Gelişimsel değişimlerle birlikte, çocuklar keşfetme yoluyla çevrelerinden bilgi toplamakta ve öğrenme deneyimleri kazandıkça da bilişsel gelişim süreçlerini yapılandırmaktadırlar (Perry, 2006). Bilişsel gelişim, bireyin bebeklikten yetişkinliğe kadar çevreyi ve dünyayı anlama, daha karmaşık ve etkili düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2000; Trawick Swith, 2013). Bilme işlemi olarak tanımlanan bu süreçte zihinsel işlemler yoğun olarak kullanılırken duyu organları da algılamada aktif olarak rol alır (Sağlam, 2018). Karmaşık bir süreç olan bilginin edinimi, beyinde gerçekleşir. Bu nedenle beyin gelişimi, bilişsel gelişimi kolaylaştırarak bilişsel ve akademik başarıların temelini oluşturur. Erken çocuklukta bilişsel gelişim, bireyin birden fazla alanda bilişsel yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve mevcut yeteneklerinin gelişimini içerir. Dil alanında çocuklar, başkalarıyla iletişim kurmak için giderek karmaşık hale gelen konuşmaları anlama ve üretme becerisi kazanmalıdırlar. Uzamsal alanda, nesnelere çevredeki yerleşimleri hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri davranışlarını yönlendirme amacıyla kullanma becerileri kazanmalıdır. Bellek alanında kodlama, tanıma ve hatırlama mekanizmaları aracılığıyla bilgileri uzun süreli depolama becerisi, yürütücü işlev alanında ise dikkat, düşünce, eylem ve duygularını düzenleme konusunda daha fazla yetenek kazanmalıdırlar (Kol, 2011; Meral Kılıç, 2018).

Diğer gelişim alanında olduğu gibi bilişsel gelişim alanındaki değişimlerin de anlaşılmasına ihtiyacı vardır. Bilişsel gelişim alanında çalışan kuramcılardan Piaget, Bruner, Vygotsky ve Gagne çocuğun çevresindeki dünyayı farklı yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını açıklamaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2020). Buna göre bilişsel gelişimin belli dönemlerde, belli bir sırayla ve bireysel farklılıklar doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kuramcılar her dönemin kendine has özelliklerinin olduğunu da ileri sürmüşlerdir (Bacanlı, 2002). Piaget'e göre bilişsel gelişim davranışların temelini oluşturan

reflekslerin hakim olduğu duyu motor dönem; algı temelli ve tek boyutlu düşünme, sınıflama, tersine çevrilemezlik, korunum, sembolik oyun, benmerkezcilik, animizm ve düşüncede farklılıkların görüldüğü işlem öncesi dönem; düşünce esnekliği, ben merkezlikten uzaklaşma, korunum kavramının kazanılması ve problem çözmenin başarıldığı somut işlemler dönemi; zihinsel işlemlerin soyut olarak gerçekleştirilebildiği, olayların çok yönlü değerlendirilebildiği, bilimsel düşünme becerisine sahip olunan soyut işlemler dönemi olarak dönemlere ayrılarak incelenmektedir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Özyürek, 2020; Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Bu kapsamda bilişsel gelişim, çeşitli süreçleri içerisinde barındırmaktadır.

Bilişsel gelişim süreçleri algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi kavramlardaki değişimleri kapsamaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen, 1999). Aşağıda algı, bellek, üst biliş, dikkat, düşünme, problem çözme, yürütücü işlev, zeka ve zihin kuramı kavramları açıklanmıştır:

- **Algı**, bilişsel süreç içerisinde işitme organları ve alıcılara gelen uyarıcılara anlam kazandırılarak yorumlanması şeklinde ifade edilebilir. Algının amacı, duyu yoluyla kazanılan bilgilerin bazı bilişsel öğelerle eşleştirmek ve evrendeki durumlara anlam verebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Algı, çocukların duyuvarını çok daha etkin olarak kullanmaları için fırsatlar sunar. Çevreden alınan sinyaller, beynin anlayacağı mesajlara çevrilir. Böylece algılama, duyum ve algının birleşmesi ve etkileşimi sayesinde olmaktadır (Pınarcık, Özözendanacı ve İkiz, 2018)
- **Bellek**, deneyim ve öğrenilenlerin doğru ve güvenilir olarak zihinde tutulması, gerektiğinde yeniden hatırlanması olarak ifade edilmektedir. Genellikle bilgiler sözel olarak kodlanırken bazı uyarıcılar görsel olarak kodlanır (Meral Kılıç, 2018). Bellek sistemi açık ve örtük bellek türlerine ayrılırken ileri düzeyde alt kategorilere ayrılmaktadır (Bjorklund, 2021). Çok depolu bellek modeline göre duyuusal kayıt, kısa süreli ve uzun süreli bellek bölümlerinden oluşur (Aydoğan ve Özyürek, 2020).
- **Üst biliş** veya üst bellek, kişinin bilişsel süreçlerinin ve düşüncelerinin farkında olması, kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilmesi, gözlemleyebilmesi ve öğrenme özdenetimini yapabilmesi gibi yetenekleri olarak tanımlanmaktadır. Biliş kavramı, zihindeki birçok şeyi ve içsel zihinsel süreçleri karşılayan ve gelişim sürecinde önemli yeri olan kavramlardan biridir (Sağlam, 2018). Biliş üstü; öğrenme sürecinin farkındalığı, karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretme sürecinde plan yapma ve strateji seçebilme, öğrenme sürecini izleme, hatasını düzeltme, kullanılan stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme, gerekli durumlarda öğrenme yöntem ve stratejisini değiştirme gibi yetenekleri kapsar (Kavlak, 2019; Özsoy, 2006).
- **Dikkat** duyuvar aracılığıyla alınan uyarıları bilinçli olarak algılama ve bu uyarılar arasından seçim yapma olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle düşünceyi olaylara ya da içinde bulunan duruma göre bilinçli olarak yönlendirme sürecidir (Posner ve Rothbart, 2007). Öğrenme açısından önemi bulunan dikkatte süre ve odaklanma düzeyi belirleyicidir. Dikkat süresi ve seçiciliği, bireyin

kendisiyle ilgili iç etmenlerden, gelişimine bağlı olarak ilgi ve gereksinimlerinden etkilenmektedir (Sağlam, 2018).

- **Düşünme**, biliş ötesi olarak da ele alınabilir. Biliş ötesi, bireyin kendi öğrenme özellikleri, biliş sistemi ile bu sistemin yapısı ve çalışması hakkındaki bilgisini, düşünme hakkında düşünmeyi, neyi bilip neyi bilmediğiyle ilgili farkındalığını kapsamaktadır (Namlu, 2004). Temelde bir bağ kurma süreci olan düşünmede, olaylar ve nesnelerin temsili semboller arasındaki ilişki değerlendirilir. Yaşamın ilk yıllarında refleksler ve duyuyla çevresini anlamlandırmaya çalışan çocuk için düşünme oldukça sınırlı iken ilerleyen süreçte şema ve sembollerin artmasıyla düşünme gelişir (Sağlam, 2018).
- **Problem çözme**, belirsizlik durumlarıyla baş etme ve problem durumuna karşı uygun yanıtlar verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yani yaşantılar sonucu elde edilen tecrübelerin uygulanması ve yeni çözümler üretme sürecidir (Kardaş Anagün ve Yalçınoğlu, 2014).
- **Yürütücü işlev**, düşüncenin ve davranışların takip ve kontrol edilmesini sağlayan, üst düzey düşünme, öz-düzenleyici ve bilişsel süreçleri tanımlamaktadır (Carlson, 2005). Genel olarak duygu ve dürtü kontrolü, çalışan bellek, dikkat ve problem çözmeyle ilgili işlevlerdir. Beynin prefrontal lobunda gerçekleşen denetleyici ve düzenleyici işlevler olup düşünme ve davranışları kapsayan beceriler olarak açıklanır (Taşkın Görçe ve Kandır, 2019). Kısaca bir amaca ulaşabilmek için uygun problem çözme kurulumunun korunması olarak tanımlanabilir. Yürütücü işlev kendini ayarlama, davranışı sıralama, düzenleme, esneklik, bir davranışın belli bir sonuca ulaşmasını önleme, planlama ve davranışın organizasyonunu sağlar (Taymaz-Sarı, 2014).
- **Zekâ** bireyin çevreye uyum sağlama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Piaget'ye göre birey kendine en uygun ortamı bulmaya çalışmaktadır ve bu etkileşimi de zekasını kullanarak gerçekleştirir. Bireyin çevresel koşullarının değişmesine bağlı olarak da farklı yaşantılar ve değişimlerle karşılaşmaktadır. Bu değişikliklerle zekâ düzeyine bağlı olarak performansında da farklılıklar meydana gelmektedir (Senemoğlu, 2020). Zeka çok boyutlu, çok düzeyli, hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve birimsel değildir. Deneyimlerle farklılaşır özelleşen kişisel ve genel bir özelliktir. Zekanın bileşenleri; bilgi elde etme ve üretme, mantıklı düşünme, etkili plan yapma, algısal kavrama gücü, yargıda bulunma ve problem çözme, kavramları anlama ve görselleştirme, dikkati verme, sezgisel olma, doğru sözcükleri ve düşünceyi kullanma, yeni durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama, amaçlı davranma olarak sıralanabilir (Kılıç ve Tonga, 2018).
- **Zihin kuramı** başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır. Davranışların arkasında yatan niyet, istek, inanç ve bilgi gibi bilişsel durumlara göre anlama süreçlerini içerir (Bee ve Boyd, 2009). Başkalarının ne düşündüğüne ilişkin içgörüdür. İnsan, 3-4 yaşından itibaren en basit zihin kuramı yetenekleri kazanmaya başlar. Zihin kuramı gelişiminin tamamlanması ise 11-12 yaşlarına kadar sürebilir (Taymaz-Sarı, 2014).

Bireyi tanımanın en önemli amacı, gelişimine ve uyumuna yardım edebilmek, eğitim ortamından yeterince yararlanabilmesini sağlamaktır. Bu nedenle çocuğun biyolojik, kalıtsal, davranışsal ve psikolojik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları gibi tüm yönleriyle tanınması gerekir. Çocuklar yeterince tanındığında gereksinim duyduğu alanlar ve güçlü yönleri tespit edilebilir ve buna yönelik yaklaşımlar sergilenebilir (Tagay, 2016). Genel olarak bireyin tanınması, çeşitli nitelikleri hakkında bilgi toplamayı gerektirmektedir. Birey hakkında doğru karar vermenin temel şartı, durumla ilgili geçerli bilgiler edinmektir (Özgülven, 2012). Erken çocukluk döneminde çocukların özelliklerinin tanınması yanında gelişimsel alandaki gecikmelerin fark edilmesi ve erken müdahale süreçlerinin başlatılabilmesi için çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve buna göre desteklenmesi önemlidir. Amerikan Psikiyatri Akademisi, yaşamın erken dönemlerinden itibaren tarama ve değerlendirme hizmetleriyle risk altındaki çocukların belirlenebileceğini vurgulamaktadır (Hyman, Levy ve Myres, 2020). Değerlendirme, çeşitli belgelerden faydalanılarak çocuklar hakkında bilgi toplama ve elde edilen bilgileri düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Çeşitli kaynaklardan değişik zamanlarda ve farklı ortamlarda elde edilen, kaydedilen, derlenen ve yorumlanan bilgilerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme süreci, uzman kişilerce yürütülür (McAfee ve Leong, 2012).

Erken çocuklukta ölçme ve değerlendirme, çocukların tüm gelişim alanlarında bilgi edinmek ve eğitim sürecindeki gelişimlerini izlemek, özel gereksinimi olan çocukları tespit etmek için kullanılmaktadır. Bu dönemdeki ölçme ve değerlendirme gelişimsel değerlendirme olarak ele alınmaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan ve Canbaldek, 2017). Çocuğun gelişim düzeyi hakkında karar verebilmek için çok yönlü bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirme doğum öncesi dönemden itibaren yapılarak riskli durumlar belirlenmeye çalışılır. Doğum sonrası ise formal ve informal değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Özyürek, 2021). Çocuğun gelişimini değerlendirmede önceden oluşturulan, yapılandırılmış ve standardize edilmiş araç-gereçlerle yapılan değerlendirme türü, formal değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Wortham ve Hardin, 2012). Standart testler ölçme alanlarına göre çeşitli özellikler göstermektedir. Bu nedenle bir dizi istatistiksel ve psikometrik süreçler izlenerek hazırlanmaktadır. Testin geliştirilmesi, puanlaması, güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin verilerin yer aldığı kitapçıkları vardır. Formal değerlendirmede kullanılan araçlar gelişimsel tarama ve tanılama amaçlı testler, hazır bulunuşluk, başarı ve yetenek testleri olarak ele alınabilir. İnfomal değerlendirme ise görüşme, gözlem, derecelendirme ölçekleri, rubrik gibi standart olmayan tekniklerle gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeyi ifade etmektedir (Bredkamp, 2015; McAfee ve Leong, 2012). Bu tür değerlendirmeler daha çok sınıf, oyun alanı ve ev gibi doğal ortamlara ve rutin etkinlikler içinde bireysel veya grup olarak gerçekleştirilir. Formal ve informal değerlendirmenin birlikte kullanılması, çocuğun bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine yardımcı olur (Emre Bolattaş ve Yıldız Bıçakçı, 2018).

Türkiye’de çocukların gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılan ve standardizasyonu yapılmış bazı araçlar şu şekilde sıralanabilir: Denver-II, Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) (Demirci ve Kartal, 2012). Tüm gelişim alanları hakkında genel bir bilgi edinmeye yardımcı olan bu araçlar dışında gelişim alanlarını daha ayrıntılı olarak

değerlendirmeyi sağlayan ölçme araçları da geliştirilmiştir. Böylece risk oluşturabilen gelişim alanıyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek ve bu doğrultuda müdahalede bulunmak, çocuğun gelişiminin desteklenmesini kolaylaştırabilir. Bu çalışmada, bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar doküman tarama yoluyla incelenmiş; alan uzmanlarına ve bilişsel gelişimle ilgili çalışma yürüten araştırmacılara rehberlik edecek hazır bir doküman oluşturmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırılmak istenen olgu ve olgularla ilgili belgelerin incelenmesine dayanan bu yöntem görüşme ve gözlem yapma süreci olmaksızın araştırmacının veriye ulaşmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri TOAD, YÖK Tez ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak toplanmıştır. Bilişsel gelişimin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçeklere ulaşabilmek amacıyla bilişsel gelişim alanlarına yönelik anahtar kelimeler belirlenmiş ve taramalar yapılmıştır. “Algı”, “bellek”, “bilis üstü”, “üst bilis”, “dikkat”, “düşünme”, “problem çözme”, “sosyal problem çözme” “zekâ”, “zihin kuramı” anahtar kelimeleri kullanılarak belirlenen veri tabanları incelenmiştir. Tarama sonucunda elde edilen ölçme araçlarının uygulandığı yaş gruplarına göre dahil etme kriterleri belirlenmiştir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesini kapsayan ölçme araçları araştırmaya dahil edilirken bu dönemdeki çocukların değerlendirilmesinde kullanılmayan araçlar araştırmanın dışında tutulmuştur. Bilis üstü/üst bilis becerileri ölçmeyi amaçlayan araçlar erken çocukluk dönemini içerisine alan yaş grubunu kapsamadığı için bu ölçme araçları taranırken istisna yapılmış ve daha büyük yaş gruplarına yönelik olan araçlar da araştırmaya dahil edilmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sürecinde ulaşılan makalelerin başlıkları ve özetleri incelenerek araştırmaya uygun olduğu düşünülen makale ve tezler kaydedilmiş daha sonrasında ise detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıntılı incelemenin sonucunda dahil etme kriterlerine uygun olan ölçme/değerlendirme araçları ölçme alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bilişsel gelişim süreçleriyle ilgili olarak alan yazında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları tablolar halinde sunulmuştur. Başlıklar halinde verilen sınıflamaya uygun araçlar, tablo içinde alfabetik sıraya göre yer alırken kapsamıyla ilgili bilgiler kısaca açıklanmıştır. Bu kapsamda algı (Tablo 1), bellek (Tablo 2), üst bilis (Tablo 3), dikkat (Tablo 4), düşünme (Tablo 5), problem çözme (Tablo 6), yürütücü işlev (Tablo 7), zekâ (Tablo 8) ve zihin kuramı (Tablo 9) alanında değerlendirme yapmaya yönelik araçlar hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1. Algı Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Bender-Geştalt Görsel Motor Algı Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yıl 6 ay-10 yıl 11 ay arası çocuklara uygulanır. • Çocuklarda görsel motor işlevini görmek için kullanılır, çocuklarda gerilik, regresyon, fonksiyon kaybı ve organik beyin hasarları ve regresyon vakalarında kişilik sapmalarını belirlemede kullanılan performans testidir (Yalın, 1980).

Beery Buktenica Gelişimsel Görsel Algı Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 60-72 ay arası çocuklara uygulanır. • Gelişimsel düzene göre basitten zora doğru sıralanan 27 adet geometrik şeklin yer aldığı performans testidir. • Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon alt testleri vardır (Ercan ve Aral, 2011).
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 4-7 yaş çocuklara uygulanır. • Göz-Motor Koordinasyonu, Şekil Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliği, Mekânda Konumun Algılanması, Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt boyutlarından oluşan performans testidir (Aral ve Ayhan, 2016).
Gessel Gelişim Figürleri Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 3-7 yaş çocuklara uygulanır. • Görsel algı gelişimini ölçen performans testidir (Evirgen, Kayhan ve Erden, 2015).
Gelişimsel Görsel Algı Testi-3	<ul style="list-style-type: none"> • 4-12 yaş çocuklara uygulanır. • El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama alt boyutlarından oluşan performans testidir (Demiroğlu Memiş ve Dağ, 2019).
Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yaş çocuklara uygulanır. • Görsel algının görsel ayırım, şekil-zemin ayırımı, görsel hafıza ve şekil sabitliği özelliklerini değerlendiren performans testidir. • Test, kopyalama ya da aynen geçirme gerektiren görsel algı testlerine alternatif olarak geliştirilmiştir, görsel ya da motor becerilerden daha çok görsel algıyı ölçme amaçlıdır (Metin ve Aral, 2013).
Okul Öncesi Dönemine Yönelik Görsel Algılama Ölçeği (GAÖ)	<ul style="list-style-type: none"> • 4-6 yaş çocuklara uygulanır. • Ayırt etme, şekil zemin algısı, eşleştirme alt boyutlarından oluşan 20 maddelik performans testidir (Kalkan ve Aslan, 2015).
Raven Standart Progresif Matrisler Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 6-15 yaş çocuklara uygulanır. • Genel yetenek ve görsel mekânsal algıyı ölçen performans testidir (Düzen, Şahin, Raven ve Raven, 2007).
5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Geometri ve Uzaysal Algı Testi (GUZAL-T)	<ul style="list-style-type: none"> • 5-6 yaş çocuklara uygulanır. • Şekil Tanıma/Ayırt Etme, Simetri, Şekillerin Zihinsel Görünümü, Şekillerin Özelliklerini Keşfetme alt boyutlarından oluşan, çocuklarının geometri ve uzaysal algı becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan beceri testidir (İvrendi, Erol ve Atan., 2018).

Tablo 1’de görüldüğü gibi algı alanındaki ölçme değerlendirme araçları 3 ila 15 yaş arası çocuklara uygulanabilmektedir. Algı alanındaki araçlar çocukların görsel algıları başta olmak üzere görsel motor işlevler, görsel-motor koordinasyon, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkilerin algılanması, algı gelişimi, el-göz koordinasyonu, kopyalama, görsel tamamlama, görsel ayırım, görsel hafıza, şekil sabitliği, eşleştirme, simetri, şekillerin zihinsel görünümü, şekillerin özelliklerini keşfetme gibi becerilerini değerlendirmeye yönelik performans testlerinden oluşmaktadır. Algı alanını ölçmeye yönelik araçların daha çok görsel algı üzerine odaklandığı uyarlaması yapılan test ve ölçekler olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Bellek Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Çocuklar İçin Bellek Ölçeği (ÇBÖ)	<ul style="list-style-type: none"> • 5-8 yaş çocuklara uygulanır. • Çocukların tanıma, öğrenme, dikkat/konsantrasyon, sözel ve sözel olmayan kısa süreli ve uzun süreli bellek kapasitesi, görsel ve işitsel hatırlama performansını değerlendirir. • Hikâyeler, Kelime Çiftleri, Kelime Listeleri, Nokta Yerleştirmeler, Yüzler, Aile Resimleri, Sayılar, Sıralamalar, Resim Yerleşimleri alt boyutlarından oluşan performans testidir (Çelik, 2004).
Okulöncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası	<ul style="list-style-type: none"> • 61-72 ay çocuklara uygulanır. • Çalışma belleğinin bölümleri olan fonolojik ve görsel mekânsal bellek ile anlamsal belleği değerlendiren üç alt ölçeği vardır (Obalı, 2018).
Sözel Bellek Süreçleri Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 6-9 yaş çocuklara uygulanır.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel öğrenme ve bellek kapasitesi analizi yapan Anlık Bellek, Toplam Öğrenme, Öğrenme Yanlışı, Perseverasyon, Tutarsızlık, En Yüksek Öğrenme ve Kriterlere Ulaşma alt boyutlarından oluşan performans testidir. • Uzun Süreli Hatırlama (USB) ya da Geciktirilmiş Hatırlama olarak belirtilen bölümde Kendiliğinden Hatırlama, USB Hatırlama Yanlışı, USB Tanıma, USB Toplam Hatırlama ve USB Yanlışı Tanıma olmak üzere 5 alt boyutu vardır (Usta, 2016).
5-10 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 5-10 yaş arası çocuklara uygulanır. • Ölçek çalışma belleği performanslarının belirlenmesi amacıyla sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği boyutlarında 9 alt ölçekten oluşan performans testidir (Ergül, Çağla ve Ergül, 2018).

Tablo 2’de görüldüğü gibi bellek alanındaki ölçme değerlendirme araçları 5-10 yaş arasına uygulanmaktadır. Bu araçlar çalışma belleği, anlık, kısa süreli ve uzun süreli bellek ile anlamsal belleği, aynı zamanda görsel ve işitsel/sözel belleği değerlendirmeye yöneliktir. Beş yaşından küçük çocuklara yönelik bellek değerlendirme aracına rastlanmamıştır. Çocukların dikkat becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan araçlardan yalnızca Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)’nin Türkiye’de geliştirildiği diğer testlerin ise yurtdışından uyarlama olarak ülkemizde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Üst Biliş Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Biliş Üstü Yetiler Envanteri	<ul style="list-style-type: none"> • İlköğretim öğrencilerine uygulanmaktadır. • Biliş Üstü yetenekleri bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutlarıyla ölçen 17 maddelik öz bildirim ölçeğidir (Aydın ve Ubuz, 2010).
Matematik Problemi Çözmede Üst Bilişsel Deneyim Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 6.sınıf öğrencilerine uygulanmaktadır. • İleriye dönük ve geriye dönük raporlama olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 23 maddelik performans ölçeğidir (Özkubat ve Özmen, 2020).
Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş Üstü Yeterlilikler Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • İlköğretim 1.-4.sınıf çocuklara uygulanmaktadır. • Öz yeterlilik, Öğrenmenin Gerçek Değeri, Biliş Üstü Stratejiler, Öğrenme Stratejilerini Kullanma, Öğrenme Sürecini Düzenleme ve Değerlendirme alt boyutlarından oluşan 35 maddelik performans testidir (Aktamış ve Uça, 2014).
Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5)	<ul style="list-style-type: none"> • 3-5 yaş çocuklara uygulanır. • Öz düzenleme, öz düzenleyerek öğrenme, üst bilişsel becerileri ölçmeyi amaçlayan, 16 madde ve tek faktörlü yapıdan oluşan performans testidir (Saraç, Karakelle ve Whitebread., 2019).
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematiksel Üst Biliş Farkındalık Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiksel bilgi, matematiksel izleme ve matematiksel tespit alt boyutlarından oluşan 23 maddelik öz bildirim ölçeğidir (Kaplan ve Duran, 2016)
Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Formu	<ul style="list-style-type: none"> • A formu 3, 4, ve 5. Sınıflara; B Formu 6, 7, ve 8. sınıflara uygulanmaktadır. • A formu 12 madde B formu ise 18 maddeden oluşan öz bildirim ölçeğidir (Karakelle ve Saraç, 2007)
Üst Biliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunu	<ul style="list-style-type: none"> • 8-17 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Olumlu ve olumsuz üst endişeler, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk alt boyutlarından oluşan 24 maddelik öz bildirim ölçeğidir (Irak, 2012).

Tablo 3’te görüldüğü gibi üst bilişsel becerileri ölçen araçlar ağırlıklı olarak ilkökul, ortaokul ve lise döneminde olan çocuklara yöneliktir. Okul öncesi dönem çocuklarla kullanılabilir çok az sayıda ölçme aracı vardır. Ölçme araçları, bilişin değerlendirilmesi, bilişin bilgisi, öz yeterlilik, öğrenme stratejileri kullanma, öğrenme sürecini değerlendirme ve düzenleme gibi becerileri değerlendiren performans ve öz bildirim testlerinden oluşmaktadır.

Tablo 4. Dikkat Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 5 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Çocukların elma resimleri içerisinde yer alan 44 armut resmini bulmasını amaçlayan performans testidir (Gözüm ve Kandır, 2018).
Conners Anababa Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu	<ul style="list-style-type: none"> • 3-17 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Karşı gelme, hiperaktivite ve bilişsel problemler-dikkatsizlik alt boyutlarından oluşan 27 maddelik ebeveyn değerlendirmesine dayalı bir testtir (Kaner, Büyüköztürk ve İşeri, 2013a)
Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 3-17 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Karşı gelme, hiperaktivite ve bilişsel problemler-dikkatsizlik alt boyutlarından oluşan 27 maddelik öğretmen değerlendirmesine dayalı bir testtir (Kaner, Büyüköztürk ve İşeri, 2013b)
d2 Dikkat Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> • 9-10 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Psikomotor hız, doğru-yanlış işaretleme, gösterilen performansın kalitesi boyutlarıyla 14 satır ve her satırda 47 öge olacak şekilde toplamda 658 ögeden oluşan performans testidir (Yaycı, 2013).
Görsel işitsel sayı dizileri testi B formu (GİSD-B)	<ul style="list-style-type: none"> • 6-11 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • İşitsel sözel, görsel sözel, işitsel yazılı ve görsel yazılı alt boyutlarından oluşan performans testidir (Kılıç, Koçkar, Irak, Şener ve Karakaş., 2002a).

Tablo 4'te görüldüğü gibi dikkat alanındaki ölçme araçları 3 ila 15 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Bu araçlarla çocukların psikomotor hız, performansın kalitesi, doğru ve yanlış işaretlemeler, karşı gelme, hiperaktivite ve bilişsel problemler gibi dikkat becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler hakkında yetişkin değerlendirmesine veya performansa dayalı değerlendirmeler yapılmaktadır.

Tablo 5. Düşünme Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Erken Çocukluk Dönemi (60-72 Ay) Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)	<ul style="list-style-type: none"> • 60-72 ay çocuklara uygulanır. • Analoji, Sınıflama, Mantıksızlıklar, Benzerlikler, Farklılıklar, Sıralama ve Bilgi alt boyutlarından oluşan 85 maddelik beceri testidir (Mutlu, 2010).
Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen ve Ebeveyn Formu)	<ul style="list-style-type: none"> • 48-72 aylık çocuklara uygulanır. • Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimini belli aylara göre incelemek ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. • Eleştirel düşünme, problem çözüme, karar verme, yaratıcı düşünme alt boyutlarında oluşan 91 maddelik ölçektir (Bilgiç ve Kandır, 2019).
Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği-EÖBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • 3-5 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Düşünme, Dil ve Sayı Becerileri alt bölümleri ve 54 maddeden oluşan beceri testidir (Başaran, 2006).
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)	<ul style="list-style-type: none"> • Okulöncesi, lise, üniversite yaş gruplarına uygulanır. • Test bataryası "sözel" ve "şekilsel" kısımdan oluşmaktadır. -Sözel kısımda 7, şekilsel kısımda 3 alt testi vardır (Aslan, 2001).
Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)	<ul style="list-style-type: none"> • 5-14 yaş çocuklara uygulanır. • Resim Çizme, Kategoriler, Ev ve Okul Değerlendirme olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır (Yıldız-Çiçekler, 2016).
Yaratıcı Düşünme Testi-Resim Üretme	<ul style="list-style-type: none"> • 6-10 yaş çocuklara uygulanır. • Resim üretmeye dayalı olarak çocukların yaratıcı düşünceleri değerlendirilir (Özalp Yılmaz, 2015).
5-6 Yaş Çocuklar için Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 5-6 yaş çocuklara uygulanır. • Felsefi Sorgulama, Dil ve Bilişsel Beceriler, Soru oluşturma alt boyutlarından oluşan likert tipi ölçektir (Karadağ, Demirtaş ve Yıldız, 2017).
5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)	<ul style="list-style-type: none"> • 5-6 yaş çocuklara uygulanır. • Yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz düzenleme alt boyutlarından oluşan 41 maddelik testtir (Tozduman Yaralı, 2019).

Tablo 5'te erken çocukluk döneminde düşünme alanında değerlendirme yapmaya yönelik araçların felsefi sorgulama, dil ve bilişsel beceriler, soru oluşturma, yaratıcı düşünme, yorumlama, açıklama, değerlendirme,

çıkarm, analiz ve öz düzenleme, analogi, sınıflama, mantıksızlıklar, benzerlikler, farklılıklar, sıralama ve bilgi, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Bu araçlardan 7'sinin 5 yaş üstüne uygulandığı ve iki tanesinin beş yaş altında uygulanabildiği, araçların özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 6. Problem Çözme Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Beş Yedi Yaş Grubu Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 4-7 ve 8-11 yaş arasındaki çocuklar için iki formu bulunmaktadır. • -Problemi fark etmeden problemin çözümü için en alışılmadık olanı seçmeye doğru 10 alt boyut ve 50 maddelik bir testtir (Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek., 2010).
Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Akranlara ve yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme alt boyutlarından oluşan 15 maddelik öğretmen değerlendirmesine dayalı testtir (Dereli-İman, 2013).
Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmaktadır. • Yıkıcı ve yapıcı problem çözme olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan uzman değerlendirmesine dayalı bir testtir (Özgül, 2008).
5-6 Yaş Problem Çözme Becerisi Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 5-6 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Tek boyuttan oluşan ve 18 maddeyi kapsayan performans testidir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015).
6 Yaş Grubu Çocuklarda Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 6 yaş grubu çocuklara uygulanmaktadır. • Evde karşılaşılan ve okulda karşılaşılan olmak üzere toplam 20 hikâyeden oluşan performans testidir (Arslan, 2012).
48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 48-72 ay arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Tek boyuttan oluşan ve 6 maddeyi kapsayan performans testidir (Yılmaz, Ural ve Güven, 2018).

Tablo 6'da görüldüğü gibi problem çözme becerileri alanındaki ölçme araçları 4 ila 11 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Bu araçlarla genel problem çözme, kişilerarası problem çözme ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik performansa dayalı değerlendirmeler yapılabilmektedir. Erken çocukluk dönemini çocuklarda problem çözme becerilerini ölçme araçlarının sosyal problem çözme alanında yoğunlaştığı, 2008-2018 yılları arasında geliştirilmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Yürütücü İşlev Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsam
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri	<ul style="list-style-type: none"> • 4-12 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol alt boyutlarından oluşan 24 maddelik performans testidir (Arslan-Çiftçi, 2020).
Nesne Seçiminde Esneklik Görevi	<ul style="list-style-type: none"> • 6-71 ay çocuklara uygulanır. • Çocuklarda yürütücü işlev ve ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla Soyutlama Becerileri ve Bilişsel Esneklik alt boyutlarından oluşan 30 maddelik performans testidir (Şahin ve Arı, 2017).
Stroop Testi TBAG Formu	<ul style="list-style-type: none"> • 6-11 yaş çocuklara uygulanır. • 5 bölümden oluşan performans testidir (Kılıç, Koçkar, Irak, Şener ve Karakaş., 2002b).
Yürütücü İşlevler Davranış Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (YİDDE-ÖÖ)	<ul style="list-style-type: none"> • 24-71 ay çocuklara uygulanır. • Ketleme, değiştirme, duygusal kontrol, çalışma belleği ve planlama/düzenleme alt boyutlarında oluşan 63 maddelik performans testidir (Kaçamak, 2016).

Tablo 7'de görüldüğü gibi erken çocukluk dönemindeki çocukların yürütücü işlevlerini değerlendiren dört ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeklerden ikisi 71 aya kadar uygulanabilirken diğer ikisi daha büyük yaş grubunda da

kullanılabilmektedir. Ölçekler, soyutlama becerileri, bilişsel esneklik, ketleme, değiştirme, duygusal kontrol, çalışma belleği ve planlama/düzenleme alanlarını değerlendirmektedir. Yürütücü işlev alanındaki ölçme araçları performans testlerinden oluşmaktadır.

Tablo 8. Zekâ ve Bilişsel Gelişim Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Kaufman Kısa Zekâ Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 4-85 yaş arası bireylere uygulanmaktadır. • Sözel ve sözel olmayan zihinsel yetenekleri değerlendiren iki boyutlu performans testidir. • MEB adına uyarlanmış, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde kullanılmaktadır (Öktem, 2016).
Renkli Progresif Matrisleri Testi (4-6 Yaş Çocuklar İçin)	<ul style="list-style-type: none"> • 4-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Her birinin 12 parçadan oluştuğu 3 seti içeren zekâ/üstün yeteneğin değerlendirildiği performans testidir. • Ölçek dilden bağımsız olarak uygulanmaktadır (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017).
Stanford Binet Zekâ Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 2-85 yaş arası bireylere uygulanmaktadır. • Beşi sözel beşi ise sözel olmayan 10 alt boyuttan oluşan performans testidir (Afat, 2013). Türkçe uyarlaması yapılan araç 2-6 yaş arası çocukların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.
TONI 3 Zekâ Testi	<ul style="list-style-type: none"> • 6-11 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • A ve B paralel formlarıyla 45 maddelik bir performans testidir (Korkmaz, Bildiren, Demiral ve Çulha, 2018). • Okuma-yazma, konuşma veya dinleme becerisi gerekmez (Bildiren ve Korkmaz, 2018).
Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 3-6 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Genel zekâ, yaratıcılık ve adanmışlık alt boyutlarından oluşan 13 maddelik öğretmen değerlendirmesine dayalı bir testtir (Bildiren ve Bıkmaz Bilgen, 2019).
Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Geliştirilmiş Formu	<ul style="list-style-type: none"> • 5-15 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • 6 sözel ve 6 performans boyutundan oluşan performans testidir (Savaşır ve Şahin, 1995).
Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi (WNV)	<ul style="list-style-type: none"> • 4-21 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Çocukların zekâ düzeyini ölçmeyi amaçlayan ve mantık yürütme, parça birleştirme, şifreler, tanıma, uzamsal dizi, resim düzenleme alt alanlarından oluşan performansa dayalı bir zekâ testidir. • MEB adına uyarlanmış, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde kullanılmaktadır (Öktem, 2016).
Bilişsel Gelişim Testleri	
AGTE	<ul style="list-style-type: none"> • 0-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Dil-bilişsel, ince motor, kaba-motor, sosyal beceri-özbakım alanlarını içeren 154 maddelik performans testidir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2004).
DENVER-II	<ul style="list-style-type: none"> • 0-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Kişisel sosyal, bilişsel, dil ve motor gelişim alanları içeren performans testidir (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2009).
GEÇDA	<ul style="list-style-type: none"> • 0-6 yaş çocuklarına uygulanmaktadır. • Psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarından oluşan performans testidir (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005).
EGE Erken Gelişim Evreleri	<ul style="list-style-type: none"> • 0-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • Psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarından oluşan ebeveyn veya uzman değerlendirmesine dayalı testtir (Kapıcı, Uslu ve Küçükler, 2006).
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS)	<ul style="list-style-type: none"> • 5-17 yaşa uygulanmaktadır. • Bilişsel işlemleri değerlendirmek için planlanmıştır. Standart Batarya ve Temel Batarya planlama, dikkat, eşzamanlı ve ardıl olarak isimlendirilen PASS teorisinin dört ölçeğinden oluşur (Akt.: Savaşan, 2006).

Bilişsel Beceriler Testi (The Test of Cognitive Skills-TCS/2)	<ul style="list-style-type: none"> • 6-18 yaşa uygulanmaktadır. • Akademik başarı için önem arz eden yetenek ve becerileri ölçer. Sözel, sözel olmayan ve hafıza gibi bilişsel faktörleri kapsar (Sattler, 2001'den Akt.: Savaşan, 2006).
---	---

Tablo 8'de görüldüğü gibi zekâ testleri 2 ila 18 yaş arasında yer alan çocuklara uygulanmaktadır. Bu testler kullanılarak çocukların genel zekâ düzeyi veya üstün yeteneklilik durumları ölçülmektedir. Çocuğun performansına dayalı olan testler olmakla birlikte eğitimcilerin değerlendirmesi ile kullanılan testler yer almaktadır. Zekâ testlerinin uygulama kriterleri incelendiğinde dilden bağımsız olarak uygulanan, dinleme ve konuşma becerisi gerektirmeyen testlerin olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan zekâ testlerinden bir kısmı MEB adına uyarlanmış araçlar olup Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde bulunan personel tarafından uygulanabilmektedir. Zekâ testlerinin dışında 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerini ölçmeyi amaçlayan gelişim değerlendirme ve tarama araçları da bulunmaktadır. Geliştirilmesi ve uyarlanması 2004-2009 yıllarını kapsayan gelişim değerlendirme ve tarama araçları da çocuktan alınan performans ve yetişkin değerlendirmesini içeren, çocukların sosyal, bilişsel, dil, motor, duyuşsal gelişimlerini değerlendirmeye yönelik araçlardır. Uyarlanması yapılan bilişsel işlemleri değerlendirmeye yönelik araçlar ise 5-6 yaşından itibaren çocukluk döneminde grup olarak uygulamaya uygun testlerdir.

Tablo 9. Zihin Kuramı Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Adı	Kapsamı
Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası	<ul style="list-style-type: none"> • 4-5 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • 9 farklı görev (alt boyut) ve 25 sorudan oluşan performans testidir (Altıntaş, 2014)
Zihin Kuramı Hikayeleri Testleri	<ul style="list-style-type: none"> • 4-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. • 34 aşama ve 95 sorudan oluşan performans testidir (Taymaz-Sarı, 2011)
Zihin Kuramı Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • Okulöncesi dönem çocuklarına uygulanmaktadır. • Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Belirgin/Açık Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç ve Dış Görünüş Gerçekte Hissedilen gibi görevleri içeren performans testidir (Gözün Kahraman, 2012)
Zihin Kuramı Testleri	<ul style="list-style-type: none"> • 4-14 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Sally-Ann Testi, Bonibon Testi, Çikolata Testi ve Dondurma Kamyonu Testi olmak üzere dört aşamadan oluşan performans testidir (Girli ve Tekin, 2010).
3-5 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • 3-5 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. • Yüzlerdeki duyguları tanıma, durum hikâyeleri, bilgi sahipliği, istekler, inançlar, gizli duygular olmak üzere 6 alt alandan oluşan performans testidir (Kılıç-Yülü, 2019).

Tablo 9'da görüldüğü gibi zihin kuramı alanına ait ölçme araçları 3 ila 14 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Bu araçlar, zihin kuramına ilişkin bazı görevlerden oluşan performans testleri olup zihin kuramına yönelik yanlış inanç, farklı istek, gerçekte hissedilen durumlar gibi çocukların düşüncelerini yansıttığı görevler yer almaktadır. Ülkemizde genellikle zihin kuramı becerilerini ölçmek amacıyla uyarlama araçları kullanılmaktadır. Kılıç-Yülü (2019)'un geliştirdiği 3-5 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Ölçeği'nin Türk çocuklarıyla geliştirilmiş tek ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının değerlendirildiği bu çalışmada algı, bellek, üst bilişsel beceriler, dikkat, düşünme, problem çözme, yürütücü

işlevler, zekâ ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçekler başlıkları altında incelenmiştir.

Algı alanını ölçmeye yönelik araçların daha çok görsel algı üzerine odaklandığı uyarlaması yapılan test ve ölçekler olduğu görülmüştür (Aral ve Ayhan, 2016; Düzen vd., 2007; Ercan ve Aral, 2011; Evirgen vd., 2015; İvrendi vd., 2018; Kalkan ve Aslan, 2015; Metin ve Aral, 2013; Yalın, 1980). Algı, duyu aracılığıyla edinilen bilgileri anlamlandırmayı ifade etmektedir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Bebeklik döneminden itibaren algıyı değerlendirmede emme davranışı, görsel tercih paradigması, alışma/alışmanın ortadan kalkma paradigması, görsel ve işitsel algı, konuşma algısı, müzik algısı, duyu bütünleştirme, nesne devamlılığı, miktar ve azlık/çokluğu anlama vb. özelliklerden yararlanılabilmektedir Çok küçük bebeklerin bile kontrol edebileceği davranışlar belirlenerek bu davranış onların algılamalarını anlamak için kullanılabilir. Örneğin başını bir yandan diğer yana döndürme hareketi, bebeğin kokuları ayırt edemediklerini veya bir tercih geliştirip geliştirmediklerini anlamak için kullanılabilir. (Bjorklund, 2021). Bu bağlamda küçük yaşlardan itibaren kullanılmak üzere Türkiye örneğinde geliştirilecek algıya yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarına, aynı zamanda işitsel ve dokunsal algı gibi diğer duyu kapsayan algıları ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim olduğu söylenebilir.

Belleğin değerlendirilmesine yönelik araçların görsel ve sözel kısa süreli ve uzun süreli belleği kapsadığı ve beş yaşından büyük çocuklara yönelik olduğu görülmüştür (Çelik, 2004; Ergül vd., 2018; 2018; Obalı, Usta, 2016). Bebeklikten itibaren yapılan çalışmalar, bebeklerin bir şeyleri hatırladığını göstermiştir. Bebeklerin ne zaman ve hangi şartlarda bellek işareti gösterdiği ve anılarını ne kadar süre sakladığı belirlenebilir (Bjorklund, 2021). Bellek gelişiminin önemi düşünüldüğünde bebeklik döneminden itibaren bellek gelişim sürecini değerlendirecek, görme ve işitme duyu yanında dokunma ve koklama gibi duyuyla edinilen bilgileri bellekte tutma/hatırlamayı değerlendirmeye yönelik ölçeklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca kısa süreli ve uzun süreli bellek içerisinde ele alınabilen açık bellek, örtük bellek, anısal bellek, anlamsal bellek, ön bellek ve işlemsel bellek gibi alt bellek türlerini de (<https://qbi.uq.edu.au/brain-basics/memory/types-memory>, 2019) ele alan ayrıntılı bellek ölçüm araçlarına gereksinim olduğu söylenebilir.

Çalışmada, üst bilişsel becerileri değerlendirmek için okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ölçme araçlarının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür (Saraç vd., 2019). Bilgileri karşılaştırma, var olan bilgiyi sorgulama ve yeniden düzenleme gibi süreçleri içinde barındıran üst bilişsel beceriler büyüme ve olgunlaşmayla birlikte gelişmektedir. Erken çocukluk yıllarından itibaren çocuklarda bilinci öğrenme, öğrenmesini düzenleme, planlama ve strateji geliştirme, problemlere çözümler üretme, izleme ve değerlendirme vb. üst bilişsel becerilerin (Kavlak, 2019; Özsoy, 2006) gelişimini değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme fırsatı veren araçlara gereksinim olduğu söylenebilir.

Çalışmada, dikkat ölçümüne yönelik araçların çocukların psikomotor hız, performansın kalitesi, doğru ve yanlış işaretlemeler, karşı gelme, hiperaktivite ve bilişsel problemler gibi dikkat becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler hakkında yetişkin değerlendirmesine veya performansa dayalı araçlar olduğu görülmüştür (Gözüm ve Kandır, 2018; Kaner vd., 2013a; Kaner vd., 2013b; Kılıç vd., 2002a; Yayıcı, 2013).

Duyularla alınan uyanları bilinçli şekilde algılayıp seçim yapma, duruma göre düşünceleri bilinçli şekilde yönlendirmeyi içeren dikkatin (Posner ve Rothbart, 2007) değerlendirilmesiyle çocukların öğrenmesini etkileyen faktörlerin, dikkat eksikliği ya da öğrenme güçlüğü risklerinin erken dönemde belirlenerek yönlendirme yapılması mümkün olabilir. Çocuklarda dikkatin değerlendirilmesine yönelik az sayıda ve genellikle yurt dışında geliştirilmiş ölçüm araçları olduğu görülmüştür. Bu nedenle, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için Türk kültürüne uygun bir dikkat testi geliştirilebilir.

Yapılan tarama çalışmalarında düşünmenin değerlendirilmesine yönelik araçların çoğunlukla 5 yaş üstü çocuklara yönelik olduğu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine odaklandığı görülmüştür (Bilgiç ve Kandır, 2019; Karadağ vd., 2017; Özalp ve Yılmaz, 2015; Tozduman Yaralı, 2019). Bilişsel gelişim alanında deneysel çalışmaları olan Piaget, çocukların çevrelerindeki dünyayı nasıl yapılandırdığıyla ilgilenmiş ve bebeklerin başlangıçta nesnelere fiziksel eylemleriyle öğrendiğini ileri sürmüştür. Bilginin temel birimini şema olarak adlandırmıştır (Bjorklund, 2021). Bireyin kendi öğrenme stilini keşfetmesini, düşünce üzerine düşünmeye başlama becerisini veya neyi bilip neyi bilmediğiyle ilgili farkındalıklarını kapsayan düşünme becerilerinin (Namlu, 2004) erken çocukluk yıllarından itibaren değerlendirilmesine ve Türk kültürüne yönelik geliştirilecek düşünme becerilerine yönelik ölçeklere gereksinim olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerilerine yönelik araçların erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme alanında yoğunlaştığı, özellikle son yıllarda (2008-2018 yılları arasında) geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Dereli-İman, 2013; Oğuz ve Köksal Akyol, 2015; Yılmaz vd., 2018). Problem çözmenin bireyin yaşantılarından yola çıkarak karşılaştığı problemlere çözüm bulması süreci olduğu (Kardaş vb., 2014) düşünüldüğünde, bu becerilerin erken çocukluk yıllarından itibaren desteklenmesi gerektiği ve bunun için de ölçüm araçlarına gereksinim olduğu söylenebilir. Mevcut ölçeklerin diğer alanlardaki ölçeklerle kıyaslandığında Türk kültürüne uygun olması, bilişsel ve sosyal problem çözme alanlarını kapsaması nedeniyle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Yürütücü işlev alanındaki ölçme araçlarının oldukça az sayıda olduğu ve Türkiye’de geliştirilen ölçeklerin yanında uyarılma ölçekler olduğu da görülmüştür (Arslan-Çiftçi, 2020; Kaçamak, 2016; Kılıç vd., 2002b; Şahin ve Arı, 2017). Düşünce ve davranışları takip ve kontrolünü sağlayan, üst düzey düşünme, öz-düzenleyici ve bilişsel süreçleri tanımlayan yürütücü işlevlerin (Carlson, 2005) değerlendirilmesi, erken yaşlardan itibaren yapılabilir. Bu alanda ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim olduğu söylenebilir.

Çalışmada ele alınan zekâ ölçümünde kullanılan araçlar uyarılma araçları iken gelişimin değerlendirilmesine yönelik araçların Türk örneklem üzerinde geliştirildiği de görülmüştür (Kapıcı vd., 2006, Savaşır vd., 2004; Temel vd., 2005). Hem zekâ testleri hem de gelişimin tüm alanlarını değerlendiren ölçme araçları çocukların bilişsel gelişim ve zekâ alanlarına yönelik değerlendirmeler yapma, çocuklarda görülebilecek gelişimsel gecikme ve risklere müdahalede bulunma fırsatı sağlamaktadır. Bu araçlar kullanılarak yapılan değerlendirmelerle çocuklarla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek, yönlendirme ve müdahalede sürecini başlatarak çocuğun desteklenmesini kolaylaştırabilir.

Zihin kuramı becerilerinin de bilişsel gelişim alanı için önemli göstergeleri bulunmaktadır ve son yıllarda yaygın olarak değerlendirilmekte, bu alana yönelik ölçme araçları uyarlanıp geliştirilmektedir (Altıntaş,

2014; Girli ve Tekin, 2010; Gözün Kahraman, 2012; Kılıç-Yünlü, 2019; Taymaz-Sarı, 2011) Özellikle otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda değerlendirilen bu beceriler, okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesi için de kullanılmaktadır. Davranışların nedenlerini, karşıdaki kişinin düşüncesini ve davranışı gerçekleştirme nedenini anlama gibi sosyal beceriler için de önemli olan bu bilişsel beceri ölçekleri, çocukların bilişsel gelişimine yönelik önemli ipuçları sağlamaktadır (Altıntaş, 2014; Girli ve Tekin, 2010; Gözün Kahraman, 2012; Kılıç Yünlü, 2019; Taymaz Sarı, 2011). Zihin kuramı alanı son yıllarda yoğun ilgi gören bir alan olmakla birlikte ülkemizde bu alana yönelik geliştirilen ölçme araçlarının yetersiz olduğu söylenebilir

Bilişsel gelişimin erken dönemden itibaren değerlendirilmesi gelişimsel riskleri belirleme ve çocuklara yönelik müdahale planlarının hazırlanmasında önemlidir. Bu nedenle bilişsel gelişim alanına yönelik geliştirilen ölçme araçlarının erken çocukluk dönemini de kapsamı gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim süreçlerini değerlendiren ölçme araçları incelendiğinde özellikle beyin gelişiminin önemli olduğu 0-6 yaş döneminde bu araçların yeterli olmadığı görülmüştür. Erken çocukluk döneminden itibaren bilişsel gelişim süreçlerinin doğru ve uygun bir yolla değerlendirilmesi tanılama ve destekleme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Bilişsel gelişimin bazı alanlarında yapılacak değerlendirmeler belirli yaşlarda ortaya çıkan becerilere göre yapılırsa da bu becerilerin erken dönem göstergeleri ve ön koşul becerileri dikkate alınarak erken çocukluk döneminde de değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlayacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde bilişsel gelişim süreçlerine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, mevcut olanların güncellenmesi ve uyarlama yapılan araçların kültürel normlarının çıkarılması gerekmektedir.

İnformal değerlendirme araçları da gelişimin değerlendirilmesinde ve izlenmesinde kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Bilişsel gelişim alanlarının farkında olarak bu alanlara yönelik gözlem, görüşme, kontrol listesi, süre kaydı, olay örnekleme gibi informal değerlendirme yöntemleri (McAfee ve Leong, 2012) de kullanılabilir. Standart olarak geliştirilen ölçme araçlarıyla birlikte kullanılan informal değerlendirmeler çocuklar hakkında detaylı bilgiler sağlayabilir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel gelişimin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen veya uyarlaması yapılan standart ölçüm araçlarının, bireysel performansa veya öğretmen değerlendirmesine dayalı olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak hem performans hem de öğretmen ve anne-baba görüşlerinin birlikte değerlendirilebileceği, ayrıca daha güvenilir bilgiler elde edebilmek için formal ve informal değerlendirmelerin bir arada yapılmasına fırsat sağlayan çok yönlü ve kapsamlı ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- AÇEV (2017). Türkiye’de 0-6 yaş çocuğun durumu. Erişim: <https://www.acev.org/directory/turkiyede-0-6-yas-arasi-cocugun-durumu/>.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155.
- Akaroğlu, E. G. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2014). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), 980-989.

- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için zihin kuramı test bataryasının 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Anlar B., Bayoğlu B. ve Yalaz K. (2009). DENVER II gelişimsel tarama testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu. Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. B. (2001). *Çocuk Gelişimi-I*, İstanbul: Ya-Pa.
- Arslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanterinin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim Programı'nın etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N. ve Ayhan, A. B. (2016). Frostig görsel algı testinin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 1-22.
- Aslan A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe versiyonu. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. ve Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev.: Y. Alogan) Ankara: Arkadaş.
- Aydın, U. ve Ubuz, B. (2010). Bilişüstü yetiler envanterinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 30-45.
- Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2020). The relationship between problem-solving skills and memory development in preschool children. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 43-54.
- Bacanlı, H., (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerileri değerlendirme aracının Tokat örneğinde 48-66 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev.: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Bildiren, A. ve Bilgen, Ö. B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-289.
- Bildiren, A., Kargın, T. ve Korkmaz, M. (2017). Renkli progresif matrisleri testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 19-38.
- Bildiren, A. ve Korkmaz, M. (2018). TONİ-3 zekâ testinin üstün yetenekli çocuklarda güvenilirlik ve geçerlilik incelemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 403-421.
- Bilgiç, Ş. ve Kandır, A. (2019). Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 50-62.
- Bjorklund, D. F. (2021). *Çocuklar Nasıl Düşünür? Bilişsel Gelişim ve Bireysel Farklılıklar* (Çev. Ed.: M. Sayıl). Ankara: Nobel.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (Çev. Ed.: H.Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel.
- Can Yaşar, M. ve Kaya, Ü.Ü. (2017). Türkiye'de 0-36 ay bebek/çocuk profili. (Ed.: A. Köksal Akyol), ss.: 53-85. *Erken çocukluk döneminde gelişim I 0-36 ay*. Ankara: Anı.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Çelik, S. (2004). Kentte ve köyde yaşamakta olan 7-9 yaş çocuklarının bellek ve yönetici İşlevlerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demirci, A. ve Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 3(4), 1-6.
- Demiroğlu Memiş, A. ve Dağ, S., (2019). Gelişimsel görsel algı testi-3: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(40), s. 97-116.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlanması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Düzen, E., Şahin, N., Raven J. ve Raven, J.C. (2007). The standard progressive matrices in Turkey. *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics* içinde (ss. 336-352).
- Emre Bolattaş, D. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Çocuk gelişimini değerlendirmede biçimsel olmayan yöntemler (standardize olmayan yöntemler) (Ed.: P. Bayhan), ss.: 104-137. *Gelişimsel Değerlendirme*. Ankara: Hedef CS.
- Ercan, Z. G. ve Aral, N. (2011). Beery-buktenica gelişimsel görsel-motor koordinasyon testinin altı yaş (60-72 ay) Türk çocuklarına uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41,136-145.

- Ergül, C., Çağla, Ö.Y. ve Ergül, D. (2018). 5-10 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14, 187-214.
- Evirgen, N., Kayhan, E., Erden, G. (2015). Gesell gelişim figürleri'nin anasınıfı çocuklarında güvenilirliğine yönelik bir ön çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.
- Girli, A. ve Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1951-1954.
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2018). Beş yaş çocuklar için frankfurter konsantrasyon testinin (Frankfurter Test Für Funjährlige Konzentration-Ftf-K) güvenilirlik çalışması. *Değişen Dünya*, 57-66.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hyman, S. L., Levy, S. E. ve Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), 1-64.
- <https://qbi.uq.edu.au/brain-basics/memory/types-memory>. (2019). Types of memory. Queensland Brain Institute, Australia. 01.07.2021.
- Irak, M. (2012). Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- İşikoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327.
- İvrendi, A., Erol, A. ve Atan, A. (2018). 5-6 yaş çocuklarına yönelik geometri ve uzaysal algı testinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26 (6), 1823-1833.
- Kaçamak, D. (2016). *Okul öncesi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: uyku, mizaç, sosyal biliş, yürütücü işlevler ve gelişimsel basamakların değerlendirilmesi ve aile eğitiminin semptom değişimine etkilerinin araştırılması*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Kalkan, A. ve Arslan, M. (2015). Okul öncesi dönemine yönelik görsel algılama ölçeğinin (GAÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(4), 1369-1391.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013a). Connors anababa dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: türkiye standardizasyon çalışması. *Noropsikiyatri Arşivi*, 50(2), 100-109.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013b). Connors öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 81-97.
- Kapci, E.G., Uslu, R. ve Kücük, S. (2006). 0-6 yaş Türk çocuklarında “erken gelişim evreleri ölçeği ve “erken gelişim evreleri: sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin uyarlanması.
- Kaplan, A., ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbiliş farkındalık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 1-17.
- Karadağ, F., Demirtaş, F.Y. ve Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (4), 1025-1037.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kardaş, N., Anagün, Ş. S. ve Yalçinoğlu, P. (2014). Problem çözme envanterini ilköğretim öğrencilerine uyarlama çalışması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 182-194.
- Kavlak, K. A. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin Matematik Problemi çözme ve Kurma süreçlerindeki üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç B. G., Koçkar. A. İ., Irak M., Şener Ş. ve Karakaş, S. (2002a). Görsel işitsel sayı dizileri testi B formu kullanılarak ölçülen bellek uzamının 6-11 yaş grubu öğrencilerde gelişimi. *3P Dergisi*, 10, 243-254.
- Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ., Irak, M., Şener, Ş. ve Karakaş, S. (2002b). Stroop testi TBAG formunun 6-11 yaş grubu çocuklarda standardizasyon çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 86-99.
- Kılıç-Yülü, B. (2019). *3-5 yaş grubu çocuklara yönelik zihin kuramı ölçeğinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, C. ve Tonga, Z. (2018). Zekâ ve insan (Ed.: M. Yapıcı), ss.: 189-216. *Doğumdan Ölüme Psikolojik Süreçler-Psikoloji*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N. ve Çulha, D. G. (2018). TONI-3 sözel olmayan zekâ testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19, 76-83.

- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Çev. Ed.: B. Ekinci). Ankara: Nobel
- Meral Kılıç, K. (2018). Bellek: Unutmanın hafıflığı mi hatırlamanın ağırlığı mı? (Ed.: M. Yapıcı), ss.: 147-172. *Doğumdan Ölüme Psikolojik Süreçler-Psikoloji*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2013). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Obalı, H. (2018). *61-72 Aylık Çocukların Bellek Gelişimine Bilgisayar Animasyonlarıyla Verilen Bellek Eğitiminin Etkisi*. Doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, V., Akyol, A. K. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1).
- Öktem, F. (2016). Kısa zekâ testleri ve kaufman kısa zeka testi (KBIT-2). *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 1(1), 10-16.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Özyürek, A. (2010). Beş yedi yaş grubu çocuklar için problem çözme ölçeği geliştirme süreci. II. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.859-868).
- Özalp Yılmaz, E. (2015). *Yaratıcı düşünme testi-resim üretme Türkçe versiyonu*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özguven, İ. E. (2012). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Özkubat, U., Özmen, E. R. (2020). Matematik problemi çözmeye üstbilişsel deneyim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3958-3984.
- Özsoy, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* bildiri kitabı içinde (s. 235-245). Ankara.
- Özyürek, A. (2020). Çocuklarda gelişim ve öğrenme (Ed.: N. Aral) *Çocuk Gelişimi Uygulamaları*, ss.: 4-33. Erzurum: Atatürk Üniversitesi AÖF Yayını.
- Özyürek, A. (2021). Çocukluk döneminde büyüme ve gelişmeye genel bakış (Ed.: T. Özmen ve A. Özyürek), ss.: 47-74. *Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Desteklenmesi*. Ankara: Nobel.
- Perry, G. (2006). Infant and toddler development and responsive program planning: a relationship-based approach. *YC Young Children*, 61(3), 96.
- Pınarcık, Ö., Özözendanacı, M. ve İkiz, S. (2018). Duyum ve algısal süreçler (Ed.: M. Yapıcı), ss.: 95-118. *Doğumdan Ölüme Psikolojik Süreçler-Psikoloji*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. ve Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental science*, 10(1), 24-29.
- Sağlam, M. (2018). Bilişsel gelişim. (Ed.: N. Aral ve Z. F. Temel), ss.: 172-197. *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Hedef CS.
- Saraç, S., Karakelle, S. ve Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1093-1106.
- Savaşan, G. (2006). *Kaufman kısa zeka testi (Kaufman brief intelligence test-K-BIT) 9-10 yaş çocukları üzerine geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savasır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (2004). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı*. Ankara.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (27. bs.). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2017). Nesne seçiminde esneklik görevi (Nseg): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721-736.
- Tagay, Ö. (2016). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi (Ed.: A. Önder), ss.: 1-8. *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın Gökçe, T. G. ve Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 529-546.
- Taymaz-Sarı, O. (2014). *Zihin Kuramı ve Pratik Uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Taymaz-Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. Turla, A. (2005), *Gazî Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"*. Ankara: Rekmay.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*. 5. Basım. (Çev. Ed.: B. Akman), Ankara: Nobel.
- UNICEF (2017). *Early Moments Matter for every child*. Erişim: https://www.unicef.org/media/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_report.pdf.
- Usta, A. Ö. (2016). *Sözel bellek süreçleri testinin 6, 7, 8, 9 yaş grubu çocuklarda normatif verilerinin toplanması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Wittmer, D. S. ve Petersen, S. H. (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wortham, S. ve Hardin, B. J. (2012). *Assessment in early childhood education* (6th Edition) NJ: Pearson.
- Yalın, A. (1980). *Epileptik çocukların tanısında bender-gestalt testinin kullanımı*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Yaycı, L. (2013). d2 dikkat testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(4), 43-80.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E., Ural, O. ve Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 641-652.
- Yıldız-Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı beceriler ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.