

PSİKOLOJİ ÇALIŞMALARI

STUDIES IN PSYCHOLOGY



Psikoloji Çalışmaları

Studies in Psychology

Cilt/Volume 45 • Sayı/Issue 2 • Yıl/Year 2025

Dizinler
Indexing & Abstracting

Web of Science - Emerging Sources Citation Index (ESCI)
TÜBİTAK-ULAKBİM TR Dizin
Türk Psikiyatri Dizini
APA PsycInfo
DOAJ (Directory of Open Access Journals)
SOBIAD
EBSCO Academic Search Ultimate
EBSCO Central & Eastern European Academic Source
ERIH PLUS
Cabells Journalytics
Gale Cengage
Ulrichsweb



Sahibi
Owner Prof. Dr. Sevtap KADIOĞLU
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Istanbul University, Faculty of Letters, İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazı
İşleri Müdürü
Responsible
Manager Prof. Dr. H. Özlem SERTEL BERK
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Istanbul University, Faculty of Letters, İstanbul, Türkiye

Yazışma
Correspondence İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü
Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Psychology

🏠 Balabanağa Mah. Ordu Cad. No:6 34459, Laleli - Fatih/İstanbul, Türkiye
☎ +90 (212) 455 57 00 / 15793
✉ sp@istanbul.edu.tr
🌐 <https://sp.istanbul.edu.tr/>

Yayıncı
Publisher İstanbul Üniversitesi Yayınevi
Istanbul University Press
🏠 İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü, 34452 Beyazıt/Fatih, İstanbul, Türkiye
☎ +90 (212) 440 00 00
✉ iupress@istanbul.edu.tr
🌐 <https://iupress.istanbul.edu.tr/>

Yayın Türü
Publication
Type Yaygın Süreli
Periodical



Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.

Authors bear responsibility for the content of their published articles.

Yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

The publication languages of the journal are Turkish and English.

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında, yılda üç sayı olarak yayımlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli ve bilimsel bir dergidir.

This is a scholarly, international, peer-reviewed and open-access journal published triannually in April, August and December.



Dergi Yazı Kurulu

Editorial Management Board

Baş Editorler
Editors-in-Chief

Prof. Dr. İlknur ÖZALP TÜRETGEN
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
ilknuroz@istanbul.edu.tr

Baş Editor Yardımcıları
Co-editors-in-Chief

Dr. Öğr. Üyesi. Nermin TAŞKALE
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
nermin.taskale@istanbul.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi. Esin TEMELOĞLU ŞEN
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
esin.sen@istanbul.edu.tr

Yönetici Editörler
Managing Editors

Arş. Gör. Dr. Gül Deniz DERİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü
guldeniz.derin@omu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Zeynep Büşra Coşar YILMAZ
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
zeynep.cosar@istanbul.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Melike ŞAHİN
Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Erzurum, Türkiye
melike.yasar@atauni.edu.tr

Yazı Kurulu Üyeleri
Editorial Management Board
Members

Prof. Dr. Sevim CESUR
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
cesur@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. İlknur ÖZALP TÜRETGEN
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
ilknuroz@istanbul.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi. Esin TEMELOĞLU ŞEN
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
esin.sen@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Arsun Uras YILMAZ
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İstanbul, Türkiye
auras@istanbul.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Zeynep Büşra COŞAR YILMAZ
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
zeynep.cosar@istanbul.edu.tr

Alan Editörleri
Section Editors

Prof. Dr. Nuran AYDEMİR
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
aydemirn@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Göklem TEKDEMİR
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
tekdemir@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Hayriye GÜLEÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, Türkiye
hayriyegulec@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Sevim CESUR
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
cesur@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Aslı Aktan ERCİYES
Kadir Has Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
asli.erciyes@khas.edu.tr



Doç. Dr. Aycan KAPUCU

Ege Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Deneysel Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
aycan.kapucu@ege.edu.tr

İstatistik Editörü

Statistics Editor

Prof. Dr. H. Özlem SERTEL BERK

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
osberk@istanbul.edu.tr

Tanıtım Yöneticisi

Publicity Manager

Arş. Gör. Melike ŞAHİN

Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Erzurum, Türkiye
melike.yasar@atauni.edu.tr

Etik Editörü

Ethics Editor

Prof. Dr. Reşit CANBEYLİ

Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye
canbeyli@boun.edu.tr



Yayın Kurulu

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Tevfik ALICI	Bursa Uludağ Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, Türkiye alici@uludag.edu.tr
Prof. Dr. Nuran AYDEMİR	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye aydemirn@istanbul.edu.tr
Dr. Öğr. Üy. Gökçe BAŞBUĞ	Durham University Business School, UK gokce@skku.edu
Prof. Dr. Mahmut BAYAZIT	Sabancı Üniversitesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye mbayazit@sabanciuniv.edu
Prof. Dr. Charissa CHEAH	The University of Maryland, College of Arts, Humanities, and Social Sciences, Department of Psychology, Baltimore, USA ccheah@umbc.edu
Prof. Dr. Sevim CESUR	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye cesur@istanbul.edu.tr
Prof. Dr. Anastasia EFKLIDES	Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Philosophy, School of Psychology, Thessaloniki, Yunanistan cathan@psy.auth.gr
Prof. Dr. Ulaş Başar GEZGİN	Duy Tan University, Danang, Vietnam ulasbasar@gmail.com
Prof. Dr. Aylin KÜNTAY	Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye akuntay@ku.edu.tr
Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ	İstanbul Medipol Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye gmalkoc@medipol.edu.tr
Prof. Dr. Ian PARKER	University of Leicester, School of Management, Leicester, United Kingdom discourseunit@gmail.com
Prof. Dr. H. Özlem SERTEL BERK	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye osberk@istanbul.edu.tr
Prof. Dr. Emma SORBRING	Högskolan Väst / West University, Division of Psychology, Pedagogy and Sociology, Trollhättan, Sweden emma.sorbring@hv.se
Prof. Dr. Diane SUNAR	İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye diane.sunar@bilgi.edu.tr
Doç. Dr. Göklem TEKDEMİR	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye tekdemir@istanbul.edu.tr
Prof. Dr. Şeyda TÜRK SMITH	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye seyda.turk@acibadem.edu.tr
Prof. Dr. Pınar ÜNSAL	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye pinsal@istanbul.edu.tr



Dr. Orkun YETKİLİ

University of Westminster, College of Liberal Arts And Sciences, Department of Psychology, London, United Kingdom
o.yetkili@westminster.ac.uk

Dr. Avlaev Orif UMIROVIC

Çirçik Devlet Üniversitesi, Çirçig, Uzbekistan
oavlaev1970@mail.ru

Umida Aliboyevna BO'TAYEVA

Özbekistan Finlandiya Pedagoji Enstitüsü, Psikoloji Bölümü
botayeva83@mail.ru

Dr. Samet ARSLAN

Leeds Beckett University, School of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Leeds, United-Kingdom
s.arslan@leedsbeckett.ac.uk



İçindekiler

Table of Contents

Araştırma Makalesi Research Article	
Algılanan Ebeveyn Reddi ve Borderline Kişilik İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Öfkenin Aracı Rolü: Cinsiyet Temelli Sıralı Aracı Etki Modeli	120
The Mediating Role of Rejection Sensitivity and Anger in the Relationship Between Perceived Parental Rejection and Borderline Personality Beliefs: A Gender-Based Sequential Mediation Model	
Güneş Beyza Önürme, Miray Akyunus, Buket Ünver	
Araştırma Makalesi Research Article	
100 Türkçe ve Makedonca Sözcüğün Duygusal Değerlik, Somutluk ve Kullanım Sıklığı Düzeyinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	147
A Comparative Investigation of the Emotional Valence, Concreteness, and Frequency of 100 Turkish and Macedonian Words	
Mevla Yahya, Simge Şişman Bal	
Araştırma Makalesi Research Article	
The Factual and Ontological Roots of Psychological Misconceptions: A Study on University Students in İstanbul	176
Psikolojik Yanılgıların Olgusal ve Ontolojik Kökleri: İstanbul'da Yaşayan Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma	
Büşra Eylem Aktas, Zeynep Temel, Filiz Kumova	
Araştırma Makalesi Research Article	
Ruff Desen Akıcılığı Testi: Türkiye Örnekleminde Psikometrik Özelliklerinin Sınanması ve Norm Değerlerinin Belirlenmesi	192
Ruff Figural Fluency Test: Testing Its Psychometric Properties and Determination of Normative Values in a Turkish Sample	
Hediye Yalçın, Deniz Atalay Ata	
Araştırma Makalesi Research Article	
The Moderator Effect of Role Salience in the Relationship Between Working Time Outside Office Hours and Work-Life Balance of Women Professionals	219
Nitelikli Kadın Çalışanların Mesai Saatleri Dışındaki Çalışma Süreleri ile İş-Yaşam Dengeleri Arasındaki İlişkide Rol Öneminin Düzenleyici Etkisi	
Duygu İrem Çam, Pınar Ünsal Bayrakçı	
Araştırma Makalesi Research Article	
Etkili Ebeveynliğin Alan Özelinde Sosyalleştirme Yaklaşımı Çerçevesinde Ele Alınması: Türkiye Örnekleminde Nitel Bir Çalışma Örneği	237
Examination of Effective Parenting within the Framework of Domains-of-Socialization Approach: A Qualitative Study in a Turkish Sample	
Cansu Alsancak-Akbulut, Dilek Sarıtaş-Atalar, İrem Metin-Orta, Feyzanur Yön, Zeynep Betül Yenen	

Araştırma Makalesi | Research Article

Küçük Çocukların Ekran Süresini Neler Belirler? Çocuk, Anne- Baba ve Ev Ortamı ile İlgili Yordayıcı Unsurlar

271

Correlates of Young Children's Screen Time: Child-, Parent-, and Home-Related Factors

Dilara Keşşafağlu, Merve Nur Altunda, Nursena Koç, Ezgi Yıldız, Berna A. Uzundağ



Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Başvuru | Submitted 13.04.2023
Revizyon Talebi | Revision Requested 14.05.2024
Son Revizyon | Last Revision Received 21.03.2025
Kabul | Accepted 29.04.2025
Online Yayın | Published Online 29.07.2025

Araştırma Makalesi | Research Article

📄 Açık Erişim | Open Access

Algılanan Ebeveyn Reddi ve Borderline Kişilik İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Öfkenin Aracı Rolü: Cinsiyet Temelli Sıralı Aracı Etki Modeli



The Mediating Role of Rejection Sensitivity and Anger in the Relationship
Between Perceived Parental Rejection and Borderline Personality Beliefs: A
Gender-Based Sequential Mediation Model

Güneş Beyza Önürme¹ , Miray Akyunus²  & Buket Ünver³ 

¹ Kuruma bağlı değil, Ankara, Türkiye / Non-affiliated, Ankara, Türkiye

² Bahçeşehir Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji, İstanbul, Türkiye

³ Işık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Bilişsel kurama göre borderline kişilik bozukluğu, kökeni çocukluk çağı deneyimlerine dayanan kendine özgü işlevsiz inançlar ile karakterizedir. Çaresizlik, güvensizlik ve terkedilme korkusunu merkezine alan bu inançlar, yoğun öfke tepkileri ve davranışlarda aşırılıklar gibi belirtilere neden olmaktadır. Çocuklukta ebeveynlerden algılanan red, ilerleyen yıllarda reddedilme duyarlılığının gelişmesine, bu duyarlılık ise kişiler arası ilişkilerde algılanan red deneyimlerinde artışa yol açabilmektedir. Tekrarlayan reddedilme algısı hayal kırıklığı, acı ve öfke gibi tepkileri şiddetlendirebilir. Yıkıcı duygusal ve davranışsal tepkilerin ilişkilere verdiği zarar ise mevcut işlevsiz inançları pekiştirmektedir. Bu çalışmanın amacı, çocuklukta algılanan ebeveyn reddi ile borderline kişilik bozukluğu inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisinin sınanmasıdır. Araştırma Türkiye toplumu örnekleminde 18-72 yaş arası 550 katılımcı ile yürütülmüştür. Sosyodemografik ve Kişisel Bilgi Formu, Yetişkin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği/Kısa Form, Yetişkin Reddedilme Duyarlılığı Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği-Sürekli Öfke alt ölçeği ve Kişilik İnanç Ölçeği/Kısa Formu-Borderline Kişilik Bozukluğu alt ölçeği aracılığıyla çevrimiçi veri toplanmıştır. Araştırma bulguları hem anneden hem de babadan algılanan reddin, reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılığıyla borderline kişilik bozukluğu inançlarını yordadığını göstermiştir. Ayrıca kadınlarda hem anneden hem de babadan algılanan reddin önce reddedilme duyarlılığını, ardından sürekli öfkeyi artırarak, borderline kişilik bozukluğu işlevsiz inançlarının gelişiminde rol oynadığını ortaya koymuştur. Erkeklerde ise, algılanan anne ve baba reddinin, reddedilme duyarlılığı ve borderline kişilik bozukluğu inançları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, ancak mevcut çalışmada önerilen sıralı aracı etki mekanizmasının yordayıcı gücünün olmadığı görülmüştür. Bu çalışma borderline kişilik özelliklerinin ve bilişsel işleyişinin cinsiyet temelli farklılıklarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bulgular, kadınlarda işleyen mekanizmayı açıklamakla birlikte, erkeklerde alternatif modellerin test edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Abstract

According to cognitive theory, borderline personality disorder is characterized by distinctive dysfunctional beliefs rooted in childhood experiences. Centered around themes of helplessness, distrust, and fear of abandonment, these dysfunctional beliefs result in symptoms such as intense anger reactions and behavioral extremes. Perceived



Atıf | Citation: Önürme, G. B., Akyunus, M., & Ünver, B. (2025). Algılanan ebeveyn reddi ve borderline kişilik inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve öfkenin aracı rolü: Cinsiyet temelli sıralı aracı etki modeli. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 45(2), 120-146. <https://doi.org/10.26650/SP2023-1280723>

© This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

© 2025. Önürme, G. B., Akyunus, M. & Ünver, B.

✉ Sorumlu Yazar | Corresponding author: Güneş Beyza Önürme beyzaonurme@gmail.com



parental rejection during childhood can contribute to the development of rejection sensitivity in later years, and this sensitivity, in turn, increases the experiences of perceived rejections in interpersonal relations. Repeated perceptions of rejection amplify emotional responses such as frustration, pain, and anger. Destructive emotional and behavioral reactions damage relationships, further perpetuating the individual's dysfunctional beliefs. The purpose of the present study was to test the serial mediating effect of rejection sensitivity and trait anger between perceived parental rejection and borderline personality disorder beliefs. The study was conducted with a community sample from Türkiye of 550 participants between the ages of 18 and 72. The Sociodemographic and Personal Information Form, Adult Parental Acceptance-Rejection Scale/Short Form, Adult Rejection Sensitivity Scale, Trait Anger, and Anger Expression Scale-Trait Anger subscale, and Personality Belief Scale/Short Form-Borderline Personality Disorder subscale were used in the study. The research findings demonstrated that both perceived maternal and paternal rejection predict borderline personality disorder beliefs through the serial mediation of rejection sensitivity and trait anger. Additionally, the study revealed that in women, perceived rejection from both mothers and fathers plays a role in the development of borderline personality disorder dysfunctional beliefs by first increasing rejection sensitivity, which subsequently increases trait anger. In men, although perceived rejection from both parents is correlated with rejection sensitivity and borderline personality disorder beliefs, the serial mediation mechanism in the proposed model does not have a predictive power. The findings of this study contribute to the understanding of gender-based differences in borderline personality traits and cognitive functioning. The findings explain the mechanism operating in women but reveal the necessity of testing alternative models in men.

Anahtar Kelimeler Algılanan anne reddi · algılanan baba reddi · borderline kişilik inançları · reddedilme duyarlılığı · sürekli öfke

Keywords Perceived maternal rejection · perceived paternal rejection · borderline personality beliefs · rejection sensitivity · trait anger

Author Note This study was prepared as part of the first author's thesis conducted under the supervision of the third author.

Yazar Notu Bu çalışma 1. yazarın 3. yazarın danışmanlığında yürütülen tez çalışması doğrultusunda hazırlanmıştır.

Extended Abstract

Empirical studies are mostly conducted in clinical samples of patients with Borderline Personality Disorder (BPD). However, studies investigating BPD characteristics in non-clinical samples have been increasing in number in recent years, as the diagnostic system has shifted from a categorical to a dimensional approach (APA, 2013). It has been stated that people may not always meet the criteria for a disorder, emphasizing the importance of changes in personality functioning and traits rather than the mere presence or absence of psychopathology (Taymur & Türkçapar, 2012). In this study, BPD was examined in a community sample within the framework of the cognitive-behavioral model, which highlights the role of dysfunctional beliefs leading to maladaptive emotional and behavioral reactions in BPD (Beck et al., 2001; Bhar et al., 2008).

The cognitive theory emphasizes the influence of parental experiences in shaping dysfunctional beliefs related to BPD and associated maladaptive behaviors (Beck et al., 2015). The interpersonal acceptance-rejection theory (formerly known as the parental acceptance-rejection theory until 2014), developed by Rohner (1986), explains how childhood experiences with parenting extend into adulthood. The theory suggests that parental warmth, care, support, and love indicate parental acceptance, whereas a significant lack of these, or the presence of emotions and behaviors that may cause physical or psychological harm to the child, defines parental rejection (Rohner et al., 2005). Additionally, it suggests that all individuals need positive responses from those they consider important. Those who do not receive such responses in appropriate ways are prone to developing maladaptive mental, emotional, and behavioral patterns (Rising & Rohner, 2020). Repeated parental rejection may lead to rejection sensitivity (Pietrzak et al., 2005), which is characterized by increased anxiety for potential rejection, a tendency to perceive rejection in social situations, and overreacting to these experiences (Downey & Feldman, 1996; Feldman & Downey, 1994). Considering that BPD is characterized by extreme efforts to avoid real or imagined abandonment that may evoke perceived rejection (APA, 2022), investigating the associations between parental rejection, rejection sensitivity, and BPD characteristics (such as dysfunctional beliefs) can help to clarify the mechanism underlying the development and maintenance of BPD.

According to DSM-5-TR (2022), anger is a symptom present in various disorders. In BPD, inappropriate anger and uncontrollable tantrums are the key symptoms (APA, 2022). Spielberger (1988) defines anger as the frequency with which tension, irritability, frustration, and rage are experienced in response to obstruction or perceived injustice.

Anger has also been identified as one of the strongest predictors of perceived parental rejection (Meesters & Muris, 1996). Even brief separations or minor changes in plans may cause BPD patients to feel abandoned, triggering intense anger experiences. In fact, it is stated that the factor intensifying anger so much is the sense of loneliness and emptiness that arises when the individual can not maintain their secure and reciprocal relationships (Köroğlu & Bayraktar, 2010).

To summarize, perceived parental rejection during childhood can contribute to the development of rejection sensitivity in later years, increasing the experiences of perceived rejection in interpersonal relations. Repeated perceptions of rejection intensify emotional responses such as frustration, pain, and anger. Destructive emotional and behavioral reactions harm relationships, further perpetuating dysfunctional beliefs. This represents the causal chain proposed in cognitive theory regarding the development and maintenance of personality psychopathology: childhood experiences → core dysfunctional beliefs → cognitive biases → emotional and behavioral symptoms → reinforcement of beliefs due to negative outcomes (Beck et al., 2015). Based on these theoretical explanations and the current literature, we propose a model for the serial mediating role of rejection sensitivity and trait anger in the relationship between perceived parental (mother and father) rejection and BPD beliefs. Specifically, we hypothesize that an increase in perceived parental rejection is associated with heightened rejection sensitivity, which in turn is linked to increased trait anger, ultimately reinforcing BPD beliefs. The proposed model was tested with an exploratory approach, independently for male and female participants, as well as for perceived mother and father rejection. In addition, in this study, individuals with psychiatric diagnoses were not excluded from the sample to maintain variability in the measurement of dependent variables and enhance the statistical power of the study. However, the psychiatric diagnosis was added to the model as a covariate, and the potential confounding effects on the results were statistically controlled.

Method

The study was conducted with a community sample of 550 volunteer participants between the ages of 18 and 72. The mean age of the sample was 37.82 ($SD = 11.54$). The sample group consisted of 358 women (65.1 %) and 192 men (34.9 %). Ethical approval of the study was obtained from Işık University, and informed consent was collected from all participants before data collection. The Sociodemographic and Personal Information Form, Adult Parental Acceptance and Rejection Scale-Short Form, Adult Rejection Sensitivity Scale, Trait Anger and Anger Expression Scale-Trait Anger Subscale, and Personality Belief Questionnaire-Short Form Borderline Personality Disorder Subscale were used in the study. Data were collected online via Google Forms. IBM SPSS Statistics v.26.0 programs and PROCESS Macro v.4.2 were used to analyze the data. Model 6 of the PROCESS was conducted to test the serial mediation model. The findings were interpreted based on the confidence intervals derived from the Bootstrap 5000 resampling method. A confidence interval that does not include "0" was considered as indicative of a significant effect (Mackinnon et al., 2004).

Results

Pearson's correlation analysis revealed significant relationships among all variables, except for the correlation between perceived paternal rejection and trait anger. Weak to moderate positive correlations were observed among the study variables, except for the nonsignificant correlation between perceived maternal rejection and trait anger in women. In men, most correlations were found to be nonsignificant, except for the relationships between maternal and paternal rejection and rejection sensitivity, between trait anger and BPD beliefs, and between rejection sensitivity, trait anger, and psychiatric diagnosis. First model test results revealed that perceived maternal rejection ($B = .07$, $SE = .02$, 95% CI [.04, .11]), rejection sensitivity ($B = .23$, $SE = .07$, 95% CI [.09, .37]), and trait anger ($B = .21$, $SE = .05$, 95% CI [.11, .32]) had significant direct effects on BPD beliefs. The second model test results revealed that perceived paternal rejection ($B = .07$, $SE = .02$, 95% CI [.03, .10]), rejection sensitivity ($B = .22$, $SE = .07$, 95% CI [.08, .36]), and trait anger ($B = .22$, $SE = .05$, 95% CI [.12, .32]) had significant direct effects on BPD beliefs. The results further indicated that the indirect effect of serial mediation through rejection sensitivity and trait anger ($B < .01$, $SE < .01$, 95% CI [.01, .01]) was also significant. In women, the model test results revealed that perceived maternal rejection ($B = .06$, $SE = .02$, 95% CI [.02, .11]), rejection sensitivity ($B = .30$, $SE = .09$, CI [.13, .46]), and trait anger ($B = .22$, $SE = .07$, 95% CI [.09, .35]) had significant direct effects on BPD beliefs. Moreover, in women, model test results revealed that perceived paternal rejection ($B = .07$, $SE = .02$, 95% CI [.02, .11]), rejection sensitivity ($B = .27$, $SE = .09$, 95% CI [.10, .44]), and trait anger ($B = .22$, $SE = .07$, 95% CI [.09, .35]) had significant direct effects on BPD beliefs. The results further indicated that the indirect effect of serial mediation through rejection sensitivity and trait anger ($B < .01$, $SE < .01$, 95% CI [.01, .01]) was also significant. In men, the model was not tested since the mediators were not correlated with each other, violating

the assumption of serial mediation. The findings revealed that both perceived maternal and paternal rejection have an indirect effect on BPD beliefs in women through a mechanism where rejection sensitivity increases first, followed by trait anger.

Discussion

The purpose of the present study was to test the serial mediating effect of rejection sensitivity and trait anger between perceived parental rejection and BPD beliefs. Findings revealed a relatively smaller magnitude of correlational coefficients among variables, compared to previous studies (Armenti & Babcock, 2021; Armour et al., 2022; Ayduk et al., 2008; McGonigal & Dixon-Gordon, 2020). This might be attributed to the study's focus on the cognitive aspects of BPD rather than its broader components. The findings of the analyses conducted on women supported the research hypothesis, indicating positive relationships between the variables. Although perceived parental (both from the mother and father) rejection and trait anger were not directly related, the serial mediation model test showed that perceived parental rejection positively predicted rejection sensitivity, and in turn, trait anger. It is well established that perceived parental rejection can lead to anger, as well as a range of emotional and behavioral responses, such as difficulty in managing this anger to aggression (Rising & Rohner, 2020). In addition, the nonsignificant relationship between perceived paternal rejection and trait anger might be due to the indirect nature of this association through psychological pain, destructive emotions (Rising & Rohner, 2022), and disappointment (Dilekler et al., 2014). According to the serial mediation model test, both perceived maternal and paternal rejection in the early years increased the rejection sensitivity in later relationships, which in turn reinforced distorted beliefs about self/others/world in BPD. These findings are consistent with the literature and the cognitive model explaining the mechanism by which perceived parental rejection contributes to BPD beliefs.

The model test was not conducted because the mediators were not correlated, violating the assumption of serial mediation. This result indicated that the proposed serial mediation model to explain the relationship between perceived parental rejection and BPD beliefs was not valid for men. Previous studies suggest that men tend to exhibit fewer negative behaviors and less anger in response to perceived rejection than women (Downey et al., 1998). Men are also more likely to rely on avoidance strategies (Downey et al., 2000) and self-silencing techniques by suppressing their emotions and thoughts (Mellin, 2008). In Türkiye, where collectivist cultural norms prevail, men may be more inclined to display avoidant behaviors rather than expressing anger in response to perceived parental rejection and rejection sensitivity. This suggests that alternative mechanisms, such as emotion regulation, coping strategies, and avoidant attachment styles, may play a role in the relationship between perceived parental rejection and BPD beliefs in men.

The nonsignificant relationship between psychiatric diagnosis, which is included as a covariate, and BPD beliefs across all model tests supports the multidimensional structure of personality psychopathology (Trull & Durrett, 2005). The dysfunctional BPD beliefs measured in the study represent only one component of the psychopathology rather than a comprehensive assessment of BPD.

The findings of this study need to be discussed within its limitations. Most previous studies on BPD were conducted in clinical samples, limiting the comparable studies to discuss the current results. Moreover, the findings of the study might be limited to the participants' retrospective memory biases, which future longitudinal research design can help address.

The gender-based models tested in this study contributed to the literature on BPD characteristics. For the clinical implications, addressing early negative parental experiences, anger management, and rejection sensitivity may be valuable to address in psychotherapy for BPD traits. These findings may contribute to identifying at-risk groups and designing prevention and intervention programs for developing BPD characteristics.

Algılanan Ebeveyn Reddi ve Borderline Kişilik İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Öfkenin Aracı Rolü: Cinsiyet Temelli Sıralı Aracı Etki Modeli

Kişilik bozukluklarına tanısallık yaklaşım DSM-5 ile birlikte kategorik sistemden boyutsal sisteme doğru yön değiştirmiştir (APA, 2013). Böylece patolojinin varlığı ya da yokluğundan ziyade kişilik işlevlerindeki bozulmalar ve kişilik özellikleri ön plana çıkarılmıştır (Taymur ve Türkçapar, 2012). Dolayısıyla boyutsal perspektif, kişilik bozukluklarına özgü inançların değerlendirilmesi gibi alternatif ölçümlerden yararlanarak, klinik olmayan örneklemde kişilik psikopatolojisinin araştırılmasına fırsat sunmaktadır (Akyunus ve Gençöz, 2020; De Fruyt ve ark., 2013). Bu çerçevede, literatürdeki çalışmalarda borderline kişilik bozukluğu (BKB) belirtilerinin değerlendirilmesi ve ilişkili değişkenlerin araştırılmasında işlevsel olmayan inançların ölçülmesinden yararlanılabileceği öne sürülmüştür (Bhar ve ark., 2012).

Bilişsel kurama göre BKB yalnızlık, bağımlılık, çaresizlik, savunmasızlık, diğerlerine güvensizlik ve şüphelilik gibi işlevsel olmayan inançlar ile karakterize bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Bhar ve ark., 2008). Bu işlevsiz inançlar, başta bireyin ebeveynleri olmak üzere önemli diğer kişilerle kişiler arası etkileşimlerinden doğan deneyimlerle gelişmekte ve ilerleyen yıllarda tekrarlanan deneyimlerle pekişmektedir. Kişiler arası ilişkilerde iki uçlu, tutarsız ve aşırı olan duygusal ve davranışsal tepkilerin kökeninde de bu işlevsiz inançların yattığı öne sürülmektedir (Beck ve ark., 2015). Görgül araştırmalar da BKB inançlarının BKB semptomları ile ilişkili olduğunu desteklemiştir (Arntz ve ark., 1999; Gagnon ve ark., 2013; Saldanha-Silva ve ark., 2019). Ayrıca, patolojik davranışların ardında yer alan işlevsiz inançların (Beck ve ark., 2015) toplum örnekleminde araştırılması ile bilişsel düzeyde risk grubunun tanımlanabileceği belirtilmektedir.

Bilişsel kuram BKB ile ilişkili işlevsiz inançların ve bu inançların ortaya çıkardığı patolojik davranışların gelişmesinde reddedilme algısı oluşturan ebeveyn yaşantılarının önemine değinmektedir (Beck ve ark., 2015). Ayrıca, ebeveynler tarafından devamlı olarak reddedilmenin, kişilerin diğer ilişkilerinde de reddedilmeyi beklemesiyle sonuçlanarak reddedilme duyarlılığına zemin hazırlayabileceği belirtilmektedir (Pietrzak ve ark., 2005). Nitekim, çocukluk çağında ebeveynlerden algılanan reddin, kişiyi sonraki deneyimlerinde reddedilmeye duyarlı kıldığı ve bunun da ilerleyen yıllarda kişiler arası ilişkilerde algıladıkları reddedilme deneyimlerini artırdığı bulunmuştur (Khaleque ve ark., 2019). Tekrarlayan reddedilme algısı ise hem birincil tepki olarak (Rohner, 2004), hem de hayal kırıklığı, acı gibi duyguları takip eden ikincil tepki olarak öfke duygusunu şiddetlendirmektedir (Dilekler ve ark., 2014; Rising ve Rohner, 2020). Reddedilme duyarlılığı ve terk edilme korkusu ile kişilerin sergiledikleri aşırı duygusal ve davranışsal tepkiler ise ilişkilere zarar vermekte ve bunun sonucu olarak deneyimledikleri ilişkisel kayıplar mevcut işlevsiz inançlarını pekiştirmektedir (Beck ve ark., 2015; Downey ve Feldman, 1996). Dolayısıyla çocukluk çağında ebeveynlerden algılanan reddin, reddedilme duyarlılığında artışa ve bunun da öfke tepkilerinde şiddetlenmeye yol açarak var olan işlevsiz inançları pekiştirdiği düşünülmektedir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar da algılanan anne ve baba reddinin BKB özellikleriyle ilişkisini göstermekle birlikte (Armour ve ark., 2022; Godbout ve ark., 2019; Peker ve Krespi-Ülgen, 2023), mevcut çalışmalar genellikle ebeveyn reddi ile BKB arasındaki doğrudan ilişkileri ele almakta olup, bu ilişkinin hangi araçlar üzerinden şekillendiği ve bilişsel süreçlere nasıl yansıdığı henüz netleşmemiştir. Bu çalışmanın amacı, çocuklukta algılanan ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide sırasıyla reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin aracı etkisinin sınanmasıdır.

Mevcut araştırma modeli, çocukluk çağı deneyimlerinin (ebeveyn reddi) sırasıyla işlevsiz inançlardan doğan bilişsel yanlılığa (reddedilme duyarlılığı) ve işlevsiz duygusal tepkilere (sürekli öfke) yol açtığı ve nihayetinde var olan işlevsiz inançları pekiştirdiği bir nedensellik zinciri öngörmektedir. Dolayısıyla bu model, bilişsel kuramın kişilik psikopatolojisinin nasıl geliştiği ve sürdürüldüğüne ilişkin önermelerindeki şu nedensel zincir ile tutarlıdır: çocukluk deneyimleri → temel işlevsiz inançlar → bilişsel yanlılık → duygusal ve davranışsal semptomlar → olumsuz sonuçlar dolayısıyla inançların pekişmesi (Beck ve ark.,

2015). Diğer bir deyişle bu araştırma bulguları, bilişsel kuramın borderline kişilik inançlarının gelişimi ve sürdürülmesini açıklayan önermelerine ampirik destek sunarak literatüre katkı sağlayabilecektir. Modelde yer alan değişkenler ve birbirleriyle ilişkisine dair literatürde yer alan önceki araştırma bulguları, aşağıdaki bölümlerde detaylı olarak ele alınmaktadır.

Kişilerarası Kabul-Red Kuramı

Çocukluk döneminde ebeveynlerle olan deneyimlerin yetişkinlik dönemine yansıyan etkilerini ve ilişkili faktörleri açıklayan sosyalizasyon kuramlarından biri kişilerarası kabul-red kuramıdır (Rohner, 1986, 2004). Kişilerarası kabul-red kuramı, bütün insanların önemli gördüğü kişilerden gelecek olumlu yanıtlara ihtiyaç duyduğunu, bu ihtiyacı uygun yollarla karşılanmayan kişilerin zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak belirli işlevsel olmayan örüntüler göstermeye yatkın olduklarını öne sürmektedir (Rising ve Rohner, 2020). Buna göre, ebeveyn kabul ve reddi bir sürekliliğin iki ucu olarak ele alınmakta ve bu süreklilik ebeveynliğin sıcaklık boyutu olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca tüm insanların bu süreklilikte konumlanabileceği çünkü farklı düzeylerde olsa da herkesin ebeveynlerinden az ya da çok sevgi aldığı öne sürülmektedir (Rohner ve ark., 2005). Ebeveynin sıcaklık, ilgi, bakım, destek ve sevgi göstermesi kabule işaret etmektedir. Bu duygu ve davranışların büyük oranda olmaması ya da fiziksel/psikolojik olarak çocuğu incitebilecek duygu ve davranışların varlığı ise ebeveynin reddini tanımlamaktadır. Ek olarak, ebeveynin görünür biçimde sevgisiz, saldırgan, ihmal eden tutumları olmasa da çocuğun sevilmediğine veya umursanmadığına inanması da ebeveynin reddi kapsamında değerlendirilmektedir (Rohner ve ark., 2005). Algılanan ebeveyn reddinde, ebeveyn ile çocuğun cinsiyeti arasındaki etkileşimin rolü bulunmaktadır. Buna göre, çocuklukta ebeveyn reddi yaşamış ancak psikolojik uyumunda ciddi bozulma olmayan erkekler daha az anne reddi, kadınlar ise daha az baba reddi bildirmektedir (Ki ve ark., 2018). Özellikle çocukluk döneminde olumsuz yaşam olaylarının (Pusmaz, 2024), duygusal, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmanın (Xie, 2021) yanı sıra, reddedici ebeveyn tutumlarının (Peker ve Krespi-Ülgen, 2023), kontrol eden, reddeden, ihmal eden ve kaotik ebeveynlik tarzı ile büyümenin de (Armour ve ark., 2022) BKB özellikleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Ebeveyn reddinin BKB özellikleri ile ilişkisini araştıran çalışmalar da ebeveyn ve çocuğun cinsiyet etkileşimine odaklanmış ve bu konuda karmaşık bulgular ortaya koymuştur. Örneğin bir çalışmada, kadınlarda anne ve babadan kötü muamele görmek ile BKB semptomları arasında; erkeklerde ise babadan kötü muamele görmek ile BKB semptomları arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Godbout ve ark., 2019). Rohner ve Brothers (1999) BKB tanısı olan kadınların annelerine kıyasla babalarından daha çok reddedilme algıladıklarını belirtmektedirler. Kontrol grubu ile BKB tanı grubunun karşılaştırıldığı başka bir çalışmada ise BKB tanısı olan erkeklerin daha fazla anne ve baba reddi bildirdiğine ulaşılmıştır (Huang ve ark., 2014).

Çocukluk çağında, ebeveynler tarafından tekrarlı ve uzun süreli olarak reddedilme ve ebeveyn kabulünde azalma bireyin yetişkinlikte reddedilme duyarlılığı geliştirmesine yol açabilmektedir (İbrahim ve ark., 2015; Rising ve Rohner, 2020).

Reddedilme Duyarlılığı

Reddedilme duyarlılığı kişilerin kaygılı biçimde reddedilmeyi beklemesi, reddedilmeyle ilgili durumları kolayca fark etmesi ve bu olaylara karşı aşırı tepkiler vermesi olarak tanımlanmaktadır (Downey ve Feldman, 1996; Feldman ve Downey, 1994). Literatürde çocukluk döneminde algılanan anne ve baba reddinin veya reddedilmeyi çağrıştıran olumsuz yaşantıların, ergenlik dönemi de dahil, ileri dönemlerde bireyleri reddedilmeye karşı duyarlı hale getirdiğini destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Çardak ve ark., 2012; Erözkan, 2009; Godleski ve ark., 2019; İbrahim ve ark., 2015; Khaleque ve ark., 2019; McLachlan ve ark., 2010; Rowe ve ark., 2015; Rudolph ve Zimmer-Gembeck, 2014). Buna göre ilk nesne ilişkileri güvensiz bağlanma temelinde gelişen (Faraji ve Sucu, 2023), çocukluk döneminde ebeveynleri ile kayıtsız, saplantılı, korkulu

bağlanma stilleri geliştiren (Erözkan, 2009), aile içi şiddete (Feldman ve Downey, 1994) ve ebeveynlerinin otoriter ve reddedici davranışlarına maruz kalan (Çardak ve ark., 2012) kişilerin reddedilme duyarlılığının daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Reddedilme duyarlılığının gelişiminde ebeveyn ve çocuğun cinsiyet etkileşimi olduğuna dair bulgular da mevcuttur. Örneğin, Ibrahim ve arkadaşları (2015) aynı cinsiyetten olan ebeveyn tarafından algılanan kabul ve reddin, karşı cinsiyetteki ebeveynnden algılanan kabul ve redde kıyasla, reddedilme duyarlılığında daha fazla varyans açıkladığını göstermiştir. Bu dinamiğin erken yaşlarda kurulması, kişinin bu duyarlılığı yetişkinliğe taşımasına ve diğer ilişkilerine genellemesine zemin hazırlamaktadır (Pietrzak ve ark., 2005). Özellikle, kişilerin olayları kişiselleştirmesi ve olaylar üzerinde kontrolü olmadığını düşünmesi bu algıyla baş edememesine yol açmaktadır. Bu durumun kişinin kasıtlı olmayan küçük hareketleri bile reddedilme olarak yorumlamasına, bunu da diğer ilişkilerine genellemesine yol açabildiği düşünülmektedir (Rising ve Rohner, 2022; Rohner ve ark., 2005). Ayrıca, belirsiz durumların bile bir reddedilme olarak algılanması kişilerin duygu ve davranışlarını bu yönde düzenlemesine yol açabilmektedir. Yanlış yorumlama sonucunda oluşan reddedilme algısı, kişiler arası ilişkilere de etki ederek gerçek bir reddedilmeye yol açıp kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebilmektedir (Levy ve ark., 2001; Poggi ve ark., 2019). Diğer bir ifadeyle reddedilmeye karşı duyarlılığı olan kişiler, çeşitli durumlar karşısında reddedildiklerini düşünmeye meyilli olup (Levy ve ark., 2001), bu yönde duygusal ve davranışsal tepkiler gösterebilmektedir (Downey ve Feldman, 1996).

BKB patolojisinde kişi reddedilmeyi çağrıştıracak gerçek veya hayali terk edilmeden kaçınmak için ekstra çaba içeren davranışlarda bulunabilmektedir (APA, 2022). Yapılan araştırmalar da yüksek reddedilme duyarlılığı ile BKB özellikleri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Buna göre reddedilme duyarlılığı arttıkça BKB özelliklerinin de arttığı öne sürülmektedir (Armenti ve Babcock, 2021; Ayduk ve ark., 2008; Boldero ve ark., 2009; Faraji ve Tezcan, 2023; Miano ve ark., 2013; Peters ve ark., 2015; Sato ve ark., 2018). BKB'nin bir başka özelliği olan uygunsuz ve kontrolsüz öfkenin (APA, 2022), bireylerin özellikle kendilerine bakım veren kişileri veya sevgililerini ihmalkâr, kısıtlayıcı, aldırılmaz, başlarından atan kişiler olarak görmeleri ile arttığı da bilinmektedir (Köroğlu ve Bayraktar, 2010). Dolayısıyla reddedilme duyarlılığının beraberinde öfke duygusunu da getirdiği söylenebilir.

Öfke

Öfke, “durumsallık” ve “süreklilik” olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir (Özer, 1994; Spielberger, 1988). Durumsal öfke, bir davranışın engellenmesi veya karşılaşılan bir haksızlık sonucunda gerginlik, sinirlilik, kızgınlık, hiddet gibi hislerin ne şiddette yaşandığını ifade etmektedir. Mevcut çalışma kapsamında ele alınan sürekli öfke ise bahsi geçen bu hislerin ne sıklıkla yaşandığını ifade etmektedir (Özer, 1994). Kişinin önem verdiği diğerleri tarafından olumlu yanıt alma ihtiyacının karşılanmaması veya reddedildiğini algılaması ile öfke artabilmektedir (Khaleque ve Rohner, 2012). Artan öfke ise düşmanlık, fiziksel/sözel saldırganlık, somurtma, inatçılık, kasıtlı olarak erteleme gibi daha pasif agresif davranışlar veya öfke içerikli rüyalar, hayaller aracılığıyla kendini gösterebilmektedir (Ali ve ark., 2019; Rising ve Rohner, 2020; Rohner, 2004).

Literatürde birçok çalışma erkeklerin daha sık öfke yaşadığını ve öfkeyi dışa vurduğunu göstermektedir (Bartlett ve ark., 2018; Dryburgh ve Vachon, 2019; Erdoğan ve Kışlak, 2023; Fahlgren ve ark., 2022). Bunun ise sosyalleşme ile öğrenilen cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği öne sürülmektedir (Brody ve Hall, 2010). Özellikle aynı cinsiyetten olan ebeveynin modellenmesi veya ebeveynin açık/örtük mesajlarla teşvik etmesi ile erken dönemlerden itibaren cinsiyet rolleri ve bu rollere özgü duygu ifadeleri öğrenilmektedir (Bahtiyar-Saygan ve Peker-Uludağlı, 2021; Chaplin ve Aldao, 2013; Goncy ve ark., 2021). Örneğin, öfke ve öfkenin dışa vurumu her yaş grubu için erkeklerle ilişkilendirilmektedir (Malonda-Vidal ve ark., 2021; Öztürk ve ark., 2021). Ayrıca erkek çocuklarının cinsiyete dayalı sosyalleşmesinde babaların annelerden daha aktif olduğu

(Maccoby, 1998), annelerin de öfke hakkında erkek çocuklarıyla daha fazla konuştuğu bilinmektedir (Fivush ve ark., 2000). Dolayısıyla öfke düzeyi ve ifadesinde her iki ebeveynin de erkek çocuk ile etkileşimi rol oynayabilmektedir (Zeman ve ark., 2010).

Rohner (2004) reddedilme algısına sahip olan kişilerin öfke gibi belirli yıkıcı ve olumsuz görülen duyguları hissetmeye daha yatkın olduğunu öne sürmektedir. Ebeveynlerin reddedici, aşırı korumacı ve düşük kabul gösteren tutumlarının bireylerin öfkelerinde yükselmeye yol açabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bahtiyar ve Gençöz, 2023; Kılıç-Yıldız ve Dağ, 2017; Kitamura ve ark., 2014; Nakış-Yıldırım ve Tüfekçi, 2022; Sarıtaş-Atalar ve Altan-Atalay, 2020). Bebeklik döneminden başlayarak yeterli bakımı alamayan, ihtiyaçları doyurulmayan, reddedildiğini algılayan bireyin öncelikli olarak hayal kırıklığı yaşadığı, bu hayal kırıklığının ise öfkenin oluşmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Dilekler ve ark., 2014). Aynı zamanda algılanan reddedilmenin kişinin psikolojik olarak acı çekmesine neden olarak öfke duygusunu arttırdığı da belirtilmektedir (Rising ve Rohner, 2020). Dolayısıyla öfke, reddedilme duyarlılığının duygusal çıktılarında biri olarak da görülmektedir. Kişi reddedilmeyi çağıştıran durumlarla karşılaştığında saldırganlığa varabilen aşırı tepkiler gösterebilmektedir (Çolak ve ark., 2021; Downey ve Feldman, 1996). Reddedilme duyarlılığının öfkeye yol açmasında, reddedilmenin aşağılanmayı çağıştırması rol oynamaktadır (Horney, 1991). Bu noktada, reddedilme duyarlılığı yüksek olan kişilerin diğerlerinin davranışları ve niyetlerine yönelik çarpıtılmış çıkarımları nedeniyle öfke gibi duygusal zorluklar yaşadığı düşünülmektedir (Ayduk ve Gyurak, 2008). Literatürde reddedilme duyarlılığının geri çekilme ve reaktif saldırganlık gibi öfke ifadeleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Gao ve ark., 2021; Zimmer-Gembeck ve Nesdale, 2013). Bodecka ve arkadaşlarının (2021) mahkumlarla yürüttüğü bir çalışmada da öfke ve reddedilme duyarlılığının pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

DSM-5-TR'ye (APA, 2022) göre, öfke başta BKB olmak üzere çeşitli bozukluklarda bir belirti olarak ortaya çıkabilmektedir. Özellikle kontrol edilmesi zor, yersiz öfke ve öfke patlamaları BKB semptomları arasında yer almaktadır (APA, 2022). Örneğin, belirli bir süre için olsa bile, bir ayrılık yaşamaları veya planlanan durumlarda olabilecek bazı değişiklikler (son anda bir randevunun iptal edilmesi gibi), BKB hastalarının terk edildiklerini düşünmelerine yol açarak yoğun öfke deneyimleriyle sonuçlanabilmektedir (Köroğlu ve Bayraktar, 2010). Patolojik boyutta olmasa da BKB özelliklerine sahip olan kişilerin de öfke deneyimlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Armenti ve Babcock, 2021; Faraji ve Tezcan, 2023; McGonigal ve Dixon-Gordon, 2020; Peters ve ark., 2014). Ek olarak, araştırmalar öfkenin istemsizce ve tekrarlı biçimde bilişsel olarak işlenmesi ile oluşan ruminatif düşünceler (Sukhodolsky ve ark., 2001) ile BKB özellikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Baer ve Sauer, 2011; Sauer-Zavala ve ark., 2013). Bu noktadan hareketle, sürekli öfkenin BKB inançlarını pekiştirebileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında mevcut araştırma modelini özetlemek gerekirse, bilişsel-duygusal bir süreç olarak reddedilme duyarlılığı, çocuklukta algılanan ebeveyn reddinin borderline kişilik inançlarına etkisinde ilk aşamayı oluşturur. İlişkilerde reddedilme korkusuyla tetiklenen bu duyarlılık, bireyi sosyal ipuçlarını yanlış yorumlamaya eğilimli ve reddedilmeyi bekler hale getirir (Downey ve Feldman, 1996). Bu aşırı duyarlılık hali, kişinin olayları kişiselleştirmesine, kontrol kaybı, hayal kırıklığı, acı gibi baş etmesi zor duygulara (Dilekler ve ark., 2014; Rising ve Rohner, 2022), bu da sürekli öfke birikimine yol açabilir. Sürekli öfke ise, reddedilme duyarlılığının işlevsel olmayan bir duygusal çıktısı olarak kişiler arası ilişkileri bozar ve varolan BKB inançlarının (örn., savunmasızlık, sevilmezlik, diğerlerinin güvenilmezliği) pekişmesine zemin hazırlar (Baer ve Sauer, 2011; Romero-Canyas ve ark., 2010). Dolayısıyla, bu iki aracı değişkenin sıralı rolü, patolojinin bilişsel boyutunun gelişimi ve sürdürülmesindeki aşamaları yansıtabilir. Bu doğrultuda, araştırmada algılanan ebeveyn (anne ve baba) reddi ile BKB inançları arasında reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisi sınanacaktır. Öne sürülen model testi keşfedici bir yaklaşımla analize tabi tutulmuş ve bu çerçevede aşağıda belirtilen hipotezler test edilmiştir.

H1. Algılanan anne reddi ile BKB inançları arasında reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisi bulunmaktadır.

H2. Algılanan baba reddi ile BKB inançları arasında reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisi bulunmaktadır.

H3. Algılanan anne ve baba reddi ile BKB inançları arasında reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisi kadınlarda ve erkeklerde farklılaşacaktır.

Buna göre, yukarıda sunulan model testi öncelikle anne ve baba reddi ile, ardından kadınlar ve erkekler için ayrı ayrı yürütülerek, var ise cinsiyetler arası farklılık ve etkileşimin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, cinsiyete dayalı olası risk faktörlerini ve gruplarını belirlemek mümkün olabilecektir.

Yöntem

Katılımcılar

Örneklem grubu, yaşları 18 ile 72 arasında değişen ($M = 37.82$, $SS = 11.54$) toplam 550 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın işleme kriteri 18 yaş üzerinde, yetişkin olmaktır. Çalışmada, DSM-5 (APA, 2013) ile kategorik modele alternatif olarak sunulan kişilik bozukluklarının boyutsal modeli temel alındığından ve bağımlı değişken ölçümündeki değişkenliğin yüksek tutulması araştırmanın istatistiksel gücünü artıracığından, psikiyatrik tanı sahibi olan bireyler örneklemiden dışlanmamıştır. Ancak herhangi bir psikiyatrik tanının varlığı modele kontrol değişkeni (covariate) olarak eklenerek, sonuca olası karıştırıcı etkileri istatistiksel olarak kontrol edilmiştir. Örneklem özellikleri [Tablo 1](#)'de yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Sosyodemografik ve Kişisel Özelliklerine İlişkin Sayısal ve Yüzdelik Dağılımları

Sosyodemografik ve Kişisel Bilgiler	Toplam	Kadın	Erkek
Cinsiyet		358 (%65.1)	192 (%34.9)
Yaşamın büyük bölümünün geçtiği yer			
Köy	14 (%2.5)	9 (%2.5)	5 (%2.6)
Kasaba-İlçe	48 (%8.7)	31 (%8.7)	17 (%8.9)
İl	150 (%27.3)	100 (%27.9)	50 (%26)
Büyükşehir	338 (%61.5)	218 (%60.9)	120 (%62.5)
Medeni Durum			
Bekar	140 (%25.5)	99 (%27.7)	41 (%21.4)
İlişkisi var	50 (%9.1)	35 (%9.8)	15 (%7.8)
Evli	331 (%60.2)	202 (%54.4)	129 (%67.2)
Boşanmış	26 (%4.7)	19 (%5.3)	7 (%3.6)
Dul	3 (%.5)	3 (%.8)	-
Eğitim Düzeyi			
İlkokul	8 (%1.5)	7 (%2)	1 (%.5)
Ortaokul	14 (%2.5)	9 (%2.5)	7 (%2.6)
Lise	123 (%22.4)	76 (%21.2)	47 (%24.5)
Yüksekokul	59 (%10.7)	39 (%10.9)	20 (%10.4)
Üniversite	284 (%51.6)	185 (%51.7)	99 (%51.6)
Yüksek Lisans	54 (%9.8)	34 (%9.5)	20 (%10.4)
Doktora	8 (%1.5)	8 (%2.2)	-
Çalışma Durumu			

Sosyodemografik ve Kişisel Bilgiler	Toplam	Kadın	Erkek
Evet	355 (%64.5)	194 (%54.2)	161 (%83.9)
Hayır	195 (%35.5)	164 (%45.8)	31 (%16.1)
Algılanan Ekonomik Düzey			
Alt	27 (%4.9)	15 (%4.2)	12 (%6.3)
Alt-Orta	106 (%19.3)	65 (%18.2)	41 (%21.4)
Orta	310 (%56.4)	208 (%58.1)	102 (%53.1)
Orta-Üst	99 (%18)	66 (%18.4)	33 (%17.2)
Üst	8 (%1.8)	4 (%1.1)	4 (%2.1)
Psikolojik/Psikiyatrik Tedavi Alma			
Evet	115 (%20.9)	93 (%26)	22 (%11.5)
Şu an alıyorum	23 (%4.2)	18 (%5)	5 (%2.6)
Hayır	412 (%74.9)	247 (%69)	165 (%85.9)
Psikiyatrik Tanı Alma			
Evet	89 (%16.2)	69 (%19.3)	20 (%10.4)
Hayır	461 (%83.8)	289 (%80.7)	172 (%89.6)
Tanı			
Anksiyete Bozukluğu	25 (%4.5)	23 (%6.4)	2 (%1)
Depresyon	18 (%3.3)	17 (%4.7)	1 (%.5)
Panik Bozukluk	12 (%2.2)	8 (%2.2)	4 (%2.1)
DEHB	4 (%.7)	3 (%.8)	1 (%.5)
Diğer	25 (%4.5)	14 (%4.2)	11 (%5.5)
Psikiyatrik İlaç Kullanımı			
Evet	32 (%5.8)	22 (%6.1)	10 (%5.2)
Hayır	518 (%94.2)	336 (%93.9)	182 (%94.8)

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik ve Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunu tanımlamak amacıyla katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu, algılanan ekonomik düzey, eğitim düzeyi, yaşamın büyük bir bölümünün geçtiği yer gibi temel sosyodemografik, kişisel bilgilerin ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen psikolojik/psikiyatrik tedavi görme, psikiyatrik ilaç kullanımı, psikiyatrik tanı alma ve alınan tanıya ilişkin çeşitli soruların yer aldığı formdur.

Yetişkin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği/Kısa Form

Ölçek ilk olarak kişilerin 7-12 yaş aralığında yaşadıkları ebeveyn kabul ve reddi ile ilgili anılarını değerlendirmek amacıyla Rohner ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan kısa form ise Rohner (2005) tarafından uzun formdan seçilen maddeler ile oluşturulmuştur. Ölçek 24 maddeden oluşan anne ve baba formu olmak üzere toplam 48 madde içermektedir. Her bir madde “Hemen her zaman doğru” (4 puan), “Bazen doğru” (3 puan), “Nadiren doğru” (2 puan), “Hiçbir zaman doğru değil” (1 puan) şeklinde değerlendirilmektedir. Türkçeye uyarlama çalışmaları Dedeler ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin “sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtimal ve ayrışmamış red” olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçek puanı sıcaklık/şefkat alt ölçeğinde bulunan maddelerin ters

kodlanmasının ardından toplam puan alınarak hesaplanmaktadır. Toplam puanın artması algılanan anne ve baba reddinin arttığını göstermektedir. Uyarlama çalışması kapsamında anne formu için Cronbach α değeri .92, baba formu için ise Cronbach α değeri .96'dır. Ek olarak, ayırt edici geçerlik ve ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla yürütülen analizler ölçeğin yeterli geçerlik özellikleri gösterdiğini ortaya koymuştur (Dedeler ve ark., 2017). Mevcut çalışmada her iki form için Cronbach α değeri .93 olarak bulunmuştur.

Yetişkin Reddedilme Duyarlılığı Ölçeği

Downey ve Feldman (1996) tarafından reddedilme duyarlılığını ölçmek amacıyla üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen Reddedilme Duyarlılığı Ölçeği'nin, genel yetişkin örnekleme uyarlanması Downey ve arkadaşları (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçekte dokuz hipotetik durum sunularak katılımcılardan bu durumlarda ne kadar kaygılı ya da tedirgin hissedeceklerini "Hiç Kaygılanmam" (1) ile "Çok Kaygılanırım" (6) arasında ve önemli diğeri tarafından kabul edilme beklentilerini "Hiç Olası Değil" (1) ile "Çok Büyük Olasılıkla" (6) arasında değerlendirmeleri istenmektedir. Böylece her hipotetik durum için reddedilme ve kabul edilme beklentisi olmak üzere iki ayrı puan elde edilmektedir. Yine her bir durum için kabul edilme beklentisi puanı ters çevrilerek reddedilme puanı ile çarpılmakta ve her bir madde için reddedilme duyarlılığı puanı hesaplanmaktadır. Elde edilen puanların ise ortalaması alınmaktadır. Ortalamanın artması reddedilme duyarlılığında artışa işaret etmektedir (Berenson ve ark., 2009). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması bir araştırma kapsamında Bozkuş ve Araz (2015) tarafından gerçekleştirilmiş ve Cronbach α değeri .62 olarak raporlanmıştır. Buna ek olarak, ölçeğin tek faktörlü yapısı için doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum iyiliği istatistikleri değerlerinin iyi olduğu görülmüştür (Bozkuş ve Araz, 2015). Mevcut çalışmada ise Cronbach α değeri .70 bulunmuştur.

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği

Ölçek Spielberger (1988) tarafından sürekli öfke ve öfke ifade tarzını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Özer (1994) tarafından yürütülmüştür. Ölçek sürekli öfke ve öfke tarzı olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Mevcut çalışmada kullanılan sürekli öfke alt ölçeği, engellenme veya algılanan bir haksızlık sonucunda ortaya çıkabilecek gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi deneyimlerin ne sıklıkla yaşandığını ölçmektedir. Toplam 10 maddeden oluşan alt ölçek, "Hemen hiçbir zaman" (1); "Bazen" (2); "Çoğu zaman" (3) ve "Her zaman" (4) şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın artması sürekli öfke düzeyinde artışa işaret etmektedir. Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında farklı örneklem gruplarıyla yürütülen analizler sürekli öfke alt ölçeği için Cronbach α değerlerinin .67 ile .92 arasında değiştiğini göstermiştir (Özer, 1994). Ölçeğin eşzamanlı geçerlik kriterlerini sağladığı, kriter geçerlik çalışması sonucunda elde edilen bulguların da literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür (Özer, 1994; Özer ve ark., 1993). Ölçeğin mevcut çalışmada Cronbach α değeri .80 olarak bulunmuştur.

Kişilik İnanç Ölçeği/Kısa Türkçe Form

Kişilik bozukluklarının altında yatan işlevsiz inançları değerlendirmek için ilk olarak Beck ve Beck (1991) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin ilk halinde yer almayan borderline kişilik bozukluğu (BKB) alt ölçeği Butler ve arkadaşları (2002) tarafından sonradan eklenmiştir. Ölçeğin kısa form çalışmaları Butler ve arkadaşları (2007) tarafından yürütülmüştür. Türkçeye uyarlama çalışmalarını ise Bilge ve Bilge (2019) gerçekleştirmiştir. Toplam 65 madde ve 10 alt ölçekten oluşan kısa formun yedi maddesi BKB alt ölçeğine aittir (Bilge ve Bilge, 2019). Mevcut çalışmada yalnızca BKB alt ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan maddeleri "Hiç inanmıyorum" (0) ile "Tamamıyla inanıyorum" (4) arasında değerlendirmesi beklenmektedir (Türkçapar ve ark., 2007). Toplam puan üzerinden değerlendirilen BKB alt ölçeğinden alınan puanların artması BKB inançlarının arttığına işaret etmektedir. Uyarlama çalışmasında BKB alt ölçeği için Cronbach α değeri .72

bulunurken (Bilge ve Bilge, 2019), ölçeğin yakınsak geçerliğini ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanan analizlerin sonucunda kabul edilebilir sonuçlar elde edilmiştir (Bilge ve Bilge, 2019). Mevcut çalışmada Cronbach α değeri .83 olarak bulunmuştur.

İşlem

Araştırmada veri toplama sürecinden önce Işık Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 21.10.2021 tarihinde onay alınmıştır. Gönüllü katılımcılardan kartopu ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkeler gözetilerek araştırmaya katılan tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Google Forms ile oluşturulan araştırma anketi sosyal iletişim ağları aracılığıyla Ocak-Nisan 2022 tarihleri arasında katılımcılara sunulmuştur. Bütün veri toplama süreci online yürütülmüştür.

Veri Analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics v.26.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenerek normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Box plot grafiklerinin incelenmesiyle uç değer gösterdiği tespit edilen 13 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Ardından ölçeklerin z skorları hesaplanmıştır ve z skoru ± 3.29 aralığında yer almayan 10 katılımcı daha veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak çok yönlü uç değer analizi yapılmıştır ve uç değer tespit edilmemiştir. Tekrarlanan normallik analizi sonuçlarında tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin, kabul edilebilir değer olan ± 2 aralığında yer aldığı görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Tüm bu analizlerin sonucunda veri seti 550 kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubunu tanımlamak amacıyla betimleyici istatistik analizi yapılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü test etmek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm değişkenlerin cinsiyete göre grup farkları bağımsız örneklem *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Algılanan ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı rolünü incelemek adına öne sürülen model, anne ve baba reddi için ayrı ayrı test edilmiştir. Model testlerinde psikiyatrik tanı alma değişkeni, etkisi kontrol edilmek üzere kontrol (covariate) değişkeni olarak modele dahil edilmiştir. Her bir modeli sınamak için Hayes'in (2013) geliştirdiği Process Macro v.4.2 eklentisiyle Model 6 kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında Bootstrap 5000 yeniden örnekleme yöntemi ile güven aralıkları esas alınmıştır. Buna göre, güven aralığının "0" değerini içermemesi anlamlı sonuçlara işaret etmektedir (MacKinnon ve ark., 2004).

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler, Grup Farklılıkları ve Korelasyon Analizleri

Araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistik analizi sonuçlarına ve değişkenler arasındaki pearson korelasyon analizi bulgularına [Tablo 2](#)'de yer verilmiştir.

Tablo 2*Araştırma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistik ve Pearson Korelasyon Analizi Bulguları*

Değişkenler	M	SS	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6
1.Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları	9.13	5.92	0-27	.92	.58	(.83)	.23**	.23**	.22**	.21**	-.14**
2.Algılanan Anne Reddi	39	13.11	24-83	.90	-.05		(.93)	.53**	.28**	.08*	-.18**
3.Algılanan Baba Reddi	41.7	14.38	24-87	.69	-.31			(.93)	.32**	.06	-.18**
4.Reddedilme Duyarlılığı	7.02	3.61	1-19	.60	-.13				(.70)	.16**	-.19**
5.Sürekli Öfke	19.8	4.6	10-35	.55	-.02					(.80)	-.15**
6.Psikiyatrik Tanı											-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$; M =Ortalama, SS =Standart sapma, Min-Max =Minimum-Maximum değerler. (Parantez içinde Cronbach alfa güvenirlik katsayıları yer almaktadır.)

Kadınlar ve erkekler için araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistik analizi sonuçları ile her iki cinsiyet için değişkenler arasındaki pearson korelasyon analizi bulgularına **Tablo 3**'te yer verilmiştir. Cinsiyet farklılıklarını incelemek için yürütülen t-testi sonuçlarına göre, yalnızca algılanan anne reddinin kadınlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(443) = 2.685$, $p < .05$). BKB inançları ($t(548) = -1.096$, $p > .05$), reddedilme duyarlılığı ($t(548) = 1.093$, $p > .05$), sürekli öfke ($t(548) = -1.098$, $p > .05$) ve algılanan baba reddinin ($t(548) = -.545$, $p > .05$) ise cinsiyete göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

Tablo 3*Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistik ve Pearson Korelasyon Analizi Bulguları*

Değişkenler	M	SS	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6
1.Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları	8.92	5.94	0-27	.93	.66	-	.23**	.26**	.29**	.23**	-.18**
2.Algılanan Anne Reddi	40	13.67	24-83	.80	-.26		-	.54**	.29**	.08	-.22**
3.Algılanan Baba Reddi	41.41	14.75	24-87	.81	-.10			-	.36**	.11*	-.23**
4.Reddedilme Duyarlılığı	7.14	3.7	1-19	.63	-.13				-	.24**	-.20**
5.Sürekli Öfke	19.62	4.54	10-35	.53	-.08					-	-.11*
6.Psikiyatrik Tanı											-
1.Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları	9.51	5.9	0-27	.93	.49	-	.25**	.16*	.11	.16*	-.05
2.Algılanan Anne Reddi	37	11.78	24-75	1.1	.36		-	.52**	.25**	.12	-.03
3.Algılanan Baba Reddi	42.1	13.7	24-75	.44	-.80			-	.25**	-.04	-.05
4.Reddedilme Duyarlılığı	6.8	3.43	1-18	.52	-.23				-	.02	-.15*
5.Sürekli Öfke	20.1	4.7	10-33	.59	.06					-	-.27**
6.Psikiyatrik Tanı											-

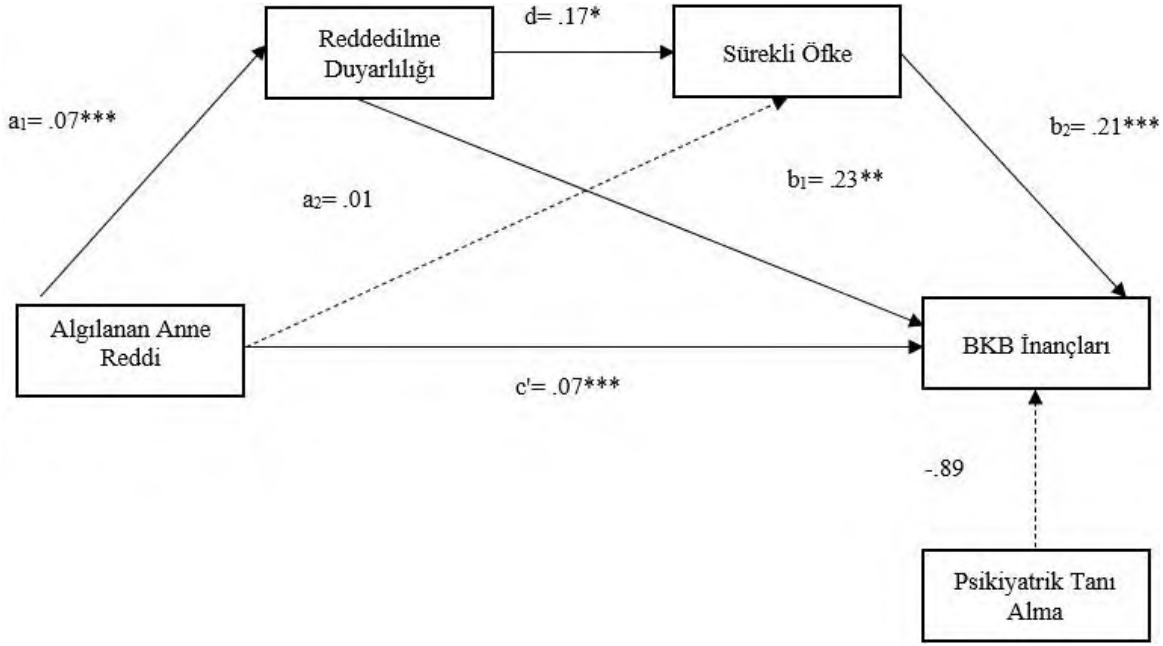
Not. * $p < .05$, ** $p < .01$; M =Ortalama, SS =Standart sapma, Min-Max =Minimum-Maximum değerler. Tablonun üst kısmında kadınlara, alt kısmında erkeklere ait değerler sunulmaktadır.

Aracı Etki Analizi

Algılanan anne reddi ve BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı rolünü sınamak için kurulan Model 1'de, tüm modelin anlamlı olduğu ve varyansın %11'ini açıkladığı görülmüştür ($F(4,545) = 17.08, p < .001$). Kurulan model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Algılanan Anne Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Sıralı Aracı Etkisine İlişkin Standardize Edilmemiş Katsayılar

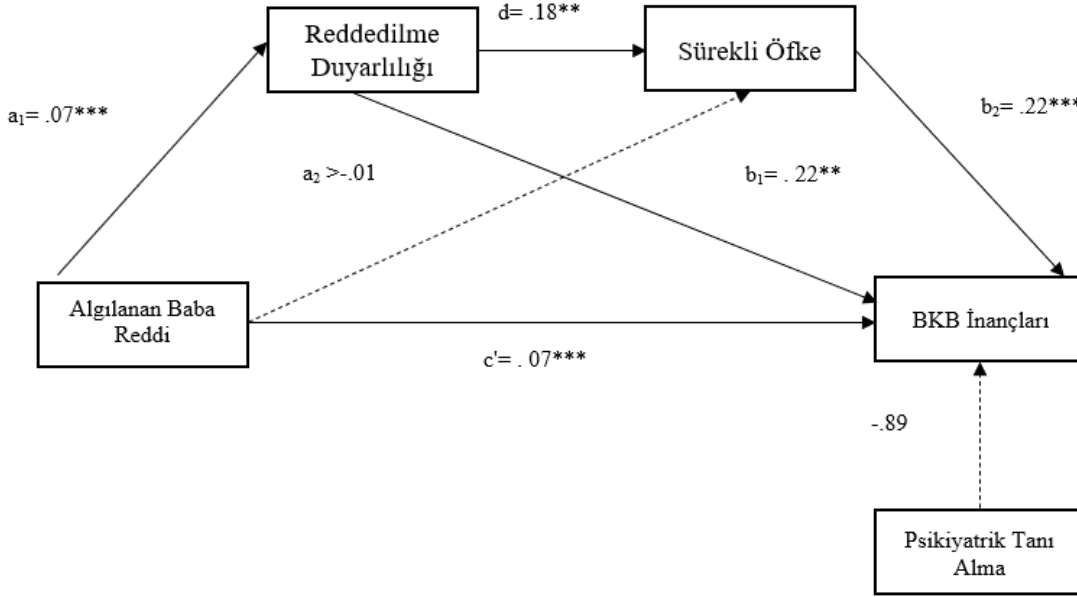


Bulgulara göre anneden algılanan ebeveyn reddinin ($B = .07, SH = .02, \%95 \text{ GA} [.04, .11]$), reddedilme duyarlılığının ($B = .23, SH = .07, \%95 \text{ GA} [.09, .37]$) ve sürekli öfkenin ($B = .21, SH = .05, \%95 \text{ GA} [.11, .32]$) BKB inançları üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca algılanan anne reddinin BKB inançları üzerindeki dolaylı etkilerinin reddedilme duyarlılığı ($B = .02, SH = .01, \%95 \text{ GA} [.01, .03]$) aracılığıyla anlamlı olduğu, sürekli öfke ($B < .01, SH < .01, \%95 \text{ GA} [-.01, .01]$) aracılığıyla anlamlı olmadığı bulunmuştur. Reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılığıyla ($B < .01, SH < .01, \%95 \text{ GA} [.01, .01]$) kurulan ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Sonuç değişkeni üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla modele kontrol (covariate) değişkeni olarak dahil edilen psikiyatrik tanı almanın ise BKB inançlarını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur ($B = -.89, SH = .67, t = -1.32, p > .05, \%95 \text{ GA} [-2.21, .42]$). Değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu doğrultuda $H1$ hipotezi kapsamında kurulan model doğrulanmıştır.

Model 2'de algılanan baba reddi ve BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı rolü test edilmiştir. Buna göre, tüm modelin anlamlı olduğu ve varyansın %11'ini açıkladığı görülmüştür ($F(4,545) = 17.09, p < .001$). Kurulan model Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Algılanan Baba Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Sıralı Aracı Etkisine İlişkin Standardize Edilmemiş Katsayılar



Elde edilen bulgulara göre babadan algılanan ebeveyn reddinin ($B = .07$, $SH = .02$, %95 GA[.03, .10]), reddedilme duyarlılığının ($B = .22$, $SH = .07$, %95 GA[.08, .36]) ve sürekli öfkenin ($B = .22$, $SH = .05$, %95 GA[.12, .32]) BKB inançları üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Algılanan baba reddinin BKB inançları üzerindeki dolaylı etkilerinin reddedilme duyarlılığı ($B = .02$, $SH = .01$, %95 GA[.01, .03]) aracılığıyla anlamlı olduğu, sürekli öfke ($B > -.01$, $SH < .01$, %95 GA[-.01, .01]) aracılığıyla ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılığıyla ($B < .01$, $SH < .01$, %95 GA[.01, .01]) kurulan ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. BKB inançları üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla modele kontrol (covariate) değişkeni olarak dahil edilen psikiyatrik tanı almanın ise BKB inançlarını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur ($B = -.89$, $SH = .67$, $t = -1.33$, $p > .05$, %95 GA[-2.21, .43]). Değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu doğrultuda H2 hipotezi kapsamında kurulan model doğrulanmıştır.

Tablo 4

Algılanan Ebeveyn Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Doğrudan ve Dolaylı Etkisine İlişkin Sonuçlar

Doğrudan ve Dolaylı Etki	R^2	B	SH	%95 GA	
				LL	UL
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı		.07	.01	.05	.09
Algılanan Anne Reddi -> Sürekli Öfke		.01	.02	-.02	.04
Reddedilme Duyarlılığı -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.23	.07	.09	.37
Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.21	.05	.11	.32
Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke		.17	.06	.06	.28
Algılanan Anne Reddi -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.07	.02	.04	.11
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.02	.01	.01	.03

Doğrudan ve Dolaylı Etki	R^2	B	SH	%95 GA	
				LL	UL
Algılanan Anne Reddi -> Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		< .01	< .01	-.01	.01
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları	.11	< .01	< .01	.01	.01
Algılanan Baba Reddi-> Reddedilme Duyarlılığı		.07	.01	.05	.09
Algılanan Baba Reddi -> Sürekli Öfke		>-.01	.01	-.03	.03
Reddedilme Duyarlılığı -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.22	.07	.08	.36
Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.22	.05	.12	.32
Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke		.18	.06	.07	.29
Algılanan Baba Reddi -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.07	.02	.03	.10
Algılanan Baba Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> BKB İnanç		.02	.01	.01	.03
Algılanan Baba Reddi -> Sürekli Öfke -> BKB İnanç		>-.01	< .01	-.01	.01
Algılanan Baba Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke -> BKB İnanç	.11	< .01	< .01	.01	.01

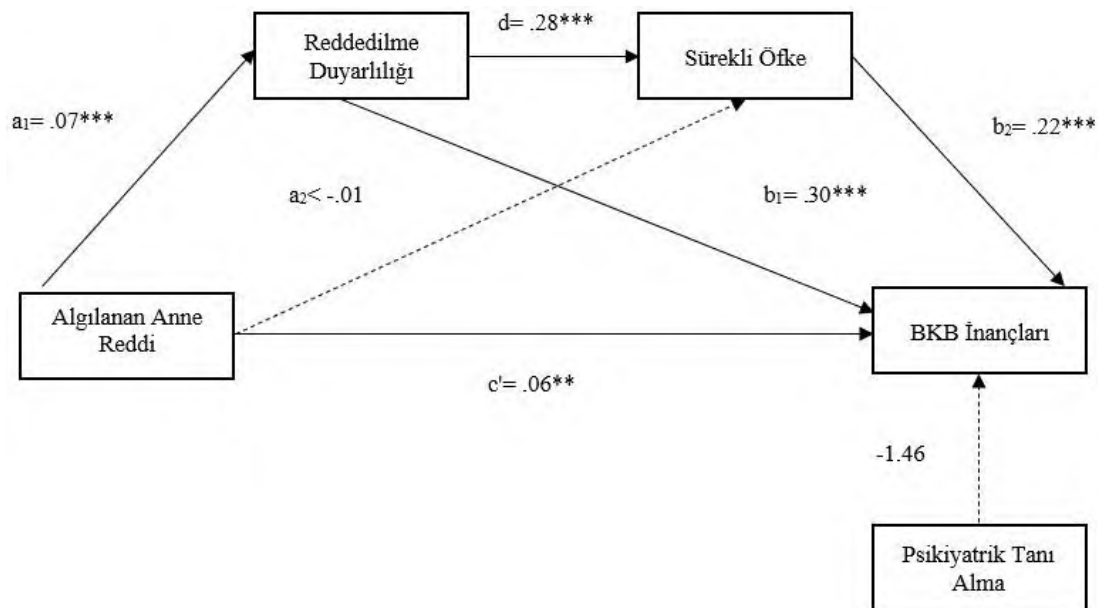
Not. B =Standardize Edilmemiş Beta Katsayıları

Algılanan anne ve baba reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisinin kadınlarda ve erkeklerde farklılık gösterip göstermediği $H3$ hipotezi kapsamında incelenmiştir.

Kadınlarda algılanan anne reddi ve BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı rolünü sınamak için kurulan Model 3'te tüm modelin anlamlı olduğu ve varyansın %14'ünü açıkladığı görülmüştür ($F(4,353) = 14.66, p < .001$). Kurulan model Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Kadınlarda Algılanan Anne Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Sıralı Aracı Etkisine İlişkin Standardize Edilmemiş Katsayılar

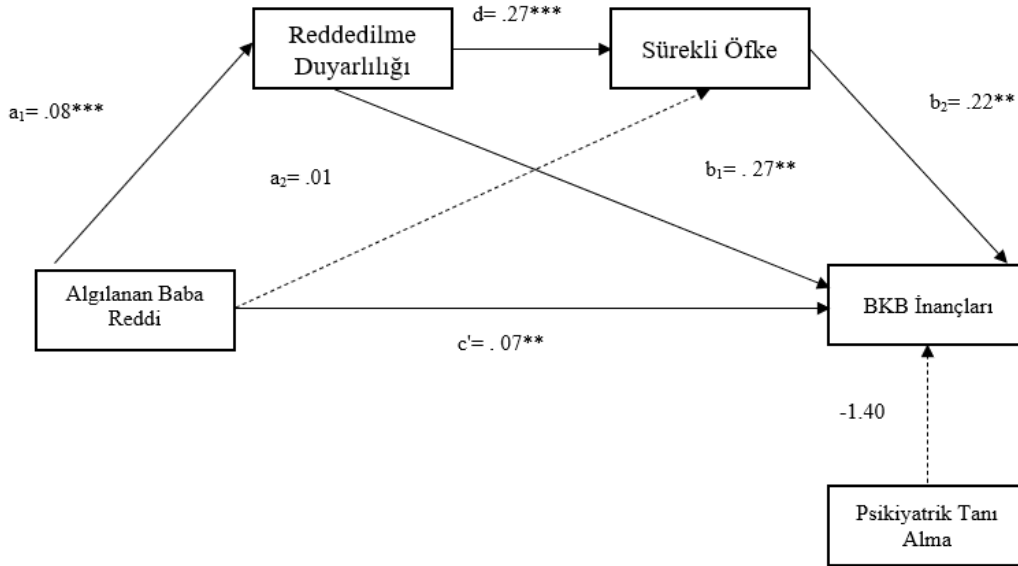


Bulgulara göre kadınlarda anneden algılanan ebeveyn reddinin ($B = .06$, $SH = .02$, %95 GA[.02, .11]), reddedilme duyarlılığının ($B = .30$, $SH = .09$, %95 GA[.13, .46]) ve sürekli öfkenin ($B = .22$, $SH = .07$, %95 GA[.09, .35]) BKB inançları üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca algılanan anne reddinin BKB inançları üzerindeki dolaylı etkilerinin reddedilme duyarlılığı ($B = .02$, $SH = .01$, %95 GA[.01, .04]) aracılığıyla anlamlı olduğu, sürekli öfke ($B > -.001$, $SH < .01$, %95 GA[-.01, .01]) aracılığıyla anlamlı olmadığı bulunmuştur. Reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılığıyla ($B < .01$, $SH < .01$, %95 GA[.01, .01]) kurulan ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Sonuç değişkeni üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla modele kontrol (covariate) değişkeni olarak dahil edilen psikiyatrik tanı almanın ise BKB inançlarını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur ($B = -1.46$, $SH = .77$, $t = -1.89$, $p > .05$, %95 GA[-2.97, .06]). Değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri Tablo 5'te gösterilmiştir. Bu doğrultuda H3 kapsamında kadınlar için kurulan model doğrulanmıştır.

Model 4'te kadınlarda algılanan baba reddi ve BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı rolü test edilmiştir. Buna göre, tüm modelin anlamlı olduğu ve varyansın %15'ini açıkladığı görülmüştür ($F(4,353) = 15.24$, $p < .001$).

Şekil 4

Kadınlarda Algılanan Baba Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Sıralı Aracı Etkisine İlişkin Standardize Edilmemiş Katsayılar



Elde edilen bulgulara göre kadınlarda babadan algılanan ebeveyn reddinin ($B = .07$, $SH = .02$, %95 GA[.02, .11]), reddedilme duyarlılığının ($B = .27$, $SH = .09$, %95 GA[.10, .44]) ve sürekli öfkenin ($B = .22$, $SH = .07$, %95 GA[.09, .35]) BKB inançları üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Algılanan baba reddinin BKB inançları üzerindeki dolaylı etkilerinin reddedilme duyarlılığı ($B = .02$, $SH = .01$, %95 GA[.01, .04]) aracılığıyla anlamlı olduğu, sürekli öfke ($B < .01$, $SH < .01$, %95 GA[-.01, .01]) aracılığıyla ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılığıyla ($B < .01$, $SH < .01$, %95 GA[.01, .01]) kurulan ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. BKB inançları üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla modele kontrol (covariate) değişkeni olarak dahil edilen psikiyatrik tanı almanın ise BKB inançlarını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur ($B = -1.40$, $SH = .77$, $t = -1.82$, $p > .05$, %95 GA[-2.91, .11]). Değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri Tablo 5'te gösterilmiştir. Bu doğrultuda H3 kapsamında kadınlar için kurulan model doğrulanmıştır.

Tablo 5

Kadınlarda Algılanan Ebeveyn Reddi ve Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları Arasındaki İlişkide Reddedilme Duyarlılığı ve Sürekli Öfkenin Doğrudan ve Dolaylı Etkisine İlişkin Sonuçlar

Doğrudan ve Dolaylı Etki	R ²	B	SH	%95 GA	
				LL	UL
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı		.07	.01	.04	.10
Algılanan Anne Reddi -> Sürekli Öfke		>-.01	.02	-.04	.03
Reddedilme Duyarlılığı ->Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.30	.09	.13	.46
Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.22	.07	.09	.35
Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke		.28	.07	.15	.41
Algılanan Anne Reddi -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.06	.02	.02	.11
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.02	.01	.01	.04
Algılanan Anne Reddi -> Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		>-.001	< .01	-.01	.01
Algılanan Anne Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları	.14	< .01	< .01	.01	.01
Algılanan Baba Reddi-> Reddedilme Duyarlılığı		.08	.01	.06	.11
Algılanan Baba Reddi -> Sürekli Öfke		.01	.02	-.03	.04
Reddedilme Duyarlılığı ->Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.27	.09	.10	.44
Sürekli Öfke -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.22	.07	.09	.35
Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke		.27	.07	.14	.41
Algılanan Baba Reddi -> Borderline Kişilik Bozukluğu İnançları		.07	.02	.02	.11
Algılanan Baba Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı ->BKB İnanç		.02	.01	.01	.04
Algılanan Baba Reddi -> Sürekli Öfke ->BKB İnanç		< .01	< .01	-.01	.01
Algılanan Baba Reddi -> Reddedilme Duyarlılığı -> Sürekli Öfke ->BKB İnanç	.15	< .01	< .01	.01	.01

Not. B = Standardize Edilmemiş Beta Katsayıları

Erkek katılımcılar için öne sürülen model testi ise sıralı aracılık modelinin ön koşulu sağlanmadığı için yürütülmemiştir. Hayes'in sıralı aracılık modeli, aracı değişkenler arasında nedensel bir ilişkinin varlığını varsaymaktadır (Hayes, 2013) ve pearson korelasyon bulguları iki aracı değişken arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 3). Bu doğrultuda H3 kapsamında erkekler için kurulan model geçersiz bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, algılanan anne ve baba reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracı etkisinin araştırılmasıdır. Mevcut çalışmada, öne sürülen modele ilişkin cinsiyetler arası geçerliliğin beklendiği bir hipotez test edilmiştir. Diğer yandan, literatürde anne ve baba reddinin çocuğun üzerindeki olumsuz psikolojik sonuçlarına dair bulgular, cinsiyet etkileşimine göre tutarsızlık göstermektedir (örn., Godbout ve ark., 2019; Sultana ve Khaleque, 2016). Bu nedenle, öne sürülen model testi keşfedici bir yaklaşımla anne ve baba reddi ölçümlerine ek olarak, kadınlar ve erkekler için ayrı ayrı test edilmiştir.

Araştırma bulguları, genel örnekleme ve kadınlar için önerilen sıralı aracılık modelinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Kadınlar için hem anne hem baba reddi sırasıyla artan reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfke yoluyla BKB inançlarına yol açmaktadır. Erkek örnekleminde ise, sıralı aracılık modelindeki iki aracı değişkenin korelasyon bulgusunun anlamsız olması dolayısıyla model testinin ön koşulu sağlanmamış ve model test edilememiştir. Diğer bir deyişle, erkeklerde ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide öne sürülen reddedilme duyarlılığı ve sürekli öfkenin sıralı aracılık modeli geçerli bulunmamıştır. Dolayısıyla, öne sürülen sıralı aracılık modeli yalnızca kadınlar için anne ve babadan algılanan ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

Korelasyon bulguları incelendiğinde, kadınlarda anne reddi ve sürekli öfkenin birbiriyle korelasyonu dışında, değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Erkeklerde ise anne ve baba reddi ile reddedilme duyarlılığı, sürekli öfke ile BKB inançları, reddedilme duyarlılığı ve öfke ile psikiyatrik tanı alma arasındaki ilişkiler dışındaki korelasyon ilişkilerinin anlamsız olduğu görülmüştür. Literatürde her iki cinsiyetin bir arada ele alınarak BKB özellikleri ile algılanan anne ve baba reddi (Armour ve ark., 2022; Ibrahim ve ark., 2018; Nickell ve ark., 2002; Peker ve Krespi-Ülgen, 2023; Xie ve ark., 2021); reddedilme duyarlılığı (Armenti ve Babcock, 2021; Ayduk ve ark., 2008; Boldero ve ark., 2009; Faraji ve Tezcan, 2023; Meyer ve ark., 2005; Miano ve ark., 2013; Peters ve ark., 2015; Sato ve ark., 2018); öfke (Armenti ve Babcock, 2021; Faraji ve Tezcan, 2023; McGonigal ve Dixon-Gordon, 2020; Peters ve ark., 2014) arasındaki ilişkilerin gösterildiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların literatür çalışmalarına göre daha zayıf düzeyde bulunması, mevcut değişkenlerin kadın ve erkekler için ayrı ayrı incelenmesinden ve BKB'nin çalışmamızda yalnızca bilişsel boyutuyla ele alınmasından kaynaklı olabilir.

Hem genel örneklem için hem de kadınlar için yürütülen sıralı aracı etki analizi bulgularına göre her iki ebeveynden algılanan ebeveyn reddi ve sürekli öfke doğrudan ilişkili olmamakla birlikte, algılanan ebeveyn reddi reddedilme duyarlılığını, o da sürekli öfkeyi pozitif yönlü yordamaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalarda, algılanan ebeveyn reddinin BKB özelliklerine etkisinde reddedilme duyarlılığının aracılığı incelenmiştir. Örneğin, Rosenbach ve Renneberg (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada ebeveyn reddinin BKB özellikleri (duygular, varsayımlar ve stratejik bilişler) ile arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığının tam aracılık etkisi gösterilmiştir. Benzer şekilde, ebeveynlik deneyimlerine göre şekillenen kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri ile BKB özellikleri (dürtüsellik, duygusal tutarsızlık, boşluk, yoğun öfke, ilişkilerde tutarsızlık, kimlik sorunları, terk edilme korkusu, kendine zarar verme, yarı-psikotik durum) arasında reddedilme duyarlılığının ve olumsuz benlik inançlarının aracı etkisi bulunmuştur (Boldero ve ark., 2009). Algılanan ebeveyn reddinin kişide öfke ve bu öfkeyi yönetmekte zorlanma ile agresyona kadar varabilen bir dizi duygu ve davranışa yol açtığı bilinmekte (Rising ve Rohner, 2020) ve bu görüş literatürdeki ampirik bulgularla da desteklenmektedir (Bahtiyar ve Gençöz, 2023; Kılıç-Yıldız ve Dağ, 2017; Kitamura ve ark., 2014; Meesters ve Muris, 1996; Nakış-Yıldırım ve Tüfekçi, 2022; Sarıtaş-Atalar ve Altan-Atalay, 2020). Çocuğun istek ve gereksinimlerinin ebeveynler tarafından karşılanmaması veya düzensiz karşılanması, öncelikli olarak psikolojik acıya, çeşitli yıkıcı duygulara (Rising ve Rohner, 2022) ve hayal kırıklığına (Dilekler ve ark., 2014) yol

açabilir. Bunun bir sonucu da öfkenin ikincil duygu olarak açığa çıkabilmesidir. Dolayısıyla algılanan anne ve baba reddi ile sürekli öfke arasındaki ilişki dolaylı olabilir. Bununla tutarlı olarak mevcut araştırma bulguları, erken yıllarda algılanan anne ve baba reddinin kişinin ileriki ilişkilerinde de reddedilme duyarlılığını artırdığını, reddedilme duyarlılığındaki artışın sürekli öfke düzeyindeki artışı yordadığını, bunun da BKB'nin benlik/diğerleri/dünya hakkındaki çarpıtılmış olumsuz inançlarını güçlendirdiğini göstermiştir. Bu bulgular yukarıda sunulan literatür bilgileri ile tutarlı olup, algılanan ebeveyn reddinin BKB inançlarını beslediği mekanizmayı açıklar niteliktedir. Ayrıca, önerilen sıralı aracılık modelinin anlamlılığı, bilişsel kuramın BKB inançlarının gelişimi ve sürdürülmesine ilişkin açıklamalarına ampirik destek sunmaktadır.

Genel örneklem ile tutarlı olarak kadınlarda anlamlı bulunan sıralı aracılık modeli, erkek örnekleminde aracı değişkenler arasındaki ilişki anlamlı olmadığından test edilmemiş, dolayısıyla *H3* hipotezi kapsamında erkekler için öne sürülen model geçersiz bulunmuştur. Sonuçlara göre, erkekler için algılanan anne ve baba reddi ve sürekli öfke ile BKB inançları ilişkilidir. Ancak, bu ilişkiler önerilen modeldeki sıralı aracılıkla, yani reddedilme duyarlılığını izleyen sürekli öfke aracılığında işlememektedir. Söz konusu bulgu, algılanan ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıklarını ortaya koymaktadır. BKB tanısı ve ilişkili özelliklerin kadınlarda daha yaygın ve daha yüksek düzeyde seyrettiği (Black ve ark., 2007; Botter ve ark., 2021; De moor ve ark., 2009; Paris, 2004; Silberschmidt ve ark., 2015; Swartz ve ark., 1990) düşünüldüğünde, kadınlar ve erkeklerde BKB özelliklerini açıklayan cinsiyete özgü faktörlerin bulgulanması önemlidir.

Literatürde, kadınlarda her iki ebeveynin, erkeklerde ise sadece babanın negatif ebeveynliğinin BKB semptomlarıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Godbout ve ark., 2019). Literatürde söz konusu cinsiyet farklılıkları reddedilme algısı açısından da gösterilmiştir. Buna göre erkeklerin kadınlara oranla reddedilmeye karşı daha az öfke hissettikleri ve daha az negatif davranış sergiledikleri gösterilmektedir (Downey ve ark., 1998). Bununla birlikte erkeklerin duygu ve düşüncelerini bastırarak daha fazla kaçınma stratejileri kullandıkları belirtilmektedir (Downey ve ark., 2000; Mellin, 2008). Nitekim, anne ve babanın reddedici olarak algılanmasının sonucunda kişinin daha fazla psikolojik acı çekmemek adına duygusal olarak duyarsızlaşabileceği bilinmektedir (Rising ve Rohner, 2022). Buna ek olarak, toplulukçu ülkelerde ait olma, uyum sağlama ve beklentileri karşılama gibi motivasyonlar sebebiyle reddedilme durumlarında kaçınmacı odaklı yaklaşımın daha çok kullanıldığı göstermiştir (Özen ve Güneri, 2018). Ayrıca toplumun, erkeğin duygularını açığa vurmaması, cesaretli olması ve güçlü olduğunu kanıtlaması yönündeki beklentileri, söz konusu kaçınma stratejilerini desteklemektedir (Tekke ve Yıldız, 2020). Dolayısıyla, Türkiye gibi toplulukçu yapının baskın olduğu bir ülkede erkeklerin algılanan ebeveyn reddi ve bununla birlikte gelen reddedilme duyarlılığına tepki olarak öfke ya da öfkenin dışa vurumunu içeren baş etme yöntemlerinden kaçınmacı tutumlar gösterme ihtimallerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, duyguların konuşulmasının ve dışarıya yansıtılmasının Türk kültüründe desteklenmediği (Kağıtçıbaşı, 1998), biyolojik ve sosyal farklılıklar nedeniyle kadınlar ve erkekler arasında duyguların ifade edilmesinin değiştiği (Kring ve Gordon, 1998) ve erkeklerin kadınlara göre duygularını daha az ifade ettiği de bilinmektedir (Haga ve ark., 2009). Tüm bu nedenlerle, mevcut çalışmada da erkeklerde algılanan anne ve baba reddi ve reddedilme duyarlılığının sürekli öfkeyle ilişkili çıkmamış olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, erkekler için algılanan ebeveyn reddinin BKB inançlarının gelişimine etkisinde, duygu düzenleme ve baş etme stratejileri gibi alternatif mekanizmalar rol oynayabilir.

Modellere kontrol (covariate) değişkeni olarak dahil edilen psikiyatrik tanı almanın, BKB inançları ile anlamlı bir ilişki göstermediği bulunmuştur. Literatürde BKB hastalarıyla yürütülen bir araştırma, BKB inançlarının depresyon, umutsuzluk ve intihar düşünceleri gibi psikopatolojik belirtilerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Brown ve ark., 2004). Ancak klinik olmayan toplum örnekleminde yürütülen ve kategorik ölçümle "tanı alma durumu"nu değerlendiren mevcut çalışmada bu ilişkiler zayıflamış olabilir. Diğer bir

deyişle, kişilik bozukluğu örüntülerinin daha çok eşik altı düzeyde gözlemlenebileceği bu örnekte BKB inançlarının şiddeti daha zayıf düzeyde olabilir. Ek olarak, psikopatolojinin “var/yok” şeklindeki kategorik ölçümü de varyansı azalttığından, psikiyatrik tanı alma durumu BKB inançları ile ilişkili bulunmamış olabilir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular sınırlılıkları gözetilerek değerlendirilmelidir. Araştırma örneğinde kadın ve erkek katılımcıların sayısı arasındaki büyük fark araştırmanın ilk sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca, bu konudaki literatür çalışmaları ağırlıklı olarak tanı alan BKB grubu ile yürütülmektedir. Dolayısıyla, BKB inançlarına sahip bireyler ile toplum temelli olarak yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olması, tartışma boyutuna ciddi bir kısıtlılık getirmektedir. Öte yandan BKB inançlarının klinik düzlem ile toplumsal düzlemde görünümü, şiddeti, sıklığı ve yaygınlığı açısından farklı seyretmesi beklenen bir bulgudur. Bunun yanı sıra, tanı alan grubun inançlar dışında dürtüsellik, intihar girişimi gibi diğer kritik özelliklere sahip oluşunun psikolojik değişkenlerin yönünü ve gücünü değiştirebileceği de akılda tutulmalıdır. Diğer bir deyişle, BKB ile ilişkili işlevsiz inançların değerlendirilmesi ile BKB’ye giden yolun yalnızca bir kısmının aydınlatılabileceği göz önüne alınmalı, BKB ile ilişkili başka faktörlerin (dürtüsellik, risk alma, kişiler arası ilişkilerde bozulma gibi) varlığının önemi de unutulmamalıdır (APA, 2022). Ayrıca çalışmamızda algılanan ebeveyn reddi katılımcıların hatırlayabildikleri erken dönem ebeveynlik yaşantıları kapsamında değerlendirilmiştir. Bu noktada katılımcıların geçmiş ile güncel yaşantıları arasında köprü kurulsa da kişilerin anımsayabildikleri olayların ve bu olayları algılama biçimlerinin zamanla değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Boylamsal araştırma deseni kullanılarak yapılacak çalışmalarda bu kısıtlılığın ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Model testinden elde edilen dolaylı etkilerin anlamlı olsa dahi zayıf olması da araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla modele aracılık edebilecek farklı değişkenlerin varlığı da ileri araştırmalarda göz önünde bulundurulmalıdır.

Borderline kişilik psikopatolojisi için kadınların risk grubu olduğu göz önüne alındığında (Botter ve ark., 2021), test edilen modelin cinsiyetler arası etkileşim gözetilerek ele alınmasının literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Mevcut değişkenler arasındaki ilişkiler önceki araştırmaların bulgularıyla desteklenmekle birlikte, literatürdeki çoğu çalışma cinsiyet farklılıklarını gözetmemektedir. Bu anlamda mevcut literatür bulgularının borderline kişilik patolojisinde erkeklere özgü olası farklılıkları ortaya koymakta yetersiz olduğu düşünülebilir. Öne sürülen modelin kadınlarda doğrulanmakla beraber erkeklerde geçersiz bulunması, erkeklerde ebeveyn reddi ile BKB inançları arasındaki ilişkide farklı aracı değişkenlerin yer alabileceğini düşündürmektedir. Borderline kişilik psikopatolojisinin yaygın olarak kadınlarda tanılandığına, tanısal kriter ve klinik değerlendirmelerin cinsiyet yanlılığı barındırdığına dair eleştiriler literatürde yer almaktadır (Skodol ve Bender, 2003; Tate ve ark., 2022). Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları kadınlar için BKB inançlarını geliştiren ve pekiştiren dinamiği açıklamakla birlikte, erkeklerde farklı mekanizmaların işleyebileceğine işaret etmesi açısından önemlidir. Bağlanma özelliklerinin ve baş etme biçimlerinin gözetildiği alternatif modellerin test edilmesiyle erkeklerdeki mekanizmanın da açıklanabileceği veya kadın ve erkek arasındaki farkın daha net görülebileceği düşünülmektedir. Özetle, borderline kişilik patolojisini konu alan ileri araştırmalarda cinsiyet farklılıklarını gözetilen çalışmaların ve erkeklere yönelik alternatif model testlerinin sınanması önerilmektedir.

Klinik açıdan değerlendirildiğinde ise mevcut bulgular, BKB inançları olan kişilere yönelik psikoterapi çalışmalarında öfke duygusunun düzenlenmesinin, reddedilme duyarlılığının ve erken dönem olumsuz ebeveynlik yaşantılarının ele alınmasının önemine işaret etmektedir. BKB inançlarına sahip kadınlarda ise reddedilme duyarlılığının neden olabileceği sürekli öfke duygularının çalışılması BKB inançlarını besleyen döngüyü kırma açısından kritik olabilir. Bununla birlikte, ebeveynleri tarafından reddedildiğini algılayan reddedilme duyarlılığı yüksek bireyler risk grubu olarak değerlendirilebilir ve bunun erken yaşta belirlenmesi koruyucu müdahaleler açısından önemli olabilir. Benzer şekilde, elde edilen sonuçlar ebeveynlik becerilerini iyileştirmek adına düzenlenebilecek programlara katkı sunabilir.



Etik Kurul Onayı
Bilgilendirilmiş Onam
Hakem Değerlendirmesi
Yazar Katkısı

Çıkar Çatışması
Finansal Destek

Işık Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 21.10.2021 tarihinde onay alınmıştır.
Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan gönüllü olur alınmıştır.

Dış bağımsız.

Fikir – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Tasarım – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Veri Toplama – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Veri Analizi/
Yorumlama – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Yazım – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Eleştirel İnceleme – G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Son onay
ve sorumluluk – G.B.Ö., M.A., B.Ü.

Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval
Informed Consent
Peer Review
Author Contributions

Conflict of Interest
Grant Support

Ethical approval was obtained from the Işık University Ethics Committee on October 21, 2021.

Informed consent was obtained from all participants for the study.

Externally peer-reviewed.

Conception/Design of Study- G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Data Acquisition- G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Data Analysis/
Interpretation- G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Drafting Manuscript- G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Critical Revision of Manuscript-
G.B.Ö., M.A., B.Ü.; Final Approval and Accountability- G.B.Ö., M.A., B.Ü.

The author has no conflict of interest to declare.

The author declared that this study has received no financial support.

Yazar Bilgileri
Author Details

Güneş Beyza Önürme (Kln. Psk.)

¹ Kuruma bağlı değil, Ankara, Türkiye / Non-affiliated, Ankara, Türkiye

0000-0003-0872-8285 beyzaonurme@gmail.com

Miray Akyunus (Doç. Dr.)

² Bahçeşehir Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji, İstanbul, Türkiye

0000-0002-8999-7075

Buket Ünver (Dr. Öğr. Üyesi)

³ Işık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

0000-0001-7339-2832

Kaynakça | References

- Akyunus, M. ve Gençöz, T. (2020). The distinctive associations of interpersonal of interpersonal problems with personality beliefs within the framework of cognitive theory of personality disorders. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 18(1), 26–43. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00322-6>
- Ali, S., Khatun, N., Khaleque, A. ve Rohner, R. P. (2019). They love me not: A meta-analysis of relations between parental undifferentiated rejection and offspring's psychological maladjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0022022118815599>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Amerikan Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Amerikan Psychiatric Association.
- Armenti, N. A. ve Babcock, J. C. (2021). Borderline personality features, anger, and intimate partner violence: An experimental manipulation of rejection. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), <https://doi.org/10.1177/0886260518771686>
- Armour, J. A., Joussemet, M., Mageau, G. A. ve Varin, R. (2022). Perceived parenting and borderline personality features during adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(4), 927–938. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01295-3>
- Arntz, A., Dietzel, R. ve Dreesen, L. (1999). Assumptions in borderline personality disorder: Specificity, stability and relationship with etiological factors. *Behaviour Research and Therapy*, 37(6), 545–557. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00152-1](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00152-1)
- Ayduk, O. ve Gyurak, A. (2008). Applying the cognitive-affective processing systems approach to conceptualizing rejection sensitivity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 2016–2033. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00143.x>



- Ayduk, O., Zayas, V., Downey, G., Cole, A. B., Shoda, Y. ve Mischel, W. (2008). Rejection sensitivity and executive control: Joint predictors of borderline personality features. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 151–168. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.002>
- Baer, R. A. ve Sauer, S. E. (2011). Relationships between depressive rumination, anger rumination, and borderline personality features. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 2(2), 142. <https://doi.org/10.1037/a0019478>
- Bahtiyar-Saygan, B. ve Pekel-Uludağlı, N. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13, 354–382. <https://doi.org/10.18863/pgy.789615>
- Bahtiyar, B. ve Gençöz, T. (2023). The association between perceived parenting and adulthood anxiety: The mediator roles of emotion regulation, shame and anger. *Current Psychology*, 42, 9953–9962. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02279-1>
- Bartlett, M. L., Abrams, M., Byrd, M., Treankler, A. S. ve Houston-Norton, R. (2018). Advancing the assessment of anger in sports: Gender differences and STAXI-2 normative data for college athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12(2), 114–128. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2016-0026>
- Beck, A. T. ve Beck, J. S. (1991). *The personality belief questionnaire. Unpublished assessment instrument*. The Beck Institute for Cognitive Therapy and Research. <https://beckinstitute.org/wp-content/uploads/2021/06/PBQ-Full-Documents-1.pdf>
- Beck, A. T., Butler, A. C., Brown, G. K., Dahlsgaard, K. K., Newman, C. F. ve Beck, J. S. (2001). Dysfunctional beliefs discriminate personality disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 39(10), 1213–1225. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00099-1)
- Beck, A. T., Davis, D. D. ve Freeman, A. (Ed.). (2015). *Cognitive therapy of personality disorders* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Berenson, K. R., Gyurak, A., Ayduk, O., Downey, G., Garner, M. J., Mogg, K., Bradley, B. P. ve Pine, D. S. (2009). Rejection sensitivity and disruption of attention by social threat cues. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1064–1072. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.07.007>
- Bhar, S. S., Beck, A. T. ve Butler, A. C. (2012). Beliefs and personality disorders: An overview of the personality beliefs questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 68(1), 88–100. <https://doi.org/10.1002/jclp.20856>
- Bhar, S. S., Brown, G. K. ve Beck, A. T. (2008). Dysfunctional beliefs and psychopathology in borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 22(2), 165–177. <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.2.165>
- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2019). Kişilik inanç Ölçeği Kısa Formu'nun Türk toplum örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(1). <https://doi.org/10.5455/JCBPR.299864>
- Black, D. W., Gunter, T., Allen, J., Blum, N., Arndt, S., Wenman, G. ve Sieleni, B. (2007). Borderline personality disorder in male and female offenders newly committed to prison. *Comprehensive Psychiatry*, 48(5), 400–405. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.04.006>
- Bodecka, M., Grala, K., Szymczak, K., Zajenowska, A., Rajchert, J., Kostrzewski, D. ve Lawrence, C. (2021). Relationship between trait anger and rejection sensitivity: the moderating role of the group (inmates and non-inmates). *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 32(6), 777–791. <https://doi.org/10.1080/14789949.2021.1909104>
- Boldero, J. M., Hulbert, C. A., Bloom, L., Cooper, J., Gilbert, F., Mooney, J. L. ve Salinger, J., (2009). Rejection sensitivity and negative self-beliefs as mediators of association between the number of borderline personality disorder features and self-reported adult attachment. *Personality and Mental Health*, 3, 248–262. <https://doi.org/10.1002/pmh.93>
- Botter, L., Ten Have, M., Gerritsen, D., de Graaf, R., van Dijk, S., van den Brink, R. ve Oude Voshaar, R. C. (2021). Impact of borderline personality disorder traits on the association between age and health-related quality of life: A cohort study in the general population. *European Psychiatry: The Journal of the Association of European Psychiatrists*, 64(1), e33. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.27>
- Bozkuş, O. ve Araz, A. (2015). Narsisizm ve evlilik uyumu ilişkisinde reddedilme duyarlılığı ve olumlu yanılsamaların aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3(6), 29–54. <https://doi.org/10.7816/nesne-03-06-02>
- Brody, L. R. ve Hall, J. A. (2010). Gender, emotion, and socialization. J. C. Chrisler ve D. R. McCreary (Ed.), *Handbook of gender research in psychology*, Vol. 1. *Gender research in general and experimental psychology* içinde (s. 429–454). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_21
- Brown, G. K., Newman, C. F., Charlesworth, S. E., Crits-Christoph, P. ve Beck, A. T. (2004). An open clinical trial of cognitive therapy for borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 18(3), 257–271. <https://doi.org/10.1521/pedi.18.3.257.35450>
- Butler, A. C., Beck, A. T. ve Cohen, L. H. (2007). The personality belief questionnaire-short form: Development and preliminary findings. *Cognitive Therapy and Research*, 31(3), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9041-x>
- Butler, A. C., Brown, G. K., Beck, A. T. ve Grisham, J. R. (2002). Assessment of dysfunctional beliefs in borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 40(10), 1231–1240. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00031-1)
- Çardak, M., Sarıçam, H. ve Onur, M. (2012). Perceived parenting styles and rejection sensitivity in university students. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 57–69. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11864.75527>
- Chaplin, T. M. ve Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>

- Çolak, G. V., Koç, A. E. ve Hocaoglu, C. (2021). Reddedilmek; içsel korkumuz. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 45-56. <https://doi.org/10.31461/ybpd.885037>
- De Fruyt, F., De Clercq, B., De Bolle, M., Wille, B., Markon, K. ve Krueger, R. F. (2013). General and maladaptive traits in a five-factor framework for DSM-5 in a university student sample. *Assessment*, 20(3), 295-307. <https://doi.org/10.1177/1073191113475808>
- De Moor, M. H., Distel, M. A., Trull, T. J. ve Boomsma, D. I. (2009). Assessment of borderline personality features in population samples: is the personality assessment inventory-borderline Features scale measurement invariant across sex and age?. *Psychological Assessment*, 21(1), 125-130. <https://doi.org/10.1037/a0014502>
- Dedeler, M., Akün, E. ve Durak-Batıgün, A. (2017). Turkish adaptation of adult parental acceptance-rejection questionnaire short form. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30(3), 181-193. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300302>
- Dilekler, İ., Törenli Kaya, Z. ve Selvi, K. (2014). Öfkeye farklı açılardan bakış: Öfkenin mekanizması, farklı psikopatolojilerde öfke ve terapistin öfkesi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 1, 44-59. <https://doi.org/10.31682/ayna.470591>
- Downey, G. ve Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327-1343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327>
- Downey, G., Berenson, K. R. ve Kang, J. (2006). *Correlates of the adult rejection sensitivity questionnaire. (Unpublished Data)*. Columbia University.
- Downey, G., Feldman S. ve Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7, 45-61. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00003.x>
- Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B. ve Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.545>
- Dryburgh, N. S. J. ve Vachon, D. D. (2019). Relating sex differences in aggression to three forms of empathy. *Personality and Individual Differences*, 151, Article 109526. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109526>
- Erdoğan, M. ve Kışlak, S. (2023). Psikotraumatojik açıdan öfkeyi yordayan şema alanlarının incelenmesi. *Journal of Advanced Research in Health Sciences*, 6(1), 108-116. <https://doi.org/10.26650/JARHS2023-1172505>
- Erözkan, A. (2009). Rejection sensitivity levels with respect to attachment styles, gender, and parenting styles: A study with Turkish students. *Social Behavior and Personality*, 37, 1-14. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.1>
- Fahlgren, M. K., Cheung, J. C., Ciesinski, N. K., McCloskey, M. S. ve Coccaro, E. F. (2022). Gender differences in the relationship between anger and aggressive behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP12661-NP12670. <https://doi.org/10.1177/0886260521991870>
- Faraji, H. ve Sucu, Ö. (2023). Yetişkinlerde ilk nesne ilişkileri ve reddedilme duyarlılığı ile yakın ilişkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 5(3), 967-997. <https://doi.org/10.47793/hp.1254706>
- Faraji, H. ve Tezcan, A. E. (2023). Rejection sensitivity and fear of intimacy in individuals with and without borderline personality disorder. *Firat Medical Journal*, 28(4), 286-295.
- Feldman, S. ve Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6(1), 231-247. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005976>
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. ve Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Gagnon, J., Daelman, S. ve McDuff, P. (2013). Correlations of impulsivity with dysfunctional beliefs associated with borderline personality. *North American Journal of Psychology*, 15, 165.
- Gao, S., Assink, M., Liu, T., Chan, K. L. ve Ip, P. (2021). Associations between rejection sensitivity, aggression, and victimization: A meta-analytic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(1), 125-135. <https://doi.org/10.1177/1524838019833005>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide individual differences, and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson
- Godbout, N., Daspe, M. È., Runtz, M., Cyr, G. ve Briere, J. (2019). Childhood maltreatment, attachment, and borderline personality-related symptoms: Gender-specific structural equation models. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 11(1), 90-98. <https://doi.org/10.1037/tra0000403>
- Godleski, S. A., Eiden, R. D., Kachadourian, L. ve Lucke, J. F. (2019). Etiological pathways to rejection sensitivity in a high-risk sample. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 45(5), 715-727. <https://doi.org/10.1177/0146167218795486>
- Goncy, E. A., Basting, E. J. ve Dunn, C. B. (2021). A meta-analysis linking parent-to-child aggression and dating abuse during adolescence and young adulthood. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(5), 1248-1261. <https://doi.org/10.1177/1524838020915602>
- Haga, S., Kraft, P. ve Corby, E. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Study*, 10, 271-91. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Publications.

- Horney, K. (1991). *Kendi kendine psikanaliz*. (Selçuk, B. Çev.). Öteki Yayınları.
- Huang, J., Napolitano, L. A., Wu, J., Yang, Y., Xi, Y., Li, Y. ve Li, K. (2014). Childhood experiences of parental rearing patterns reported by Chinese patients with borderline personality disorder. *International Journal of Psychology* 49(1), 38–45. <https://doi.org/10.1002/ijop.12007>
- Ibrahim, D. M., Rohner, R. P., Smith, R. L. ve Flannery, K. M. (2015). Adults' remembrances of parental acceptance-rejection in childhood predict current rejection sensitivity in adulthood. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44 (1), 51-62. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12119>
- Ibrahim, J., Cosgrave, N. ve Woolgar, M. (2018). Childhood maltreatment and its link to borderline personality disorder features in children: A systematic review approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 57–76. <https://doi.org/10.1177/1359104517712778>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınevi.
- Khaleque, A. ve Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 784–800. <https://doi.org/10.1177/0022022111406120>
- Khaleque, A., Uddin, M. K., Hossain, K. N., Siddique, M. ve Shirin, A. (2019). Perceived parental acceptance–rejection in childhood predict psychological adjustment and rejection sensitivity in adulthood. *Psychological Studies*, 64(4), 447–454. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00508-z>
- Ki, P., Rohner, R. P., Britner, P. A., Halgunseth, L. C. ve Rigazio-DiGilio, S. A. (2018). Coping with remembrances of parental rejection in childhood: Gender differences and associations with intimate partner relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2441–2455. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1074-8>
- Kitamura, T., Ohashi, Y., Murakami, M. ve Goto, Y. (2014). Anger and perceived parenting: A study of a Japanese population. *Psychology and Behavioral Sciences*, 2(6), 217–222. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20130206.13>
- Kılıç-Yıldız, M. ve Dağ, İ. (2017). Algılanan ebeveyn kabul-reddinin öfke ifade tarzı ve depresif belirtiler ile ilişkisinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 20, 84–95. <https://doi.org/10.5505/kpd.2017.98698>
- Köroğlu, E. ve Bayraktar, S. (2010). *Kişilik Bozuklukları* (2. Baskı). HYB Yayıncılık.
- Kring, A. M. ve Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 686–703. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.686>
- Levy, S. R., Ayduk, O. ve Downey, G. (2001). The role of rejection sensitivity in people's relationships with significant others and valued social groups. M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal Rejection* içinde (s. 251–289).
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, growing together*. Harvard University Press.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. ve Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Malonda-Vidal, E., Samper-García, P., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R. ve Mestre-Escrivá, V. (2021). Traditional masculinity and aggression in adolescence: Its relationship with emotional processes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9802. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189802>
- McGonigal, P. ve Dixon-Gordon, K. (2020). Anger and emotion regulation associated with borderline and antisocial personality features within a correctional sample. *Journal of Correctional Healthcare*. 26(3). <https://doi.org/10.1177/1078345820937775>
- McLachlan, J., Zimmer-Gembeck M. J. ve McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence: Peer rejection and protective effects of parents and friends. *Journal of Relationship Research*, 1(1), 31–40. <https://doi.org/10.1375/jrr.1.1.31>
- Meesters, C. ve Muris, P. (1996). The relationship between hostility and perceived parental rearing behaviour: A study of male myocardial infarction patients and healthy controls. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 271–281. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00044-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00044-X)
- Mellin, E. A. (2008). Rejection sensitivity and college student depression: Findings and implications for counseling. *Journal of College Counseling*, 11, 32–41. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00022.x>
- Meyer, B., Ajchenbrenner, M. ve Bowles, P. D. (2005). Sensory sensitivity, attachment experiences and rejection responses among adults with borderline and avoidant features. *Journal of Personality Disorders*, 19(6), 641–658. <https://doi.org/10.1521/pedi.2005.19.6.641>
- Miano, A., Fertuck, E. A., Arntz, A. ve Stanley, B. (2013). Rejection sensitivity is a mediator between borderline personality disorder features and facial trust appraisal. *Journal of Personality Disorders*, 27(4), 442–456. https://doi.org/10.1521/pedi_2013_27_096
- Nakiş-Yıldırım, B. ve Tüfekci, A. (2022). Temperament characteristics of preschoolers and maternal acceptance and rejection statuses of their mothers. *Journal of Education and Future*, 22, 43–55. <https://doi.org/10.30786/jef.911476>
- Nickell, A. D., Waudby, C. J. ve Trull, T. J. (2002). Attachment, parental bonding and borderline personality disorder features in young adults. *Journal of Personality Disorders*, 16(2), 148–159. <https://doi.org/10.1521/pedi.16.2.148.22544>

- Özen, D. Ş. ve Güneri, F. K. (2018). İlişki başarısının temel belirleyicisi: Reddedilme duyarlılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(4), 454-469. <https://doi.org/10.18863/pgy.360041>
- Özer, A. (1994). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 26-35.
- Özer, A., Erer, Ş., Kocabaş, Z. ve Canberk, A. (1993). *Comparison of borderline hypertensive, high hypertensive and nonhypertensive patients in trait anger, anger expression, trait anxiety, depression and somatization. Psychosomatic Medicine*. (Yayınlanmamış Makale).
- Öztürk, İ., Özkan, Ö. ve Öz, B. (2021). Investigating sex, masculinity and femininity in relation to impulsive driving and driving anger expression. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 81, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2021.05.009>
- Paris, J. (2004). Gender differences in personality traits and disorders. *Current Psychiatry Reports*, 6(1), 71-74. <https://doi.org/10.1007/s11920-004-0042-8>
- Peker, M. ve Krespi-Ülgen, M. R. (2023). Yetişkinlerde kişilik bozukluklarına yatkınlık: Algılanan ebeveyn tutumları ve bilişsel duygu düzenleme açısından bir değerlendirme. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry*, 3(2), 42-58.
- Peters, J. R., Geiger, P. J., Smart, L. M. ve Baer, R. A. (2014). Shame and borderline personality features: The potential mediating role of anger and anger rumination. *Personality Disorders*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/per0000022>
- Peters, J. R., Smart, L. M. ve Baer, R. A. (2015). Dysfunctional responses to emotion mediate the cross-sectional relationship between rejection sensitivity and borderline personality features. *Journal of Personality Disorders*, 29(2), 231-240. https://doi.org/10.1521/pedi_2014_28_151
- Pietrzak, J., Downey, G. ve Ayduk, O. (2005). Rejection sensitivity as an interpersonal vulnerability. M. W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal Cognition* içinde (s. 62-84). The Guilford Press.
- Poggi, A., Richetin, J. ve Preti, E. (2019). Trust and rejection sensitivity in personality disorders. *Current Psychiatry Reports*, 21(8), 69. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1059-3>
- Pusmaz, B. M. (2024). Üniversite öğrencilerinin örseleyici çocukluk yaşantıları ve bağlanma stillerinin borderline kişilik özellikleriyle ilişkisi. *Kesit Akademi*, 10(38), 336-362. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.67765>
- Rising, D. G. ve Rohner, R. P. (2020). *Reddedilmenin yaralarını sarmak: Klinik uygulama için danışan yönergeleri kitapçığı*. Erişim Tarihi: Mayıs, 2021, https://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2020/07/IPARTheory_Turkish_Translation_Clinical_Handout.pdf
- Rising, D. G. ve Rohner, R. P. (2022). *Recovery from rejection: A manual of client handouts for clinical practice*. Erişim Tarihi: Ekim, 2022. https://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2022/04/IPARTheory-Clinical-Handouts-Manual-Third-Edition-1.0_-4-2022-FINAL.pdf
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "Acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *The American Psychologist*, 59(8), 830-840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>
- Rohner, R. P. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. R. P. Rohner ve A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.)* içinde (s. 43-73). Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. ve Brothers, S. A. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 1(4), 81-95. https://doi.org/10.1300/J135v01n04_05
- Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299- 334. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>
- Rohner, R. P., Saavedra, J. M. ve Granum, E. O. (1978). Development and validation of the parental acceptance and rejection questionnaire: Test manual. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology (Manuscript 1635)*, 8, 7-8.
- Romero-Canyas, R., Downey, G., Berenson, K., Ayduk, O. ve Kang, N. J. (2010). Rejection sensitivity and the rejection-hostility link in romantic relationships. *Journal of Personality*, 78(1), 119-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00611.x>
- Rosenbach, C. ve Renneberg, B. (2014). Rejection sensitivity as a mediator of the relationship between experienced rejection and borderline characteristics. *Personality and Individual Differences*, 69, 176-181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.032>
- Rowe, S. L., Gembeck, M. J., Rudolph, J. ve Nesdale, D. (2015). A longitudinal study of rejecting and autonomy-restrictive parenting, rejection sensitivity, and socioemotional symptoms in early adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(6), 1107-1118. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9966-6>
- Rudolph, J. ve Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parent relationships and adolescents' depression and social anxiety: Indirect associations via emotional sensitivity to rejection threat. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 110-121. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12042>
- Saldanha-Silva, R., Nunes, F. L., Rezende, H. A. ve Mansur-Alves, M. (2019). Maladaptive beliefs as mediators of the relationship between personality traits and borderline personality disorder symptoms. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180016. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180016>

- Sarıtaş-Atalar, D. ve Altan-Atalay, A. (2020). Differential roles of early maladaptive schema domains on the link between perceived parenting behaviors and depression, anxiety, and anger. *Current Psychology*, 39(4), 1466-1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9852-4>
- Sato, M., Fonagy, P. ve Luyten, P. (2018). Rejection sensitivity and borderline personality disorder features: A mediation model of effortful control and intolerance of ambiguity. *Psychiatry Research*, 269, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.024>
- Sauer-Zavala, S. E., Geiger, P. J. ve Baer, R. A. (2013). The effect of anger rumination in the relationship between borderline personality disorder symptoms and precursors. *Journal of Personality Disorders*, 27(4), 465-472. https://doi.org/10.1521/pedi_2013_27_098
- Silberschmidt, A., Lee, S., Zanarini, M. ve Schulz, S. C. (2015). Gender differences in borderline personality disorder: Results from a multinational, clinical trial sample. *Journal of Personality Disorders*, 29(6), 828-838. https://doi.org/10.1521/pedi_2014_28_175
- Skodol, A. E. ve Bender, D. S. (2003). Why are women diagnosed borderline more than men?. *The Psychiatric Quarterly*, 74(4), 349-360. <https://doi.org/10.1023/a:1026087410516>
- Spielberger, S. D. (1988). *Manuel for The State-Trait Anger Expression Scale (STAXI)*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A. ve Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Sultana, S. ve Khaleque, A. (2016). Differential effects of perceived maternal and paternal acceptance on male and female adult offspring's psychological adjustment. *Gender Issues*, 33(1), 42-52. <https://doi.org/10.1007/s12147-015-9147-0>
- Swartz, M., Blazer, D., George, L. ve Winfield, I. (1990). Estimating the prevalence of borderline personality disorder in the community. *Journal of Personality Disorders*, 4(3), 257-272. <https://doi.org/10.1521/pedi.1990.4.3.257>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Cleaning up your act: Screening data prior to analysis. *Using multivariate statistics (5th ed.)* içinde (s. 60-116). Pearson.
- Tate, A. E., Sahlin, H., Liu, S., Lu, Y., Lundström, S., Larsson, H., Lichtenstein, P. ve Kuja-Halkola, R. (2022). Borderline personality disorder: Associations with psychiatric disorders, somatic illnesses, trauma, and adverse behaviors. *Molecular Psychiatry*, 27(5), 2514-2521. <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01503-z>
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177. <https://doi.org/10.5455/cap.20120410>
- Tekke, A. ve Yıldız, S. (2020). Türk toplumundaki erkeklik yüklerinin lisansüstü tezler üzerinden analizi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 6, 131-153. <https://doi.org/10.48131/jscs.825095>
- Trull, T. J. ve Durrett, C. A. (2005). Categorical and dimensional models of personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 355-380. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144009>
- Türkçapar, M. H., Örsel, S., Uğurlu, M., Sargın, E., Turhan, M., Akkoyunlu, S., Hatiloğlu, U. ve Karakaş, G. (2007). Kişilik İnanç Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10, 177-191.
- Xie, G. D., Chang, J. J., Yuan, M. Y., Wang, G. F., He, Y., Chen, S. S. ve Su, P. Y. (2021). Childhood abuse and borderline personality disorder features in Chinese undergraduates: The role of self-esteem and resilience. *BMC Psychiatry*, 21(1), 326. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03332-w>
- Zeman, J., Perry-Parrish, C. ve Cassano, M. (2010). Parent-child discussions of anger and sadness: The importance of parent and child gender during middle childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 65-83. <https://doi.org/10.1002/cd.269>
- Zimmer-Gembeck, M. J. ve Nesdale, D. (2013). Anxious and angry rejection sensitivity, social withdrawal, and retribution in high and low ambiguous situations. *Journal of Personality*, 81(1), 29-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00792.x>

Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Başvuru | Submitted 07.09.2024
Revizyon Talebi | Revision Requested 05.02.2025
Son Revizyon | Last Revision Received 24.05.2025
Kabul | Accepted 26.05.2025
Online Yayın | Published Online 29.07.2025

Araştırma Makalesi | Research Article

 Açık Erişim | Open Access

100 Türkçe ve Makedonca Sözcüğün Duygusal Değerlik, Somutluk ve Kullanım Sıklığı Düzeyinin Karşılaştırmalı İncelenmesi



A Comparative Investigation of the Emotional Valence, Concreteness, and
Frequency of 100 Turkish and Macedonian Words

Mevla Yahya ¹  & Simge Şişman Bal ² 

¹ Uluslararası Balkan Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Üsküp, Kuzey Makedonya

² İstanbul Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Sözcüklerin sıklık değerleri ve somutluk, imgelebilirlik, duygusal değerlik veya uyarılmışlık gibi psikometrik özellikleri, başta deneysel ve bilişsel psikoloji araştırmaları olmak üzere psikolojinin birçok alanındaki çalışmalarda zihinsel süreçlerin işleyişini etkileyerek karıştırıcı etkiler oluşturabilmektedir. Bu nedenle, araştırmalarda kullanılması planlanan sözcüklere dair özelliklerin tespit edilip olası etkilerinin kontrol edilmesi oldukça önemlidir. Türkçe sözcüklerin sıklık, somutluk, imgelebilirlik, duygusal değerlik ve uyarılmışlık gibi özellikleri üzerine yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte, Makedonca alanyazında bu tür çalışmalar eksiktir. Dolayısıyla, Türkçe ve Makedonca karşılaştırmalı araştırmalar için kullanılabilecek bir veri seti bulunmamaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada Türkçe ve Makedonca sözcüklerin karşılıklı olarak duygusal değerlik, somutluk ve sıklık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amacı gerçekleştirmeye yönelik, öncelikle Türkçe alanyazınında mevcut olan Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasından faydalanılarak görece yaygın kullanılan ve somut sözcüklerden oluşan bir Türkçe sözcük listesi oluşturulmuştur. Ardından, Makedonca sözcüklerin kullanım sıklığı hesaplanmış ve Türkçe listedeki sözcükler baz alınarak yaygın kullanılan Makedonca karşılıklarından oluşan ikinci bir liste hazırlanmıştır. Toplamda 100 Türkçe sözcüğün ve Makedonca karşılıklarının yer aldığı iki liste oluşturulmuştur. Türkçe listedeki sözcüklerin duygusal değerliği ve Makedonca listedeki sözcüklerin duygusal değerlik ve somutluk değerleri iki farklı örneklem ile ölçülmüştür. Türkçe sözcüklerin değerlendirmesi ana dili Türkçe ve yaş ortalaması 24.63 olan 70 katılımcı (46 kadın, 24 erkek), Makedonca sözcüklerin değerlendirmesi ise ana dili Makedonca ve yaş ortalaması 24.04 olan 60 katılımcı ile (39 kadın, 21 erkek) yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe ve Makedonca dilleri için karşılaştırmalı olarak raporlanmış ve benzer güncel çalışmalar açısından detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Mevcut araştırmanın, psikodilbilim alanında bir boşluğu doldurarak Makedonca dilindeki sözcüklerin psikometrik özelliklerini anlama ve Türkçe sözcüklerle karşılaştırmalı analizler yapma imkânı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Abstract

The frequency values of words and their psychometric properties, such as concreteness, imageability, emotional valence, and arousal, can lead to confounding effects by influencing mental processes in various psychology studies, especially in experimental and cognitive research. Thus, it is crucial to identify and control these word properties in research. Although there have been studies on the frequency, concreteness, imageability, emotional valence, and arousal of Turkish words, similar research is lacking in the Macedonian literature. Consequently, no



Atıf | Citation: Yahya, M., & Şişman Bal, S. (2025). 100 Türkçe ve Makedonca sözcüğün duygusal değerlik, somutluk ve kullanım sıklığı düzeyinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 45(2), 147-175. <https://doi.org/10.26650/SP2024-1545232>

 This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

 2025. Yahya, M. & Şişman Bal, S.

 Sorumlu Yazar | Corresponding author: Mevla Yahya mevlayahya@gmail.com



data set is available for comparative research between Turkish and Macedonian. To address this, the present study aimed to determine and compare the emotional valence, concreteness, and frequency of Turkish and Macedonian words. An initial list of commonly used and concrete Turkish words was created on the basis of Tekcan and Göz (2005). Subsequently, the frequency of Macedonian words was calculated, and a list of commonly used Macedonian equivalents was compiled from the Turkish list. This resulted in two lists, each containing 100 Turkish words and their Macedonian equivalents. The emotional valence of the Turkish words and the emotional valence and concreteness of the Macedonian words were measured using two different samples. Turkish words were evaluated by 70 native Turkish speakers (46 female, 24 male) with a mean age of 24.63, while Macedonian words were evaluated by 60 native Macedonian speakers (39 female, 21 male) with a mean age of 24.04. The findings were reported comparatively for both languages and discussed considering recent studies. This research is significant for filling a gap in psycholinguistics, offering a means to understand Macedonian word properties and conduct comparative analyses with Turkish words.

Anahtar Kelimeler Türkçe sözcük normları • Makedonca sözcük normları • kullanım sıklığı • duygusal değerlik • somutluk

Keywords Turkish word norms • Macedonian word norms • frequency • emotional valence • concreteness

Extended Abstract

Words are frequently used as stimuli in various areas of psychology, including psycholinguistics, memory studies, research on the neurological bases of language, and clinical applications. However, certain word features can influence task performance and potentially introduce confounding effects. These characteristics include word length (e.g., Mueller et al., 2003), word frequency (e.g., Balota & Chumbley, 1984; Jescheniak & Levelt, 1994; Tekcan et al., 2002), concreteness (e.g., Perez-Mata et al., 2002; Tekcan et al., 2002), imageability (e.g., Foley et al., 2006; Tekcan et al., 2002), and emotional valence (e.g., Erol, 2021; Quas et al., 2016).

For instance, *word length*, refers to the number of characters or syllables in a word and plays a crucial role in language processing. Longer words typically require more cognitive resources and are processed more slowly in recognition and recall tasks. This phenomenon is known as the "word length effect," and is considered as an indicator of disorders such as alexia and right hemianopia (see, Barton et al., 2014; Mueller et al., 2003). Similarly, *word frequency* affects the speed of recognition and processing in tasks like naming, lexical decision, and semantic decision (Brysbaert et al., 2018; Cop et al., 2015; Duyck et al., 2008; Whitford & Titone, 2011). Specifically, high-frequency words are recognized or processed faster, a phenomenon known as the word frequency effect (Monsell et al., 1989).

The effect of *concreteness* has been extensively studied in memory research, revealing that concrete words are processed and remembered more quickly and accurately than abstract words (e.g., Jessen et al., 2000; Paivio et al., 1994). This is likely due to concrete words having higher *imageability*, which facilitates mental visualization and enhances memory processing (see Paivio & Yuille, 1967, for Dual Coding Theory).

Emotional valence also affects word processing (Kuperman et al., 2014). Research shows that negative words are remembered and processed more accurately than positive or neutral words (Gardiner, 1988; Inaba et al., 2006; Kensinger & Corkin, 2003; Tulving, 1985), and are processed more effectively overall (e.g., Cacioppo & Gardner, 1999). Additionally, the interaction between emotional valence and *arousal* results in words with negative valence and high arousal being processed more strongly (see Kensinger & Schacter, 2006; McGaugh, 2004).

In summary, word length, word frequency, concreteness, imageability, emotional valence, and arousal levels significantly impact mental processes in psychological research and applications. Therefore, identifying and controlling these word features is a standard practice in research.

Numerous studies have identified the features of Turkish words. For example, Göz (2003) examined the frequency of 22,693 Turkish words in a corpus of one million words, while Aksan and colleagues (2016) determined the frequency of 5,000 Turkish words. Tekcan and Göz (2005) studied the imageability and concreteness of 600 words from Göz's (2003) data set. Kapucu and colleagues (2021) analyzed the arousal, emotional valence, concreteness, and distinct emotion categories of 2031 Turkish words.

However, there is a lack of studies examining the psychometric characteristics of Macedonian words, such as concreteness, imageability, emotional valence, or arousal. Consequently, no data set exists for comparative research

between Turkish and Macedonian words. This highlights the need for a data set including Turkish and Macedonian words, which could be used in bilingual, psycholinguistic, memory, neurological, clinical, and related research. Therefore, this study aimed to examine the emotional valence, concreteness, and frequency of Turkish and Macedonian words and provide a data set for related studies.

Method

Two separate word lists were prepared for Turkish and Macedonian words. The Turkish word list was derived from Tekcan and Göz's (2005) study, which explored the concreteness and imagery levels of 600 Turkish words. The frequency values were taken from Göz's (2003) study, categorizing words as high frequency (100 and above), medium frequency (21-99), and low frequency (20 and below). We selected the words that met the following criteria: two syllables or less, high or medium frequency, and concreteness and/or imageability levels of 3.5 and above (1 = completely abstract, 7 = completely concrete). This resulted in a homogeneous list of 269 short, commonly used, and concrete Turkish words.

The Macedonian word list included the equivalents of the selected Turkish words. After applying the exclusion criteria, the final word count for both the Turkish and Macedonian word lists was 100 each. The exclusion criteria were as follows: inter-language cognates (e.g., 'masa' and 'maca'), words without Macedonian equivalents, words with multiple Macedonian equivalents, words with two or more syllables in Macedonian, and low-frequency Macedonian words."

To calculate the frequency values of the Macedonian words, we used data from the Macedonian Digital Dictionary (<http://drmj.eu/>), a publicly available corpus of Macedonian literature and texts. This corpus, containing 58,737 words, provides information on each word's grammatical category and frequency. To match the frequency calculation method of the Macedonian words with that of the Turkish words, we followed similar steps as in Göz's (2003) study. First, we excluded numbers, conjunctions, question words, locational and directional words, interjections, abbreviations, and proper nouns from the Macedonian dataset, reducing it to 50,624 words. Then, each word's frequency per one million words was calculated using the formula: (word frequency) / (total frequency of all words) × 1,000,000.

The correlation analyses showed a moderate positive correlation between the frequency values of the selected 100 Turkish and Macedonian words ($\rho(98) = .538$, $p < .001$), and the paired-sample analysis showed no significant difference in the frequency values between the words in Turkish and their Macedonian equivalents ($W = 2000$, $p = .098$, $r = -.192$).

The Turkish word list was evaluated by a sample of 87 participants. Data from 17 participants were excluded for reasons such as not being native Turkish speakers, failing to evaluate 50% or more of the words, or providing identical ratings for 80% or more of the words. The final sample comprised 70 participants (46 female, 24 male). All participants reported Turkish as their native language and had no psychiatric or neuropsychological disorders. The mean age was 24.63 years ($SD = 7.66$). The sample included ethnic Turks residing in North Macedonia (57%) and ethnic local Turks from North Macedonia (43%). Most participants (80%) were university students at the International Balkan University in Skopje. Additionally, 3% of the remaining participants were university graduates and 17% were high school graduates.

The Macedonian word list was evaluated by 64 participants. Data from 4 participants were excluded due to identical evaluations for 80% or more of the words. The final analysis included 60 participants (39 female, 21 male), all of whom were native Macedonian speakers without psychiatric or neuropsychological disorders. The average age was 24.04 years ($SD = 6.58$). All participants were ethnic Macedonians living in North Macedonia. Of these, 48% were university students attending various universities in Skopje (International Balkan University 48%, St. Cyril and Methodius University 40%, and others 12%). Additionally, 38% were university graduates and 14% were high school graduates.

The independent-samples analysis revealed no significant differences in age ($U = 1876$, $p = .637$, $r = .048$) and total years of education ($U = 1101$, $p = .104$, $r = .169$) between participants evaluating the Turkish words and those evaluating the Macedonian words. Additionally, the chi-square analysis confirmed no significant relationship between the participant groups and gender ($\chi^2(1, N = 130) = .016$, $p = .992$), indicating that the two groups were balanced with respect to gender.

The study was approved by the Ethical Committee of the Istanbul University for Social and Humanities Research (date: 27.11.2023; no: 2261101). Participants were given lists of words and asked to evaluate the emotional valence and, for the Macedonian words, also the concreteness. These evaluations were completed in an offline environment.

Emotional valence for the Turkish words and both emotional valence and concreteness for the Macedonian words were assessed using a 7-point Likert scale. The emotional valence scale ranged from 1 (very negative) to 7 (very positive), while the concreteness scale ranged from 1 (very abstract) to 7 (very concrete).

Results

The data provided average values for emotional valence and concreteness for words in both languages, along with their corresponding standard deviations. Detailed data are publicly available at: https://osf.io/z39ta/?view_only=5ae50858049b4314bc8fc36a7cb746c9.

We computed a series of analyses to investigate the validity of the data sets. The correlation analyses showed a strong positive correlation between the emotional valence values of the selected 100 Turkish and Macedonian words ($\rho(98) = .812, p < .001$), and the paired-sample analysis revealed no significant difference in the average emotional valence values between the Turkish and Macedonian words ($W = 2038, p = .127, r = -.177$).

Regarding the concreteness values, the correlation analyses showed a strong positive correlation between the Turkish and Macedonian words ($\rho(98) = .822, p < .001, r = .983$), whereas the average concreteness values showed that the Macedonian words ($M = 5.33, SD = 1.59, SE = .11$) were rated as significantly more abstract than their Turkish equivalents ($M = 6.17, SD = 1.04, SE = .09$) ($W = 5007, p < .001$).

Discussion

The lack of psychometric data for Macedonian words presents challenges in comparative research. This study aimed to address this gap by investigating Turkish and Macedonian words in terms of frequency, emotional valence and concreteness.

Cultural and linguistic differences can affect the word frequency in different languages. That is, the frequency values between different languages are not expected to match perfectly. Nonetheless, the frequency values of Turkish and Macedonian words were found to be similar. This suggests that the Macedonian frequency calculations were valid and that word usage in both languages is comparable. Additionally, there was no significant difference in emotional valence between the two languages, indicating that the emotional valence measurements were valid and that the emotional meanings of words may be universal across languages.

Although the correlation analyses indicated that the concreteness measurements for the Macedonian words were also in line with expectations, the paired sample comparisons indicated that the Macedonian words were rated more abstract compared to the Turkish words. We identified several possible explanations for this. First, Macedonian words may carry stronger metaphorical meanings, making them appear more abstract. Second, the concreteness data for Macedonian words were collected more recently, whereas the data for Turkish words were older, potentially influencing the perception of words over time. Third, for Macedonian words, emotional valence was assessed before concreteness, which may have introduced practice or carry-over effects.

Comparisons of the methodology and sample size with similar studies (Imbir, 2016; Kapucu et al., 2021; Montefinese et al., 2014; Speed & Brysbaert, 2024; Tekcan & Göz, 2005; Ying et al., 2024) indicate that the sample used in this study is sufficiently large and demographically comparable. Additionally, the results for the emotional valence of Turkish words align closely with findings from similar research, showing that the findings in this study are valid.

The results offer valuable insights into the psychometric properties of Turkish and Macedonian words, contributing significantly to the field of psycholinguistics. The study provides a useful resource for researchers conducting comparative studies on these languages, including bilingual studies, language processing research, cognitive studies, and clinical applications related to emotional and cognitive assessments.

100 Türkçe ve Makedonca Sözcüğün Duygusal Değerlik, Somutluk ve Kullanım Sıklığı Düzeyinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

Sözcükler, psikodilbilimsel çalışmalarda, bellek çalışmalarında, dilin nörolojik temellerini anlamaya yönelik araştırmalarda ve klinik uygulamalar gibi psikolojinin pek çok alanında sıklıkla uyaran olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, sözcüklerin belirli özellikleri katılımcıların görev performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmekte ve dolayısıyla araştırmalarda karıştırıcı etkiler oluşturabilmektedir. Sözcüklerin bu özellikleri arasında uzunluğu (bkz. Mueller ve ark., 2003), kullanım sıklığı (bkz. Balota ve Chumbley, 1984; Jescheniak ve Levelt, 1994; Tekcan ve ark., 2002), somutluğu (örn., Perez-Mata ve ark., 2002; Tekcan ve ark., 2002) ve imgelem düzeyleri (örn., Foley ve ark., 2006; Tekcan ve ark., 2002), duygusal değerliği (örn., Erol, 2021; Quas ve ark., 2016) ve uyarılmışlık düzeyleri (bkz. Kensinger, 2009) gibi özellikleri yer almaktadır. Bu özelliklerin her biri, sözcüklerin tanınması, işlenmesi ve hatırlanması gibi bilişsel süreçleri etkileyerek araştırma bulgularını anlamlandırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda, Türkçe sözcükler için, sıklık, somutluk, imgelenebilirlik, duygusal değerlik ve uyarılmışlık gibi psikometrik özelliklerine yönelik kapsamlı normatif çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Göz, 2003; Tekcan ve Göz, 2005; Kapucu ve ark., 2021). Buna karşın, Makedonca sözcüklerin psikometrik özelliklerine ilişkin normatif veri setleri mevcut değildir. Bu durum, özellikle Türkçe ve Makedonca'yı kapsayan iki dilli psikodilbilim araştırmalarının yürütülmesini güçleştirmekte ve alanda deneysel çalışmaların yapılmasını sınırlamaktadır.

Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın temel amacı, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin duygusal değerlik, somutluk ve kullanım sıklığı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve bu doğrultuda her iki dil için kullanılabilir normatif bir veri seti oluşturmaktır. Bu bağlamda, çalışmanın özgün yönü, ilgili psikometrik özelliklerin Makedonca sözcükler için ilk kez incelenmesi ve bunların Türkçe dilindeki karşılıklarıyla birlikte sunulmasıdır. Elde edilen veri setinin, Türkçe ve Makedonca'yı kapsayan karşılaştırmalı psikodilbilimsel ve bilişsel araştırmalarda uyaran seçimini kolaylaştırıp, deneysel kontrolü artırarak bu tür çalışmaların geçerliliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu veri seti, dil temelli klinik uygulamalar ve iki dillilikle ilgili bilişsel araştırmalar için de kaynak teşkil etme potansiyeline sahiptir.

Sözcük Özelliklerinin Bilişsel İşlevlere Etkisi

Sözcük özellikleri, bireylerin bilişsel performansını etkileyebilmeleri nedeniyle araştırmalarda dikkate alınması gereken önemli değişkenlerdir. Örneğin, *sözcük uzunluğu* (*word length*), bir sözcüğün karakter sayısını veya hece sayısını ifade eder ve dil işleme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Uzun sözcükler, genellikle daha fazla işlem gerektirdiğinden, sözcük tanıma ve hatırlama görevlerinde daha yavaş işlenmektedir (bkz. Barton ve ark., 2014; Mueller ve ark., 2003). Bu durum, uzun sözcüklerin tanınması ve işlenmesinin daha fazla bilişsel kaynak gerektirdiğine işaret etmekte ve *sözcük uzunluğu etkisi* (*word length effect*) olarak bilinmektedir. Sözcük uzunluğu etkisi, aleksi ve sağ hemianopi gibi bozuklukların incelenmesi ve tanınmasında bir gösterge olarak da kullanılmaktadır (bkz. Barton ve ark., 2014).

Kullanım sıklığı (frequency), bir dilde bir sözcüğün ne sıklıkta kullanıldığını ifade eder. Başka bir deyişle, bir sözcüğün yazılı metinlerde, konuşmalarda veya genel olarak bir dilde ne kadar yaygın olduğunu belirtir (Brysbaert ve ark., 2018; Göz, 2003). Psikodilbilimsel çalışmalar, sıklık değerinin, adlandırma, sözcüksel karar verme (lexical decision) ve semantik karar verme (semantic decision) gibi görevlerde sözcüklerin tanınma ve işlenme hızını etkilediğini göstermektedir (Brysbaert ve ark., 2018; Cop ve ark., 2015; Duyck ve ark., 2008; Whitford ve Titone, 2012). Bu durum, sıklık değeri yüksek olan sözcüklerin daha hızlı tanınması veya işlenmesiyle sonuçlanır ve *sözcük sıklığı etkisi* (*word frequency effect*) olarak bilinir (Monsell ve ark., 1989).

Somutluk (concreteness), bir sözcüğün fiziksel veya duysal gerçeklikle ne kadar bağlantılı olduğunu ifade eder. Somut bir sözcük, elle tutulabilir nesneleri veya somut varlıkları temsil ederken, soyut bir sözcük soyut kavramları veya duyguları temsil eder (Jessen ve ark., 2000; Paivio ve ark., 1994; Tekcan ve Göz, 2005). Psikodilbilim araştırmaları, dil edinimi sürecinde somut sözcüklerin soyut sözcüklerden önce öğrenildiğini ortaya koymaktadır (bkz. Steinberg ve Sciarini, 2006). Bellek üzerine yapılan çalışmalar ise bu önceliğin yetişkinlik döneminde de sürdüğünü ve somut sözcüklerin soyut sözcüklere kıyasla daha hızlı ve doğru işlendiğini göstermektedir (örn., Jessen ve ark., 2000; Paivio ve ark., 1994).

Bir sözcüğün somutluk düzeyi, o sözcüğün imgelem gücüyle de ilişkilidir. *İmgelem* terimi, sözcüklerin zihinde ne kadar kolay görselleştirilebildiğini veya hayal edilebildiğini ifade eder (Montefinese ve ark., 2014; Tekcan ve Göz, 2005). Örneğin, "masa" sözcüğü zihinde kolayca görselleştirilebildiğinden, imgelem düzeyi yüksektir. Buna karşılık, "varlık" sözcüğünün görselleştirilmesi zor olduğundan, imgelem düzeyinin düşük olması beklenir. Bu bağlamda, somutluk düzeyi yüksek olan sözcüklerin genellikle imgelem düzeyi de yüksek olma eğilimindedir (bkz. Tekcan ve Göz, 2005). Somut sözcüklerin bellekte daha hızlı ve doğru işlenmesinin muhtemel nedeni, bu sözcüklerin zihinsel görselleştirmeyi kolaylaştırarak daha etkili bir şekilde işlenip hatırlanmasıdır (bkz. Çifte Kodlama Kuramı [Dual Coding Theory]; Paivio ve Yuille, 1967).

Diğer yandan, *duygusal değerlik* (emotional valence), sözcüğün taşıdığı duygusal anlam veya duygusal yükü ifade eder. Diğer bir deyişle, bir sözcüğün pozitif, negatif veya nötr duyguları çağrıştırma düzeyini belirtir (Kensinger ve Corkin, 2003). Örneğin, "sevgi" sözcüğü pozitif duyguları çağrıştırırken, "cinayet" sözcüğü negatif duyguları çağrıştırır. Duygusal değerlik, sözcüğün işlenmesini etkilemektedir (Kuperman ve ark., 2014). Bellek çalışmaları, pozitif veya nötr sözcüklere kıyasla negatif sözcüklerin daha doğru hatırlanıp işlendiğine işaret etmektedir (Gardiner, 1988; Inaba ve ark., 2006; Kensinger ve Corkin, 2003; Tulving, 1985). Benzer şekilde, psikodilbilim ve bellek çalışmaları da negatif sözcüklerin daha etkili işlendiğine işaret etmektedir (bkz. Cacioppo ve Gardner, 1999). Ek olarak, sözcüklerin duygusal değeri, psikolojik bozuklukların değerlendirilmesinde ve tedavisinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu olan bireylerin, negatif ve tehdit içerikli sözcüklere daha hassas tepki verdiği bilinmektedir (Fleurkens ve ark., 2011; Maidenberg ve ark., 1996).

Son olarak, *uyarılmışlık* (arousal) terimi, bir sözcüğün uyandırdığı fizyolojik veya psikolojik tepkinin yoğunluğunu ifade eder. Uyarılmışlık düzeyi yüksek olan sözcükler, bireyde daha güçlü bir fiziksel veya duygusal tepkiye yol açarken, uyarılmışlık düzeyi düşük olan sözcükler daha zayıf tepkilere neden olur (bkz. Kapucu ve ark., 2021; Lang ve ark., 1993). Örneğin, "korku" veya "cinayet" gibi sözcükler yüksek uyarılmışlık düzeyine sahipken, "bardak" veya "yol" gibi sözcükler genellikle düşük uyarılmışlık düzeyi ile ilişkilidir. Bellek çalışmaları, yüksek uyarılmışlık düzeyine sahip sözcüklerin, daha iyi hatırlandığını göstermektedir (bkz. Kensinger, 2009). Ayrıca, uyarılmışlık düzeyi, duygusal değerlikle birlikte sözcüklerin işleme ve hatırlanma süreçlerini etkilemektedir (örn., Kensinger ve Schacter, 2006). Özellikle, yüksek uyarılmışlık ve negatif duygusal değerlik düzeylerine sahip sözcüklerin, çoğunlukla en güçlü bellek izlerini oluşturdıkları ve bu sayede de daha kalıcı bir şekilde bellekte depolandıkları belirtilmektedir (bkz. McGaugh, 2004).

Özetle, sözcüklerin uzunluğu, kullanım sıklığı, somutluk ve imgelem düzeyleri, duygusal değeri ve uyarılmışlık düzeyleri, psikoloji araştırmaları ve uygulamalarında zihinsel süreçlerin işleyiş mekanizmasını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, araştırmalarda kullanılan sözcüklerin belirli özelliklere göre dikkatlice seçilmesi hem deneysel kontrolün sağlanmasına hem de elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olmasına katkıda bulunur. Bu yaklaşım, bilimsel araştırmaların kalitesini arttıran standart bir uygulamadır.

Sözcüklerin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Normatif Çalışmalar

Duygu ve biliş üzerine yapılan araştırmaların çoğu, Bradley ve Lang (1999) tarafından geliştirilen İngilizce Kelimeler için Duygusal Normlar (Affective Norms for English Words: ANEW) veri setine dayanmaktadır. Bu veri seti, 1034 İngilizce sözcüğün üç boyutta (uyarılmışlık, duygusal değerlik ve baskınlık) değerlendirmelerini içermektedir.

Ancak, sözcüklerin duygusal çağrışımları kültürden kültüre değişebilmektedir. Bu doğrultuda, ANEW farklı kültürlerle ait birçok dile uyarlanmıştır. Bunlar arasında Almanca (Kanske ve Kotz, 2011), Hollandaca (Moors ve ark., 2013; Speed ve ark., 2024), Lehçe (Imbir, 2016), Fransızca (Gilet ve ark., 2012), İspanyolca (Redondo ve ark., 2007), Portekizce (Soares ve ark., 2012), İtalyanca (Montefinese ve ark., 2014), Fince (Eilola ve Havelka, 2010) ve Çince (Ying ve ark., 2024) gibi diller yer almaktadır. Bu çalışmaların çoğu, sözcüklerin duygusal değerlik, uyarılmışlık ve baskınlık gibi özelliklerinin yanı sıra; imgelenebilirlik, aşinalık (familiarity) ve somutluk gibi öznel, ayrıca kullanım sıklığı ve uzunluk gibi nesnel psikodilbilimsel özellikleri de incelemektedir.

ANEW veri setinin Türkçe sözcüklere uyarlaması Kapucu ve meslektaşları (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, toplam 2031 Türkçe sözcüğün duygusal değerlik, uyarılmışlık, somutluk ve ayrık duygu kategorilerine ilişkin değerlerini incelemiştir. Çalışmada, her katılımcı toplam 50 sözcüğün belirli psikometrik özelliklerini değerlendirmiştir. Her bir sözcüğün özellikleri, ortalama 35 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiş ve çalışma toplamda 1527 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Türkçe sözcüklerin nesnel psikometrik özelliklerini inceleyen daha eski çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Göz'ün (2003) *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* isimli çalışmasında, yazılı Türkçe metinlerde geçen sözcüklerin sıklık değerleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, Türkçe 1 milyon sözcükten oluşan bir havuzda, hangi sözcüğün kaç defa geçtiği tespit edilmiştir. Türkçe sözcüklerin sıklık değerlerinin belirlendiği daha güncel çalışmalara örnek olarak Aksan ve meslektaşlarının (2016) çalışması verilebilir. Bu çalışmada, Türkçe yazılı metinlerde (%98) ve yazıya dökülmüş konuşma metinlerinde (%2) en sık karşılaşılan ilk 5000 sözcüğün sıklık değeri, dil bilgisi kategorisi, İngilizce karşılığı, İngilizce açıklaması ve kullanım istatistiklerini içeren açıklayıcı örnekler de dahil olmak üzere ayrıntılı bilgiler sunulmuştur (bkz. Aksan ve ark., 2016).

Tekcan ve Göz (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmada, Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nden (Göz, 2003) seçilen 600 sözcüğün, imgelem ve somutluk değerleri belirlenmiş ve çağrışım setleri oluşturulmuştur. Çalışmada, her katılımcı toplam 200 sözcüğü değerlendirmiş; her bir sözcüğün imgelem ve somutluk değerleri de toplam 100 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Diğer taraftan, alanyazında Makedonca sözcüklerin somutluk, imgelenebilirlik, duygusal değerlik veya uyarılmışlık gibi psikometrik özelliklerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla, özellikle Türkçe ve Makedonca sözcüklerin yer alacağı karşılaştırmalı iki dilli psikodilbilim veya bilişsel araştırmalar için kullanılabilecek bir veri setine ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın amacı, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin karşılıklı olarak duygusal değerlik, somutluk ve sıklık değerlerini incelemek ve ilgili araştırmalara bir veri kaynağı sağlamaktır. Çalışma, iki dil arasında sözcük özelliklerine dair karşılaştırmalı veri sunarak, çok dilli psikodilbilim, dilbilim ve bilişsel psikoloji alanlarındaki araştırmalar için önemli bir temel oluşturmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Türkçe Sözcük Listesini Değerlendiren Katılımcı Grubu

Türkçe sözcük listesini değerlendiren örneklemde toplam 87 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılardan 17 katılımcının verisi çeşitli nedenlerden dolayı (örn., ana dilinin Türkçe olmaması, sözcüklerin %50 veya daha fazlasını değerlendirmemiş olması, sözcüklerin %80 veya daha fazlasını aynı değerlendirmiş olması) çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, verisi analizlere dahil edilen örneklem 70 katılımcıdan (46 kadın, 24 erkek) oluşmuştur. Tüm katılımcılar ana dilinin Türkçe olduğunu ve herhangi bir psikiyatrik/nörolojik rahatsızlığı bulunmadığını beyan etmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Yaş aralığı 19 ile 42 yaş arasında olan örneklem yaş ortalaması 24.63'tür ($SS = 7.66$). Eğitim yılı aralığı 12 ile 16 yıl arasında olan katılımcıların eğitim yılı ortalaması ise 14.80'dir ($SS = 1.46$). Katılımcılar, Kuzey Makedonya'da ikamet eden Türkiyeli Türkler (%57) ve Kuzey Makedonyalı yerel Türklerden (%43) oluşmaktadır. Katılımcıların %80'i üniversite eğitime devam etmekte ve bunların tamamı Kuzey Makedonya, Üsküp şehrindeki Uluslararası Balkan Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Üniversite öğrencisi olan katılımcıların eğitimini sürdürdüğü bölümler arasında Psikoloji (%60), Mimarlık (%15), Hukuk (%5), Siyasal Bilimler (%5), Ekonomi (%8), Grafik Tasarımı ve Bilgisayar Mühendisliği (%7) yer almaktadır. Kalan katılımcıların %3'ü üniversite mezunu (Bilgisayar Mühendisliği bölümü mezunu), %17'si ise lise mezunudur.

Makedonca Sözcük Listesini Değerlendiren Katılımcı Grubu

Makedonca sözcük listesini değerlendiren örneklemde toplam 64 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılardan dört katılımcı, sözcüklerin %80 veya daha fazlasını aynı değerlendirmiş olması nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, verisi analizlere dahil edilen örneklem 60 katılımcıdan (39 kadın, 21 erkek) oluşmuştur. Tüm katılımcılar ana dilinin Makedonca olduğunu ve herhangi bir psikiyatrik/nörolojik bir rahatsızlığı bulunmadığını beyan etmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Yaş aralığı 19 ile 48 yaş arasında olan örneklem yaş ortalaması 24.04'tür ($SS = 6.58$). Eğitim yılı aralığı 12 ile 16 yıl arasında olan katılımcıların eğitim yılı ortalaması ise 15.10'dir ($SS = 1.42$). Katılımcıların tamamı, Kuzey Makedonya'da yaşayan yerel Makedonlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %48'i üniversite öğrencisi, %38'i üniversite mezunu, kalan %14'lük kısmı da lise mezunudur. Üniversite öğrencisi olan katılımcıların eğitimini sürdürdüğü üniversiteler arasında Uluslararası Balkan Üniversitesi (%48), Aziz Kiril ve Metodi Üniversitesi (%40) ve Üsküp'teki başka üniversiteler (%12) yer almaktadır. Bu katılımcıların eğitime devam ettiği bölümler arasında Psikoloji (%43), Mimarlık, Yazılım ve Yapay Zekâ Mühendisliği gibi Mühendislik bölümleri (%21), Hukuk ve Siyasal Bilimlerin (%13) yanı sıra, Tıp, Moleküler Biyoloji ve Grafik Tasarımı (%21) yer almaktadır. Üniversite mezunu katılımcıların mezun olduğu bölümler arasında ise Ekonomi (%33), Diş Hekimliği, Diş Teknisyenliği, Tıp, Fizik Muayene ve Moleküler Biyoloji (%33), Endüstri ve İnşaat Mühendisliği (%11) ve Psikoloji, Sosyoloji ve İletişim Bilimleri (23%) yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sözcük Listeleri

Bu çalışma kapsamında, Türkçe ve Makedonca sözcüklerden oluşan iki ayrı sözcük listesi hazırlanmıştır. Türkçe sözcük listesinin oluşturulmasında Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasındaki sözcük listesinden yararlanılmıştır. Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasında, Türkçe 600 sözcüğün somutluk ve imgelem düzeyleri incelenmiştir. Bu sözcüklerin kullanım sıklığı değerleri Göz'ün (2003) çalışmasından alınmış olup, sıklık değeri 100 ve üzeri olan sözcükler *yaygın*, 21-99 arasındaki sözcükler *orta* ve 20 ve altı olan sözcükler de

nadir kullanılan sözcükler olarak tanımlanmıştır. Mevcut çalışmada, Tekcan ve Göz'ün (2005) sözcük listesi içinden, uzunluğu iki heceyi aşmayan, kullanım sıklığı yüksek veya orta olan ve somutluk ve/veya imgelem düzeyi 3.5 ve üzerinde (1 = tamamen soyut – 7 = tamamen somut) olan sözcükler seçilmiştir. Bu kriterler doğrultusunda, kısa (en fazla iki heceli ve altı harfli), görece sık kullanılan ve somut sözcüklerden oluşan homojen bir Türkçe sözcük listesi oluşturulmuştur. Söz konusu özelliklere sahip 269 sözcük belirlenmiştir.

Makedonca sözcük listesinin oluşturulmasında, Türkçe listedeki sözcüklerin Makedonca karşılıkları temel alınmıştır. Makedonca sözcük listesi oluşturulurken; diller arası eş anlamlı (örn., masa ve maca) olan sözcükler elenmiştir. Makedonca karşılığı olmayan sözcükler listeye alınmamıştır. Örneğin., pılav sözcüğünün Makedonca karşılığı yoktur. Bunun yerine Türkçe'de pirinç anlamına gelen ориз sözcüğü kullanılmaktadır. Benzer şekilde, Makedonca'da birden fazla karşılığı bulunan sözcükler çıkarılmıştır. Örneğin, ders sözcüğünün Makedonca'da предавање ve настава olmak üzere en az iki eş anlamlı karşılığı vardır. Ayrıca, Makedonca karşılığı iki heceden fazla olan sözcükler elenmiştir. Örneğin, vatan sözcüğünün Makedonca karşılığı olan татковина dört heceden (tat-ko-vi-na) oluşmaktadır. Son olarak, Makedonca karşılığının kullanım sıklığı *nadir* olan sözcükler listeye dahil edilmemiştir. Örneğin, seçmen sözcüğünün sıklık değeri 67, Makedonca karşılığı olan гласач sözcüğünün ise sıklığı 2'dir. Bu kriterler doğrultusunda, toplam 100 Makedonca sözcük seçilmiştir.

Makedonca sözcüklerin kullanım sıklığı değerlerini Türkçe sözcüklerle karşılaştırılabilir hale getirmek amacıyla, Makedonca Dijital Sözlük web sitesi (<http://drmj.eu/>) verilerinden faydalanılmıştır. Bu çalışma, SAM97 GmbH şirketi tarafından finanse edilip halka açık olarak sunulmuştur. Çalışma, Makedonca sözlüğün yanı sıra Makedon edebiyatından kitaplar ve dijital olarak ücretsiz erişilebilen metinlerden oluşan bir derleme de içermektedir. Web sitesinde belirtildiği üzere, bilimsel çalışmalar için derlemeye ilişkin veriler araştırmacılarla paylaşılmaktadır. Mevcut çalışmada incelenen Makedonca sözcüklerin kullanım sıklığı değerlerinin hesaplanması amacıyla bu derlemenin verileri kullanılmıştır.

Derlemede 58.737 sözcük bulunmaktadır. Her sözcüğün hangi dil bilgisi kategorisine (örn., isim, sıfat, rakam, bağlaç) ait olduğu ve derlemede karşılaşıma sıklığı (frekans) bilgileri yer almaktadır. Bu veri setindeki sözcüklerin sıklık değeri hesaplama yöntemi, Göz'ün (2003) çalışmasındaki yöntemle benzer şekilde hesaplanmıştır. Bu sayede Makedonca sözcüklerin kullanım sıklığı değerleri Türkçe sözcüklerin sıklık değerleri ile karşılaştırılabilir hale getirilmiştir. Bu doğrultuda, Göz'ün (2003) çalışmasındaki gibi, Makedonca veri setinden de rakamlar, bağlaçlar, soru, yer ve yönelme sözcükleri, ünlemler, kısaltmalar ve özel isimler çıkarılmıştır. Bu şekilde, veri seti 50.624 sözcüğe indirgenmiştir. Göz'ün (2003) çalışmasındaki gibi, her sözcüğün 1 milyon kelimedede bir karşılaşıma frekansını hesaplamak için, şu formül kullanılmıştır: (sözcüğün frekansı) / (tüm sözcüklerin toplam frekansı) × 1,000,000.

İşlem

Araştırmanın etik onayı, İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.11.2023 tarih ve 11 sayılı toplantısında ele alınmış ve 2261101 sayılı karar ile uygun bulunmuştur. Katılımcıların gönüllü katılım onamları ise, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun belirlediği ilkeler çerçevesinde hazırlanmış olan onam formu ile yazılı olarak alınmıştır. Hem Türkçe hem Makedonca sözcük listesini değerlendiren örneklemdeki tüm katılımcılara derslerde yapılan duyurular aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan veya katılımcı dahil eden öğrencilere ders kredisi verilmiştir.

Sözcük listelerinin katılımcı grupları tarafından değerlendirilmesi yüz yüze ortamda ve kâğıt-kalem formatında gerçekleşmiştir. Her bir sözcük listesinin değerlendirilmesi yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür.

Uygulama sırasında, katılımcılara Türkçe veya Makedonca sözcüklerin rastgele bir sırada alt alta basılı olduğu (*Calibri* yazı tipi ve 11 punto) A4 kağıtları sunulmuştur. Katılımcılardan, bu kağıtlardaki her sözcük

için kendi görüşlerine göre en uygun duygusal değerlik ve/veya somutluk düzeyini işaretlemeleri istenmiştir. Türkçe listeyi değerlendiren katılımcılardan yalnızca duygusal değeri, Makedonca listeyi değerlendiren katılımcılardan ise önce duygusal değeri, ardından da somutluk düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir.

Türkçe ve Makedonca sözcüklerin duygusal değeri, Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasına benzer biçimde, 7'li likert tipte bir ölçek ile incelenmiştir. Türkçe listeyi değerlendiren katılımcılara şu yönerge verilmiştir: "Duygusal değerlik, bir olayın veya uyarının ne ölçüde pozitif veya negatif olduğunu ifade etmektedir. Lütfen aşağıdaki sözcüklerin duygusal değerini 1 (tamamen negatif) ile 7 (tamamen pozitif) arasında değerlendiriniz". Makedonca listeyi değerlendiren katılımcılara ise, Türkçe yönergenin birebir tercümesi olan şu yönerge verilmiştir: "Емоционална валентност се однесува на степенот до кој некој настан или стимулус е позитивен или негативен. Ве молиме оценете ја емоционалната валентност на следните зборови на скала од 1 (целосно негативен) до 7 (целосно позитивен)".

Makedonca sözcüklerin somutluk düzeyinin de Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasındaki gibi, 1 (tamamen soyut) ile 7 (tamamen somut) arasında 7'li likert tipte bir ölçek ile değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılara şu yönerge verilmiştir: "Конкретност се однесува на степенот до кој некој збор се перципира како конкретен или апстрактен. Конкретните зборови се зборови кои можат да се перципираат со сетилата и укажуваат на вистински предмет или личност. Ве молиме оценете ја конкретността на следните зборови на скала од 1 (целосно апстрактен) до 7 (целосно конкретен). Bu yönergenin Türkçe çevirisi şudur: "Somutluk, bir sözcüğün somut veya soyut olarak algılanma düzeyini ifade eder. Somut sözcükler, duyular tarafından algılanabilen ve gerçek bir nesneyi veya kişiyi ifade eden sözcüklerdir. Lütfen aşağıdaki sözcüklerin somutluğunu 1 (tamamen soyut) ile 7 (tamamen somut) arasında değerlendiriniz".

Veri Analizi

Türkçe ve Makedonca Sözcük Listesini Değerlendiren Katılımcı Gruplarının Karşılaştırması

Türkçe ve Makedonca sözcük listelerini değerlendiren katılımcı gruplarının yaş açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem analizi (independent-samples) kullanılmıştır. Levene testi, grupların yaş varyansının benzer olduğunu göstermiştir ($F(1,128) = .000, p = .983$). Bununla birlikte, normallik sınavası için kullanılan Shapiro-Wilk Testi analizleri hem Türkçe ($W = .525, p < .001$) hem de Makedonca ($W = .670, p < .001$) sözcükleri değerlendiren grupların yaş dağılımının normal olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle katılımcı gruplarının yaşları parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, katılımcı gruplarının yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır ($U = 1876, p = .637, r = .048$).

Benzer şekilde, katılımcı grupları arasında eğitim yılı açısından fark olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi varyansların benzer olduğunu göstermiştir ($F(1,128) = .008, p = 0.928$), ancak Shapiro-Wilk Testi sonuçları dağılımın normal olmadığını ortaya koymuştur (Sırasıyla, Türkçe ve Makedonca sözcükleri değerlendiren katılımcıların eğitim yılı normallik testleri: $W = .758, p < .001$; $W = .649, p < .001$). Normal dağılım sayıltısı karşılanmadığı için katılımcı gruplarının eğitim yılı açısından karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi ile yapılmış olup analiz sonuçları gruplar arasında eğitim yılı açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($U = 1101, p = .104$).

Ek olarak, grup ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcı grupları ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ($\chi^2(1, N = 130) = 0.016, p = 0.992$), dolayısıyla iki katılımcı grubundaki cinsiyet dağılımının benzer olduğunu göstermiştir.

Türkçe ve Makedonca Sözcüklerin Sıklık Değerlerinin Karşılaştırması

Araştırmada incelenen 100 Türkçe ve Makedonca sözcüğün sıklık değerleri korelasyon ve eşleştirilmiş örneklem (paired-sample) analizleriyle incelenmiştir. Eşleştirilmiş örneklem analizlerinde, her bir semantik kavram, örneklemin bir birimi olarak düşünülmüş ve bu kavramların Türkçe ile Makedoncadaki sözcüksel temsillerine ilişkin sıklık değerleri karşılaştırılmıştır (örn., arıların yaptığı yiyecek olan bal kavramının Türkçe temsili olan *bal* ile Makedonca temsili *мед*).

Öncelikle verilerin parametrik testler için uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Normallik sınaması için kullanılan Shapiro-Wilk Testi analizleri, hem Türkçe ($W = .494, p < .001$) hem de Makedonca ($W = .549, p < .001$) sıklık değerlerinin normal dağılmadığını gösterdiğinden parametrik olmayan Spearman korelasyon analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir. Spearman korelasyon katsayısı, istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif bir korelasyon ortaya koymuştur ($\rho(98) = .538, p < .001$). Ek olarak, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Türkçe ve Makedonca sözcüklerin sıklık değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir ($W = 2000, p = .098, r = -.192$). Diğer bir deyişle, bir veri setindeki sıklık değerleri yükseldikçe, diğer veri setindeki sıklık değerlerinin de yükselme eğiliminde olduğu ve her bir sözcüğün Türkçe ve Makedonca karşılıklarının kullanım sıklığı değerlerinin benzer olduğu anlaşılmıştır.

Duygusal Değerlik ve Somutluk Verilerine Yönelik Veri Temizleme İşlemleri

Katılımcıların sözcük listelerini değerlendirmesiyle elde edilen tüm veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra, uç değerlerin ortalama ve standart sapma üzerindeki olası yanıltıcı etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla veri temizleme işlemleri yapılmıştır (bkz. Field ve ark., 2012, s. 23-24). Mevcut çalışmada, çeşitli nedenlerle (örn., sözcüğü yanlış okumak, yanlış anlamak veya belirli bir sözcüğe dönemselsel olarak sempati ya da antipati beslemek) ortaya çıkabilen bu uç değerlerin, genel ortalamayı yansıtmaması olasılığı düşüktür (bkz. Field ve ark., 2012, s. 144-146). Sonuçların doğruluğunu artırmak amacıyla bu uç değerler veri setinden çıkarılabilirler (bkz. Field ve ark., 2012, s. 190).

Bu kapsamda, Microsoft Office Excel'e aktarılan verilerde her sözcük için ayrı ayrı, z-standard puanı 2.5 üstünde veya -2.5 altında olan yanıtlar tespit edilerek elenmiştir. Bu işlemin sonucunda, Türkçe sözcüklerin (duygusal değerliğin) değerlendirildiği veri setinde toplamda %1.22 oranında veri kaybı yaşanmıştır. Bu bağlamda, en fazla veri kaybı yaşanan sözcük *tatil* (10 katılımcının yanıtı), en az veri kaybı yaşanan sözcükler ise *kapı*, *balık*, *gemi*, *bıçak*, *pirinç*, *su*, *okul*, *orman*, *süt*, *gül*, *buz*, *bal*, *ilaç*, *soğan*, *çocuk*, *incir*, *kum*, *altın*, *kuş*, *kemik*, *avuç*, *hamur*, *damla*, *kas*, *komşu*, *ipek*, *uzun* ve *haber* (1'er katılımcının yanıtı) olmuştur.

Makedonca sözcüklerde ise duygusal değerlik değerlendirmesine ilişkin veri setinden yanıtların %1.81'i elenmiştir. En fazla veri kaybı yaşanan sözcük *мајка* [anne] (12 katılımcının yanıtı), en az veri kaybı yaşanan sözcükler *брод* [gemi], *цвеќе* [çiçek], *уво* [kulak], *грозје* [üzüm], *нож* [bıçak], *куќа* [ev], *знаме* [bayrak], *ориз* [pirinç], *торта* [pasta], *дожд* [yağmur], *облак* [bulut], *шума* [orman], *роза* [gül], *кромид* [soğan], *лек* [ilaç], *песок* [kum], *коска* [kemik], *зграда* [bina], *тесто* [hamur], *капка* [damla], *зима* [kış], *пена* [köpük], *пердув* [tüy], *мускул* [kas], *пролет* [bahar], *газда* [patron], *ветер* [rüzgar], *брзо* [çabuk], *здив* [nefes], *чисто* [temiz], *клима* [iklim], *отпад* [atık], *дрво* [ağaç], *коса* [saç], *чекор* [adım] ve *чело* [alın] (1'er katılımcının yanıtı) olmuştur. Makedonca sözcüklerin somutluk değerlendirmesine ilişkin veri setinde ise %2.28 oranında veri kaybı meydana gelmiştir. En fazla veri kaybı yaşanan sözcükler *книга* [kitap] ve *торта* [pasta] (8'er katılımcının yanıtı), en az veri kaybı yaşanan sözcükler de *брод* [gemi], *ориз* [pirinç], *школо* [okul], *шума* [orman], *јаже* [ip], *птица* [kuş], *келнер* [garson], *писмо* [mektup], *дланка* [avuç], *гроб* [mezar], *пот* [ter], *бела* [beyaz], *поток* [dere], *дупка* [çukur], *врнеж* [yağış], *буква* [harf], *кожа* [deri], *пролет* [bahar], *сосед* [komşu], *шминка* [makyaj], *газда* [patron], *ветер* [rüzgar], *свила* [ipek], *ладно* [soğuk], *мртво* [ölü], *плата* [maaş], *пост* [oruç], *одмор* [tatil], *здив* [nefes], *пат* [yol] ve *заб* [diş] (1'er katılımcının yanıtı) olmuştur.

Normal dağılan bir veri setinde z-standard puanı 1.96'nın üzerinde veya -1.96'nın altında olan değerlerin en fazla %5 olması beklenir. 2.58'in üzerinde veya -2.58'in altında olan değerlerin ise en fazla %1 olması beklenir (bkz. Field ve ark., 2012, s. 144-146). Mevcut veri setlerindeki uç değere bağlı veri kaybının, bu beklenen oranlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Veri temizleme işleminin ardından, çalışmada değerlendirilen her bir sözcük için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (bkz. [Tablo 1](#)).

Bulgular

Çalışmada incelenen her sözcüğün ortalama duygusal değerlik ve somutluk değerleri ile standart sapma değerleri, sıklık değerleri ve harf sayıları [Tablo 1](#)'de sunulmuştur. Verilerin düzenlenebilir formattaki dosyasına aşağıdaki bağlantıdan erişmek mümkündür: https://osf.io/z39ta/?view_only=5ae50858049b4314bc8fc36a7cb746c9

Tablo 1

Türkçe ve Makedonca Sözcüklerin Duygusal Değerlik, Somutluk ve Sıklık Değerleri

Sözcük TR	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Tekcan ve Göz, 2005)	Somutluk SS (Tekcan ve Göz, 2005)	Sıklık (Göz, 2003)	Sözcük MKD	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Bu çalışma)	Somutluk SS (Bu çalışma)	Sıklık (Makedonca Dijital Sözlük)
açlık	5	1.98	1.20	3.68	1.91	54	глад	4	2.36	1.45	3.44	2.29	132
altın	5	5.51	1.55	6.72	0.66	168	злато	5	5.57	1.17	6.19	1.12	72
anne	5	7.00	0.00	5.84	1.82	1037	мајка	5	7.00	0.00	6.09	1.31	2552
araba	6	6.02	1.19	6.87	0.41	422	кола	4	4.93	1.27	6.85	0.36	240
asker	5	5.45	1.55	6.70	0.70	181	војник	6	3.65	1.61	5.03	1.96	393
atık	4	2.49	1.13	6.04	1.20	49	отпад	5	2.29	1.19	5.19	1.96	13
avuç	4	3.61	1.45	6.63	1.01	71	дланка	6	4.60	1.08	5.76	1.61	297
baba	4	6.21	1.37	5.92	1.30	1024	татко	5	6.54	0.73	5.96	1.37	2139
bacak	5	4.30	1.40	6.86	0.42	185	нога	4	4.13	1.33	6.51	0.97	1253
bahar	5	6.04	1.15	4.94	1.58	74	пролет	6	6.39	0.93	3.56	2.17	234
bal	3	4.86	1.62	6.84	0.46	69	мед	3	5.27	1.19	6.61	0.73	67
balık	5	4.67	1.75	6.79	0.64	300	риба	4	4.34	1.36	6.45	1.01	196
bayrak	6	6.28	1.05	6.59	0.95	55	знаме	5	4.42	1.58	6.23	1.01	143
beyaz	5	5.55	1.55	5.04	2.04	282	бела/ о	5	4.91	1.33	3.58	2.27	33
bıçak	5	3.14	1.68	6.87	0.50	100	нож	3	3.17	1.63	6.44	1.00	210
bina	4	3.84	1.54	6.78	0.66	313	зграда	6	3.92	1.30	6.42	1.01	330
boğa	4	3.37	1.29	6.84	0.46	38	бик	3	3.68	1.35	6.07	1.41	42
boru	4	3.19	1.36	6.89	0.51	80	цевка	5	3.89	0.85	6.07	1.30	94
bulut	5	4.51	2.12	6.29	1.20	66	облак	5	4.02	1.80	4.97	2.07	301
buz	3	4.04	1.81	6.74	0.76	75	мраз	4	3.92	1.58	5.55	1.52	92
ceket	5	4.31	1.49	7.00	0.00	64	јакна	5	4.25	1.18	6.36	1.14	11



Sözcük TR	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Tekcan ve Göz, 2005)	Somutluk SS (Tekcan ve Göz, 2005)	Sıklık (Göz, 2003)	Sözcük MKD	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Bu çalışma)	Somutluk SS (Bu çalışma)	Sıklık (Makedonca Dijital Sözlük)
çiçek	5	6.18	1.01	6.67	0.94	177	цвеќе	5	6.07	1.03	6.62	0.76	237
cihaz	5	4.58	1.55	6.43	1.09	173	уред	4	4.30	0.74	5.46	1.81	6
çirkin	6	2.28	1.28	2.61	1.78	63	грдо	4	1.97	1.09	2.81	1.89	38
çocuk	5	5.24	2.02	6.45	1.19	2326	дете	4	6.03	1.21	5.95	1.62	2767
çubuk	5	3.18	1.27	6.47	1.25	45	стап	4	4.68	1.24	5.24	2.21	109
çukur	5	2.61	1.16	6.39	1.17	70	дупка	5	2.78	1.26	4.78	2.07	149
damar	5	3.64	1.67	6.52	0.85	96	вена	4	3.52	1.50	6.26	1.08	22
damla	5	3.77	1.54	6.64	0.77	84	капка	5	4.61	1.03	5.58	1.70	224
delik	5	3.18	1.24	6.09	1.33	111	дупка	5	2.68	1.32	4.76	2.08	149
deniz	5	6.30	0.96	6.57	1.05	509	море	4	6.23	0.95	6.02	1.30	234
dere	4	4.40	1.55	6.86	0.44	58	поток	5	5.21	1.31	5.12	1.77	66
deri	4	3.89	1.69	6.74	0.59	204	кожа	4	4.20	0.70	5.97	1.33	311
et	2	5.24	1.46	6.76	0.86	259	месо	4	4.37	1.78	6.16	1.29	264
ev	2	6.55	0.69	6.69	0.78	1887	куќа	4	5.85	1.14	6.54	0.87	1857
fırça	5	3.71	1.40	6.73	0.82	52	четка	5	4.02	1.21	6.23	1.31	19
garson	6	4.33	1.49	6.61	0.82	90	келнер	6	4.32	0.93	5.53	1.81	43
gemi	4	4.45	1.71	6.92	0.44	164	брод	4	4.22	1.50	6.44	0.97	136
gölge	5	4.16	1.70	5.55	1.63	105	сенка	5	4.65	1.46	4.10	2.21	504
gül	3	5.33	1.77	6.79	0.67	116	роза	4	5.66	1.20	6.33	1.11	63
gündüz	6	4.97	1.72	5.27	1.54	57	дење	4	5.40	1.40	3.93	2.27	93
güney	5	4.24	1.62	3.66	2.08	138	југ	3	5.00	1.39	2.93	2.10	77
haber	5	3.87	1.53	4.55	1.63	598	вест	4	4.39	1.06	3.08	1.96	166
hamur	5	3.84	1.76	6.55	0.99	85	тесто	5	4.63	1.32	5.64	1.69	40
harf	4	3.97	1.58	6.02	1.48	93	буква	5	4.37	0.72	4.31	2.18	312
iklim	5	4.57	1.44	4.59	1.72	58	клима	5	4.69	1.19	4.31	2.14	10
ilâç	4	3.57	1.87	6.56	1.00	233	лек	3	4.41	1.81	5.27	1.90	97
imza	4	4.54	1.76	6.02	1.37	111	потпис	6	4.31	1.20	5.00	1.99	48
incir	5	4.71	1.60	6.88	0.47	27	смоква	6	4.66	1.52	6.52	0.99	13
ip	2	3.66	1.40	6.84	0.46	96	јаже	4	3.04	1.22	5.58	1.97	68
ipek	4	4.55	1.60	6.24	1.42	54	свила	5	5.36	1.39	5.78	1.46	37
kan	3	2.83	1.86	6.70	0.65	371	крв	3	2.71	1.40	5.33	2.07	516
kas	3	4.46	1.45	6.51	0.85	172	мускул	6	4.64	1.31	5.81	1.54	60
kemik	5	3.30	1.61	6.82	0.65	159	коска	5	3.24	1.30	5.57	1.90	254
kış	3	4.21	2.06	5.15	1.43	123	зима	4	4.12	1.98	3.47	2.23	114





Sözcük TR	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Tekcan ve Göz, 2005)	Somutluk SS (Tekcan ve Göz, 2005)	Sıklık (Göz, 2003)	Sözcük MKD	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Bu çalışma)	Somutluk SS (Bu çalışma)	Sıklık (Makedonca Dijital Sözlük)
kitap	5	5.33	1.78	6.65	1.10	816	книга	5	5.64	1.27	6.85	0.36	1797
komşu	5	4.26	1.73	5.76	1.34	132	сосед	5	4.25	1.43	4.92	2.00	133
köpük	5	3.88	1.50	6.49	0.89	54	пена	4	4.10	0.96	5.58	1.55	54
kulak	5	4.09	1.67	6.75	0.91	311	уво	3	4.07	1.28	6.58	0.86	428
kum	3	4.41	1.73	6.62	0.93	75	песок	5	4.42	1.49	5.96	1.41	102
kuş	3	5.16	1.36	6.81	0.72	129	птица	5	5.58	1.11	5.73	1.77	400
kuzu	4	4.87	1.38	6.79	0.74	57	јагне	5	4.90	1.35	6.23	1.19	93
maaş	4	5.92	1.33	5.22	1.78	108	плата	5	6.15	1.13	4.29	2.36	232
makyaj	6	4.41	1.94	5.93	1.32	79	шминка	6	4.55	1.73	5.39	1.83	12
mektup	6	4.72	1.31	6.89	0.34	240	писмо	5	4.58	0.98	5.46	1.84	862
mezar	5	2.21	1.59	6.21	1.65	78	гроб	4	1.63	0.93	5.02	2.14	270
mutfak	6	5.10	1.43	6.75	0.65	365	кујна	5	5.17	1.30	6.29	1.10	191
nefes	5	5.70	1.34	5.68	1.54	128	здив	4	4.39	1.38	3.80	2.23	239
nehir	5	5.24	1.61	6.67	0.86	53	река	4	5.75	1.14	6.00	1.33	709
okul	4	4.30	1.83	6.60	0.92	565	школо	5	4.68	1.62	5.41	1.80	47
ölü	3	1.88	1.29	6.17	1.33	110	мртво/ ов	5	1.30	0.61	3.41	2.13	417
omuz	4	4.57	1.44	6.86	0.47	100	рамо	4	4.26	1.16	5.80	1.63	222
orman	5	5.09	1.86	6.57	0.92	217	шума	4	4.88	1.70	5.54	1.65	344
oruç	4	5.52	1.57	3.03	1.85	62	пост	4	4.47	1.65	3.03	2.09	14
parmak	6	4.13	1.61	6.89	0.44	226	прст	4	4.37	1.19	6.56	0.90	609
pasta	5	5.55	1.49	6.77	0.72	79	торта	5	5.36	1.47	6.81	0.49	29
patron	6	3.41	1.66	5.81	1.37	102	газда	5	3.34	1.35	4.66	2.07	63
pirinç	6	4.09	1.42	6.69	1.10	101	ориз	4	4.80	1.23	6.41	1.07	36
rakam	5	3.85	1.50	4.14	2.29	148	бројка	6	4.07	0.84	3.64	2.34	67
rüzgâr	6	3.97	1.91	6.09	1.18	185	ветер	5	3.42	1.44	3.53	1.98	247
sahil	5	6.26	1.05	6.38	1.08	72	плажа	5	6.35	1.02	5.58	1.57	62
şair	4	5.04	1.50	5.59	1.58	125	поет	4	5.30	1.17	4.83	2.06	219
serin	5	4.80	1.76	5.03	1.69	50	свеж/ о	4	5.61	1.14	3.49	2.26	97
soğan	5	3.62	1.84	6.90	0.30	240	кромид	6	4.31	1.52	6.71	0.59	30
soğuk	5	3.37	2.03	5.43	1.61	77	ладно/ ен	5	3.20	1.84	3.31	2.14	66
su	2	6.32	1.01	6.80	0.56	1537	вода	4	6.38	0.95	6.32	0.99	1386
süt	3	4.43	1.52	6.79	0.45	200	млеко	5	4.55	1.50	6.24	1.14	184



Sözcük TR	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Tekcan ve Göz, 2005)	Somutluk SS (Tekcan ve Göz, 2005)	Sıklık (Göz, 2003)	Sözcük MKD	Harf sayısı	DD Ort. (Bu çalışma)	DD SS (Bu çalışma)	Somutluk Ort. (Bu çalışma)	Somutluk SS (Bu çalışma)	Sıklık (Makedonca Dijital Sözlük)
tatıl	5	6.55	0.70	3.31	1.61	165	одмор	5	6.65	0.61	2.98	1.93	130
temiz	5	6.24	1.12	3.89	1.85	168	чист/ о	4	6.31	0.97	3.59	2.15	361
ter	4	2.08	1.29	6.55	0.98	74	пот	3	2.45	1.26	5.34	1.98	95
tırnak	6	3.64	1.99	6.90	0.36	62	нокт	4	3.28	1.28	6.55	0.94	22
tüy	3	2.99	1.43	6.68	0.67	78	пердув	6	4.47	1.36	5.95	1.47	35
un	2	4.00	1.66	6.84	0.56	119	брашно	6	4.48	1.08	6.38	1.09	89
üzüm	4	4.76	1.53	6.93	0.29	61	грозје	6	5.24	1.12	6.56	0.87	51
uzun	4	3.84	1.55	4.68	1.95	781	долг/ о	4	4.08	1.48	3.10	2.22	707
yağış	5	4.49	2.03	6.04	1.37	24	врнеж	5	3.97	1.89	5.05	1.85	11
yağmur	6	5.20	2.05	6.55	0.89	160	дожд	4	4.46	1.99	5.47	1.82	306
yangın	6	1.59	0.97	6.07	1.42	103	пожар	5	1.65	1.00	5.26	1.95	44
yara	4	1.89	1.26	6.21	1.10	82	рана	4	1.84	1.06	5.21	1.85	132
yüzük	5	4.96	1.76	6.81	0.63	50	прстен	6	5.45	1.17	6.66	0.67	63
Ortalama	4.55	4.38	1.51	6.17	1.04	224.19	Ortalama	4.62	4.44	1.26	5.33	1.59	300.69

Not. TR: Türkçe; DD: Duygusal Değerlik; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma; MKD: Makedonca.

Elde edilen sonuçların geçerliğine ilişkin bilgi edinmek için, Türkçe ve Makedonca sözcükler için ölçülen ortalama duygusal değerlik ve somutluk değerlerinin birbiriyle ne derece tutarlı olduğu incelenmiştir. **Tablo 1** incelendiğinde, her bir Türkçe sözcüğün ortalama duygusal değerliğinin, Makedonca karşılığı için belirlenen ortalama duygusal değerlik değerine benzer olduğu görülebilir. Aynı şekilde, bu durumun somutluk değerleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu gözlemin doğruluğunu daha detaylı incelemek amacıyla, sözcüklerin iki dildeki ortalama duygusal değerlik ve somutluk değerleri, korelasyon ve eşleştirilmiş örneklem (paired-sample) analizleriyle incelenmiştir.

Duygusal değerlik verilerine ilişkin Shapiro-Wilk Testleri, Türkçe duygusal değerlik düzeylerinin normal dağıldığını ($W = .986, p = .352$), ancak Makedonca sözcüklerin ($W = .971, p = .026$) normal dağılmadığını göstermiştir. Bu nedenle parametrik olmayan Spearman korelasyon analizi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir. Spearman analizi sonucunda, Türkçe ve Makedonca sözcüklere ilişkin veri setlerindeki duygusal değerlikler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğu görülmüştür ($p(98) = .812, p < .001$). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ise, her bir sözcüğün Türkçe ve Makedonca karşılıklarına ilişkin duygusal değerlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır ($W = 2038, p = .127, r = -.177$). Sonuç olarak, mevcut çalışmada incelenen Türkçe sözcüklerin duygusal değerliği yükseldikçe Makedonca karşılıklarının duygusal değerliğinin de yükselme eğiliminde olduğu ve her bir sözcüğün Türkçe ve Makedonca karşılıklarının duygusal değerliğinin benzer olduğu anlaşılmıştır.

Somutluk verilerine ilişkin Shapiro-Wilk Testleri, hem Türkçe ($W = .745, p < .001$), hem de Makedonca sözcüklerin ($W = .901, p < .001$) somutluk düzeyinin normal dağılmadığını gösterdiğinden veriler yine parametrik olmayan Spearman korelasyon ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Spearman analizi sonucunda, Türkçe ve Makedonca sözcüklere ilişkin veri setlerindeki somutluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğu görülmüştür ($\rho(98) = .822, p < .001$). Dolayısıyla, Türkçe sözcüklerin somutluğu yükseldikçe Makedonca karşılıklarının somutluğunun da yükselme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, ilginç bir şekilde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, her sözcüğün Türkçe ve Makedonca karşılıklarına ilişkin somutluk düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğunu ortaya koymuştur ($W = 5007, p < .001, r = .983$). Buna göre, Makedonca sözcüklerin ($Ort. = 5.33, SS = 1.59, SH = .11$), Türkçe karşılıklarına kıyasla ($Ort. = 6.17, SS = 1.04, SH = .09$) daha soyut olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Sonuçların geçerliğini daha kapsamlı incelemek için, alanyazında bulunan en güncel ve benzer çalışma olan Kapucu ve meslektaşlarının (2021) oluşturduğu Türkçe veri seti ile mevcut çalışmadaki Türkçe veri seti arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada elde edilen Türkçe duygusal değerlik verilerinin, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasındaki verilerle tutarlı olduğu görülmüştür (bkz. [Tablo 2](#)). Örneğin, "güney" sözcüğünün mevcut çalışmada elde edilen ortalama duygusal değerlik puanı 4.24 ($SS = 1.62$) olmuştur. Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında ise duygusal değerlik 1-9 arası bir ölçekte değerlendirilmiş ve "güney" sözcüğünün duygusal değerlik puanı 5.46 ($SS = 1.99$) olarak bulunmuştur. Bu puan 7'li Likert ölçeğine dönüştürüldüğünde 4.24'e denk gelmekte ve mevcut çalışmada elde edilen puanla birebir aynı olduğu görülmektedir.

Her iki çalışmadan elde edilen ortalama duygusal değerlik puanları ve bu puanların ortalama farkları [Tablo 2](#)'de sunulmuştur. Kalın yazı tipiyle işaretlenmiş olan ve iki çalışmada en az 1 puan farklı olan sözcüklerin, toplam sözcüklerin sadece %18'ini oluşturduğu görülmüştür (bkz. [Tablo 2](#)). Destekler şeklinde Spearman korelasyon analizi, mevcut çalışma ile Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasındaki sözcüklere ilişkin duygusal değerlik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu saptamıştır ($\rho(94) = .808, p < .001$).

Tablo 2

Türkçe Sözcüklerin Duygusal Değerlik Puanlarının Benzer Çalışmalarla Karşılaştırılması

Sözcük	Mevcut çalışma		Kapucu ve ark., 2021			1-7 arası ölçekte ortalama farkı
	DD Ort. (1-7 arasında)	DD SS	DD Ort. (1-9 arasında)	DD SS	DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD Ort. \cdot 7}{9}$	
çirkin	2.28	1.28	5.06	3.03	3.93	-1.66
yara	1.89	1.26	4.19	2.47	3.26	-1.37
hamur	3.84	1.76	6.38	1.65	4.96	-1.12
tüy	2.99	1.43	5.20	1.81	4.04	-1.06
köpük	3.88	1.50	6.22	1.90	4.83	-0.95
atık	2.49	1.13	4.32	2.42	3.36	-0.87
avuç	3.61	1.45	5.57	1.37	4.33	-0.72
boru	3.19	1.36	5.00	1.21	3.89	-0.69
damla	3.77	1.54	5.54	1.54	4.31	-0.54



Sözcük	Mevcut çalışma		Kapucu ve ark., 2021			1-7 arası ölçekte ortalama farkı
	DD Ort. (1-7 arasında)	DD SS	DD Ort. (1-9 arasında)	DD SS	DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD_{Ort.} \cdot 7}{9}$	
bulut	4.51	2.12	6.43	1.84	5.00	-0.49
dere	4.40	1.55	6.28	1.70	4.89	-0.48
çubuk	3.18	1.27	4.68	1.13	3.64	-0.46
kemik	3.30	1.61	4.80	1.05	3.73	-0.43
pirinç	4.09	1.42	5.79	1.59	4.50	-0.41
boğa	3.37	1.29	4.83	1.75	3.76	-0.39
orman	5.09	1.86	7.00	1.85	5.44	-0.36
kuş	5.16	1.36	7.08	2.06	5.51	-0.35
mutfak	5.10	1.43	6.94	1.71	5.40	-0.30
bal	4.86	1.62	6.61	2.07	5.14	-0.29
incir	4.71	1.60	6.41	1.98	4.98	-0.27
ipek	4.55	1.60	6.20	1.64	4.82	-0.27
tırnak	3.64	1.99	5.03	1.44	3.91	-0.27
fırça	3.71	1.40	5.11	1.62	3.97	-0.26
harf	3.97	1.58	5.42	1.16	4.21	-0.24
rüzgâr	3.97	1.91	5.40	1.87	4.20	-0.23
gemi	4.45	1.71	6.00	1.72	4.67	-0.22
gündüz	4.97	1.72	6.67	1.45	5.19	-0.21
üzüm	4.76	1.53	6.38	1.81	4.96	-0.20
çukur	2.61	1.16	3.58	1.48	2.79	-0.18
ter	2.08	1.29	2.89	2.18	2.24	-0.17
şair	5.04	1.50	6.63	1.79	5.16	-0.11
yangın	1.59	0.97	2.18	1.94	1.70	-0.11
pasta	5.55	1.49	7.25	1.92	5.64	-0.09
kas	4.46	1.45	5.86	2.39	4.56	-0.09
serin	4.80	1.76	6.27	1.88	4.88	-0.08
ceket	4.31	1.49	5.63	1.55	4.38	-0.06
bahar	6.04	1.15	7.82	1.14	6.08	-0.04
soğan	3.62	1.84	4.69	1.82	3.65	-0.03
yağmur	5.20	2.05	6.72	2.24	5.23	-0.03
nehir	5.24	1.61	6.75	1.42	5.25	-0.01
güney	4.24	1.62	5.46	1.99	4.24	-0.01
okul	4.30	1.83	5.50	2.03	4.28	0.03
ip	3.66	1.40	4.67	1.74	3.63	0.03
rakam	3.85	1.50	4.89	1.69	3.81	0.05





Sözcük	Mevcut çalışma		Kapucu ve ark., 2021			1-7 arası ölçekte ortalama farkı
	DD Ort. (1-7 arasında)	DD SS	DD Ort. (1-9 arasında)	DD SS	DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD_{Ort.} \cdot 7}{9}$	
temiz	6.24	1.12	7.94	1.15	6.18	0.06
yüzük	4.96	1.76	6.28	1.60	4.88	0.07
kulak	4.09	1.67	5.08	1.23	3.95	0.13
sahil	6.26	1.05	7.87	1.52	6.12	0.14
parmak	4.13	1.61	5.11	1.18	3.98	0.15
su	6.32	1.01	7.91	1.29	6.16	0.16
kan	2.83	1.86	3.41	2.15	2.65	0.18
komşu	4.26	1.73	5.24	1.95	4.08	0.18
makyaj	4.41	1.94	5.43	2.01	4.23	0.19
delik	3.18	1.24	3.84	1.77	2.98	0.19
damar	3.64	1.67	4.42	1.20	3.44	0.21
buz	4.04	1.81	4.92	2.17	3.83	0.21
kum	4.41	1.73	5.39	1.82	4.19	0.21
altın	5.51	1.55	6.79	1.89	5.28	0.23
ilâç	3.57	1.87	4.27	2.60	3.32	0.24
baba	6.21	1.37	7.60	1.75	5.91	0.29
çocuk	5.24	2.02	6.31	2.35	4.91	0.32
kış	4.21	2.06	4.98	2.07	3.87	0.34
haber	3.87	1.53	4.53	1.65	3.52	0.35
garson	4.33	1.49	5.11	1.62	3.97	0.36
ölü	1.88	1.29	1.94	1.74	1.51	0.37
bina	3.84	1.54	4.43	1.94	3.45	0.39
yağış	4.49	2.03	5.25	2.08	4.08	0.40
açlık	1.98	1.20	2.03	1.52	1.58	0.41
süt	4.43	1.52	5.12	2.30	3.98	0.45
nefes	5.70	1.34	6.74	2.25	5.24	0.46
deri	3.89	1.69	4.41	1.82	3.43	0.47
tatil	6.55	0.70	7.78	1.75	6.05	0.50
mektup	4.72	1.31	5.42	2.03	4.21	0.50
omuz	4.57	1.44	5.23	1.78	4.07	0.51
soğuk	3.37	2.03	3.65	1.99	2.84	0.53
cihaz	4.58	1.55	5.18	1.25	4.03	0.55
balık	4.67	1.75	5.27	2.38	4.10	0.57
iklim	4.57	1.44	5.13	1.59	3.99	0.58
imza	4.54	1.76	5.03	1.25	3.91	0.63



Sözcük	Mevcut çalışma		Kapucu ve ark., 2021			1-7 arası ölçekte ortalama farkı
	DD Ort. (1-7 arasında)	DD SS	DD Ort. (1-9 arasında)	DD SS	DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD_{Ort.7}}{9}$	
deniz	6.30	0.96	7.22	2.20	5.61	0.69
beyaz	5.55	1.55	6.24	1.84	4.85	0.69
ev	6.55	0.69	7.50	1.92	5.83	0.71
gölge	4.16	1.70	4.35	1.61	3.38	0.78
bıçak	3.14	1.68	2.97	1.71	2.31	0.84
kuzu	4.87	1.38	5.08	2.92	3.95	0.91
mezar	2.21	1.59	1.66	1.24	1.29	0.92
patron	3.41	1.66	3.06	1.46	2.38	1.03
oruç	5.52	1.57	5.74	2.30	4.46	1.06
kitap	5.33	1.78	5.41	2.84	4.21	1.12
gül	5.33	1.77	5.12	2.47	3.98	1.35
bayrak	6.28	1.05	6.24	2.20	4.85	1.43
maaş	5.92	1.33	5.49	2.83	4.27	1.66
asker	5.45	1.55	4.77	2.25	3.71	1.74
araba	6.02	1.19	5.42	2.00	4.22	1.80
çiçek	6.18	1.01	5.56	2.99	4.32	1.86
anne	7.00	0.00	5.68	3.74	4.41	2.59
bacak	4.30	1.40	-	-	-	-
et	5.24	1.46	-	-	-	-
un	4.00	1.66	-	-	-	-
uzun	3.84	1.55	-	-	-	-
Ortalama	4.38	1.51	5.42	1.87	4.21	0.17

Not. DD: Duygusal Değerlik; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma.

Mevcut alanyazında, Makedonca sözcüklere ilişkin bulguları karşılaştırabilecek başka bir Makedonca veri seti bulunmamaktadır. Yine de verilerin geçerliğine ilişkin fikir vermesi amacıyla, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında elde edilen duygusal değerlik ve somutluk değerleriyle korelasyon analizleri yapılmıştır. Mevcut çalışmada Makedonca sözcükler için elde edilen ortalama duygusal değerlik ve somutluk puanları ile Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında Türkçe karşılıkları için elde edilen ortalama duygusal değerlik ve somutluk puanları ve iki çalışmadaki puanlar arasındaki farklar [Tablo 3](#)'te sunulmuştur.

[Tablo 3](#) incelendiğinde, kalın yazı tipiyle işaretlenmiş olan ve iki çalışmada duygusal değeri en az 1 puan farklı olan sözcüklerin, toplam sözcüklerin sadece %12'sini oluşturduğu görülmektedir. Benzer şekilde, iki çalışmada somutluk değeri en az 1 puan farklı olan sözcüklerin, toplamda sadece %19 olduğu tespit edilmiştir (bkz. [Tablo 3](#)). Destekler şeklinde Spearman korelasyon analizi, mevcut çalışma ile Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasındaki aynı sözcüklere ilişkin duygusal değerlik ve somutluk değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı güçlü pozitif ilişkiler olduğunu saptamıştır (duygusal değeri: $p(94)$

= .807, $p < .001$; somutluk: $\rho(94) = .727$, $p < .001$). Buna göre, Makedonca veri setindeki sözcüklerin hem duygusal değeri hem de somutluğu yükseldikçe, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) veri setindeki Türkçe karşılıklarının da duygusal değeri ve somutluğunun yükseldiği anlaşılmıştır.

Tablo 3

Makedonca Sözcüklerin Duygusal Değerlik ve Somutluk Puanlarının Benzer Çalışmalarla Karşılaştırılması

MKD Sözcükler	Mevcut çalışma				Kapucu ve ark., 2021								
	MKD Sözcükler için DD Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için DD SS	MKD Sözcükler için Somutluk Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için Somutluk SS	TR Sözcükler	TR Sözcükler için DD Ort. (1-9 arasında)	TR Sözcük DD SS	TR Sözcükler için DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD \text{ Ort. } 7}{9}$	TR Sözcükler için Somutluk Ort. (1-100 arasında)	TR Sözcük Somutluk SS	TR Sözcükler için S. Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{Somutluk \text{ Ort. } 7}{100}$	1-7 arası ölçeklerde Ort. DD farkı	1-7 arası ölçeklerde Ort. Somutluk farkı
одмор	6.65	0.61	2.98	1.93	tatil	7.78	1.75	6.05	70.60	26.99	4.94	0.60	-1.96
зима	4.12	1.98	3.47	2.23	kış	4.98	2.07	3.87	75.03	24.77	5.25	0.25	-1.79
ветер	3.42	1.44	3.53	1.98	rüzgâr	5.4	1.87	4.2	75.87	21.86	5.31	-0.78	-1.79
мртво-ов	1.30	0.61	3.41	2.13	ölü	1.94	1.74	1.51	73.94	33.77	5.18	-0.21	-1.77
плата	6.15	1.13	4.29	2.36	maaş	5.49	2.83	4.27	85.93	22.62	6.02	1.88	-1.73
ладно-ен	3.20	1.84	3.31	2.14	soğuk	3.65	1.99	2.84	71.48	31.00	5.00	0.36	-1.70
буква	4.37	0.72	4.31	2.18	harf	5.42	1.16	4.21	80.94	27.41	5.67	0.16	-1.36
пролет	6.39	0.93	3.56	2.17	bahar	7.82	1.14	6.08	70.10	29.98	4.91	0.31	-1.35
југ	5.00	1.39	2.93	2.10	güney	5.46	1.99	4.24	60.97	34.60	4.27	0.76	-1.34
вест	4.39	1.06	3.08	1.96	haber	4.53	1.65	3.52	61.87	30.16	4.33	0.87	-1.25
здив	4.39	1.38	3.80	2.23	nefes	6.74	2.25	5.24	70.64	29.21	4.94	-0.85	-1.15
свежо-ж	5.61	1.14	3.49	2.26	serin	6.27	1.88	4.88	65.04	30.27	4.55	0.73	-1.06
поток	5.21	1.31	5.12	1.77	dere	6.28	1.7	4.89	87.91	14.17	6.15	0.32	-1.04
дење	5.40	1.40	3.93	2.27	gündüz	6.67	1.45	5.19	70.32	25.42	4.92	0.21	-0.99
газда	3.34	1.35	4.66	2.07	patron	3.06	1.46	2.38	80.75	26.35	5.65	0.96	-0.99
облак	4.02	1.80	4.97	2.07	bulut	6.43	1.84	5	85.03	14.51	5.95	-0.98	-0.99
стап	4.68	1.24	5.24	2.21	çubuk	4.68	1.13	3.64	88.66	16.76	6.21	1.04	-0.96
крв	2.71	1.40	5.33	2.07	kan	3.41	2.15	2.65	89.72	15.04	6.28	0.06	-0.95
дупка	2.68	1.32	4.76	2.08	çukur	3.58	1.48	2.79	81.63	20.95	5.71	-0.11	-0.95
отпад	2.29	1.19	5.19	1.96	atık	4.32	2.42	3.36	87.38	16.39	6.12	-1.07	-0.93
врнеж	3.97	1.89	5.05	1.85	yağış	5.25	2.08	4.08	85.39	20.20	5.98	-0.11	-0.93
чисто-т	6.31	0.97	3.59	2.15	temiz	7.94	1.15	6.18	63.94	32.10	4.48	0.13	-0.89
сосед	4.25	1.43	4.92	2.00	komşu	5.24	1.95	4.08	82.24	19.20	5.76	0.17	-0.84
глад	2.36	1.45	3.44	2.29	açlık	2.03	1.52	1.58	61.09	32.42	4.28	0.78	-0.84
келнер	4.32	0.93	5.53	1.81	garson	5.11	1.62	3.97	90.42	12.52	6.33	0.35	-0.80



MKD Sözcükler	Mevcut çalışma				Kapucu ve ark., 2021								
	MKD Sözcükler için DD Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için DD SS	MKD Sözcükler için Somutluk Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için Somutluk SS	TR Sözcükler	TR Sözcükler için DD Ort. (1-9 arasında)	TR Sözcük DD SS	TR Sözcükler için DD Ort. 1-7 arası ölçeğe $\frac{DD\ Ort. 7}{9}$	TR Sözcükler için Somutluk Ort. (1-100 arasında)	TR Sözcük Somutluk SS	TR Sözcükler için S. Ort. 1-7 arası ölçeğe $\frac{Somutluk Ort. 7}{100}$	1-7 arası ölçeklerde Ort. DD farkı	1-7 arası ölçeklerde Ort. Somutluk farkı
војник	3.65	1.61	5.03	1.96	asker	4.77	2.25	3.71	83.26	20.93	5.83	-0.06	-0.79
лек	4.41	1.81	5.27	1.90	ilâç	4.27	2.6	3.32	86.52	13.60	6.06	1.09	-0.79
јаже	3.04	1.22	5.58	1.97	ip	4.67	1.74	3.63	90.86	16.30	6.36	-0.59	-0.78
коска	3.24	1.30	5.57	1.90	kemik	4.8	1.05	3.73	90.44	17.31	6.33	-0.49	-0.76
уред	4.30	0.74	5.46	1.81	cihaz	5.18	1.25	4.03	87.73	17.42	6.14	0.27	-0.68
мускул	4.64	1.31	5.81	1.54	kas	5.86	2.39	4.56	92.50	10.61	6.48	0.08	-0.66
пожар	1.65	1.00	5.26	1.95	yangın	2.18	1.94	1.7	83.83	22.93	5.87	-0.05	-0.61
рана	1.84	1.06	5.21	1.85	yara	4.19	2.47	3.26	83.07	17.28	5.81	-1.42	-0.61
гроб	1.63	0.93	5.02	2.14	mezar	1.66	1.24	1.29	80.26	32.05	5.62	0.34	-0.60
дупка	2.78	1.26	4.78	2.07	delik	3.84	1.77	2.98	76.76	24.54	5.37	-0.20	-0.59
пена	4.10	0.96	5.58	1.55	köpük	6.22	1.9	4.83	88.00	13.61	6.16	-0.73	-0.58
шума	4.88	1.70	5.54	1.65	orman	7	1.85	5.44	87.32	18.49	6.11	-0.56	-0.57
река	5.75	1.14	6.00	1.33	nehir	6.75	1.42	5.25	93.59	9.97	6.55	0.50	-0.55
писмо	4.58	0.98	5.46	1.84	mektup	5.42	2.03	4.21	85.80	20.93	6.01	0.37	-0.55
кожа	4.20	0.70	5.97	1.33	deri	4.41	1.82	3.43	92.17	13.56	6.45	0.77	-0.49
цевка	3.89	0.85	6.07	1.30	boru	5	1.21	3.89	93.59	12.39	6.55	0.00	-0.48
тесто	4.63	1.32	5.64	1.69	hamur	6.38	1.65	4.96	87.19	20.55	6.10	-0.33	-0.47
песок	4.42	1.49	5.96	1.41	kum	5.39	1.82	4.19	91.74	14.02	6.42	0.23	-0.46
бела-о	4.91	1.33	3.58	2.27	beyaz	6.24	1.84	4.85	56.76	31.70	3.97	0.06	-0.40
клима	4.69	1.19	4.31	2.14	iklim	5.13	1.59	3.99	67.06	28.08	4.69	0.70	-0.39
мраз	3.92	1.58	5.55	1.52	buz	4.92	2.17	3.83	84.77	19.85	5.93	0.09	-0.38
млеко	4.55	1.50	6.24	1.14	süt	5.12	2.3	3.98	94.48	9.25	6.61	0.57	-0.37
плажа	6.35	1.02	5.58	1.57	sahil	7.87	1.52	6.12	85.00	19.71	5.95	0.23	-0.37
потпис	4.31	1.20	5.00	1.99	imza	5.03	1.25	3.91	76.42	29.46	5.35	0.40	-0.35
шминка	4.55	1.73	5.39	1.83	makyaj	5.43	2.01	4.23	81.76	17.76	5.72	0.32	-0.33
бик	3.68	1.35	6.07	1.41	boğa	4.83	1.75	3.76	91.00	11.93	6.37	-0.08	-0.30
дете	6.03	1.21	5.95	1.62	çocuk	6.31	2.35	4.91	88.81	19.55	6.22	1.12	-0.27
ориз	4.80	1.23	6.41	1.07	pirinç	5.79	1.59	4.5	94.95	10.82	6.65	0.30	-0.24
пот	2.45	1.26	5.34	1.98	ter	2.89	2.18	2.24	79.66	22.11	5.58	0.21	-0.24
вода	6.38	0.95	6.32	0.99	su	7.91	1.29	6.16	93.48	12.01	6.54	0.22	-0.22





MKD Sözcükler	Mevcut çalışma				Kapucu ve ark., 2021								
	MKD Sözcükler için DD Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için DD SS	MKD Sözcükler için Somutluk Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için Somutluk SS	TR Sözcükler	TR Sözcükler için DD Ort. (1-9 arasında)	TR Sözcük DD SS	TR Sözcükler için DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD\ Ort.}{9} \cdot 7$	TR Sözcükler için Somutluk Ort. (1-100 arasında)	TR Sözcük Somutluk SS	TR Sözcükler için S. Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{Somutluk Ort.}{100} \cdot 7$	1-7 arası ölçeklerde Ort. DD farkı	1-7 arası ölçeklerde Ort. Somutluk farkı
птица	5.58	1.11	5.73	1.77	kuş	7.08	2.06	5.51	84.94	25.91	5.95	0.07	-0.22
дланка	4.60	1.08	5.76	1.61	avuç	5.57	1.37	4.33	84.67	26.03	5.93	0.27	-0.16
сенка	4.65	1.46	4.10	2.21	gölge	4.35	1.61	3.38	60.37	35.84	4.23	1.27	-0.12
јакна	4.25	1.18	6.36	1.14	ceket	5.63	1.55	4.38	92.55	19.05	6.48	-0.13	-0.12
рамо	4.26	1.16	5.80	1.63	omuz	5.23	1.78	4.07	84.20	19.95	5.89	0.19	-0.10
пост	4.47	1.65	3.03	2.09	oruç	5.74	2.3	4.46	44.69	34.77	3.13	0.01	-0.09
школо	4.68	1.62	5.41	1.80	okul	5.5	2.03	4.28	78.38	26.87	5.49	0.40	-0.08
прст	4.37	1.19	6.56	0.90	parmak	5.11	1.18	3.98	94.51	11.48	6.62	0.39	-0.06
бројка	4.07	0.84	3.64	2.34	rakam	4.89	1.69	3.81	52.47	38.55	3.67	0.26	-0.03
кромид	4.31	1.52	6.71	0.59	soğan	4.69	1.82	3.65	96.27	9.38	6.74	0.66	-0.02
дожд	4.46	1.99	5.47	1.82	yağmur	6.72	2.24	5.23	78.44	27.68	5.49	-0.77	-0.02
пердув	4.47	1.36	5.95	1.47	tüy	5.2	1.81	4.04	85.24	24.41	5.97	0.43	-0.02
јагне	4.90	1.35	6.23	1.19	kuzu	5.08	2.92	3.95	89.12	16.12	6.24	0.95	-0.01
вена	3.52	1.50	6.26	1.08	damar	4.42	1.2	3.44	89.07	15.29	6.23	0.08	0.03
грозје	5.24	1.12	6.56	0.87	üzüm	6.38	1.81	4.96	92.85	14.46	6.50	0.28	0.06
нож	3.17	1.63	6.44	1.00	bıçak	2.97	1.71	2.31	90.75	19.01	6.35	0.86	0.08
смоква	4.66	1.52	6.52	0.99	incir	6.41	1.98	4.98	91.68	13.68	6.42	-0.32	0.10
злато	5.57	1.17	6.19	1.12	altın	6.79	1.89	5.28	86.61	19.00	6.06	0.29	0.12
брод	4.22	1.50	6.44	0.97	gemi	6	1.72	4.67	89.73	12.58	6.28	-0.45	0.16
татко	6.54	0.73	5.96	1.37	baba	7.6	1.75	5.91	82.42	25.37	5.77	0.63	0.19
торта	5.36	1.47	6.81	0.49	pasta	7.25	1.92	5.64	94.34	10.27	6.60	-0.28	0.20
кола	4.93	1.27	6.85	0.36	araba	5.42	2	4.22	94.81	11.84	6.64	0.71	0.21
грдо	1.97	1.09	2.81	1.89	çirkin	5.06	3.03	3.93	36.97	33.42	2.59	-1.96	0.23
цвеке	6.07	1.03	6.62	0.76	çiçek	5.56	2.99	4.32	90.87	12.53	6.36	1.75	0.26
четка	4.02	1.21	6.23	1.31	fırça	5.11	1.62	3.97	85.29	22.32	5.97	0.05	0.26
капка	4.61	1.03	5.58	1.70	damla	5.54	1.54	4.31	75.94	27.76	5.32	0.30	0.26
нокт	3.28	1.28	6.55	0.94	tırnak	5.03	1.44	3.91	88.87	21.01	6.22	-0.63	0.32
кујна	5.17	1.30	6.29	1.10	mutfak	6.94	1.71	5.4	85.06	19.00	5.95	-0.23	0.34
поет	5.30	1.17	4.83	2.06	şair	6.63	1.79	5.16	64.03	29.24	4.48	0.14	0.35
зграда	3.92	1.30	6.42	1.01	bina	4.43	1.94	3.45	86.40	20.65	6.05	0.47	0.37



MKD Sözcükler	Mevcut çalışma				Kapucu ve ark., 2021								
	MKD Sözcükler için DD Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için DD SS	MKD Sözcükler için Somutluk Ort. (1-7 arasında)	MKD Sözcükler için Somutluk SS	TR Sözcükler	TR Sözcükler için DD Ort. (1-9 arasında)	TR Sözcük DD SS	TR Sözcükler için DD Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{DD \cdot Ort.}{9} \cdot 7$	TR Sözcükler için Somutluk Ort. (1-100 arasında)	TR Sözcük Somutluk SS	TR Sözcükler için S. Ort. 1-7 arası ölçekte $\frac{Somutluk \cdot Ort.}{100} \cdot 7$	1-7 arası ölçeklerde Ort. DD farkı	1-7 arası ölçeklerde Ort. Somutluk farkı
море	6.23	0.95	6.02	1.30	deniz	7.22	2.2	5.61	80.11	25.29	5.61	0.62	0.41
мед	5.27	1.19	6.61	0.73	bal	6.61	2.07	5.14	88.44	18.99	6.19	0.13	0.42
роза	5.66	1.20	6.33	1.11	gül	5.12	2.47	3.98	82.97	25.79	5.81	1.68	0.52
свила	5.36	1.39	5.78	1.46	ipek	6.2	1.64	4.82	74.97	26.19	5.25	0.54	0.53
книга	5.64	1.27	6.85	0.36	kitap	5.41	2.84	4.21	89.87	15.70	6.29	1.43	0.56
риба	4.34	1.36	6.45	1.01	balık	5.27	2.38	4.1	83.56	28.67	5.85	0.24	0.60
мајка	7.00	0.00	6.09	1.31	anne	5.68	3.74	4.41	78.12	28.85	5.47	2.59	0.62
прстен	5.45	1.17	6.66	0.67	yüzük	6.28	1.6	4.88	86.03	22.82	6.02	0.57	0.64
уво	4.07	1.28	6.58	0.86	kulak	5.08	1.23	3.95	83.47	21.90	5.84	0.12	0.74
куќа	5.85	1.14	6.54	0.87	ev	7.5	1.92	5.83	75.56	32.06	5.29	0.02	1.25
знаме	4.42	1.58	6.23	1.01	bayrak	6.24	2.2	4.85	68.23	35.85	4.78	-0.43	1.46
нога	4.13	1.33	6.51	0.97	bacak	-	-	-	-	-	-	-	-
месо	4.37	1.78	6.16	1.29	et	-	-	-	-	-	-	-	-
брашно	4.48	1.08	6.38	1.09	un	-	-	-	-	-	-	-	-
долго-г	4.08	1.48	3.10	2.22	uzun	-	-	-	-	-	-	-	-
Ortalama	4.44	1.26	5.33	1.59		5.42	1.87	4.21	81.55	21.70	5.71	0.23	-0.36

Not. TR: Türkçe; MKD: Makedonca; DD: Duygusal Değerlik; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma.

Tartışma

Sözcüklerin sıklık, duygusal değerlik ve somutluk düzeyleri, psikodilbilimsel çalışmalarda, bilişsel çalışmalarda, sosyal-bilişsel nörobilim çalışmaları, dilin nörolojik temellerini anlamaya yönelik çalışmalarda ve klinik uygulamalar gibi psikolojinin çok çeşitli alanlarında yürütülen araştırmalarda önemli rol oynamaktadır. İlgili sözcük özellikleri, dilin yapısal ve işlevsel özelliklerinin anlaşılmasına, hatta dil gelişimi sırasında sözcük ve morfeplerin edinim sırasının aydınlatılması ve açıklanması konusunda yardımcı olur (bkz. Steinberg ve Sciarini, 2006, s. 11-13 ve s. 32). Sözcüklerin söz konusu özellikleri, dilin kullanımı ve anlamlandırılmasıyla ilgili daha derin bir anlayış geliştirmemize katkı sağlar. Dahası, bu özellikler dilin nörolojik temellerini anlamak için de kullanılır (bkz. Moseley ve Pulvermüller, 2014). Bu tür araştırmalar, dil işleme süreçlerinin beyindeki mekanizmalarını incelemek ve dil bozukluklarını anlamak için önemli bilgiler sunar.

Mevcut çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi, Makedonca sözcüklerin psikometrik özelliklerini ele alan çalışmaların eksik olduğunu göstermiştir. Bu eksiklik, Makedonca sözcüklerin özelliklerini

Türkçe veya başka bir dil ile karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Örneğin, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılabildiği bir veri seti oluşturmak, dil araştırmaları, iki dillilik çalışmaları gibi bilişsel araştırmalar için önemli bir gereksinimdir. Mevcut çalışma, bu eksikliği gidermeyi amaçlamış ve Türkçe ve Makedonca sözcüklerin karşılıklı olarak sıklık, duygusal değerlik ve somutluk özelliklerini incelemiştir.

Bu doğrultuda, öncelikle Türkçe alanyazında mevcut olan Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasından faydalanılarak geniş bir Türkçe sözcük listesi oluşturulmuştur. Bu listedeki tüm sözcüklerin *sıklık* değerlerinin ve *somutluk değerlerinin* görece yüksek olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, Türkçe listedeki sözcüklerin Makedonca karşılıklarından oluşan ikinci bir Makedonca sözcük listesi oluşturulmuştur. Makedonca sözcüklerin *sıklık* değerleri hesaplanmış ve sıklık değerleri görece yüksek olan sözcükler seçilip Makedonca sözcük listesi oluşturulmuştur. Ardından, başlıca üniversite öğrencilerinden oluşan iki örnekleme, Türkçe sözcüklerin duygusal değerliği, Makedonca sözcüklerin de duygusal değerliği ve somutluğu ölçülmüştür.

Mevcut çalışmada incelenen sözcük listeleri kısa, sık kullanılan ve çoğunlukla somut sözcüklerden oluşmaktadır. Bu tür sözcüklerin tercih edilmesinin sebebi, temel odağın psikolojik işlevler olduğu ve sözcük özelliklerinin olası karıştırıcı etkilerini elimine etmeye çalışan araştırmalara olabildiğince homojen sözcük özellikleri içeren bir veri kaynağı sunmaktır. Bu sayede araştırmacılar, ilgilendikleri psikolojik fenomenlere odaklanıp sonuçları daha net yorumlayabilirler. Daha uzun sözcüklerin de yer aldığı sayıca daha geniş sözcük listeleriyle yapılacak benzer çalışmalar, araştırmacılara daha fazla veri ve analiz imkânı sunarak kolaylık sağlayabilir. Bununla birlikte, mevcut çalışmanın, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin psikometrik özelliklerini anlamak ve karşılaştırmak isteyen araştırmacılar için önemli bir adım niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Türkçe ve Makedonca sözcüklerin kullanım sıklığı değerleri, yazılı metinlerden oluşan derlemelerden elde edilmiştir. Farklı dillerdeki sözcüklerin sıklığının, kültürel farklılıklar, dil yapısı, kelime dağarcığının genişliği, teknolojik ve küresel etkiler gibi çeşitli faktörler nedeniyle birebir eşleşmesi beklenemez. Yine de yapılan analizler, mevcut çalışmada incelenen Türkçe ve Makedonca sözcüklerin sıklık değerlerinin benzer olduğunu göstermiştir. Bu durum, mevcut çalışma özelinde yapılan Makedonca sözcüklerin sıklık hesaplamasının Türkçe sözcüklerle karşılaştırılabilir olduğunu doğrulamıştır.

Önemli olarak, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin duygusal değerlikleri karşılıklı olarak incelendiğinde, her iki dildeki değerlendirmelerin birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, mevcut çalışma kapsamında elde edilen duygusal değerlik veri setinin geçerli olduğuna işaret etmektedir. Ek olarak, Türkçe ve Makedonca sözcüklerin duygusal değerliği, alanyazındaki en güncel ve benzer çalışma olan Kapucu ve meslektaşlarının (2021) veri seti temel alınarak da incelenmiştir. Mevcut çalışmada hem Türkçe hem de Makedonca sözcüklerin duygusal değerlik puanlarının, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasındaki Türkçe sözcüklerin duygusal değerlik puanlarıyla benzer olması, verilerin geçerliliğini destekler niteliktedir.

Mevcut araştırmanın odağında olmamakla birlikte elde edilen bulgular, Türkçe ve Makedonca gibi farklı dillerdeki eş anlamlı sözcüklerin duygusal değerliklerinin büyük ölçüde benzerlik gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Sözcüklerin benzer duygusal değerliklere sahip olması, duygusal anlamların dil ve kültürden bağımsız olarak evrensel olabileceğine işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak, gelecekte dil ve kültürel bağlamların sözcüklerin duygusal değerlik algısı üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak adına, bu amaca özel olarak tasarlanmış, daha geniş örneklemli ve daha kontrollü araştırmalar yapılması önerilebilir.

Buna ek olarak, Makedonca sözcüklere ilişkin somutluk değerlendirmeleri de veri setinin geçerli olduğuna işaret eden bulgular ortaya koymuştur. Örneğin, sonuçlar Türkçe veri setindeki sözcüklerin somutluğu yükseldikçe, Makedonca veri setindeki sözcüklerin de somutluğunun yükseldiğini göstermiştir. Ek olarak, Makedonca veri setindeki sözcüklerin somutluk puanlarının, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasındaki Türkçe sözcüklerin somutluk puanlarıyla birlikte yükselip azaldığı da tespit edilmiştir.

Makedonca somutluk veri seti, beklentilerle uyumlu şekilde Türkçe somutluk veri setiyle genel olarak tutarlılık gösterse de Türkçe sözcüklerin somutluk değerlerinin Makedonca karşılıklarıyla birebir karşılaştırılması, Makedonca sözcüklerin daha soyut algılandığını ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, incelenen 100 Makedonca sözcüğün ortalama somutluk değerinin ($Ort. = 5.33$, $SS = 1.59$, $SH = 1.59$) Türkçe sözcüklerden ($Ort. = 6.17$, $SS = 1.04$, $SH = 1.04$) yaklaşık bir puan düşük olduğu görülmüştür. Anlaşılabileceği üzere, söz konusu fark çok büyük değildir ve anlaşılması güç bir durum yaratmamaktadır. Bununla birlikte, bu bulgu çeşitli olası açıklamalara işaret etmektedir.

İlk olarak, karşılaştırılan değerlerin bir kısmının güncel bir örneklemden elde edildiği (Makedonca sözcükler, mevcut çalışma), bir kısmının ise daha eski bir çalışmadan (Türkçe sözcükler, Tekcan ve Göz, 2005) alındığı dikkate alınmalıdır. Zaman içindeki dilsel ve kültürel değişimler, sözcüklerin somutluk algısı üzerinde değişiklikler oluşturmuş olabilir. Bu düşünceyi destekler nitelikte, mevcut çalışmadaki Makedonca sözcüklerin somutluk puanlarının ($Ort. = 5.33$), daha güncel bir çalışma olan Kapucu ve meslektaşlarının (2021) araştırmasındaki Türkçe karşılıklarının somutluk değerlerine ($Ort. = 5.71$, bkz. [Tablo 3](#)) daha yakın olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan bu fark, Makedonca dilinde sözcüklerin metaforik anlamlarının daha fazla öne çıkması nedeniyle daha soyut algılandığını düşündürmektedir. Diğer bir deyişle, somutluk değerlerine ilişkin bu sonuç, Makedonca dilindeki sözcüklerin anlam derinliği ve soyutluk derecesindeki farklılaşmayı yansıtmaya yaratabilir. Bu olasılığın değerlendirilmesi mevcut çalışmanın amacı dışında olsa da elde edilen bulgular, dil ve kültürün sözcüklerin somutluk algısı üzerindeki etkilerini inceleyen gelecek araştırmalar için bir ilham kaynağı olarak düşünülebilir.

Makedonca sözcüklerin daha soyut olarak değerlendirilmesinin üçüncü bir nedeni de mevcut çalışmada katılımcıların bu görevi duygusal değerlik değerlendirmesinin ardından yapmış olmaları olabilir. Başka bir deyişle, iki dil arasındaki somutluk değerlerine ilişkin saptanan bu farklılık, alışma, sıkılma veya yorgunluk gibi taşıyan etkilerin bir sonucu da olabilir. Örneğin, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında da benzer bir değerlendirme sırası izlenmiştir. Katılımcılardan sözcük listesini sırasıyla duygusal değerlik, uyarılmışlık, duygu kategorisi ve somutluk açısından değerlendirmelerini istemişlerdir. Somutluk değerlendirmesinin, duygusal değerlik değerlendirmesinin ardından yapılması ve somutluk değerlerinin mevcut çalışmadakilere daha yakın olması, somutluk değerlendirmesinin sıralama sırasına göre değişebileceğine işaret etmektedir (Kapucu ve ark., 2021). Aksine, Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasında, her katılımcı sözcük listesini yalnızca bir özellik (imgelem, somutluk veya çağrışım) açısından değerlendirmiştir. Bu bağlamda, Makedonca sözcüklerin daha soyut olarak değerlendirilmesinin, duygusal değerlik değerlendirmesinin ardından yapılmasının etkisiyle, katılımcılarda zihinsel yorgunluk veya odak kaybı gibi etmenlerin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda, sözcüklerin duygusal değerlik ve somutluk değerlendirmelerinin uygulama sırasının katılımcılar arasında dengelenmesi önerilmektedir.

Özetle, Kapucu ve meslektaşlarının (2021) verileriyle yüksek tutarlık göz önüne alındığında, bu çalışmada Türkçe sözcüklere ilişkin elde edilen duygusal değerlik verilerinin geçerli olduğu söylenebilir. Mevcut alanyazında, Makedonca sözcüklere ilişkin bulguları karşılaştırabilecek başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Makedonca sözcüklerin duygusal değerlik ve somutluk verilerinin de Kapucu ve meslektaşlarının (2021) Türkçe verileriyle yüksek tutarlık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, her iki dilde benzer örneklem büyüklükleri ve yöntemler kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, Makedonca sözcüklere ilişkin bulguların da en az Türkçe sözcükler kadar geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak, Türkçe ve Makedonca veri setlerinin karşılaştırmalı incelemeleri, gelecekteki araştırmalar için yeni olasılıklar ve araştırma sorularına işaret etmiştir.

Bir diğer önemli unsur olarak, mevcut çalışmanın örneklem büyüklüğü ve yöntemi, benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında önemli benzerlikler göstermektedir. Örneğin, Türkçe sözcüklere ilişkin normların belirlendiği Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında, her bir sözcüğün yaklaşık 35 katılımcı tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Yine Türkçe sözcüklerin incelendiği Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasında her sözcük 100 katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. İtalyanca sözcüklere ilişkin Montefinese ve meslektaşlarının (2014) çalışmasında her sözcüğü değerlendiren katılımcı sayısı 20-30 arasında, Lehçe sözcüklerin incelendiği Imbir'in (2016) çalışmasında ise katılımcı sayısı yaklaşık 50 (en az 14, en fazla 50) olmuştur. Daha güncel çalışmalar arasından, Çince sözcüklerin incelendiği Ying ve meslektaşlarının (2024) çalışmasında, her bir sözcük yaklaşık 40 katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak, Felemenkçe (Hollandaca) sözcüklerin duygusal değerlik ve uyarılmışlığının incelendiği Speed ve Brysbaert'in (2024) çalışmasında, her bir sözcüğün duygusal değeri yaklaşık 19 katılımcı, uyarılmışlığı yaklaşık 16 katılımcı, ayrıık duygu kategorileri ise yaklaşık 10'ar katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada, bu sayı Makedonca sözcükler için 60, Türkçe sözcükler için ise 70 katılımcı olmuştur. Bu nedenle, mevcut çalışma örnekleminin benzer araştırmalara kıyasla yeterli büyüklükte olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, Kapucu ve meslektaşları (2021), Tekcan ve Göz (2005), Montefinese ve meslektaşları (2014), Imbir (2016), Ying ve meslektaşları (2024) ve Speed ve Brysbaert'in (2024) çalışmalarındaki katılımcıların ortalama yaşları sırasıyla 22.56 (SS = 2.81), 20.19 (SS = 2.02), 22.27 (SS = 4.67), 21.89 (SS = 1.91), 19.91 (SS = 1.21) ve 18-26 yaş arası olup (son çalışmada ortalama ve SS değerleri belirtilmemiştir), bu katılımcıların tamamı üniversite öğrencisidir. Mevcut çalışmanın örneklemindeki katılımcıların ortalama yaşları ise 24.63 (SS = 7.66) ve 24.04 (SS = 6.58) olup, çoğunluğu üniversite öğrencisidir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın örnekleminin, yaş ve eğitim durumu gibi demografik özellikler bakımından benzer araştırmaların örneklemleriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Kapucu ve meslektaşlarının (2021) çalışmasında katılımcılar, sırasıyla duygusal değeri, uyarılmışlık, duygu kategorisi ve somutluk olmak üzere toplam 50 sözcüğü çevrimiçi ortamda değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Montefinese ve meslektaşlarının (2014) çalışmasında da katılımcılar, sırasıyla üç ayrı özellik (duygusal değeri, uyarılmışlık ve baskınlık veya tanınırlık, imgelem ve somutluk) bazında toplam 56-57 sözcüğü çevrimiçi değerlendirmiştir. Diğer taraftan, Tekcan ve Göz'ün (2005) çalışmasında her katılımcı, tek bir özellik (imgelem, somutluk veya çağırışım) üzerinden toplam 200 sözcüğü yüz yüze ortamda değerlendirmiştir. Imbir'in (2016) çalışmasında, katılımcılardan tek bir özellik bazında (duygusal değeri, uyarılmışlık, baskınlık, kaynak, önem, somutluk, imgelem veya sözcüğün edinim yaşı), toplam 4920 sözcüğün ev ortamında günlük kısa oturumlar ve bir haftayı geçmeyecek şekilde değerlendirilip araştırmacılara teslim edilmesi istenmiştir. Ying ve meslektaşlarının (2014) çalışmasında toplam 201 veya 202 sözcüğün tek bir özellik bazında (duygusal değeri, uyarılmışlık, baskınlık veya somutluk) yüz yüze ortamda değerlendirilmesi istenmiştir. Speed ve Brysbaert'in (2024) çalışmasında ise, katılımcılardan duygusal değeri ve uyarılmışlık değerlendirmesi için toplam 4800'er sözcük, ayrıık duygu kategorileri (mutluluk, kızgınlık, korku, üzüntü, tiskinme, şaşkınlık) için ise toplam 1000'er sözcüğü yüz yüze ortamda değerlendirmeleri istenmiştir. Tüm değerlendirme protokolü yaklaşık 3.5 saat sürmüş ve katılımcılara farklı sıralamalarda her değerlendirme listesi tek tek verilmiştir.

Mevcut çalışmada, Türkçe sözcüklerin incelenmesi tek bir özelliğin (duygusal değeri) değerlendirilmesi bakımından Tekcan ve Göz (2005), Imbir (2016) ve Ying ve meslektaşlarının (2014) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Makedonca sözcüklerin incelenmesi ise önce duygusal değeri, ardından somutluk özelliklerinin değerlendirilmesi bakımından Kapucu ve meslektaşları (2021) ile Montefinese ve meslektaşlarının (2014) çalışmalarıyla benzerlik taşımaktadır.

Sonuç olarak, mevcut çalışmada elde edilen veri seti Türkçe ve Makedonca dilleri üzerine karşılaştırmalı incelemeler yapmak isteyen araştırmacılar için özgün ve değerli bir kaynak niteliğindedir. Bulgular, her iki dildeki sözcüklerin sıklık, duygusal değerlik ve somutluk özelliklerini anlamaya yönelik değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu çalışma, Türkçe ve Makedonca dillerinin sözcük özelliklerini daha iyi anlamamıza yardımcı olarak psikodilbilim alanyazınına katkıda bulunmaktadır.



Teşekkür	SAM97 GmbH şirketi ve Makedonca Dijital Sözlüğü'nün kurucusu Şinasi Derebey'e, Makedonca sözcük derlemesi verilerini bizimle paylaştığı için teşekkür ederiz.
Etik Kurul Onayı	İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.11.2023 tarih ve 11 sayılı toplantısında ele alınmış ve 2261101 sayılı karar ile uygun bulunmuştur.
Bilgilendirilmiş Onam Hakem Değerlendirmesi	Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan gönüllü olur alınmıştır.
Yazar Katkısı	Dış bağımsız hakemler tarafından değerlendirilmiştir.
Çıkar Çatışması	Fikir – M.Y., S.Ş.B.; Tasarım – M.Y., S.Ş.B.; Veri Toplama – M.Y.; Veri Analizi/Yorumlama – M.Y., S.Ş.B.; Yazım – M.Y., S.Ş.B.; Eleştirel İnceleme – S.Ş.B., M.Y.; Son onay ve sorumluluk – M.Y., S.Ş.B.
Finansal Destek	Yazarlar çıkar çatışması beyan etmemiştir.
	Bu çalışma için finansal destek alınmamıştır.
Acknowledgements	We gratefully acknowledge SAM97 GmbH and Mr. Şinasi Derebey, founder of the Macedonian Digital Dictionary, for generously providing us with the Macedonian lexical compilation data.
Ethics Committee Approval	It was reviewed at the meeting no. 11 of the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research at Istanbul University on 27.11.2023 and approved by decision no. 2261101.
Informed Consent	Informed consent was obtained from all participants for the study.
Peer Review	Externally peer-reviewed.
Author Contributions	Conception/Design of Study- M.Y., S.Ş.B.; Data Acquisition- M.Y.; Data Analysis/Interpretation- M.Y., S.Ş.B.; Drafting Manuscript- M.Y., S.Ş.B.; Critical Revision of Manuscript- S.Ş.B., M.Y.; Final Approval and Accountability- M.Y., S.Ş.B.
Conflict of Interest	The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	The authors declare that this study has received no financial support.
Yazar Bilgileri	Mevla Yahya (Arş. Gör.)
Author Details	¹ Uluslararası Balkan Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Üsküp, Kuzey Makedonya  0000-0001-5050-6665  mevlayahya@gmail.com
	Simge Şişman Bal (Dr. Öğr. Üyesi)
	² İstanbul Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye  0000-0001-5551-2220 

Kaynakça | References

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- Balota, D. A. ve Chumbley, J. I. (1984). Are lexical decisions a good measure of lexical access? The role of word frequency in the neglected decision stage. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10(3), 340–357. <https://doi.org/10.1037//0096-1523.10.3.340>
- Barton, J. J. S., Hanif, H. M., Eklinder Björnström, L. ve Hills, C. (2014). The word-length effect in reading: A review. *Cognitive Neuropsychology*, 31(5–6), 378–412. <https://doi.org/10.1080/02643294.2014.895314>
- Bradley, M. M. ve Lang, P. J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings*. Technical Report C-1, Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Brysbaert, M., Mandera, P. ve Keuleers, E. (2018). The word frequency effect in word processing: An updated review. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 45–50. <https://doi.org/10.1177/0963721417727521>
- Cop, U., Keuleers, E., Drieghe, D. ve Duyck, W. (2015). Frequency effects in monolingual and bilingual natural reading. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(5), 1216–1234. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0819-2>



- Duyck, W., Vanderelst, D., Desmet, T. ve Hartsuiker, R. J. (2008). The frequency effect in second-language visual word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(4), 850–855. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.4.850>
- Eilola, T. M. ve Havelka, J. (2010). Affective norms for 210 British English and Finnish nouns. *Behavior Research Methods*, 42(1), 134–140. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.1.134>
- Erol, E. (2021). *Duygusal değerliğin ve cinsiyetin bellek yanılıgısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Field, A., Miles, J. ve Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE Publications.
- Fleurkens, P., Rinck, M. ve van Minnen, A. (2011). Specificity and generalization of attentional bias in sexual trauma victims suffering from posttraumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(6), 783–787. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.014>
- Foley, M. A., Wozniak, K. H. ve Gillum, A. (2006). Imagination and false memory inductions: Investigating the role of process, content and source of imaginations. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 20(9), 1119–1141. <https://doi.org/10.1002/acp.1265>
- Gardiner, J. M. (1988). Functional aspects of recollective experience. *Memory and Cognition* 16(4), 309–313. <https://doi.org/10.3758/BF03197041>
- Gilet, A. L., Gruhn, D., Studer, J. ve Labouvie-Vief, G. (2012). Valence, arousal, and imagery ratings for 835 French attributes by young, middle-aged, and older adults: The French Emotional Evaluation List (FEEL). *European Review of Applied Psychology-Revue Europeenne De Psychologie Appliquee*, 62(3), 173–181. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.03.003>
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Imbir, K. K. (2016). Affective Norms for 4900 Polish Words Reload (ANPW_R): Assessments for valence, arousal, dominance, origin, significance, concreteness, imageability and, age of acquisition. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1081. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01081>
- Inaba, M., Nomura, M. ve Ohira, H. (2005). Neural evidence of effects of emotional valence on word recognition. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 57(3), 165–173. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.01.002>
- Jescheniak, J. D. ve Levelt, W. J. M. (1994). Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 824–843. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.824>
- Jessen, F., Heun, R., Erb, M., Granath, D. O., Klose, U., Papassotiropoulos, A. ve Grodd, W. (2000). The concreteness effect: Evidence for dual coding and context availability. *Brain and Language*, 74(1), 103–112. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2340>
- Kanske, P., ve Kotz, S. A. (2011). Cross-modal validation of the Leipzig Affective Norms for German (LANG). *Behavior Research Methods*, 43(2), 409–413. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0048-6>
- Kapucu, A., Kılıç, A., Özkılıç, Y. ve Sarıbaz, B. (2021). Turkish emotional word norms for arousal, valence, and discrete emotion categories. *Psychological Reports*, 124(1), 188–209. <https://doi.org/10.1177/0033294118814722>
- Kensinger E. A. (2009). Remembering the details: Effects of emotion. *Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion*, 1(2), 99–113. <https://doi.org/10.1177/1754073908100432>
- Kensinger, E. A. ve Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: are emotional words more vividly remembered than neutral words?. *Memory & Cognition*, 31(8), 1169–1180. <https://doi.org/10.3758/bf03195800>
- Kensinger, E. A. ve Schacter, D. L. (2006). Processing emotional pictures and words: Effects of valence and arousal. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 6(2), 110–126. <https://doi.org/10.3758/CABN.6.2.110>
- Kuperman, V., Estes, Z., Brysbaert, M. ve Warriner, A. B. (2014). Emotion and language: Valence and arousal affect word recognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1065–1081. <https://doi.org/10.1037/a0035669>
- Lang, P. J., Bradley, M. M. ve Cuthbert, B. N. (1993). *The International Affective Picture System (IAPS): Instruction manual and affective ratings*. University of Florida.
- Maidenberg, E., Chen, E., Craske, M., Bohn, P. ve Bystritsky, A. (1996). Specificity of attentional bias in panic disorder and social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 10(6), 529–541. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(96)00028-X)
- McGaugh, J. L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 1–28. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144157>
- Monsell, S., Doyle, M. C. ve Haggard, P. N. (1989). Effects of frequency on visual word recognition tasks: Where are they? *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(1), 43–71. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.1.43>
- Montefinese, M., Ambrosini, E., Fairfield, B. ve Mammarella, N. (2014). The adaptation of the Affective Norms for English Words (ANEW) for Italian. *Behavior Research Methods*, 46(3), 887–903. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0405-3>

- Moors, A., De Houwer, J., Hermans, D., Wanmaker, S., van Schie, K., Van Harmelen, A. L., De Schryver, M. De Winne, J. ve Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, dominance, and age of acquisition for 4,300 Dutch words. *Behavior Research Methods*, 45(1), 169-177. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0243-8>
- Moseley, R. L. ve Pulvermüller, F. (2014). Nouns, verbs, objects, actions, and abstractions: Local fMRI activity indexes semantics, not lexical categories. *Brain and Language*, 132, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2014.03.001>
- Mueller, S. T., Seymour, T. L., Kieras, D. E. ve Meyer, D. E. (2003). Theoretical implications of articulatory duration, phonological similarity, and phonological complexity in verbal working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29(6), 1353-1380. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.6.1353>
- Paivio, A. ve Yuille, J. C. (1967). Mediation instructions and word attributes in paired-associate learning. *Psychonomic Science*, 8(2), 65-66. <https://doi.org/10.3758/BF03330669>
- Paivio, A., Walsh, M. ve Bons, T. (1994). Concreteness effects on memory: When and why?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1196-1204. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.5.1196>
- Pérez-Mata, M. N., Read, J. D. ve Diges, M. (2002). Effects of divided attention and word concreteness on correct recall and false memory reports. *Memory*, 10(3), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09658210143000308>
- Quas, J. A., Rush, E. B., Yim, I. S., Edelstein, R. S., Otgaar, H. ve Smeets, T. (2016). Stress and emotional valence effects on children's versus adolescents' true and false memory. *Memory*, 24(5), 696-707. <https://doi.org/10.1080/09658211.2015.1045909>
- Redondo, J., Fraga, I., Padron, I. ve Comesna, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 39(3), 600-605. <https://doi.org/10.3758/Bf03193031>
- Soares, A. P., Comesana, M., Pinheiro, A. P., Simoes, A. ve Frade, C. S. (2012). The adaptation of the Affective Norms for English Words (ANEW) for European Portuguese. *Behavior Research Methods*, 44(1), 256-269. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0131-7>
- Speed, L. J. ve Brysbaert, M. (2024). Ratings of valence, arousal, happiness, anger, fear, sadness, disgust, and surprise for 24,000 Dutch words. *Behavior Research Methods*, 56(5), 5023-5039. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02239-6>
- Steinberg, D. D. ve Sciarini, N.V. (2006). *An introduction to psycholinguistics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315836218>
- Tekcan, A. İ. ve Göz, İ. (2005). *Türkçe kelime normları: 600 kelimenin imgelem, somutluk, sıklık değerleri ve çağrışım setleri* (No. 849). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Tekcan, A. İ., Göz, İ., Yalçın, S., Akırmak, Ü., Serbest, S., Fırat, C. ve Rodoplu, S. (2002). Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü'nün geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 27-42. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/h0080017>
- Whitford, V. ve Titone, D. (2012). Second-language experience modulates first- and second-language word frequency effects: Evidence from eye movement measures of natural paragraph reading. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 73-80. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0179-5>
- Ying, L., Ruyang, Y., Chuanbin, N., Yeqing, W., Qing, L., Yufan, Z. ve Fei, G. (2024). ANCW: Affective norms for 4030 Chinese words. *Behavior Research Methods*, 56(5), 4893-4908. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02226-x>

Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Submitted 31.08.2023
Revision Requested 26.11.2024
Last Revision Received 26.05.2025
Accepted 24.06.2025
Published Online 23.07.2025

Research Article

Open Access

The Factual and Ontological Roots of Psychological Misconceptions: A Study on University Students in İstanbul

Psikolojik Yanılgıların Olgusal ve Ontolojik Kökleri: İstanbul'da Yaşayan Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma



Busra Eylem Aktas¹ , Zeynep Temel¹  & Filiz Kumova² 

¹ İstanbul Medipol University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, İstanbul, Türkiye

² Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, İstanbul, Türkiye

Abstract

Speculations about psychology are widespread and difficult to reduce. Based on this, several studies have already examined the underlying reasons behind holding misconceptions about psychology. In previous studies, cognitive thinking styles were considered the ontological roots of misconceptions, whereas the media and education were considered the factual roots of misconceptions about psychology. However, as a limitation of past research, a smaller number of studies have investigated the interactions between the factual and ontological roots of misconceptions in holding misbeliefs about psychology. In this pre-registered study ($N = 598$), we aimed to delve deeper into the associations between analytical thinking tendencies, printed, visual, and social media usage, and education (psychology major [$n = 350$] vs. other majors [$n = 248$]). The findings showed that psychology students, compared to students from other majors, had fewer misconceptions. Additionally, higher levels of analytical thinking tendency were correlated with holding fewer misconceptions. Moreover, the results showed that there were no significant interactions between psychology education and analytical thinking tendency. Furthermore, there were negative relationships between misconceptions and the usage of print, social, and visual media. In addition, the significant moderator role of analytical thinking tendency was evident in the link between the usage of printed media and held misconceptions. Overall, the present research might shed light on future work aiming to reduce the spread of misconceptions about psychology by indicating the contributions of both ontological and factual sources of misconceptions in holding less erroneous beliefs about psychological concepts.

Öz

Psikoloji ile ilgili spekülasyonlar yaygındır ve azalması zordur. Bu bağlamda, hali hazırda birçok çalışma psikolojiyle ilgili yanılgıların temel nedenlerini incelemiştir. Önceki çalışmalarda, bilişsel düşünme eğilimleri yanılgıların ontolojik nedenleri olarak kabul edilirken, medya ve eğitim ise psikolojiyle ilgili yanılgıların olgusal nedenleri olarak kabul edilmiştir. Ancak önceki araştırmaların bir sınırlaması olarak, yanılgıların olgusal ve ontolojik kökleri arasındaki etkileşimleri inceleyen çalışmalar nadirdir. Bu ön kayıtlı (*pre-registered*) çalışmada ($N = 598$), analitik düşünme eğilimi, yazılı, görsel ve sosyal medya kullanımı ve eğitim (psikoloji bölümü [$n = 350$] vs. diğer bölümler [$n = 248$]) arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, psikoloji öğrencilerinin diğer bölümlerden gelen öğrencilere kıyasla daha az yanılgıya sahip olduğunu gösterdi. Ayrıca, daha yüksek analitik düşünme eğilimi seviyelerinin daha az yanılgıyla ilişkili olduğu bulundu. Bunun yanı sıra sonuçlar, psikoloji eğitimi ile analitik düşünme eğilimi arasında anlamlı etkileşimler olmadığını gösterdi. Ayrıca, yazılı, sosyal ve görsel medya kullanımı ile yanlış anlamalar arasındaki ilişkilerin negatif olduğu bulundu. Ek olarak, analitik düşünme eğiliminin yazılı



Citation: Aktas, B. E., Temel, Z., & Kumova, F. (2025). The factual and ontological roots of psychological misconceptions: A study on university students in İstanbul. *Psikoloji Çalışmaları–Studies in Psychology*, 45(2), 176–191. <https://doi.org/10.26650/SP2023-1353103>

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

© 2025. Aktas, B. E., Temel, Z. & Kumova, F.

Corresponding author: Busra Eylem Aktas busra.aktas1@medipol.edu.tr



Psikoloji Çalışmaları–Studies in Psychology

<https://sp.istanbul.edu.tr/>

e-ISSN: 2602-2982

medya kullanımı ile yanlış anlamalar arasındaki bağlantıda anlamlı bir düzenleyici rol oynadığı tespit edildi. Genel olarak, bu çalışma gelecekte, psikolojiyle ilgili yanlışların yayılmasını azaltmayı amaçlayan çalışmalara ışık tutabilir ve psikolojik kavramlar hakkındaki yanlışların ontolojik ve olgusal kaynaklarının birlikte katkılarını göstererek bu alandaki çalışmalara yol açabilir.

Keywords

Psychological myths · misconceptions about psychology · education · analytical thinking · media

Anahtar Kelimeler

Psikolojik mitler · psikolojik yanlışlar · eğitim · analitik düşünme · medya

The Factual and Ontological Roots of Psychological Misconceptions: A Study on University Students in İstanbul

Given the fact that studies on the human mind and behavior are one of the fields that could have a strong influence on everyday life, the public image of psychology has been popularized. The popularization of psychology used attempts to inform the public regarding scientific knowledge, while it also increased the risk of facing the public with a considerable number of invalidated, oversimplified, and misinterpreted information. Beyond the risk of spreading misconceptions about psychological concepts among lay people, this could also lead people to misdiagnose themselves, overestimate (or underestimate) the problems, seek help from ineffective programs, and lose time to get help from an expert. Therefore, unveiling the roots of misconceptions about psychology is considered an important step for tackling the abovementioned risks (Lilienfeld et al., 2010).

In line with this, a growing number of studies have examined the potential factors that can ease the acquisition of misconceptions. Misconceptions have been defined as “inaccurate prior knowledge” by Taylor and Kowalski (2014, p. 259). Given the variations among previous definitions and recently obtained research findings (diSeSSa, 2006; Taylor & Kowalski, 2014), Bensley and Lilienfeld (2017, p. 378) proposed a more comprehensive definition of misconceptions about psychology as “claims about behavior and mental processes that are unsupported or contradicted by high-quality psychological research, that is, they are assertions inconsistent with well-established scientific research.”

Compatible with the abovementioned definition, Hughes et al. (2013) described two distinct categories as the roots of misconceptions about psychology: ontological and factual based misconceptions. On the one hand, cognitive biases were considered an ontological factor to obtain psychological misconceptions. On the other hand, formal education and media were addressed as factual factors to learn misinformation about psychology (Lewandowsky et al., 2012; Taylor & Kowalski, 2004). There are already several studies regarding the relationships between media, education, cognitive biases, and misconceptions about psychology. Past findings consistently revealed negative associations between misconceptions and the tendency for analytical thinking, while the results revealed mixed evidence regarding the link between psychological misconceptions, media usage, and education (Hughes et al., 2015; Kowalski & Taylor, 2009; Taylor & Kowalski, 2004). Some studies have shown a negative correlation between education and misconceptions (Gonzales-Cuevas et al., 2016), while positive correlations have been observed between media usage and misconceptions (Curtis & Kelley, 2023; Ferguson et al., 2022). However, there is also evidence suggesting that students’ self-reports indicate education as a source of misconceptions (Landau & Bavaria, 2003), whereas (printed) media contributes to fewer misconceptions (Gardner & Brown, 2013).

Hereby, in this pre-registered study, we aimed to examine the relationships between analytical thinking tendency, following media about psychology (including print, social, and visual media), academic major (psychology or others), and holding misconceptions about psychological concepts in a college sample.



Misconceptions about Psychological Concepts: Ontological and Factual Reasons

The roots of misconceptions about psychological concepts seem to be driven by both ontological (cognitive biases) and factual (as education and media) roots (Hughes et al., 2013). Ontological misconceptions refer to the naive theories held by laypeople about the human mind and behavior. In simpler terms, it means that people who are not experts in the field may have incorrect or simplistic ideas about how the mind and behavior work (e.g, individuals use only 10% of their brains). The dual process model is one of the explanations often used to understand the ontological origins of misconceptions (Bensley et al., 2017). The dual-process model, which divides cognitive thinking styles into intuitive (System 1) and analytical (System 2; intuitive) processes, relates to misconceptions as individuals often rely on quick, intuitive judgments (System 1), which are prone to biases and errors, instead of engaging in slower, effortful analytical reasoning (System 2; analytical) that could correct these misconceptions. Thus, in the dual process model, two distinct modes of human decision-making were proposed: intuitive and analytical thinking processes. On the one hand, intuitive thinking has been characterized as the default mode to guide behavior with rapid, automatic, and unconscious processes (Evans, 2012). The automatic and faster nature of intuitive thinking is described to ease people from postulating initially obtained irrational beliefs unless analytical thinking intervenes (Kahneman, 2011). Analytical thinking, on the other hand, has been described as intervening with intuitive thinking by activating effortful, longer, and conscious processes. The activation of analytical thinking, in this context, has been demonstrated as an effective approach to reducing irrational beliefs (Aarnio & Lindeman, 2005; Pennycook et al., 2012; Tosyali & Aktas, 2021; Vieira & Tenreiro-Vierira, 2016). Compatible with this, previous research documented the superiority of analytical thinkers in having fewer misconceptions (Bensley et al., 2014; Cho, 2021; Schwarz et al., 2016).

Another category of misconceptions is called factual misconceptions. Psychological misconceptions might arise from external sources like popular media, everyday conversations, or any situation where people share informal information, and even formal education or reliable sources, in some cases. For instance, previous work demonstrated that psychology students reported that they obtained psychological misconceptions from the courses they took (Landau & Bavaria, 2003); and educated people may believe misconceptions about their expertise, such as the belief that "people use only 10% of their brain" or "schizophrenia involves split personalities (Lilienfeld et al., 2010). On the other hand, Furnham and Rawles (1993) found that psychology students had fewer misconceptions. Furnham et al. (2003), in addition to this, claimed that reading serious sources about psychology was negatively related to misconceptions. In parallel, Cho (2021) showed a negative relationship between misconceptions and the number of psychology courses taken.

However, the results obtained from previous work are contradictory in the association between education and holding misconceptions. Interestingly, even some professionals can continue to hold misconceptions in the field of their expertise (Benjamin et al., 1984; Herculano-Houzel, 2002; Lilienfeld et al., 2010). Landau and Bavaria (2003), for instance, found that 38% of the participants reported psychology courses or instructors as the source of misconceptions. In another study, Holmes and Beins (2009) showed that psychology students tended to perceive psychology as less of a science over time. Additionally, 30% of students who completed a psychology course still maintained the misconception that individuals with schizophrenia have a "split personality" (Gardner and Dalsing, 1986), and three-quarters of students attending psychology courses were found to believe the myth that "most people only use 10% of their brain potential" (Higbee & Clay, 1998). Thus, there are mixed findings regarding the relationships between accepting erroneous beliefs and psychology courses taken or the education regarding the field of expertise of the people (Hughes et al., 2013).

Additional research sought to show effective teaching methods to combat spreading misconceptions about psychological concepts among university students. Past evidence consistently showed the efficiency of the refutation method in teaching to reduce misconceptions (e.g. Taylor & Kowalski, 2009; Kowalski & Taylor, 2017; Menz et al., 2021). Namely, the refutation method aims to lead students to question previously held misinformation and present a newly correct version of the prior inaccurate information (Kowalski & Taylor, 2009). In general, the refutation method supports students to learn much better how they should evaluate newly acquired knowledge without engaging in a cognitive bias (Menz et al., 2021; Prinz et al., 2022; Taylor & Kowalski, 2014).

Yet, before students attend psychology lessons, a myriad of preexisting misconceptions might already be held. Based on this, a limited number of studies have attempted to unveil the potential origins of misconceptions about psychology. In one of these previous studies, a significant number of students were found to attribute their misconceptions about psychology to the media sources (Taylor & Kowalski, 2003; Taylor & Kowalski, 2004). However, in another study, individuals reading news magazines (such as Time and Newsweek) were found to hold fewer misconceptions (Gardner & Brown, 2013). The researchers assessed those findings that pointed to a greater inclination for critical thinking among news readers (Holmes & Beins, 2009; Kowalski & Taylor, 2004; McCutcheon, 1991). However, they did not directly examine whether there is a positive association between analytical thinking and news reading. In addition, several researchers mentioned the popular media channels and over-simplified textbooks as potential sources of misconceptions about psychological concepts (e.g. Hughes et al., 2013; Stanovich, 2009). Therefore, there is a need for further research examining the complex relationships between using different media sources, analytical thinking, and holding misconceptions to provide a comprehensive understanding regarding the previously documented mixed results.

The Present Study

Based on previous research, misconceptions about psychology could be attributed to two primary sources: ontological and factual information. In this research, media and education were considered as factual based while cognitive thinking was considered ontological based misconceptions. However, as a limitation of the existing literature, most of the research focused on either factual or ontological roots of psychological misconceptions. In this research, therefore, we aimed to examine the combination of both factors to unveil the complex relationships between misconceptions about psychology, media usage, education, and cognitive thinking style to provide a comprehensive understanding. Thus, the primary objective of this research was to specifically investigate whether there is a relationship between analytical thinking tendency, education in psychology, the frequency of utilizing three distinct media outlets (visual, social, and printed) to obtain information about psychological concepts, and holding psychological misconceptions. In addition, considering previously shown mixed findings, we also examined the interactions between cognitive thinking style and psychology education in holding less (or more) misconceptions about psychology. Moreover, given that there is a lack of information regarding the interactions between media usage and cognitive thinking styles, we exploratorily investigated the moderator role of analytical thinking in the association between the levels of media usage (social, printed, or visual) and holding misconceptions about psychology.

The hypotheses of this study are as follows:

H1. Psychology students report fewer misconceptions about psychological concepts than students from other majors.

H2. Participants who had superior analytical thinking scores report fewer misconceptions about psychology than participants who had lower analytical thinking scores.

H3. Psychology students with superior analytical thinking skills report fewer psychological misconceptions, relative to participants from other majors.

H4. Analytical thinking skills and social, visual, and print media usage significantly predict misconceptions about psychological concepts.

Methods

Participants

Data were collected online from 598 college students. Informed consent was obtained from all of the participants. Initially, the participants were asked to report whether they were studying psychology or not by a binary question. Detailed information about the demographics of the participants is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Psychology and Non-psychology Students

	Psychology (n = 347)	Other (n = 248)
Female	314 (89.7%)	178 (71.8%)
Male	36 (10.3%)	70 (28.2%)
1st Grade	34 (9.8%)	46 (18.5%)
2nd Grade	73 (21%)	54 (21.8%)
3rd Grade	111 (32%)	72 (29%)
4th Grade	129 (37.2%)	76 (30.1%)

Psychology (n = 350) and other majors (n = 248) were asked to answer questionnaires via an online data collection platform. The majority of the participants were female (n = 492, 82.3%). Table 2 presents the descriptives of the main variables.

Table 2

Mean and Standard Deviations of Main Variables

	Psychology Students	Non-Psychology Students
MP	2.87 (0.2)	3.05 (0.15)
AT	4.06 (1.87)	3.69 (1.93)
VM	5.07 (1.19)	3.93 (1.34)
SM	5.27 (1.31)	3.88 (1.43)
PM	4.87 (1.31)	3.38 (1.58)

Note. Standard deviations were presented in parantheses.

AT= Analytical thinking; MP = Misconceptions about psychological concepts; VM = Frequency of being exposed to psychological topics via visual media; SM= Frequency of being exposed to psychological topics via social media; PM = Frequency of being exposed to psychological topics via printed media.

Twelve percent of the participants were in their first year, 20% were in their 2nd year 30 % were in their 3rd year and 33% were in their 4th year. In addition, we asked participants from non-psychology departments to write the major they studied (see Table 3 for the faculties of non-psychology students). Besides, non-psychology students reported whether they obtained any additional psychology education to ensure their unfamiliarity with psychological concepts. Only 10 participants studying in other departments reported their participation in training in the field of psychology. We also asked three open-ended questions regarding the details in relation to the type, duration, and year of the education. Four of them reported their majors'

as an answer to this question, probably due to a misunderstanding. Only six of ten participants reported an education program related to psychology (e.g., short-term solution-centered therapy about two days, cognitive psychology about one year, law and psychology about one semester, positive psychology about six months, sports psychology about four years, and play therapy about six weeks). Therefore, we can conclude that the majority of the participants from other majors than psychology did not acquire about the psychological concepts by any external academic program.

Table 3*Faculties Attended by Non-psychology Students*

	<i>f</i>	%
Economic Administrative Sciences	20	8.93
Communication	11	8.93
Agriculture	1	0.45
Health Sciences	41	18.3
Literature	17	7.59
Architecture	23	10.27
Engineering	37	16.52
Business Administration	6	2.68
Education	24	10.71
Law	20	8.93
Fine Arts	5	2.23
Theology	7	3.12
Natural Sciences	7	3.12
Sports Sciences	5	2.23

Note. Twenty-four students did not report their departments.

Measures

The anonymized data including all of the items in this research have been deposited in the Open Science Framework database (see https://osf.io/bpxn5/?view_only=85a37bd2acc249a082854662e7e26450).

Demographics

The demographic questions were about education, including educational background, department, grade, and frequency of media exposure to psychology topics. The three questions regarding the frequency of media exposure to psychology-related topics were as follows: “How frequently are you exposed to visual/social/print media regarding psychology-related topics?”. These three questions were coded with a seven-item Likert-type scale (1-*never*; 7-*everyday*) for each of the visual, social, and printed publication subtypes.

Misconceptions in Psychology Test

A 55-item Misconceptions in Psychology Test was used to obtain the number of misconceptions about psychological concepts held by students (Gardner & Brown, 2013). This questionnaire was devised using 11 different topic areas of myths (brain and behavior, development and aging, memory, intelligence and learning, consciousness, emotion and motivation, social psychology, personality, mental illnesses, psychology and law, and psychological treatment; Lilienfeld et al., 2010). Each topic has 5 items. Participants answered each question on a five-item (1 - *completely false*, 5-*completely correct*) Likert-type scale. The original questionnaire was in English. The researchers of this study translated the questionnaire into Turkish. After

the translation, we completed the back-translation process with an independent bilingual researcher to ensure the clarity of the items. Minor changes (e.g., selecting the appropriate word among synonyms) have been completed to finalize the Turkish version of the questionnaire. The internal reliability score was found to be good (Cronbach's alpha = .85)

Critical Reflection Test (CRT)

CRT was first developed by Frederick (2005) and translated to Turkish in a previous study (e.g., Bahçekapili & Yilmaz, 2017; Thomson & Oppenheimer, 2016) as a three question test to measure the level of analytical thinking tendency. Each question has a correct and an incorrect (intuitive) answer. Correct answers are worth 1 point each, and incorrect answers are worth 0 points. Missing answers were calculated as incorrect (intuitive) responses. The CRT-1 score was calculated as the sum of the points. Criticisms of CRT-1 questions, such as becoming common knowledge for potential participants and being composed of only mathematical questions, led to the development of a new CRT questionnaire, CRT-2, with four questions (Thomson & Oppenheimer, 2016). The scoring of CRT-2 remained the same as that of CRT-1. In the present study, the scores of CRT-1 and CRT-2 (Cronbach's alpha = .74) were combined and a composite score (sum of the scores of the mentioned seven questions in total) for analytical thinking was calculated. Higher scores indicated higher levels of analytical thinking tendency. The maximum score that could be gained from this test was 7, and the minimum score that could be gained was 0.

Procedure

The Ethics Committee approval (18/07) was obtained from the Social Sciences Ethics Committee of Fatih Sultan Mehmet University on 27th October 2022. Data were collected from two different private universities in İstanbul. Researchers made the announcement of the study via e-mailing university students. Participants were informed to gain an extra course credit as an incentive at the end of their participation. Participation took approximately 15 minutes to complete. At the end of the data participation process, we informed all participants about the aim of the research through a debriefing form and thanked them for their participation.

Data Analysis

Statistical analyses were conducted using SPSS 25. We began by examining bivariate correlations among the key variables. To test the first and second hypotheses, a 2×2 between-subjects ANOVA was performed. For the third hypothesis, we analyzed the interaction between students' majors and their analytical thinking scores in relation to reported psychological misconceptions. The fourth hypothesis was evaluated using a multiple linear regression analysis. Finally, we ran exploratory analyses to investigate whether analytical thinking tendency (low vs. high) moderated the relationship between media usage and beliefs in psychological misconceptions.

Results

Preliminary Analysis

Misconceptions in Psychology Test items representing accurate scientific information were coded as reversed items and the mean scores of the misconception items were calculated. Forty-two participants who failed the attention check question were excluded from the data. Furthermore, the analytical thinking scores of the participants were categorized as low ($n = 347$) and high ($n = 251$) using the median cut-off (4.00). Misconceptions about psychological concepts, analytical thinking, and the degree of exposure to psychological topics via visual, social, and printed media scores were analyzed to check the skewness and kurtosis

distribution of the results. It was found that all of the mentioned scores fit the normal distribution and the normality assumption was sustained. The present data were further analyzed for multivariate outliers using the Mahalanobis distance. No multivariate outliers were identified for a cut-off score of 20.52 ($df = 5$, $p < .001$). The descriptive statistics of the study variables are presented in Table 4.

Table 4

Descriptive Statistics of the Main Variables

	Min.	Max.	M	SD
CRT	0	7	3.91	1.90
MP	2.24	3.55	2.95	.20
VM	1	7	4.60	1.37
SM	1	7	4.69	1.52
PM	1	7	4.69	1.60

Note. $N = 598$, CRT = Cognitive Reflection Test measuring analytical thinking; MP = Misconceptions about psychological concepts; VM = Frequency of being exposed to psychological topics via visual media; SM= Frequency of being exposed to psychological topics via social media; PM = Frequency of being exposed to psychological topics via printed media.

Main Analyses

First, we examined the bivariate correlations among the main variables. The correlation analysis revealed negative relationships between the number of psychological misconceptions held by students, analytical thinking, and the usage of visual, social, and print media to obtain information about psychological concepts. Table 5 presents the bivariate Pearson correlations among the study variables.

Table 5

Pearson Correlations Among the Number of Misconceptions Held, Media Usage, and Analytical Thinking Scores

	1	2	3	4
1. AT	-0.164***			
2. VM	-0.118**	0.23		
3. SM	-0.140***	0.10	0.64***	
4. PM	-0.203***	-0.21	0.57***	0.54***

Note. $N = 598$, * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, two-tailed. AT= Analytical thinking; MP = Misconceptions about psychological concepts; VM = Frequency of being exposed to psychological topics via visual media; SM= Frequency of being exposed to psychological topics via social media; PM = Frequency of being exposed to psychological topics via printed media.

To test the first and the second hypotheses, we conducted a 2 (low vs. high analytical thinking) $\times$ 2 (psychology vs. other majors) between-group ANOVA. As expected, the main effect of analytical thinking was significant on holding misconceptions about psychology, $F(2, 598) = 21.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .035$. The results indicated that the misconceptions about psychological concepts scores of the psychology students ($M = 2.87$, $SD = .20$) were significantly lower than those of the students from other departments ($M = 3.05$, $SD = .15$). Additionally, as we hypothesized, students who have superior analytical thinking scores ($M = 2.98$, $SD = .20$) reported fewer misconceptions than students who have lower analytical thinking scores ($M = 2.90$, $SD = .19$), $F(2, 598) = 122.71$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$.¹To test the third hypothesis, we explored the interactions of the major of students (psychology vs. non-psychology) and the higher (and lower) analytical thinking scores on the

¹Furthermore, we tested this hypothesis by controlling the usage of visual, social, and printed media to eliminate any third variable effect of media usage. Two-way ANCOVA analysis indicated that neither of the mentioned covariants had a significant effect ($ps > .10$). Thus, the results of the two-way ANOVA remained unchanged when being exposed to psychological topics via visual, social, and printed media were controlled.

psychological misconceptions reported. The two-way ANOVA analysis revealed no significant interaction between analytical thinking and major, $p = .99$. Thus, our hypothesis was not confirmed.

To test our fourth hypothesis, we conducted a multiple linear regression analysis². As suggested, analytical thinking and print media usage were the variables predicting the number of misconceptions held, ($ps < .001$). However, unexpectedly, there was no link between social and visual media usage and misconceptions about psychology. Thus, these results partially support our last hypothesis. The results of the multiple linear regression analysis are presented in Table 6.

Table 6

Results of Multiple Regression on Misconceptions About Psychology

Misconceptions about psychology					
$R^2 = 0.7^{***}$	β	SE	p	LLCI	ULCI
Analytical Thinking	-.17***	.004	< .001	-.026	-.01
Print Media	-.20***	.006	< .001	-.037	-.012
Social Media	-.05	.007	.34	-.021	.007
Visual Media	.03	.008	.56	-.011	.02

Note. *** $p < .001$, two-tailed.

Finally, we conducted exploratory tests on the moderating role of analytical thinking tendency (low vs. high) in the relationship between media usage and misconceptions about psychology. Three moderated regression models were run using Model 1 of SPSS's Hayes PROCESS Macropackage. In these models, the outcome variable was misconceptions about psychology, while the indicators consisted of social media, printed media, or visual media usage. Analytical thinking tendencies were included in the model as a continuous moderator across all three tested models.

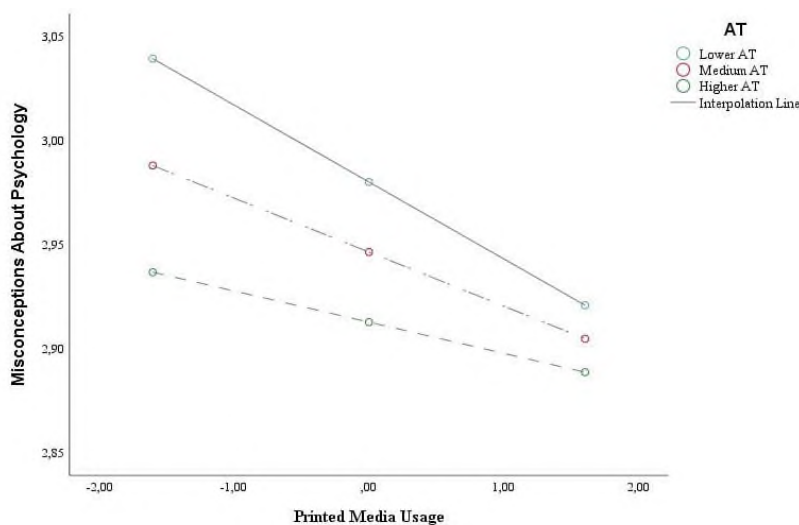
In the first model, social media usage was considered as a predictor. The model was significant, $F(3, 594) = 9.6$, $p < .001$, $R^2 = .05$. Results showed no significant moderator role of analytical thinking tendency, $p > .05$ while there was a significant association between social media usage and holding misconceptions about psychology, $b = -.02$, $SE = .005$, $p < .01$, 95% CI [-.03, -.008]. Besides, the link between analytical thinking and misconceptions about psychology was significant, $b = -.02$, $SE = .004$, $p < .001$, 95% CI [-.03, -.009].

The second model tested was significant where the printed media usage was the predictor in holding misconceptions about psychology, $F(3, 594) = 16.53$, $R^2 = .08$, $p < .001$. Printed media was negatively associated with misconceptions about psychology, $b = -.03$, $SE = .005$, $p < .001$. In addition, analytical thinking tendency significantly and negatively predicted holding misconceptions about psychology as well, $b = -.02$, $SE = .004$, $p < .001$. Moreover, the moderator role of analytical thinking tendency was significant in the association between the levels of usage of printed media and misconceptions about psychology, $b = .006$, $SE = .003$, $p = .03$, 95% CI [-.002, .037]. In a sense, the negative relationship between printed media usage and misconceptions about psychology would be more salient when the levels of analytical thinking tendency were lower for the participants, compared to participants with moderate and higher levels of analytical thinking (see Figure 1).

²As no collinearity problem was detected for multiple regression analysis ($VIF < 3$), we continued to evaluate the findings.

Figure 1

The Moderator Role of the Analytical Thinking in the Relationship between Printed Media Usage and Misconceptions about Psychology. AT = Analytical Thinking Tendency



The last model was significant in which visual media usage was the predictor of misconceptions of psychology in predicting misconceptions about psychology, $F(3, 594) = 8.61, p < .001, R^2 = .04$. Specifically, the results showed that the associations between misconceptions about psychology and media usage, $b = -.02, SE = .006, p = .005, 95\% CI [-.03, -.005]$ and analytical thinking, $b = -.17, SE = .004, p < .001, 95\% CI [-.02, -.009]$ was significant. However, the findings yielded no significant moderator role of analytical thinking tendency in the link between visual media usage and holding misconceptions about psychology, $p > .05$.

Discussion

The purpose of this study was to examine the relationships among misconceptions about psychological concepts, academic psychology education, analytical thinking tendency, and visual, social, and printed media usage. Our findings partially supported our expectations. First, as we hypothesized, the results showed that psychology students held fewer misconceptions about psychological concepts than non-psychology students. This finding aligns with prior research suggesting that psychology education is associated with a reduction in misconceptions (Cho, 2021; Furnham & Rawles, 1993; Kowalski & Taylor, 2009; Kuhle et al., 2009). However, some previous studies have reported contradictory findings in which psychology students still retained a considerable number of misconceptions or that education alone was insufficient to significantly reduce these misconceptions (Chew, 2004; Hughes et al., 2013; Landau & Bavaria, 2003). In other words, while the present findings are in line with some previous research showing that psychology education is associated with lower levels of misconceptions, they also point to the deeper complexity of how such misconceptions are formed and maintained. Several studies emphasize that the content and quality of education are crucial factors in reducing psychological misconceptions, rather than the mere presence of formal instruction (Kowalski & Taylor, 2017; Menz et al., 2021; Taylor & Kowalski, 2009). This perspective reflects the conceptual distinction between the factual and ontological roots of misconceptions (Hughes et al., 2013). From this viewpoint, formal education represents a factual source that can either help eliminate or, paradoxically, reinforce misconceptions—depending on how psychological knowledge is presented, structured, and critically discussed (Landau & Bavaria, 2003).

To address the factual roots of misconceptions about psychology, we investigated the associations between cognitive thinking styles and the misconceptions about psychology held by university students who

belonged to either the psychology department or other departments. Aligning with previously shown results, the present results demonstrated a negative relationship between holding psychological misconceptions and analytical thinking tendencies (Bensley et al., 2014; Cho, 2021).

Additionally, we also examined whether analytical thinkers studying psychology would be superior in believing fewer misconceptions, relative to students who belong to other departments, or not. The findings showed that students with higher analytical thinking scores had fewer misconceptions about psychological concepts than students with lower analytical thinking scores, regardless of their university majors. It is important to examine the connection between critical thinking education and the prevalence of psychological misconceptions. Critical thinking education requires individuals to reassess the information they receive. Instead of acquiring knowledge through rote memorization, processing information through a critical filter enables individuals to distinguish between accurate and inaccurate information more effectively. Various methods can be incorporated into the educational process to support the development of this skill (Bailin, 2002). As a result, students can critically re-evaluate the information they acquire (e.g., from social media, magazines, or news sources), reducing their likelihood of holding false beliefs. Thus, psychology education and analytical thinking skills were found to independently contribute to having fewer misconceptions. These findings point out the importance of questioning, ratiocination, and examining scientific evidence with a critical perspective for scientific education to combat holding misconceptions about psychology as it was the case regarding general misconceptions (Hughes et al., 2013). Therefore, the present results support the previously proposed arguments regarding structuring education systems to enhance critical thinking to combat erroneous beliefs in psychology among university students.

One of the factual sources of psychological misconceptions was proposed as the media (Hughes et al., 2013), but previous findings regarding the relationships between media usage and misconceptions were sparse. Thus, our results contributed to filling this gap by showing the negative relations between visual, printed, and social media exposure and accepting misconceptions about psychological concepts. In addition, the present findings demonstrated that the relationship between printed media and misconceptions about psychology was moderated by the levels of analytical thinking style. A particular study by Gardner and Brown (2013) documented similar findings by showing a negative link between holding misconceptions about psychology and reading newspapers such as *Time* and *Newsweek*. In addition, Furnham et al. (2003) showed that reading scientific books covering accurate knowledge about psychology positively predicts having accurate knowledge about psychological concepts. However, there was no prior research –up to date –regarding the moderator role of analytical tendency in the link between printed media usage to obtain information about psychological concepts and the number of misconceptions held. Combining the previously documented results with the present findings, reading print media products appears to be an efficient way to combat psychological misconceptions held among university students. Furthermore, building upon previous work (Cho, 2021; Gardner & Brown, 2013), the present results also contribute to the existing literature by demonstrating that greater analytical thinking abilities could enhance the efficiency of using printed media to reduce erroneous beliefs regarding psychological concepts.

In summary, since our dataset is correlational, it is not possible to determine whether students use media in a way that generates fewer misconceptions because they think analytically, or if, conversely, the way they use media makes them more analytical and less likely to have misconceptions. Although it may seem more reasonable to prioritize analytical thinking, we do not have definitive information on this matter. An experimental dataset is needed to explore this further. Based on this, there is a possibility that print media followers might be the students who are seeking more reliable sources to obtain information about psychology, relative to other students who use social media to acquire information about psychological concepts. One way to interpret these findings is through the lens of analytical thinking, which is closely

linked to the ability to assess and analyze information. Since the analytical thinking style leads people to be more critical and selective regarding newly acquired information, individuals with a higher propensity for analytical thinking might effectively use media sources to dispel misconceptions. However, there is a scarcity of research examining these complex relationships, which in turn deserve more attention in future work.

Limitations, Strengths, and Recommendations

There are many limitations to this study. First, the exploration of media exposure to psychological topics through various media channels was carried out using one-item questions. Further research is necessary to measure media usage with a more detailed scale that incorporates the intentions, goals, and attributions of the participants regarding their media usage. Additionally, we did not ask participants to report either the specific channels or the quality of the media sources from which they sought psychological information. Thus, future research should aim to gather more information about the frequently visited channels during media usage among college students to provide a more comprehensive analysis. Second, our participant group was recruited from two universities in İstanbul, Türkiye, and most participants were women. As a result, this limitation limits the generalizability of the present findings. Thus, future studies with a more representative sample of Turkish students (from diverse cities, regions, universities with or without accreditation, etc.) are required to examine the hypothesized relationships. Furthermore, our comparisons were confined to departmental differences (psychology vs. non-psychology) without delving into detailed comparisons of majors and participant characteristics in terms of their academic achievements. Moreover, although lacking empirical evidence, theoretical arguments suggest that misconceptions are associated with cognitive biases such as confirmation bias, illusory correlations, the tendency to infer causation from correlation, post hoc ergo propter hoc reasoning, and selective sampling (Lilienfeld et al., 2009; Schick & Vaughn, 2010). Additionally, it has been argued that misconceptions stem from a set of explanatory concepts (referred to as folk psychology) that individuals use to understand, predict, and influence behavior (Amsel et al., 2011). Therefore, future research should systematically investigate the independent or combined roles of these potential factors to provide a more comprehensive understanding. Therefore, future research that incorporates factors such as class standing (freshman or senior), educational accreditation, and GPA scores could help elucidate individual variations in the acceptance of misconceptions about psychological concepts among college students. Third, due to the relatively small effect sizes observed in the aforementioned relationships, it is important to evaluate our results with caution.

Receiving psychology education in Türkiye has gained increasing popularity over the last 15 years (Sümer, 2016). There are numerous psychology departments³, some of which hold accreditation by the Turkish Psychological Association upon meeting stringent scientific quality criteria, while others are not accredited. As a limitation, we did not classify participants considering the accreditation of their departments. Possibly, being a student in an accredited psychology department would make a difference in the number of misconceptions held by students. Additionally, we did not ask about students' GPA scores or the number of lectures they attended about psychology. These factors could influence the relationship between education in psychology and the tendency to hold misconceptions about psychology. Therefore, future investigations can go further in this study by making comparisons among college students studying in psychology departments accredited and non-accredited as well as other characteristics of the academic education taken. Overall, the results of this study might contribute to the existing literature by showing that academic psychology education can reduce misconceptions about psychology, as shown in the present study.

³In Türkiye, 111 psychology departments are admitting students (in 2023).

Beyond the limitations mentioned above, this study might contribute to the existing literature in several ways. First, this is the only study exploring the associations between psychological misconceptions, media usage, cognitive thinking styles, and psychology education in Türkiye. Furthermore, we addressed the important factors that have been overlooked in the previous literature, such as the interactions between media usage and the analytical thinking tendency of students. Our results suggest, for the first time, that various types of media usage can be useful in combating misconceptions. Additionally, according to the present results, the positive role of printed media usage was more pronounced among students with higher levels of analytical thinking tendency.

Conclusion

Overall, the present study demonstrated both independent and combined contributions of factual (media, education) and ontological (analytical thinking tendency) roots of misconceptions in holding fewer erroneous beliefs regarding psychological concepts. In an era where misconceptions about psychology are increasingly prevalent both within universities and among the general public, this study can provide insight into the existing literature not only by showing the interactions of ontological and factual factors contributing to the origin of psychological misconceptions but also by providing data-driven evidence for future preventions/interventions to combat spreading erroneous beliefs about the field of psychology.



Ethics Committee Approval	The Ethics Committee approval (18/07) was obtained from the Social Sciences Ethics Committee of Fatih Sultan Mehmet University on 27th October 2022.
Informed Consent	Informed consent was obtained from all participants for the study.
Peer Review	Externally peer-reviewed.
Author Contributions	Conception/Design of Study- Z.T., F.K., B.E.A.; Data Acquisition- Z.T.; Data Analysis/Interpretation- F.K., B.E.A.; Drafting Manuscript- F.K., B.E.A., Z.T.; Critical Revision of Manuscript- B.E.A., F.K., Z.T.; Final Approval and Accountability- B.E.A., F.K., Z.T.
Conflict of Interest	The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	The authors declare that this study has received no financial support.

Author Details

Busra Eylem Aktas (Assistant Professor)

¹ İstanbul Medipol University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, İstanbul, Türkiye

 0000-0002-0125-7903  busra.aktas1@medipol.edu.tr

Zeynep Temel (Assistant Professor)

¹ İstanbul Medipol University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, İstanbul, Türkiye

 0000-0001-8563-5635 

Filiz Kumova (Assistant Professor)

² Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, İstanbul, Türkiye

 0000-0001-8420-629X 

References

- Aarnio, K., & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1227-1236. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.009>



- Amsel, E. (2011). Hypothetical thinking in adolescence: Its nature, development, and applications. In *Adolescence: Vulnerabilities and opportunities* (pp. 86–113). Cambridge University Press.
- Bahçekapili, H. G., & Yilmaz, O. (2017). The relation between different types of religiosity and analytic cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 117, 267–272. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.013>
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science and Education*, 11(4), 361–375. <https://doi.org/10.1023/A:1016042608621>.
- Benjamin L. T., Cavell T. A., & Shallenberger W. R. (1984). Staying with initial answers on objective tests: Is it a myth? *Teaching of Psychology*, 11, 133–141. <https://doi.org/10.1177/009862838401100303>
- Bensley, D. A., & Lilienfeld, S. O. (2017). Psychological misconceptions: Recent scientific advances and unresolved issues. *Current Directions in Psychological Science*, 26(4), 377–382. <https://doi.org/10.1177/0098628315603059>
- Bensley, D. A., Lilienfeld, S. O., & Powell, L. A. (2014). A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.009>
- Brown, L. T. (1983). Some more misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology*, 10(4), 207–210. doi.org/10.1207/s15328023top1004_4
- Chew, S. L. (2004). Student misconceptions in the psychology classroom. *Essays from e-Excellence in Teaching*, 4, 11–15. <https://textarchive.ru/c-2117407.html>
- Cho, K. W. (2021). Predicting beliefs in psychological misconceptions with psychology knowledge and the critical reflection test: A replication and extension. *Teaching of Psychology*, 49(4), 1–7. <https://doi.org/10.1177/00986283211041624>
- Curtis, D. A., & Kelley, L. J. (2021). Psychom mythology of psychopathology: Myths and mythbusting in teaching Abnormal Psychology. *Teaching of Psychology*, 50(1), 14–25. <https://doi.org/10.1177/00986283211023195>
- diSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 265–281). Cambridge University.
- Evans, J. S. B. (2012). Spot the difference: Distinguishing between two kinds of processing. *Mind & Society*, 11, 121–131. <https://doi.org/10.1007/s11299-012-0104-2>
- Ferguson, D. G., Abele, J., Palmer, S., Willis, J., McDonald, C., Messer, C., Lindberg, J., Ogden, T. H., Bailey, E. G., & Jensen, J. L. (2022). Popular media and the bombardment of evolution misconceptions. *Evolution Education and Outreach*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12052-022-00179-x>
- Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>
- Furnham, A., Callahan, I., & Rawles, R. (2003). Adults' knowledge of general psychology. *European Psychologist*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.8.2.101>
- Furnham, A., & Rawles, R. (1993). What do prospective psychology students know about the subject?. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 36(4), 241–249. <https://psycnet.apa.org/record/1994-35282-001>
- Gardner, R. M., & Brown, D. L. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.008>
- Gardner, R. M., & Dalsing, S. (1986). Misconceptions about psychology among college students. *Teaching of Psychology*, 13(1), 32–34. https://doi.org/10.1207/s15328023top1301_9
- Gardner, R. M., & Hund, R. M. (1983). Misconceptions of psychology among academicians. *Teaching of Psychology*, 10(1), 20–22. https://doi.org/10.1207/s15328023top1001_5
- Gonzalez-Cuevas, G., Rodriguez, M. A., & Cuellar, V. N. (2016). Critical thinking in college students: Evaluation of their beliefs in popular psychological myths. *Headache the Journal of Head and Face Pain*, 430–436. <https://doi.org/10.4995/head16.2015.2850>
- Goregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish Sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(6), 787–794. <https://doi.org/10.1177/0022022197286009>
- Gregg, V. R., Winer, G. A., Cottrell, J. E., Hedman, K. E., & Fournier, J. S. (2001). The persistence of a misconception about vision after educational interventions. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(3), 622–626. <https://doi.org/10.3758/bf03196199>
- Herculano-Houzel S. (2002). Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *Neuroscientist*, 8, 98–110. <https://doi.org/10.1177/107385840200800206>
- Higbee, K. L., & Clay, S. L. (1998). College students' beliefs in the ten-percent myth. *The Journal of Psychology*, 132(5), 469–476. <https://doi.org/10.1080/00223989809599280>
- Holmes, J. D., & Beins, B. C. (2009). Psychology is a science: At least some students think so. *Teaching of Psychology*, 36(1), 5–11. <https://doi.org/10.1080/00986280802529350>



- Hughes, S., Lyddy, F., Kaplan, R., Nichols, A. L., Miller, H., Saad, C. G., ... & Lynch, A. J. (2015). Highly prevalent but not always persistent: Undergraduate and graduate student's misconceptions about psychology. *Teaching of Psychology*, 42(1), 34-42. <https://doi.org/10.1177/0098628314562677>
- Hughes, S., Lyddy, F., & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 20-31. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>,
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kowalski, P., & Taylor, A. (2004). Ability and critical thinking as predictors of change in students' psychological misconceptions. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 297-303
- Kowalski, P., & Taylor, A. K. (2009). The effect of refuting misconceptions in the introductory psychology class. *Teaching of Psychology*, 36(3), 153-159. <https://doi.org/10.1080/00986280902959986>
- Kowalski, P., & Taylor, A. K. (2017). Reducing students' misconceptions with refutational teaching: For long-term retention, comprehension matters. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(2), 90-100. <https://doi.org/10.1037/stl0000082>
- Kuhle, B. X., Barber, J. M., & Bristol, A. S. (2009). Predicting students' performance in introductory psychology from their psychology misconceptions. *Journal of Instructional Psychology*, 36(2), 119. <https://doi.org/10.4324/9781315267036-11>
- Landau, J. D., & Bavaria, A. J. (2003). Does deliberate source monitoring reduce students' misconceptions about psychology? *Teaching of Psychology*, 30(4), 311-314. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3004_05
- Lewandowsky S., Ecker U. K., Seifert C. M., Schwarz N., Cook J. (2012). Misinformation and its correction continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13, 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Wiley-Blackwell.
- McCutcheon, L. E. (1991). A new test of misconceptions about psychology. *Psychological Reports*, 68(2), 647-653. <https://doi.org/10.2466/PRO.68.2.647-653>
- Menz, C., Spinath, B., Hendriks, F., & Seifried, E. (2021). Reducing educational psychological misconceptions: How effective are standard lectures, refutation lectures, and instruction in information evaluation strategies? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10(1), 56-75. <https://doi.org/10.1037/stl0000269>
- Morewedge, C. K., & Kahneman, D. (2010). Associative processes in intuitive judgment. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 435-440. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.07.004>
- Pennycook, G., Cheyne, J. A., Seli, P., Koehler, D. J., & Fugelsang, J. A. (2012). Analytic cognitive style predicts religious and paranormal belief. *Cognition*, 123(3), 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.03.003>
- Prinz, A., Kollmer, J., Flick, L., Renkl, A., & Eitel, A. (2022). Refuting student teachers' misconceptions about multimedia learning. *Instructional Science*, 50(1), 89-110. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09568-z>
- Schick Jr., T., & Vaughn, L. (2014). *Do as I say, not as I do*. McGraw-Hill Education.
- Schwarz, N., Newman, E., & Leach, W. (2016). Making the truth stick & the myths fade: Lessons from cognitive psychology. *Behavioral Science & Policy*, 2(1), 85-95. <https://doi.org/10.1353/bsp.2016.0009>
- Singer, E., & Bossarte, R. M. (2006). Incentives for survey participation: When are they "coercive"? *American Journal of Preventive Medicine*, 31(5), 411-418. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2006.07.013>
- Stanovich, K. E. (2009) *How to think straight about psychology* (9th ed). Allyn & Bacon.
- Sümer, N. (2016). Rapid growth of psychology programs in Turkey: Undergraduate curriculum and structural challenges. *Teaching of Psychology*, 43(1), 63-69. <https://doi.org/10.1177/0098628315620886>
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2003, August). Media influences on the formation of misconceptions about psychology. *Poster presented at the Annual Conference of the American Psychological Association*. Toronto, Canada.
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2004). Naïve psychological science: The prevalence, strength, and sources of misconceptions. *The Psychological Record*, 54(1), 15-25. <https://doi.org/10.1007/BF03395459>
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2014). Student misconceptions: Where do they come from and what can we do? In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 259-273). Society for the Teaching of Psychology.
- Thomson, K. S., & Oppenheimer, D. M. (2016). Investigating an alternate form of the cognitive reflection test. *Judgment and Decision Making*, 11(1), 99-113. <https://doi.org/10.1017/S1930297500007622>
- Tosyalı, F., & Aktas, B. (2021). Does training analytical thinking decrease superstitious beliefs? Relationship between analytical thinking, intrinsic religiosity, and superstitious beliefs. *Personality and Individual Differences*, 183, 111122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111122>



Vaughan, E. D. (1977). Misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology*, 4(3), 138-141. https://doi.org/10.1207/s15328023top0403_9

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 659-680. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2>



Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Başvuru | Submitted 15.03.2024
Revizyon Talebi | Revision Requested 10.01.2025
Son Revizyon | Last Revision Received 09.07.2025
Kabul | Accepted 09.07.2025
Online Yayın | Published Online 29.07.2025

Araştırma Makalesi | Research Article

📄 Açık Erişim | Open Access

Ruff Desen Akıcılığı Testi: Türkiye Örnekleminde Psikometrik Özelliklerinin Sınanması ve Norm Değerlerinin Belirlenmesi

Ruff Figural Fluency Test: Testing Its Psychometric Properties and Determination of Normative Values in a Turkish Sample



Hediye Yalçiner¹ & Deniz Atalay Ata²

¹ Selçuk Üniversitesi, Tıp Fakültesi Hastanesi, Psikiyatri Bölümü, Konya, Türkiye

² İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Ruff Desen Akıcılığı Testi (RDAT), sözel olmayan akıcılık performansını ölçmede yaygın olarak kullanılan nöropsikolojik testlerdendir. Bu çalışmada RDAT'nin geçerlik ve güvenirlik sına çalışmaları yapılmış ve Türkiye örnekleminde norm değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, cinsiyet, eğitim ve yaş demografik değişkenleri açısından dengelenmiş sağlıklı 271 katılımcıya RDAT uygulanmıştır. Analizler RDAT'ye ait üretilen benzersiz desen sayıları, belirli desenlerin tekrar edilmesi sonucu yapılan perseveratif hata sayıları ve perseveratif hataların toplam benzersiz desen sayısına bölünmesiyle elde edilen hata oranı üzerinden yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında katılımcıların RDAT'deki puanları ile, Sözel Akıcılık Testi, Raven Standart Progresif Matrisler Testi ve İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların ilgili testlerdeki puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu bulunmuştur. Güvenirlik sına çalışması kapsamında, örneklemin tamamını temsil edecek şekilde 90 kişiye, ilk uygulamadan yaklaşık olarak altı ay sonra RDAT tekrar uygulanmış ve testin güvenirlik analizi test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Testin her bir bölümünden elde edilen puanlar ve toplam puanlar ile ikinci ölçümden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan ilk analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş olup analizler parametrik olmayan testler ile yürütülmüştür. Parametrik olmayan test analizi sonuçları cinsiyet değişkeninin akıcılık performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ancak eğitim ve yaş grupları arasında benzersiz desen üretimi bakımından anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Yaş arttıkça RDAT performansının bozulması, eğitim düzeyi arttıkça performansın iyileşmesi testin geçerliğine yönelik önemli bulgular arasındadır. Sonuç olarak RDAT'nin sözel olmayan akıcılığın değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Testin Türkiye örnekleminde, farklı cinsiyet, eğitim ve yaş grubundan katılımcılar üzerinden norm değerleri belirlenmiştir. Türkiye'de akıcılığın değerlendirilmesinde uygulanabilecek bir nöropsikolojik test literatürümüze kazandırılmıştır.

Abstract

In this study, it is aimed to to conduct the validity and reliability study of the Ruff Figural Fluency Test (RFFT) and to determine the norm values of the RFFT in the Turkish sample. For these purposes, RFFT was applied to 271 healthy participants. Analyzes were conducted on the number of unique designs produced in the RFFT and the number of perseverative errors made as a result of repeating a pattern. Within the scope of the validity study, the relationship between the scores of the participants on the RFFT and the Verbal Fluency Test, Raven Standard Progressive Matrices Test and İstanbul 5 Cube Planning Tower Test was evaluated using Pearson correlation analysis. The correlations



Atıf | Citation: Yalçiner, H., & Atalay Ata, D. (2025). Ruff Desen Akıcılığı Testi: Türkiye örnekleminde psikometrik özelliklerinin sınanması ve norm değerlerinin belirlenmesi. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 45(2), 192-218. <https://doi.org/10.26650/SP2024-1447917>

© This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. ©

© 2025. Yalçiner, H. & Atalay Ata, D.

✉ Sorumlu Yazar | Corresponding author: Deniz Atalay Ata atalay1980@yahoo.com, datalay@istanbul.edu.tr



between the scores were found to be significant. Within the scope of the reliability study, the RFFT was re-applied to 90 people, approximately six months later, to represent the entire sample, and the reliability analysis of the test was made with the test-retest method. There is a significant correlation between the scores obtained from the first and second measurements. As a result of the analysis, it was seen that the gender variable did not have a significant effect on non verbal fluency performance, but the education and age variables had a significant relationship with the unique pattern production. The decrease in RFFT performance as age increases and the improvement in performance as education level increases are among the important findings regarding the validity of the test. As a result, it has been shown in this study that the RFFT is a valid and reliable measurement tool in the evaluation of non-verbal fluency.

Anahtar Kelimeler Ruff Desen Akıcılığı Testi · sözel olmayan akıcılık · geçerlik · güvenirlik · nöropsikolojik test

Keywords Ruff Figural Fluency Test · nonverbal fluency · validity · reliability · neuropsychological test

Author Note This article is derived from the first author's master's thesis conducted under the supervision of the second author.

Yazar Notu Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

Various neuropsychological tests can be used to assess complex cognitive functions and the responsible brain regions. Verbal and non-verbal fluency tests, among the neuropsychological tests used in this context, stand out in measuring cognitive flexibility, attentional maintenance, and reaction time. *Fluency* is the ability to produce as many unique responses as possible in a limited time without perseveration (Ruff et al., 1994). Cognitive flexibility, self-monitoring, working memory, and response inhibition are cognitive skills that affect fluency performance. Because these and similar skills are required in fluency tasks, executive functions are also included (Lezak, 2004; Strauss, 2006). While early studies on fluency focused on the verbal component, later studies also focused on the visual-spatial component. Concerning the brain structures mediating fluency tests, performance on verbal fluency tests is affected by damage to the left frontal lobe (Costafreda et al., 2006), left temporal lobe (Baldo et al., 2006), or both (Henry et al., 2004; Zhang et al., 2014), whereas performance on nonverbal fluency tests appears to be related to the right frontal lobe function (Jones-Gotman et al., 1977; Ruff, 1996). At the same time, the severity of brain damage also correlates with performance on the Ruff Figural Fluency Test (Ruff et al., 1986).

The present study aimed to test the validity and reliability and to conduct a normative study of the RFFT used to assess nonverbal fluency in healthy adults from different age and education groups. For the validity study, correlations were examined between the RFFT and the Verbal Fluency Test, the Raven Standard Progressive Matrices Test, and the Istanbul 5 Cube Planning Tower Test for validity. For the reliability study, the participants were retested approximately six months later.

Method

The study included 271 participants between the ages of 20-69. The participants were divided into ages 20-39, 40-59, 60-69. Each age group was equally distributed according to gender and educational level of primary and secondary school (low educational level), high school (middle educational level), and undergraduate/graduate (high educational level). The gender and educational level of the retested participants were also balanced. All participants were right-handed. Participants with psychiatric and neurological disorders were excluded from the study.

The RFFT was administered to each participant individually, and the procedures described (Ruff, 1996) were used in the study. The RFFT, which consists of five parts, yields three scores: number of unique designs, perseverative errors, and error rate. The number of unique designs is defined as connecting at least two or more dots with straight lines and creating as many different designs as possible. *Perseverative errors* are lines drawn more than once in the same way. The error rate was calculated as the total number of perseverative errors divided by the total number of unique designs. The order in which the forms and scales were given during the application process was as follows: Informed Consent Form, Personal Information Form, RFFT, verbal fluency test, Istanbul 5 Cube Planning Tower, and Raven Standard Progressive Matrices Test.

Results

Means and standard deviations were calculated for each age and education groups for the three measures of the RFFT (Table 4, Table 5, Table 6). As a result of the Pearson correlation analysis conducted within the scope of the validity study, it was found that there was a significant correlation between the unique designs score of the RFFT and the number of words produced in the animal naming section of the verbal fluency test, the number of words produced with the letter k, the number of words produced with the letter a, and the number of words produced with the letter s (respectively: $r = .448, p < .001$; $r = .497, p < .001$; $r = .466, p < .001$; $r = .472, p < .001$). The unique designs score was also correlated with the accuracy on the Raven Standard Progressive Matrices Test ($r = .739, p < .001$). Correlation analyses with the Istanbul 5 Cube Planning Test showed a significant correlation between unique designs, total solving time, and correct solving scores ($r = .133, p < .05$; $r = .593, p < .001$, respectively). The correlation analyses conducted as part of the test-retest reliability study showed that the correlation coefficients obtained for each subsection ranged from .84 - .90 for unique designs and .30 - .66 for perseverative errors. The correlation coefficients for total unique patterns and total perseverative errors were .95 and .65, respectively. Regarding unique designs production, the non-parametric test results showed no significant difference between genders ($U = 8734, z = -0.691, p > .05$). In contrast, a significant difference was observed between age ($X^2 = 38.11, p < 0.001$) and education groups ($X^2 = 87.12, p < .001$). No significant difference was observed between the gender ($U = 82,10, z = -1.505, p > .05$), age ($X^2 = 3.47, p > .05$), and education ($X^2 = 2.29, p > .05$) groups in terms of perseverative errors. Similarly, no significant difference was found between genders ($U = 8210.5, z = -1.505, p > .05$) and age ($X^2 = 2.74, p > .05$) groups except the education groups ($X^2 = 10.67, p < .01$) in terms of error rate. In addition to these analyses, t scores of unique designs were calculated for each age group (20-39, 40-59, and 60-69).

Discussion

Within the scope of the validity study conducted to test the psychometric properties of the RFFT, correlations with verbal fluency, intelligence, and planning were analyzed. There was a higher correlation between the RFFT and the verbal fluency test than in Ruff's (1987) study. When the correlations between the Ruff Figural Fluency (unique patterns) and the intelligence test were analyzed, there was a positive relationship consistent with the findings in the literature (Ladowsky-Brooks & Chan, 2022; Ruff et al., 1987). There was also a positive correlation between the RFFT (unique patterns) and the Istanbul 5-Cube Planning Test (number of correct responses, problem-solving time). The reliability study of the test showed that the correlation coefficients between the first and second administration of the unique designs measure were higher than perseverative errors. The correlations between the two administrations also reached the significance level for perseverative errors. These results indicate that the reliability of the test is at an acceptable level.

As a result of the analysis conducted on gender, age and education, it was found that there was no difference between genders for all scores on the RFFT. In terms of the number of unique designs, it was found that there was a difference between the age and education groups. Accordingly, it was concluded that the participants in the 20-29 age group produced more unique designs than the other two age groups. These findings are consistent with the results of other studies that show the effect of age on nonverbal fluency (Evans et al., 1985; Fama et al., 1998; Giollabhui et al., 2021; Izaks et al., 2011; Rajan et al., 2015; Ruff et al., 1987; Ruff, 1996; Woods et al., 2016). For the education variable, participants with higher levels of education produced more unique designs than those in other education groups. The decrease in RFFT performance as age increases and the improvement in performance as education level increases are among the important findings regarding the validity of the test. These findings are also consistent with the literature (Izaks et al., 2011; Ruff, 1996; Ruff et al., 1987; Woods et al., 2016). The fact that the differences in unique designs concerning age and education were mostly not observed for the other two Ruff measures indirectly indicates the findings of Ladowsky-Brooks and Chan (2022), which show a relationship between perseverative errors and the severity of brain damage, especially considering that the current study was conducted with participants without neurological or psychiatric disorders.

The current study is the first to test the psychometric properties of the RFFT in a Turkish sample and determine its norms. Strong evidence for the validity and reliability of the RFFT has been obtained, contributing to the literature on applicable neuropsychological tests in Turkey. While these findings highlight the study's strengths, there are also some limitations. This study collected data based on applications conducted in only four cities. There is a need for more extensive studies that can represent the entire Turkish sample. Another area for improvement is that the test was administered traditionally rather than computer-based, especially for young participants. Although some studies in the literature have used computer-based versions (Woods et al., 2016), it was not preferred here and was considered for future studies. On the other hand, people in the older age group may have more difficulties with the computer-based versions. Along with discussions on the effects of different versions of the test, it needs to be

studied in different samples. If we look at the different populations to which the test was applied as depression (Giollabhui et al., 2021), anxiety disorders (Gulpers et al., 2018), anorexia nervosa (Heled et al., 2015), epilepsy (Zalonis et al., 2017), Parkinson's disease (Rosenthal et al., 2016), Alzheimer's disease and mild cognitive impairment (Kwak et al., 2022), it can be stated that future studies to be conducted in different clinical subgroups are also needed. Besides, in the present study, it is hoped that the presentation of the test's psychometric properties contributes to the interest in neuropsychological tests and their development studies.

Ruff Desen Akıcılığı Testi: Türkiye Örnekleminde Psikometrik Özelliklerinin Sınanması ve Norm Değerlerinin Belirlenmesi (RDAT)

Nöropsikolojik testler, beyin-davranış ilişkisinin değerlendirilmesinde kullanılan önemli ek değerlendirme araçlarıdır (Öktem, 1994). Beyin görüntüleme yöntemlerinin yanı sıra kullanılan bu testler sayesinde sadece beyin görüntüleme tekniklerinin yeterli olmadığı durumlarda karmaşık bilişsel işlevler ve bunlardan sorumlu beyin bölgelerinin işlevselliği değerlendirilebilmektedir (Lezak, 2004). Bilişsel işlevlerin değerlendirilmesinde kullanılan önemli nöropsikolojik testlerden bazıları da akıcılık testleridir (Ruff, 1996). Bu testler klinik popülasyonlarda yönetici işlevlerin değerlendirilmesinde, beyin işlevsel çalışma durumunun ölçülmesinde güvenilir sonuçlar sağlamaktadırlar. Akıcılık testleri sayesinde beyinde hasar olan bir hasta ile beyinde hasar olmadığı varsayılan, sağlıklı bir birey ayırt edilebilmektedir (Ruff ve ark., 1986). Sözel ve sözel olmayan akıcılık testleri günümüzde bilişsel esnekliği, dikkati sürdürme yetisini ve tepki hızını ölçmede yaygın olarak kullanılan akıcılık testlerindendir (Evans ve ark., 1985; Fama ve ark., 2000; Heled ve ark., 2015; Kwak, 2022; Ruff, 1996; Ruff ve ark., 1986). Türkiye’de farklı bilişsel işlevlere duyarlı nöropsikolojik testlerin standardizasyon çalışmaları bulunmakla birlikte (Atalay ve Cinan, 2007; Cinan, 2015; Karakaş ve ark., 2024; Öktem, 2011; Sohtorik İlkmen ve Soncu Büyükişcan, 2022) bu zamana kadar sözel olmayan akıcılık testlerinin standarsizasyonunun yapılmadığı görülmektedir. Bir ölçme aracı geliştirildiğinde, testin uygulanması sırasında kültürler arası farklılıklar ortaya çıkabileceğinden ölçüm aracının başka kültürlerde kullanılabilirliğinin araştırılması gerekir. Bu nedenle geliştiren ölçüm aracı için farklı kültürlerde norm belirleme ve standardizasyon çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede gerekli karşılaştırmalar yapılabilen ve ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra geliştirilmiş olan araç o kültürde kullanılabilir hale gelmektedir. Türkiye’de, hâlihazırda geliştirilmiş olan ölçüm araçlarının kullanılabilmesi için norm belirleme ve standardizasyon çalışmalarına duyulan ihtiyaç devam etmektedir (Karakaş ve ark., 2024). Bu çalışmada da sözel olmayan akıcılık testlerinden biri olan RDAT’nin psikometrik özelliklerinin sınanması ve norm çalışmasının yapılmasıyla alandaki bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada akıcılık performansı ve akıcılık türleri ile sözel olmayan akıcılık testleriyle ilgili literatür ele alındıktan sonra araştırmanın bulguları sunulacak ve tartışılacaktır.

Akıcılık Performansı ve Akıcılık Türleri

Akıcılık, sınırlı bir zaman diliminde, sınırlı koşullar altında, yanıt tekrarlarından kaçınarak olabildiğince fazla benzersiz tepki üretme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ruff ve ark., 1994). Akıcılık görevlerini yerine getirebilmek için akıcı ve esnek düşünme, kendini izleme, çalışma belleği, önceden oluşturulmuş yanıtları tekrar etmeyi engelleme (perseverasyonu kitleme) gibi beceriler gerekmektedir. Akıcılık testleri frontal lobdaki belirli beyin bölgelerinin aracılık ettiği ve genel olarak davranışı organize etme, bir davranışı veya süreci başlatma, sürdürme ve koordine etme yeteneği olarak tanımlanan yönetici işlevleri değerlendirmede temel ölçüm araçlarıdır (Lezak ve ark., 2004; Strauss ve ark., 2006). Akıcılık performansı yönetici işlevlerin genel bir ölçümü olduğu için, birden fazla beyin sürecini içerdiği ve akıcılık görevleri sırasında birden fazla beyin bölgesinin aktive olduğu bilinmektedir (Lezak ve ark., 2004; Strauss ve ark., 2006). Geçmişten günümüze, akıcılık performansına hangi beyin bölgelerinin dahil olduğunu belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır (Baldo ve ark., 2006; Costafreda ve ark., 2006; Henry ve ark., 2004; Jones-Gotman ve ark., 1977; Ruff ve ark., 1994; Zhang ve ark., 2014), Önemli davranış değişiklikleri gösteren frontal lob hastaları üzerinde yapılan çalışmalar bu araştırmalara örnek olarak gösterilebilir (Ruff ve ark., 1986).

Yönetici işlevlere frontal loblar aracılık ederken bu işlevler çeşitli nöropsikolojik testlerce değerlendirilmektedir (Bryan ve ark., 2000). Akıcılık testleri de frontal lob işlevselliğine karşı genel bir ölçüm sağladığı için bu alandaki değerli testlerdendir. Bu testlerinin tercih edilmesindeki bir diğer sebep de akıcılık testlerinin yaşlı ve düşük eğitim düzeyine popülasyondaki bireylere uygulanabilirliğinin kolay olmasıdır. Yönetici işlevlerde bir bozukluk olduğunda veya nöropsikolojik bir bozukluk tanısı konulurken genellikle bozuklukların farklı yönleri bir bütün olarak ele alınarak değerlendirme yapılır (Lezak ve ark., 2004; Strauss ve ark., 2006). Akıcılık testleri, zihinsel üretkenliği başlatma ve sürdürme, yanıt için etkili stratejiler uygulama, kendini izleme ve tepkiyi düzenleme becerileri ile yönetici işlevlerin pek çok unsurunu birden değerlendirebildiği için yönetici sürecin genel bir ölçütü olarak kabul edilebilir. Ayrıca yaşlı ve düşük eğitilmiş popülasyonda uygulamanın kolaylığı açısından da akıcılık testleri tercih edilmektedir. Ladowsky-Brooks ve Chan (2022), yönetici işlevlerin bir ölçütü olarak, RDAT'deki sonuçların klinik yorumunu daha iyi anlayabilmek için bir çalışma yürütmüş ve RDAT'deki sonuçlar ile yaygın olarak kullanılan diğer nöropsikolojik testlerin sonuçları arasındaki korelasyonları incelemiştir. Sonuçta sözel olmayan akıcılık testindeki tasarım çıktıları ve perseveratif hata puanlarının farklı korelasyon modelleri gösterebileceği ve hasarın boyutuna ve hasarın konumuna bağlı olarak beyin hasarlarından farklı etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Perseveratif hataların fazla olmasının beyin hasarının ciddiyeti ile yüksek derecede ilişkili olduğu görülmüştür. Üretilen benzersiz desenlerin sayısının psikomotor hızla, sözel olmayan bellek ile ve sözel akıcılık performansı ile pozitif korelasyon gösterirken; bir bellek tanıma testindeki yanlış tanıma hataları ile negatif korelasyon gösterdiği bulgulanmıştır.

Araştırmalar, genel olarak sözel akıcılık performansının, sol frontal lob hasarından (Costafreda ve ark., 2006), sol temporal lob hasarından (Baldo ve ark., 2006) veya her ikisinde birden bir hasar olmasından (Henry ve ark., 2004; Zhang ve ark., 2014) etkilendiğini belirtmiştir. Sözel olmayan akıcılık performansı ise sağ frontal lob işleyişinden etkileniyor gibi görünmektedir. Süperior medial lezyonları olan hastaların hem sözel hem sözel olmayan akıcılık görevlerinde daha düşük performans gösterdiği gözlenmiştir (Jones-Gotman ve ark., 1977; Ruff ve ark., 1994). Akıcılık testleri bir bireyin beyinde lezyon olup olmadığını ayırt edebilmemizi sağlamanın yanı sıra anksiyete, depresyon, şizofreni gibi psikopatolojilerde, hastaların yönetici işlevlerini değerlendirebilmemizi ve bu hastalıkların bilişsel doğasını anlamamızı da sağlamaktadır. Toplumlarda oldukça yaygın görülen anksiyete, depresyon gibi hastalıklarda yönetici işlevlerin olumsuz etkilendiği bilinmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar, depresyonda (Giollabhui ve ark., 2021), anksiyete bozukluğunda (Gulpers ve ark., 2018), anoreksiya nervozada (Heled ve ark., 2015), epilepsi hastalığında (Zalonis ve ark., 2017), Parkinson hastalığında (Rosenthal ve ark., 2016), Alzheimer hastalığında ve hafif bilişsel bozuklukta (Kwak ve ark., 2022) sözel olmayan akıcılık performansının olumsuz etkilendiği gösterilmiştir.

Akıcılık konusundaki ilk çalışmalarda, örneğin Thurstone ve Thurstone'nın 1949 yılında yayımladıkları birincil zihinsel beceriler testinde ve Benton ve arkadaşlarının 1994 yılındaki "Multilingual Aphasia Examination" adlı çalışmalarındaki Kontrollü Sözlü Kelime İlişkilendirme Testi'nde (bkz., Ruff, 1996) araştırmacılar öncelikle sözel akıcılığın ölçülmesine odaklanmıştır. Sözel akıcılık testlerinde katılımcılardan genellikle sınırlı bir zaman dilimi içerisinde belirli kriterlere uygun kelimeler üretmeleri istenir. Katılımcılardan üretmeleri istenen kelimeler, belirli bir kategoriye ait kelimeler (örn., meyveler, hayvanlar, yapılan eylemler, duygular vb.), belirli bir harfle başlayan kelimeler (örn., k harfi ile başlayan kelimeler, a harfi ile başlayan kelimeler vb.) veya verilen bir kelimeyi çağrıştıran kelimeler (örn., sıra kelimesini çağrıştıran kelimeler vb.) olabilir.

Sözel Olmayan Akıcılık Testleri

Akıcılığın sözel olmayan versiyonlarında, şekilsel akıcılık görevlerinin görsel-uzamsal modda akıcı ve esnek düşünme becerilerini değerlendirdiği varsayılmaktadır (Ruff, 1988). Şekilsel akıcılık testlerinde

genellikle kişilerden farklı açılar ve oryantasyonlarda çizgiler çizmeleri ve bunları birbirleriyle bağlantılandırılmaları istenir.

Literatüre bakıldığında sözel olmayan akıcılığın ölçümü için farklı yöntemler olduğu görülmektedir. Farklı referans noktalarının birbirinden farklı desen oluşturacak şekilde birleştirilmesini gerektiren bu görevler kimi zaman kâğıt kalem testi olarak uygulanmakta kimi zaman da bilgisayar üzerinde yapılmaktadır (Elderson ve ark., 2016; Jones-Gotman ve ark., 1977; Regard ve ark., 1982; Ruff ve ark., 1994; Woods ve ark., 2016). Jonas-Gotman ve Milner (1977) akıcılığın görsel-uzamsal boyutunu test etmek için girişimlerde bulunmuştur. Bir ölçüm aracı geliştirerek sağ ve sol hemisferdeki lezyonların akıcılık üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Geliştirdikleri Desen Akıcılığı Testi'nde (Design Fluency Test), katılımcılardan beş dakikalık bir süre boyunca farklı desenler çizmelerini istemişlerdir. Daha sonra ikinci aşamada desenleri düz, kıvrımlı, çizgi, daire vb. olarak gruplamalarını istemişlerdir. Katılımcıların performanslarını değerlendirdiklerinde, kortikal lezyonu olan hastaların, sağlıklı kontrollere göre daha az sayıda desen ürettiğini ve daha fazla tekrarlayıcı davranışta bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca sağ frontal lob hasarlı hastalar bu testte görece en düşük performans gösteren grup olmuştur. Jonas-Gotman ve Milner'in (1977) bulgularına göre sözel olmayan akıcılık performansı, sağ hemisfer ve anterior bölgedeki lezyonlardan, posterior bölgelerdeki lezyonlara göre daha çok etkilenmektedir. Araştırmacılar bu bulgulardan, sağ frontal lob işleyişine duyarlı bir test geliştirme amacına ulaşıldığı sonucuna varmıştır. Ancak bu yöntem klinik olarak uygulandığı zaman puanlamanın oldukça zor olduğu fark edilmiştir. Çizimlerin aynı mı farklı mı olduğunu belirlemek için puanlayıcının öznel yargısına gereksinim duyulması, dolayısıyla özgün desenlerin sayısı ile tekrarlayıcı eğilimlerin sayısının tam olarak belirlememesi gibi sebepler bu yöntemin yetersiz kalmasına neden olmuştur (Jonas-Gotman ve Milner, 1977; Ruff ve ark., 1987).

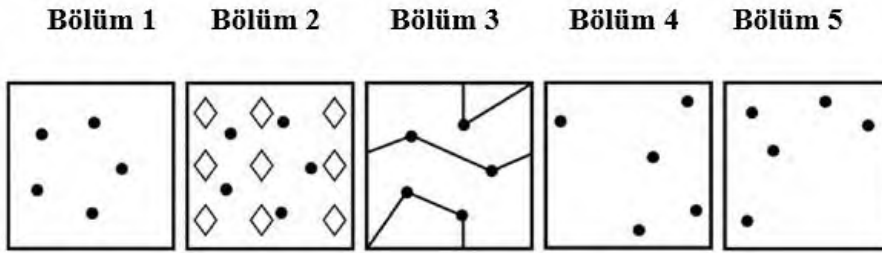
Regard ve arkadaşları (1982) Desen Akıcılığı Testi'nin nesnelliğini geliştirmek amacıyla Beş Nokta Testi'ni (Five Point Test) geliştirmiştir. Test her birinin içerisinde beş nokta bulunan dikdörtgenlere bölünmüş bir sayfadan oluşmaktadır. Sayfada toplam 40 dikdörtgen kutu bulunmaktadır. Kutuların içerisindeki beş nokta gizli bir "X" şeklini oluşturmaktadır. Katılımcılardan beş dakikalık bir süre boyunca bu noktalardan en az ikisini birleştirerek farklı desenler oluşturmaları istenmiştir. Bu testin Goebel ve arkadaşları (2008) tarafından 18-80 yaşları arasındaki katılımcılardan normativ verileri toplanmıştır. Benzersiz desenler (üretim), perseverasyonlar (esneklik), dönen desenler (strateji) ve kural ihlalleri değerlendirilmiştir. Yaş ve eğitimin test performansı ile ilişkili olduğu, testin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenilirlik analizleri sınıf içi korelasyonların benzersiz desenler için .99, perseverasyon yüzdeleri için .99, strateji puanı için .99, kural ihlali için .97 olduğunu göstermiştir. Test tekrar test korelasyonlarının .35 - .84 arasında değiştiği görülmüştür. Geçerlik çalışması kapsamında leksikal sözel akıcılık testinin Almanca versiyonu, İz Sürme Testi A ve B formları, ileri ve geri sayı uzamı testleri, sözel zekayı ölçen Mehrwachwahl-Wortschatz-B Zeka Testi uygulanmıştır. Benzersiz desen üretiminin MWT-B Zeka Testi ve İz Sürme B formuyla, perseverasyonların ise geriye doğru sayı uzamı testiyle korelasyonlarının olduğu bulgulanmıştır.

Regard ve arkadaşları (1982), Beş Nokta Testi'nin orijinal versiyonunda testi beş dakikada uygulamıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda farklı araştırmacılar genellikle üç dakikalık versiyonunu kullanmıştır (Lee ve ark., 1997). Santa-Maria ve arkadaşları (2001) testin daha uzun bir versiyonunda, zamanın sözel olmayan akıcılık performansı üzerindeki muhtemel etkisini ve testin uygulanan diğer üç ve beş dakikalık versiyonlarındaki performansı değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada Beş Nokta Testi'nin her bir dakikasında üretilen benzersiz desen sayısını ve tekrarlayıcı eğilimlerin sayısını hesapladıklarında, ilk dakikada üretilen ortalama benzersiz desen sayısının 15 iken, onuncu dakikada bu sayının 5.1'e düştüğünü gözlemlemişlerdir. Ayrıca tekrarlayıcı eğilimlerin sayısı da giderek artmıştır. Regard ve arkadaşları (1982) aynı zamanda birinci, üçüncü ve yedinci sınıfa giden çocuklardan ölçüm aldıklarında, diğerlerine göre yaşça büyük olan çocukların daha iyi bir akıcılık performansı gösterdiğini gözlemlemişlerdir. Bulguları ayrıca sözel

olmayan akıcılık performansının yaşa bağlı olarak iyileşirken cinsiyetten etkilenmediğini göstermiştir. Evans ve arkadaşları (1985) Beş Nokta Testi'nin farklı bir versiyonunu geliştirerek ikinci, dördüncü ve altıncı sınıfa giden üstün yetenekli çocuklar üzerinde test etmiştir. Bulguları, Regard ve arkadaşlarının (1982) bulgularıyla tutarlı olarak sözel ve sözel olmayan akıcılıkta yaşla birlikte bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Evans, Ruff ve Gualtieri (1985) tarafından geliştirilen Ruff Şekil/Desen Akıcılığı Testi (Ruff Figural Fluency Test), sözel olmayan akıcılığın ölçümü için kullanılan, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış nöropsikolojik testlerden birisidir. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği yüksek bir ölçüm aracıdır. Beş bölümden oluşan testte iki nokta veya daha fazlasını birleştirerek farklı desenler oluşturmak hedeflenir. **Şekil 1**'de RDAT bölümlerine ait örnekler sunulmuştur.

Şekil 1

RDAT'nin Bölümlerine Ait Örnekler



Literatüre bakıldığında araştırmacıların akıcılık testlerinde zamanlamaya önem vermelerinin bu testlerin kâğıt kalem versiyonlarının yanında bilgisayar tabanlı versiyonlarının da geliştirilmesine neden olduğu görülmektedir. Örneğin Woods ve arkadaşları (2016), katılımcıların bilgisayar faresini kullanarak beş farklı noktayı birleştirdiği bilgisayar temelli bir akıcılık testi geliştirmiştir. Testin sonuçları, kâğıt kalem ile yapılan akıcılık testlerine benzerdir. Yaş ve eğitim seviyesi ile birlikte performansta bir artış görülmüştür. Buna ek olarak bu testte bilgisayar deneyimi devreye girmiştir. Bilgisayar deneyiminin artmasıyla akıcılık performansında bir artış görülmektedir. Ancak araştırmacılar bu görev sırasında, kâğıt kalem ile yapılan akıcılık testlerinden farklı mekanizmaların devreye girebileceğini de vurgulamıştır. Bilgisayar tabanlı akıcılık testinde katılımcılar önceki oluşturdukları desenleri göremezken, kâğıt kalem testlerinde aynı sayfa içerisinde önceki oluşturdukları desenleri görebilirler. Bu durum bilgisayar temelli akıcılık testinde katılımcıların daha çok depolama ve bellekten geri getirme işlevlerine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (Woods ve ark., 2016). Bu ihtiyaç katılımcıların strateji üretmek için daha çok çabalamalarına neden olabilir. Ancak diğer yandan bilgisayar donanımındaki değişikliklerin performansı etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla bilgisayar tabanlı geliştirilen testlerin daha ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç vardır.

RDAT'nin değerlendirilmesinin uzun sürmesinden ve değerlendiriciler arasındaki farklılıklar olabileceği fikrinden yola çıkarak Elderson ve arkadaşları (2016) özel bir yazılım programı geliştirmiştir. Bu yazılım RDAT'deki örüntüleri otomatik olarak tanımakta ve sonrasında performansı değerlendirmektedir. Program, esasında, iki nokta arasında oluşturulabilecek bütün çizgi ve desen alternatiflerini tanımaya dayanmaktadır. Toplamda 1023 farklı desen çizilebileceği hesaplanmış ve bu desenler programa tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmacılar 1761 kişiye RDAT uygulamış ve buradaki sonuçlar iki bağımsız değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçta bilgisayarlı değerlendirme ile insan değerlendiriciler arasındaki uyumun oldukça iyi olduğu ve insan değerlendiriciler arasındaki uyuma benzer olduğu görülmüştür. Elderson ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği bu yazılım programı için araştırmalara halen ihtiyaç duyulsa da büyük örneklemli çalışmalarda zaman kaybı olmaması ve puanlama güvenilirliği açısından umut vaat edici görünmektedir.

Vrijzen ve arkadaşları (2021), Elderson ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği algoritmanın testin uygulanabilirliğini kolaylaştırdığını kabul etmekle birlikte, bunun yeterli olmadığını, çünkü testin uygulanması ve talimatların verilmesi için hala insan değerlendirmecilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak, Vrijzen ve arkadaşları, tüm sınırlamaları ortadan kaldırarak, RDAT'nin bilgisayar tabanlı bir versiyonunu geliştirmişlerdir. Dijital RDAT'nin geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla katılımcıları random olarak iki gruba atamışlar ve bir gruba önce klasik RDAT, ardından dijital RDAT uygulamışlar; diğer gruba önce dijital RDAT, ardından klasik RDAT uygulamışlardır. İlk uygulamadan bir hafta sonra yapılan uygulamada bütün katılımcılara sadece dijital RDAT uygulamışlardır. Sonuçta, testlerin uygulanma sırasının anlamlı bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca uygulama süreleri de yaklaşık olarak aynıdır. Ancak puanlamalar açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Benzersiz desenlerin sayısının dijital versiyonda, kâğıt kalem versiyonuna göre daha az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından, bu durumun, kişilerin teknoloji kullanımına olan aşinalığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Başka bir açıklama da insan değerlendirmecilerin çizgilerin uzaması, eğri çizilmesi gibi durumlarda bunları doğru kabul etmesinden kaynaklanıyor olabileceği şeklindedir. Özetle, Vrijzen ve arkadaşlarının (2021) geliştirdiği dijital RDAT, geniş kapsamlı kohort çalışmalarında uygulama ve değerlendirme açısından kolaylıklar sağlayabilir, ancak dijital RDAT ve kâğıt kalemle yapılan RDAT'nin sonuçlarının birbirinin yerine kullanılamayacağı görülmüştür.

RDAT'nin psikometrik özelliklerine bakıldığında (Ruff, 1996), geçerlik sınama çalışmaları RDAT performansı ile motor hız arasında korelasyon bulunmazken bazı yaş ve eğitim gruplarında performans zeka katsayısıyla arasında ortalama düzeyde korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda yapılan geçerlik sınama çalışması, benzersiz desenlerin başlama ve kompleks zeka olmak üzere iki faktöre yüklendiğini, perseveratif hataların ise planlama performansına yüklendiğini göstermiştir. Benzersiz desenler için test tekrar test korelasyon katsayısı ise .76 olarak bulgulanmıştır. Yaş ve eğitimin test performansı üzerinde etkisi olduğu görülmekle birlikte, cinsiyet değişkeninin etkisi görülmemektedir. Katılımcıların yaş aralığının 16 - 70 yaş arasında değiştiği araştırma, üniversite mezunlarının lise mezunlarına göre daha fazla sayıda benzersiz desen ürettiklerini göstermiştir. Ayrıca 25 yaşından genç olan katılımcılar en iyi performansı gösterirken 25-55 yaş arasındaki katılımcılar ortalama düzeyde bir performans göstermiş, yaşlı katılımcılar ise en düşük performansı göstermişlerdir.

Beş Nokta Testi'nin (Regard ve ark., 1982) aksine, Ruff ve arkadaşlarının (1987) geliştirdiği testte üretilen benzersiz desen sayısı, tekrarlayıcı eğilimlerin sayısı ve hata oranları her bir bölüm için ayrı ayrı hesaplanır. Sonuçta dakikada üretilen desen oranı RDAT'de daha yüksektir ve tekrarlayıcı eğilimlerin sayısı daha düşüktür. Beş Nokta Testi'nde katılımcılar 10 dakika boyunca ortalama 74.2 benzersiz desen üretirken (Santa-Maria, 2001), RDAT'de beş dakika boyunca ortalama 114 desen üretmiştir (Ross, 2014; Ruff ve ark., 1987). Ayrıca desen üretim oranı beş test bölümünün her birinde aynı kalmaktadır.

Ruff ve ekibi (1986) geliştirdikleri akıcılık testinin nöropsikolojik yararını test etmek amacıyla kafa travması geçiren yetişkin örnekleme bu testi uyguladıklarında frontal lob hasarlı hastaların, sağlıklı konrollere göre anlamlı derecede düşük performans sergilediklerini görmüştür. Testin özellikle sağ frontal lobdaki hasarlara duyarlı olduğu görülmüştür (Ruff ve ark., 1994). Analizler ayrıca RDAT'nin beyin travmasının şiddetine de duyarlı olduğunu göstermiştir. Beyin travması orta ve şiddetli olarak sınıflandırılan hastaların sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır. Beyin travması şiddetli olan hastalar, orta şiddetli olan hastalara göre daha düşük performans göstermiştir (Ruff ve ark., 1986). Hasarın şiddeti ne kadar büyükse performanstaki azalma da o kadar fazladır.

Mevcut çalışmanın amacı sözel olmayan akıcılığın değerlendirilmesinde kullanılan bir nöropsikolojik test olan RDAT'nin psikometrik özelliklerinin sınanması ve norm değerlerinin belirlenmesidir. Literatüre bakıldığında RDAT'nin kâğıt kalem ve bilgisayar tabanlı versiyonlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada

testin daha temel düzeyde norm çalışmasının yapılması amaçlandığından, her eğitim seviyesinden ve farklı yaş gruplarından kişilerin fare (mouse) kullanımlarının kısıtlı olabileceği düşünüldüğünden ve testin bilgisayar versiyonunun kullanımıyla ilgili farklı sonuçlar göze çarptığından (Elderson ve ark., 2016; Vrijen ve ark., 2021) kâğıt kalem versiyonu tercih edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında RDAT'nin yukarıda belirtilen, yüklendikleri bilişsel faktörler dolayısıyla aralarında ortak özellikler bulunan testlerle ilişkileri tespit edilmeye çalışılacaktır. Literatüre bakıldığında da sağlıklı kişiler üzerinde yapılan araştırmalarda benzersiz desenlerle, insiyatif ve kompleks zekanın; hata oranı ile planlama boyutlarının birlikte yüklendikleri görülmektedir (Ruff, 1996). Klinik örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda ise RDAT performansının planlama, esneklik gibi boyutlarla bağlantılı olduğu bulgulanmıştır (Ruff, 1996). Ayrıca Ladowsky-Brooks ve Chan (2022) de benzersiz desen üretimin fonemik ve semantik akıcılıkla ilişkisi olduğunu bildirmektedir. Buradaki yapı geçerliliği çalışmasında da söz konusu araştırma bulguları göz önüne alınarak sözel akıcılığın özellikle planlama, esnek düşünme, sözel akıcılık ve sözel olmayan akıl yürütme gibi bilişsel işlevlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda RDAT ile beraber yürütücü işlevler ve sözel becerilere duyarlı Sözel Akıcılık Testi, planlamaya duyarlı İstanbul 5 Küp Planlama Testi ve özellikle akıcı zekayı ölçmeye duyarlı Raven Standart Progresif Matrisler Testi uygulanmıştır. Güvenirlik sınaması için test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve RDAT yaklaşık altı ay sonra katılımcılara tekrar uygulanmıştır. Bu aşamada, RDAT'ye ait yapı geçerliliği sınaması üzerine literatürdeki bulgularla (Evans ve ark., 1985; Regard ve ark., 1982; Ruff, 1996) uyumlu olarak akıcılık performansının cinsiyete değil, yaşa ve eğitime göre değişmesi beklenmektedir. Kadın ve erkek katılımcıların performansları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, daha genç katılımcıların daha yaşlı katılımcılara göre daha iyi performans göstermesi, eğitim seviyesi daha yüksek katılımcıların, eğitim seviyesi düşük olan katılımcılara göre daha iyi performans göstermesi beklenmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın hipotezleri şöyledir:

H1. RDAT'deki performans ile Sözel Akıcılık Testi, İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi ve Raven Progresif Matrisler Testine ait performans arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı olacaktır.

H2. RDAT'ye ait iki ayrı zamanda elde edilen puanlar arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı olacaktır.

H3. Kadın ve erkek katılımcılar arasında RDAT sözel olmayan akıcılık performansı puanları açısından anlamlı bir fark olmayacaktır.

H4. Genç yetişkinler daha yaşlı yetişkinlere göre RDAT'den a) daha fazla sayıda benzersiz desen üretecek, b) daha az sayıda perseveratif hata yapacak ve c) hata oranları daha az olacaktır.

H5. Eğitim seviyesi daha yüksek olan katılımcılar, eğitim seviyesi daha düşük olan katılımcılara göre RDAT'de a) daha fazla sayıda benzersiz desen üretecek, b) daha az sayıda perseveratif hata yapacak ve c) hata oranları daha az olacaktır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya 20-69 yaş arasında toplamda 271 kişi katılmıştır. Katılımcı grupları oluşturulurken katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim durumu açısından dengeli bir şekilde dağılmasına dikkat edilmiş, katılımcıların eğitim durumları ülkemizde uygulanan eğitim sistemine ve literatürdeki daha önceki çalışmalar (Karakaş ve ark., 2024) göz önünde bulundurularak üç gruba ayrılmıştır. Katılımcıların %50.2'si kadın, %49.8'i erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında, %33.9'u 20-39 yaş aralığında, %32.8'i 40-59 yaş aralığında, %32.8'i 60-69 yaş aralığındadır. Katılımcıların %33.6'sının eğitim durumu ilköğretim ve ortaokul, %33.2'sinin lise, %33.2'sinin lisans ve lisansüstüdür. Tekrar test aşamasında, örnekleme temsil eden 90 katılımcıya yaklaşık olarak ay sonra RDAT tekrar uygulanmıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim gruplarına göre dağılımı [Tablo 1](#)'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Yaş, Cinsiyet ve Eğitim Gruplarına Göre Dağılımı*

	Kadın			Erkek			Toplam
	İlköğretim	Lise	Üniversite	İlköğretim	Lise	Üniversite	
20-39	15 (5)	16 (5)	15 (5)	16 (5)	15 (5)	15 (5)	92 (30)
40-59	16 (5)	14 (5)	15 (5)	14 (5)	15 (5)	15 (5)	89 (30)
60 +	14 (6)	15 (4)	15 (5)	15 (5)	15 (5)	15 (5)	90 (30)
Toplam	46 (16)	45 (14)	45 (15)	45 (15)	45 (15)	45 (15)	271 (90)

Not. Tektar test aşamasına katılan katılımcıların sayıları parantez içerisinde verilmiştir.

Örneklemin tamamını nörolojik veya psikiyatrik olarak sağlıklı katılımcılar oluşturmaktadır. Bilişsel işlevleri etkileyebilecek olan bu hastalıklar ve ilaç kullanımları dışlama kriteri olarak kabul edilmiş ve çalışmaya başlamadan önce bu hastalıklardan birisinin tanısı konulduğu bilgisine ulaşılan veya nörolojik veya psikiyatrik ilaç kullanımı olduğunu bildiren kişiler çalışmaya dahil edilmemiştir. İstanbul 5 Küp Planlama Testi'nde 40-59 yaş grubundan üç kişi, 60 yaş ve üzeri yaş grubundan 26 kişi testi tamamlayamadıklarından, 60-69 yaş grubundan altı kişi de testte yardım aldıklarından toplam 35 kişinin planlama testine ait verileri analize dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Katılımcılar önce onam formunu doldurmuşlardır. Ardından yaş, cinsiyet, eğitim durumu bilgileri ile hastalık ve ilaç kullanımlarının öğrenilmesine yönelik olarak Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

RDAT

RDAT (Ruff, 1996), sözel olmayan akıcılığın ölçümünde kullanılan nöropsikolojik bir testtir. Beş bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm, içerisinde beş nokta bulunan karelerden oluşan bir çalışma kâğıdını içermektedir. Her bir çalışma kâğıdında beş sütun ve yedi satırda toplamda 35 kare bulunmaktadır. Birinci bölümdeki kutular, içerisinde gizli düzgün beşgen şekli oluşturan beş noktadan oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerde kutuların içindeki noktalar yine düzenli beşgenler oluşturacak şekilde düzenlenmiştir ancak bu sefer noktaların etrafında dikkat dağıtıcılar (baklava dilimi şekli veya düz çizgiler) bulunmaktadır. Dördüncü ve beşinci bölümlerde ise dikkat dağıtıcılar olmaksızın önceki bölümlerde olduğu gibi beş adet nokta vardır ancak bu bölümlerde noktalar düzenli değil dağınık bir şekilde yerleştirilmiştir. Her bir bölümde katılımcılara 60 saniyelik süre verilir. Katılımcılardan bu süre içerisinde, en az iki noktayı düz çizgiler kullanarak birleştirmeleri ve olabildiğince fazla desen üretmeleri istenir. Bu sırada tekrarlamalardan kaçınılmasının da önemli olduğu vurgulanır. Her bölümün başında katılımcının testi anladığından emin olmak için örnekler yaptırıldıktan sonra görevi tamamlaması için 60 saniyelik süre başlatılır. 60 saniye dolduğunda katılımcıya söylenir ve o bölüm bitirilir. Ardından diğer sayfaya geçilir ve o sayfadaki görev anlatılır. Görev her zaman noktaları birleştirerek benzersiz desenler üretmektir ancak her bir çalışma kâğıdında noktaların diziliş şekli veya içeriği değişmektedir. Katılımcıya bu belirtilir. Sırasıyla bütün sayfalarda aynı işlem uygulanarak test tamamlanır.

Test performansı değerlendirilirken, desen akıcılığının birincil bağımlı ölçütleri olarak her bir bölüm içerisinde oluşturulan özgün desenlerin sayısı ve yapılan tekrarların sayısı hesaplanır. Her bölüm için bu değerler hesaplanır. Ardından oluşturulan toplam benzersiz desen sayısı ve toplam perseveratif hatalar hesaplanır. Toplam perseveratif hatanın, toplam benzersiz desen sayısına bölünmesiyle hata oranı (error

ratio) hesaplanır. Her bir çalışma kâğıdında katılımcılara 60 saniyelik süre verilir. Uygulama süresi, yönergelerin verilmesiyle birlikte yaklaşık olarak 10 dakikadır.

Sözel Akıcılık Testi

Mevcut çalışmada sözel akıcılık testi olarak hayvan adlandırma ve K-A-S testleri kullanılmıştır. İngilizcede F-A-S harfleri kullanılırken (Piatt ve ark., 1999), Türkçede K-A-S harfleri kullanılmıştır (Sohtorik İlkmen ve Soncu Büyükişcan, 2022; Tumaç, 1997). Hayvan adlandırma testinde katılımcılara 60 saniyelik süre verilir. Ardından bu süre boyunca akıllarına gelen bütün hayvan isimlerini saymaları istenir. Katılımcı hayvan isimlerini sayarken uygulayıcı da önündeki kayıt formuna sayılan bu isimleri kaydeder. Bir kelime tekrar söylendiye bu işaretlenerek sonuçta hata kısmına not edilir. 60 saniye dolduğunda katılımcıya süresinin bittiği söylenir. Sohtorik-İlkmen ve Soncu Büyükişcan'ın (2022) çalışmasında katılımcılara 3 - 5 ay arasında tekrar semantik akıcılık testi uygulandığında güvenilirliğin kabul edilebilir seviyede olduğu bulgulanmıştır ($r = .64, p < .001$).

K-A-S testi kapsamında katılımcılara tekrar 60 saniyelik süre verilir ve bu süre içerisinde sırasıyla K, A ve S harfleri ile başlayan kelimeleri saymaları istenir. Özel isimlerin bu kelimelerin dışında tutması gerektiği belirtilir. K harfi ile sayılan kelimeler bittikten sonra katılımcıya tekrar yönergeler anlatılarak sırasıyla A ve S harfleri ile başlayan kelimeler saymaları istenir ve sayılan kelimeler kayıt formuna kaydedilir. Sohtorik-İlkmen ve Soncu Büyükişcan'ın (2022) çalışmasında bu üç harften üretilen toplam kelime sayısına göre Cronbach alfa katsayısı .90, standardize alfa katsayısı ise .91 olarak bulunmuştur. Bu da söz konusu fonemik akıcılık testinin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada test-tekrar test güvenilirliği için 60 katılımcıya 3 - 5 ay arasında test tekrar uygulanmış testin güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür ($r = .80, p < .001$).

Puanlama aşamasında her bir bölüm için (hayvan adlandırma, k harfi, a harfi ve s harfi) katılımcıların saydıkları kelime sayısı hesaplanır. Kategori dışı söylenen kelimeler, özel isimler ve tekrarlanan kelime sayısı hesaplanır ve hata puanı elde edilir. Testin uygulama süresi, yönergelerin verilmesiyle birlikte yaklaşık olarak 8 - 10 dakikadır. Sohtorik-İlkmen ve Soncu Büyükişcan'ın (2022) çalışmasındaki sonuçlar, semantik akıcılığın toplam fonemik akıcılık puanıyla ortalama düzeyde güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir ($r = .63, p < .001$). Buna göre semantik akıcılık performansı ile K harfiyle, A harfiyle ve S harfiyle üretilen kelime performansı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (sırasıyla: $r = .61, p < .001, r = .55, p < .001, r = .57, p < .001$).

İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi

İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi, 1'den 5'e kadar numaralandırılmış küpleri ve beş, üç ve iki birim uzunluktaki çubukları içeren bilgisayarda uygulanabilen bir planlama testidir. Katılımcılardan genel olarak, verilen görevler için planlama yapmaları ve en az hareketle çözmek için çabalamaları istenir. Bu çalışma kapsamında testin bilgisayar versiyonu kullanılmıştır (Cinan, 2015). Katılımcılar bilgisayar ekranının karşısına oturur ve yönergeler verildikten sonra testi kendileri uygularlar. Bilgisayar ekranında ilk başta üç çubuklu bir kule ve üzerinde 1'den 5'e doğru sıralanmış beş küp görünür. Küplerin her biri başlangıçta en uzun çubukta karışık bir şekilde yer almaktadır. Katılımcılardan beş küpün her birini uzun çubuktan çıkartmaları ve sonra uygun sıralamayla uzun çubuğa tekrar yerleştirmeleri istenir. Bunu yaparken her bir hamlede sadece bir küp hareket ettirilebilir ve minimum hamlede görevin gerçekleştirilmesi beklenir. Küplerin dizilişi her bir problemde değişir. Katılımcılardan her defasında küpleri başlangıçtaki dizilime geri getirmeleri istenir. Başka bir deyişle, hedef görev, küpleri en uzun çubuk üzerinde 1'den 5'e kadar sayısal olarak sıralamaktır. Tüm problemler çözülene kadar test bu şekilde devam etmektedir. Katılımcılardan iki alıştırmaya problemi de dahil olmak üzere toplamda 12 problemi çözmeleri istenir. Her bir problem için üç dakikalık süre vardır. Bu süre içerisinde problem çözülemezse katılımcıya o problemde başarısız olduğuna dair geri bildirim verilerek diğer

probleme geçilir. Ağırtırma problemleri doğru bir şekilde tamamlandıktan sonra asıl problemlere geçilir. Yeni bir probleme geçildiği zaman ilk 10 saniye küpler hareket ettirilemez ve herhangi bir işleme izin verilmez. Bu süre içerisinde katılımcının minimum hamlede doğru bir şekilde sıralama yapmaya yönelik planlama yapması beklenir. On saniyelik sürenin bitiminde sıralama işlemine başlanır. Bu şekilde bütün problemler tamamlandıktan sonra test tamamlanmış olur. Uygulama süresi yaklaşık olarak 10 - 20 dakikadır.

Testin değerlendirilmesi aşamasında şu dört puan türü hesaplanmaktadır: Doğru çözme, hareket fazlası, çözme zamanı ve toplam zaman. On problemin her biri için minimum hamlede çözülüp çözülmediğine bakılarak, minimum harekette çözüldüyse doğru çözüm olarak kabul edilmektedir. Eğer fazladan hamle varsa bu yanlış olarak kabul edilmektedir. Yapılan toplam hamle sayısından, minimum hamle sayısı çıkarılınca elde edilen sayı hareket fazlası olarak hesaplanır. Problemi çözmek için ayrılan zaman ise çözme zamanı değeri olarak hesaplanır. Bu çalışma kapsamında testin bilgisayar versiyonu kullanıldığından, test bitiminde teste dair puanlar bir Excel dosyasında tablo halinde sunulmaktadır. Puanlamalara bu program aracılığıyla ulaşılmıştır.

Testin psikometrik özelliklerine bakıldığında testin iç tutarlık güvenilirliğini gösteren Cronbach katsayısı .61; test-tekrar test güvenilirliği bakımından birinci ve ikinci uygulamalar arasındaki korelasyon katsayıları doğru çözme puanı için .42, fazla hamle için .59, çözme zamanı için .47 olarak bulunmuştur. Ayrıca testin bazı ölçümlerinin, Hanoi Kulesi, okuma uzamı, simetri uzamı, işlem uzamı ve Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile değişen seviyelerde korelasyonları olduğu görülmüştür (Cinan, 2015).

Raven Standart Progresif Matrisler Testi

Raven ve Summers (1990) tarafından geliştirilen test, genel yetenek, soyut akıl yürütme ve görsel-mekansal algıyı ölçmede kullanılmaktadır. Test A, B, C, D ve E olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm zorluk derecesine göre listelenmiş problemlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan toplamda 60 probleme cevap vermeleri istenmektedir. Katılımcıların her bir problemde, desende eksik olarak verilen parçayı problemin aşağısında verilen 6 - 8 seçenek arasından seçmesi gerekmektedir.

Bireysel veya grup halinde uygulanabilen bir testtir. Katılımcılara test kitabı ve cevaplarını işaretleyecekleri kayıf formu verilir. Yönergeler verildikten sonra katılımcılardan her bir problemin cevabını cevap kağıdına işaretlemesi istenir. Test bitiminde katılımcıdan cevap kağıdı alınarak değerlendirilmesi yapılır. Testin uygulaması yaklaşık olarak 45 - 90 dakika sürmektedir.

Katılımcının cevap kağıdına yaptığı işaretlemelerin hepsi doğru cevap kayıt formundan bakılarak doğru veya yanlış olarak işaretlenir. Her bir doğru cevap için 1 puan alınır. Toplamda alınabilecek maksimum puan 60'tır. Değerlendirmeler toplam doğru ve toplam yanlış sayısı üzerinden yürütülür. Raven Standart Progresif Matrisler Testi sonucunda katılımcıların akıcı zeka puanları elde edilmektedir.

Karakaş ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen çalışmada güvenilirlik sınama çalışması 18-25 yaş grubundan 59 katılımcı üzerinde dört haftalık arayla gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci uygulamalar arasındaki korelasyon toplam puan için .79 ($p < .001$), süre puanları için .64 ($p < .001$) olarak bildirilmiştir. Testin geçerlik çalışmalarında beş bölüm için hesaplanan puanlarla toplam puana PCA uygulandığında tüm puanların yüksek değerlerle tek faktöre yüklendiği, açıklanan varyansın %85.7 olduğu görülmüştür. Testin toplam puanı ile WAIS toplam zeka puanı arasında .66, WAIS sözel zeka puanı arasında .61 ve WAIS performans zeka puanı .63 düzeylerinde korelasyon olduğu bildirilmiştir.

İşlem

Mevcut çalışma kapsamında yapılacak olan uygulamaların etik olarak uygun olduğuna dair İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Onay tarihi: 02.03.2020; Onay dosya ve başvuru numarası: 2020/26, 11172).

Bu çalışmada yapılan bütün testler bireysel olarak uygulanmıştır. Katılımcılara kolaylıkla bulunan örnek-leme yöntemi ile ulaşılmıştır. Sosyal medya uygulamaları (Whatsapp ve Instagram) aracılığıyla yapılacak olan çalışmaya katılımcılar arandığı duyurulmuş ve geri dönüş yapan katılımcılara testlerin yapılacağı gün için randevu verilmiştir. Katılımcılardan çalışmaya katılabilecek kişilerin iletişim bilgileri alınarak çalışmaya davet edilmiştir.

Bireysel uygulama yapılabilecek sessiz bir ortam sağlandıktan sonra katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından sırasıyla RDAT, Sözel Akıcılık Testi, İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi ve Raven Standart Progresif Matrisler Testi uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi'nin bilgisayar versiyonu kullanılmıştır. Eğitim durumu düşük olan ve 60 yaş üzerinde olan bazı katılımcılar bilgisayar kullanımı konusunda deneyimsiz oldukları için testi uygulama konusunda zorluk yaşamışlardır. Bu durumlarda, uygulayıcı yardımcı olarak katılımcıların yönlendirmesi doğrultusunda, küplerin taşınması işlemini gerçekleştirmiştir. Yardım alan katılımcıların verileri çıkarılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışma kapsamında, RDAT'de üretilen benzersiz desenler (unique designs), aynı desenin bir veya birden fazla üretilmesiyle yapılan perseveratif hatalar (perseverative errors) ve toplam perseveratif hataların toplam benzersiz desen sayısına bölünmesiyle elde edilen hata oranı (error ratio) hesaplanarak analizler bu değerler üzerinden yürütülmüştür. Mevcut çalışmada geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde Pearson korelasyon analizi kullanılırken, katılımcıların RDAT'de gösterdikleri performansın cinsiyet (kadın, erkek), yaş (20-39, 40-59, 60 ve üzeri) ve eğitim düzeyi (düşük, orta, yüksek) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleriyle karşılaştırılmıştır.

Analizlere başlamadan önce verilerin üretilen toplam benzersiz desen sayısı ve perseveratif hataların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediği normallik analizi yapılarak incelenmiş ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilgili standart sapma değerlerine bölünmesiyle elde edilen Z puanları incelendiğinde sonuçların alt gruplar için ± 1.96 arasında olmadığı ve normallik analizlerinin anlamlı olduğu görülmüştür (Altman ve ark., 2000). Bu nedenle verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilip analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir.

Bulgular

RDAT'nin psikometrik özelliklerinin sınıandığı geçerlik çalışması kapsamında, testten elde edilen puanların Sözel Akıcılık Testi, Raven Standart Progresif Matrisler Testi ve İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi'nden elde edilen puanlarla aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular **Tablo 2'**de sunulmuştur.

Tablo 2'deki sonuçlara göre, RDAT'ye ait benzersiz desenler ile sözel akıcılık testinden üretilen kelime sayısı arasındaki korelasyonların .45 - .50 arasında değiştiği görülmüştür ($p < .001$). Diğer testlerde olan korelasyonlara bakıldığında RDAT'den üretilen benzersiz desenler ile Raven Progresif Matrisler Testi doğru sayısı, İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi toplam çözme süresi ve toplam doğru sayısı arasındaki korelasyonların .14 ile .74 arasında değiştiği bulgulanmıştır (sırasıyla: $p < .001$; $p < .05$; $p < .001$). RDAT ile İstanbul 5 Küp

Planlama Kulesi Testi toplam hareket fazlası puanı arasındaki korelasyonun anlamlı olmadığı bulgulanmıştır ($r = -.10, p > .05$). Buna göre RDAT'deki performans ile sözel akıcılık testi, İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi ve akıcı zekaya yönelik Raven Progresif Matrisler Testi'ne ait performans arasındaki korelasyonun anlamlı olacağına yönelik $H1$ çoğunlukla desteklenmiştir. Yalnızca planlama testine ait hareket fazlası parametresi ile RDAT benzersiz desenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulgulanmıştır.

Tablo 2

RDAT'nin Sözel Akıcılık, Raven Progresif Matrisler ve İstanbul 5 Küp Planlama Testlerinden Elde Edilen Sonuçlarla İlişkilerine Dair Pearson Korelasyon Katsayıları

	SATsh	SATk	SATa	SATs	RPMTdr	İSKPKhf	İSKPKtçs	İSKPKtdr
RDATbz	.45**	.50**	.47**	.47**	.74**	-.10	.14*	.59**
SATsh		.70**	.57**	.59**	.36**	.06	.14*	.34**
SATk			.70*	.59**	.49*	.02	.16*	.46**
SATa				.55**	.46**	-.004	.11	.40**
SATs					.48**	-.01	.09	.39**
RPMTdr						.09	.19**	.58**
İSKPKhf							.82**	-.14*
İSKPKtçs								.19*
İSKPKtdr								

Not. RDATbz = RDAT toplam benzersiz desen sayısı, SATsh = Sözel Akıcılık Testi Semantik/Hayvan Adlandırma toplam kelime sayısı, SATk = Sözel Akıcılık Testi k harfi ile üretilen kelime sayısı, SATa = Sözel Akıcılık Testi a harfi ile üretilen kelime sayısı, SATs = Sözel Akıcılık Testi s harfi ile üretilen kelime sayısı, RPMTdr = Raven Progresif Matrisler Testi doğru sayısı, İSKPKhf = İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi toplam hareket fazlası, İSKPKtçs = İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi toplam çözme süresi, İSKPKtdr = İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi toplam doğru sayısı.

* $p < .05$, ** $p < .001$

RDAT'nin test-tekrar test güvenilirlik sınamaları kapsamında iki farklı zamandaki ölçümler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Benzersiz desenlerin perseveratif hataların uygulamalar arasındaki korelasyon katsayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri [Tablo 3](#)'te sunulmuştur.

Tablo 3

RDAT'nin Birinci ve İkinci Uygulamalardaki Benzersiz Desen ve Perseveratif Hataların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Korelasyon Katsayıları

	Benzersiz Desenler			Perseveratif Hatalar		
	Birinci Ölçüm Ort. (SS)	İkinci Ölçüm Ort. (SS)	r	Birinci Ölçüm Ort. (SS)	İkinci Ölçüm Ort. (SS)	r
1. Bölüm	14.91 (5.65)	15.54 (4.87)	.90**	.94 (1.55)	.52 (0.95)	.66**
2. Bölüm	15.64 (5.31)	16.17 (5.03)	.90**	1.93 (1.95)	1.30 (1.24)	.30**
3. Bölüm	15.09 (5.47)	16.32 (5.05)	.87**	2.18 (2.15)	1.75 (1.74)	.44**
4. Bölüm	17.93 (5.78)	18.62 (4.95)	.85**	2.03 (2.03)	1.67 (1.74)	.55**
5. Bölüm	18.53 (6.04)	20.25 (5.35)	.84**	2.32 (2.18)	1.90 (1.66)	.34**
Toplam	82.11 (25.57)	86.91 (23.10)	.95**	9.42 (5.99)	7.14 (4.39)	.65**

* $p < .05$, ** $p < .001$

RDAT'nin test-tekrar test ölçümleri arasındaki korelasyon analizlerine göre, benzersiz desenlere ait ilişkilerin .84 - .95 arasında olduğu, perseveratif hatalara ait ilişkilerin ise .30 - .65 arasında olduğu görülmüştür. Toplamda beş farklı bölümü bulunan RDAT'nin birinci ve ikinci uygulamalardaki puanlarının ortalama ve standart sapmalarına bakıldığında toplam benzersiz desen sayısı ortalamalarının birinci 82.11 (SS = 25.57)

ikinci uygulamada 86.91 ($SS = 23.10$) olduğu görülmüştür. İlk uygulamada dördüncü ve beşinci bölümlerde, ikinci uygulamada beşinci bölümde en fazla benzersiz desen üretilmesi öğrenme etkisini göstermektedir. Perseveratif hatalar incelendiğinde; birinci ölçümde yapılan perseveratif hataların ortalamasının 9.42 ($SS = 5.99$); ikinci ölçümde yapılan perseveratif hataların ortalamasının 7.14 ($SS = 4.39$) olduğu görülmüştür. Toplam perseveratif hatanın, toplam benzersiz desen sayısına bölünmesiyle ele edilen hata oranları incelendiğinde, hata oranlarının ortalamasının birinci ölçümde .12 ($SS = 0.09$) olduğu; ikinci ölçümde .83 ($SS = 0.54$) olduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci uygulamalardan elde edilen hata oranı ölçümleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır ($r = .66, p < .001$). Buna göre RDAT'ye ait uygulamalarda elde edilen puanların ilişkili olacağına yönelik $H2$ desteklenmiştir.

Mevcut araştırmada norm çalışması için farklı yaş, cinsiyet ve eğitim durumlarından kişiler eşit olarak alt gruplara dağıtılmıştır. Katılımcıların ürettikleri benzersiz desenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edildiğinde üretilen benzersiz desenlerin miktarının kadınlar (*Sıra Ort.* = 132.72) ve erkekler (*Sıra Ort.* = 139.30) arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U = 8734, z = -.69, p > .05$). Benzer şekilde perseveratif hatalar ve hata oranı miktarının kadınlar (sırasıyla: *Sıra Ort.* = 143.13; *Sıra Ort.* = 143.13) ve erkekler (sırasıyla: *Sıra Ort.* = 128.82; *Sıra Ort.* = 128.82) arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir (sırasıyla: $U = 8210, z = -1.51, p > .05$; $U = 8210.5, z = -1.51, p > .05$). Buna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında RDAT sözel olmayan akıcılık performansı puanları açısından bir fark olmayacağına yönelik $H3$ desteklenmiştir.

Katılımcıların ürettikleri benzersiz desenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H analizi ile incelenmiştir. Analizler 20-39 yaş grubu (*Sıra Ort.* = 170.67), 40-59 yaş grubu (*Sıra Ort.* = 137.58) ve 60 yaş ve üzeri yaş grubu (*Sıra Ort.* = 99.00) arasında benzersiz desenler bakımından anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($X^2 = 38.11, p < .001$). Yaş grupları arasındaki benzersiz desen üretimi arasındaki farkı daha detaylı görebilmek için yapılan ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi sonucunda 20-39 yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 102.09) ile 40-59 yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 79.73) arasında benzersiz desen üretimi açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($U = 3073, z = -2.90, p < .001$). Ayrıca 40-59 yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 103.04) ile 60 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 77.14) arasında benzersiz desen üretimi açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($U = 2844, z = -3.35, p < .001$). Son olarak 20-39 yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 115.08) ile 60 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 67.40) arasında benzersiz desen üretimi açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($U = 1971, z = -6.11, p < .001$). Buna göre genç yetişkinlerin daha yaşlı yetişkinlere göre RDAT'den daha fazla sayıda benzersiz desen üreteceğine yönelik $H4a$ desteklenmiştir.

Katılımcıların ürettikleri benzersiz desenlerin eğitim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucunda, düşük eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 80.98), orta eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 137.98) ve yüksek eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 189.66) arasında üretilen benzersiz desenler açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır ($X^2 = 87.12, p < .001$). Benzersiz desen üretimi üzerinde eğitim değişkeninin etkisini daha detaylı görebilmek için yapılan ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U analizi sonucunda düşük eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 70.04) ile orta eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 112.19) arasında ($U = 2188, z = -5.41, p < .001$); orta eğitim düzeyindeki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 71.28) ile yüksek eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 109.72) arasında ($U = 2320.5, z = -4.95, p < .001$) ve ayrıca düşük eğitim düzeyindeki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 56.93) ile yüksek eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 125.44) arasında ($U = 995, z = -8.80, p < .001$) anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Buna göre eğitim seviyesi daha yüksek olan katılımcılar, eğitim seviyesi daha düşük olan katılımcılara göre RDAT'de daha fazla sayıda benzersiz desen üreteceğine yönelik $H5a$ desteklenmiştir. Katılımcıların üretilen benzersiz desenlerdeki yaş ve eğitim düzeylerine göre ortalama, standart sapma ve medyan değerleri [Tablo 4'te](#) sunulmuştur.

Tablo 4*Üretilen Benzersiz Desenlerin Yaş ve Eğitim Gruplarına Göre Ortalama (Standart Sapma) ve Medyan Değerleri*

	Düşük Eğitim Grubu		Orta Eğitim Grubu		Yüksek Eğitim Grubu	
	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan
20- 39 Yaş Grubu	83.58 (23.43)	83	91.77 (23.60)	66.5	106.27 (18.39)	42.5
40- 59 Yaş Grubu	63.87 (19.41)	87	86.14 (19.72)	85	99.23 (23.10)	75.5
60 ve Üzeri Yaş Grubu	42.10 (8.44)	105	73.80 (14.65)	104.5	91.97 (15.67)	95

RDAT'ye ait perseveratif hatalar için yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucunda 20-39 yaş grubu (*Sıra Ort.* = 142.88), 40-59 yaş grubu (*Sıra Ort.* = 141.57) ve 60 yaş ve üzeri yaş grubu (*Sıra Ort.* = 123.47) sonucunda yaş grupları arasında anlamlı fark bulgulanmamıştır ($X^2 = 3.47, p > .05$). Perseveratif hatalar eğitim durumuna göre incelendiğinde de, düşük eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 126.17), orta eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 138.88) ve yüksek eğitim grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 143.06) arasında üretilen perseveratif hatalar açısından anlamlı bir farklılaşma bulgulanmamıştır ($X^2 = 2.29, p > .05$). Buna göre genç yetişkinlerin daha yaşlı yetişkinlere göre RDAT'den daha az sayıda perseveratif hata yapacaklarına yönelik *H4b* ve eğitim seviyesi daha yüksek olan katılımcıların, eğitim seviyesi daha düşük olan katılımcılara göre RDAT'den daha az sayıda perseveratif hata yapacaklarına yönelik *H5b* desteklenmemiştir. Perseveratif Hataların yaş ve eğitim düzeylerine göre ortalama, standart sapma ve medyan değerleri [Tablo 5](#)'te sunulmuştur.

Tablo 5*Perseveratif Hataların Farklı Yaş ve Eğitim Gruplarına Göre Ortalama (Standart Sapma) ve Medyan Değerleri*

	Düşük Eğitim Grubu		Orta Eğitim Grubu		Yüksek Eğitim Grubu	
	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan
20- 39 Yaş Grubu	8.84 (5.27)	7	10.68 (6.20)	7.5	9.97 (6.38)	7
40- 59 Yaş Grubu	9.87 (10.31)	10	10.31 (6.78)	9	10.24 (6.62)	6.5
60 ve Üzeri Yaş Grubu	7.63 (3.85)	9.5	7.77 (4.18)	10	9.17 (5.40)	8

Hata oranı üzerinde yaş değişkeninin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen Kruskal Wallis H analizi sonucunda ise 20-39 yaş grubundaki (*Sıra Ort.* = 126.33), 40- 59 yaş grubundaki (*Sıra Ort.* = 136.58) ve 60 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 145.41) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulgulanmamıştır ($X^2 = 2.74, p > .05$). Hata oranı üzerinde eğitim değişkeninin etkisini araştırmak için yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucunda düşük eğitim düzeyindeki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 156.30), orta eğitim düzeyindeki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 132.76) ve yüksek eğitim düzeyindeki katılımcılar (*Sıra Ort.* = 118.71) arasında hata oranları açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulgulanmıştır ($X^2 = 10.67, p < .01$). Buna göre genç yetişkinlerin daha yaşlı yetişkinlere göre RDAT'de hata oranlarının daha az olacağına yönelik *H4c* desteklenmezken, eğitim seviyesi daha yüksek olan katılımcıların, eğitim seviyesi daha düşük olan katılımcılara göre RDAT'de hata oranlarının daha az olacağına yönelik *H5c* desteklenmiştir. Hata oranının yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ortalama, standart sapma ve medyan değerleri [Tablo 6](#)'da sunulmuştur.

Tablo 6*Hata Oranlarının Yaş ve Eğitim Değişkenlerine Göre Ortalama (Standart Sapma) ve Medyan Değerleri*

	Düşük Eğitim Grubu		Orta Eğitim Grubu		Yüksek Eğitim Grubu	
	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan	Ortalama (SS)	Medyan
20-39 Yaş Grubu	.10 (.07)	.07	.12 (.06)	.12	.10 (.09)	.08
40-59 Yaş Grubu	.15 (.13)	.13	.11 (.07)	.09	.11 (.09)	.09
60+ Yaş Grubu	.18 (.08)	.17	.10 (.57)	.08	.10 (.07)	.08

Bu bulgulara ilaveten, norm çalışması kapsamında RDAT’de üretilen benzersiz desenlere dair her bir yaş grubu için T puanları ve bu puanların yüzdelik dilimleri hesaplanmıştır. Bu değerler 20-39 yaş grubu için [Ek 1](#)’de, 40-59 yaş grubu için [Ek 2](#)’de, 60 ve üzeri yaş grubu için ise [Ek 3](#)’te sunulmuştur. Tablolarda her yaş grubuna ait benzersiz desen sayısı (44), T puanları (26.03), yüzdelik dilimler (2.17) ve örneğin performansın ortalama veya yüksek olduğunu belirten bölümler verilmektedir.

Tartışma

Mevcut çalışmada, sözel olmayan akıcılık performansını değerlendirmede kullanılan nöropsikolojik testlerden RDAT’nin geçerlik ve güvenirlik sınama çalışması yapılmış ve Türkiye örneklemindeki norm değerleri belirlenmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında katılımcıların RDAT’deki performansları, başka bir akıcılık testindeki performansları ile sözel akıcılık, akıcı zeka ve planlama testinden alınan puanlar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasıyla RDAT’nin benzer bilişsel işlevlere yönelik testlerle aralarındaki ilişkileri değerlendirmek mümkün olmuştur. Literatürdeki çalışma bulgularıyla (Ladowsky-Brooks ve Chan, 2022; Ruff ve ark., 1987) tutarlı olarak, mevcut çalışmada da, sözel ve sözel olmayan akıcılık puanları arasındaki korelasyonların, Ruff ve arkadaşlarının (1987) norm belirleme çalışmasının bulgularına göre daha yüksek derecede ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada aynı zamanda WAIS-R performans puanları ile desen akıcılığı puanları arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olduğu, dört yaş ve üç eğitim grubundan oluşan alt grupların yarısında ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Diğer taraftan Ladowsky-Brooks ve Chan (2022) desen akıcılığı testinin hem birinci hem de dördüncü denemelerdeki benzersiz desen performansı ile WAIS-IV’ün algısal bölümündeki performans arasında; WAIS-IV’ün sözel bölümündeki performans ile dördüncü denemede ki desen performansları arasında ilişkiler olduğunu göstermiştir. Literatürdeki çalışma bulgularıyla tutarlı olarak, buradaki çalışmada da katılımcıların zeka puanı arttıkça, akıcılık performansının iyileştiği görülmüştür (Ladowsky-Brooks ve Chan, 2022; Ruff ve ark., 1987). RDAT yönetici işlevlerin değerlendirilmesinde kullanılan testlerden birisidir (Ruff ve ark., 1987). Yönetici işlevlerin değerlendirilmesinde kullanılan bir planlama testi olan İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi testindeki doğru çözme puanı ile akıcılık performansı arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu bulgulanmıştır. Literatürde bu iki test arasındaki korelasyona dair bir bulguya rastlanmadığı için karşılaştırma yapılamamaktadır. Diğer taraftan mevcut bulgular bu iki bilişsel fonksiyonun ilişkisini ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlamakta, ayrıca her iki testin de esnek düşünebilme gibi ortak yürütücü işlevleri kapsayabileceğini düşündürmektedir. Güvenirlik çalışması kapsamında ise RDAT’ye ait birinci ve ikinci ölçüm sonuçları arasında anlamlı korelasyon olduğu ve test sonuçlarının tutarlık gösterdiği bulgulanmıştır. Altı ay sonra tekrar-test yapılmasının öğrenme etkilerinin önüne geçmesi olabileceği ve testin güvenirliğine etki etmeyeceği düşünülmüştür (Ruff ve ark., 1987).

Mevcut çalışmada katılımcıların RDAT’de ürettikleri benzersiz desenlerin ortalaması Ruff ve ekibinin (1987) norm belirleme çalışmasındaki ortalamalardan daha düşüktür. Bahsedilen çalışmada katılımcıların gruplara eşit dağılmasına dikkat edilmiştir ancak eğitim durumları göz önünde bulundurulduğunda, katılım-

cıların büyük kısmının 13 yıldan daha fazla eğitim almış olduğu görülmektedir. Benzersiz desen üretimleri arasındaki bu farklılıkta kültürler arası bir fark olabileceği gibi, eğitim sistemlerinden kaynaklı farklılıklar da olabileceği düşünülmektedir. RDAT için yapılan bir başka norm belirleme çalışmasında, benzersiz desen üretimi ortalaması, mevcut çalışmadan elde edilen bulgularla tutarlı olarak Ruff ve arkadaşlarının çalışmasındaki sonuçlardan farklılık göstermektedir (Izaks ve ark., 2011).

Perseveratif hata eğilimi ve hata oranları incelendiğinde, perseveratif hata yapma eğilimi bakımından cinsiyet, yaş ve eğitim grupları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Farklı cinsiyet, yaş ve eğitim grupları arasında perseveratif hata ortalamaları birbirine yakındır ve anlamlı bir farklılık yoktur. Bulgular hata oranları için de eğitim değişkeni haricinde benzer bir şekilde tekrarlanmıştır. Yani yaş ve cinsiyet grupları arasında hata oranları açısından fark yokken yüksek eğitim düzeyinden katılımcıların hata oranlarının az olduğu görülmüştür.

Cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenlerinin sözel olmayan akıcılık performansına etkisine yönelik geçerlik sınavına işaret eden cinsiyet değişkeninin RDAT performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusu literatürdeki çalışmalarla tutarlıdır (Evans ve ark., 1985; Izaks ve ark., 2011; Ruff ve ark. 1987; Woods ve ark., 2016). Buna göre benzersiz desen üretimi ve perseveratif hatalar bakımından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yaş değişkeninin etkisine bakıldığında yapılan analizler sonucunda ilerleyen yaşla birlikte sözel akıcılık performansında azalma olduğu görülmüştür. Çalışmada incelenen üç yaş grubundan 20 - 39 yaş grubundaki katılımcıların ürettiği benzersiz desenlerin sayısının, 40 - 59 yaş grubu ve 60 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların ürettiği benzersiz desenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Yaşla birlikte bilişsel fonksiyonlarda meydana gelen azalma göz önünde bulundurulduğunda, bulguların önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlılık içinde olduğu görülmüştür (Evans ve ark., 1985; Fama ve ark., 1998; Giollabhui ve ark., 2021; Izaks ve ark., 2011; Rajan ve ark., 2015; Ruff, 1996; Ruff ve ark., 1987; Woods ve ark., 2016). Ayrıca yine yapılan analizler sonucunda eğitim düzeyi arttıkça RDAT'deki performansta bir iyileşme olduğu gözlenmiştir. Yüksek düzeyde eğitim grubundaki katılımcıların, literatürdeki araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, diğer eğitim gruplarındaki katılımcılara göre daha fazla benzersiz desen ürettiği gözlenmiştir (Izaks ve ark., 2011; Ruff, 1996; Ruff ve ark., 1987; Woods ve ark., 2016).

Mevcut çalışma RDAT'nin, Türkiye örnekleminde psikometrik özelliklerinin sınındığı ve normlarının belirlendiği ilk çalışmadır. RDAT'nin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin güçlü kanıtlar elde edilmiş, ülkemizde kullanılabilecek nöropsikolojik testler literatürüne katkıda bulunulmuştur. Norm belirleme aşaması için katılımcıların gruplara eşit bir şekilde dağılmasına dikkat edilerek örneklemin geniş bir popülasyonu temsil etmesi sağlanmıştır. Testlerin değerlendirilmesi tek bir kişi tarafından yapıldığından değerlendiriciler arasındaki puanlama farklılıklarından doğabilecek karıştırıcı etkilerin önüne geçilmesi sağlanmıştır. Psikometrik özellikleri sınanan ve norm değerleri belirlenen RDAT'nin farklı popülasyonlardan, örneğin farklı yaş ve eğitim durumlarından kişiler üzerinde deneysel-bilişsel çalışmalarda ve nöropsikoloji alanında farklı beyin hasarlarına sahip hastaların yürütücü işlev, strateji kullanımı, set değiştirme gibi işlevleri için iyileşme ve ilerleme durumlarının değerlendirmelerinde faydalı olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışma sadece Konya, Ankara, İstanbul ve Karaman illerindeki katılımcılarla yürütülmüştür. Daha geniş kapsamlı ve Türkiye örnekleminin tümünü yansıtabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde testin farklı klinik örneklerde incelenmesi ve diğer nöropsikolojik testlerle aralarındaki ilişkilerin ve faktör yapısının sınanması faydalı olabilir. Bilgisayar temelli RDAT performanslarına bakıldığında testin ölçüt ve yakınsak geçerliği iyi olsa da bilgisayar temelli versiyonu ile kâğıt kalem versiyonunun birbirinin yerine kullanılamayacağı belirtilmektedir. Buna ek olarak, bilgisayar tabanlı sözel olmayan akıcılık testlerine ait benzersiz desen puanlarının kâğıt kalem versiyonuna göre daha düşük olması, eğitim ve yaş değişkenlerinin

etkili olduğuna yönelik bulgular (Vrijzen ve ark., 2021) düşünüldüğünde, bu değişkenlerin hesaba katılarak dijital versiyonların tercih edilmesi önerilebilir.



Etik Kurul Onayı	İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Onay tarihi: 02.03.2020; Onay dosya ve başvuru numarası: 2020/26, 11172).
Bilgilendirilmiş Onam Hakem Değerlendirmesi	Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan gönüllü olur alınmıştır.
Yazar Katkısı	Dış bağımsız hakemler tarafından değerlendirilmiştir.
Çıkar Çatışması	Çalışma Konsepti/Tasarımı- D.A.A.; Veri Toplama- H.Y.; Veri Analizi /Yorumlama- H.Y., D.A.A.; Yazı Taslağı – H.Y.; İçeriğin Eleştirel İncelemesi- D.A.A.; Son onay ve sorumluluk – D.A.A., H.Y.
Finansal Destek	Yazarlar çıkar çatışması beyan etmemiştir.
	Bu çalışma, 36667 proje numarası ile İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.
Ethics Committee Approval	Ethical approval for this study was obtained from the Ethics Committee of Social and Human Sciences Research at Istanbul University (Approval date: 02.03.2020; Approval file and application number: 2020/26, 11172).
Informed Consent	Informed consent was obtained from all participants for the study. Peer-review: Externally peer-reviewed.
Peer Review	Externally peer-reviewed.
Author Contributions	Conception/Design of Study- D.A.A.; Data Acquisition- H.Y.; Data Analysis/Interpretation- H.Y., D.A.A.; Drafting Manuscript- H.Y.; Critical Revision of Manuscript- D.A.A.; Final Approval and Accountability- D.A.A., H.Y.
Conflict of Interest	The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	This study was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Istanbul University under project number 36667.
Yazar Bilgileri	Hediye Yalçınar (Uzman Psikolog)
Author Details	¹ Selçuk Üniversitesi, Tıp Fakültesi Hastanesi, Psikiyatri Bölümü, Konya, Türkiye  0000-0003-1138-1198 
	Deniz Atalay Ata (Dr. Öğretim Üyesi)
	² İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye  0000-0002-9591-1426  atalay1980@yahoo.com, datalay@istanbul.edu.tr

Kaynakça | References

- Altman, D. G., Machin, D., Bryant, T. N. ve Gardner, M. J. (2000). Statistics with confidence: Confidence intervals and statistical guidelines. BJM Books.
- Atalay, D. ve Cinan, S. (2007). Yetişkinlerde planlama becerisi: Londra Kulesi(LKDX) Testinin standardizasyon ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (60), 25-38.
- Baldo, J. V., Schwartz, S., Wilkins, D. ve Dronkers, N. F. (2006). Role of frontal versus temporal cortex in verbal fluency as revealed by voxel-based lesion symptom mapping. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(6), 896–900. <https://doi.org/10.1017/S1355617706061078>
- Bryan, J. ve Luszc, M. A. (2000). Measurement of executive function: Considerations for detecting adult age differences. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 22, 40–55. [https://doi.org/10.1076/1380-3395\(200002\)22:1;1-8;FT040](https://doi.org/10.1076/1380-3395(200002)22:1;1-8;FT040)
- Cinan, S. (2015). *Bilişsel planlama ve İstanbul 5 küp planlama kulesi*. Pia Yayınları.
- Costafreda, S. G., Fu, C. H. Y., Lee, L., Everitt, B., Brammer, M. J. ve David, A. S. (2006). A systematic review and quantitative appraisal of fmri studies of verbal fluency: Role of the left inferior frontal gyrus. *Human Brain Mapping*, 27, 799–810. <https://doi.org/10.1002/hbm.20221>



- Elderson, M. F., Pham, S., Van Eersel, M., E., Wolffenbuttel, B. H., Kok, J., Gansevoort, R. T., Tucha, O., Van Der Klauw, M. M., Slaets, J. P. ve Izaks, G. J. (2016). Agreement between computerized and human assessment of performance on the Ruff Figural Fluency Test. *PLoS ONE*, 11(9), e0163286. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163286>
- Evans, R. W., Ruff, R. M., ve Gualtieri, C. T. (1985). Verbal fluency and figural fluency in bright children. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 699–709. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.61.3.699>
- Fama, R., Sullivan, E. V., Shear, P. K., Cahn-Weiner, D. A., Marsh, L. ve Lim, K. O., Yesavage, J. A., Tinklenberg, J. R. ve Pfefferbaum, A. (2000). Structural brain correlates of verbal and nonverbal fluency measures in Alzheimer's disease. *Neuropsychology*, 14, 29–40. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.14.1.29>
- Giollabhui, N. M., Alloy, L. B., Schwen, L. J. S. ve Hartman, C. A. (2021). Investigating whether a combination of higher crp and depression is differentially associated with worse executive functioning in a cohort of 43,896 adults. *Brain Behavior and Immunity*, 96, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2021.05.022>
- Goebel, S., Fischer, R., Ferstl, R. ve Mehdorn, H. M. (2008). Normative data and psychometric properties for qualitative and quantitative scoring criteria of the Five-point Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 23(4), 675–90. <https://doi.org/10.1080/13854040802389185>
- Gulpers, B., Lugtenburg, A., Zuiersma, M., Verhey, F. R. J. ve Voshaar, R. C. O. (2018). Anxiety disorders and figural fluency: A measure of executive function. *Journal of Affective Disorders*, 234, 38–44. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.038>
- Heled, E., Hoofien, D., Bachar, E. ve Ebstein, R. P. (2015). Verbal versus figural fluency tests in currently ill and weight restored anorexia nervosa patients. *European Eating Disorders Review*, 24(3), 206–213. <https://doi.org/10.1002/erv.2387>
- Henry, J. D. ve Crawford, J. R. (2004). A meta-analytic review of verbal fluency performance in patients with traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 18(4), 621–628. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.18.4.621>
- Izaks, G. J., Joosten, H., Koerts, J., Gansevoort, R. T. ve Slaets, J. P. (2011). Reference data for the Ruff Figural Fluency Test stratified by age and educational level. *PLoS ONE*, 6(2), e17045. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017045>
- Jones-Gotman, M. ve Milner, B. (1977). Design fluency: The invention of nonsense drawings after focal cortical lesions. *Neuropsychologia*, 15, 653–674. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(77\)90070-7](https://doi.org/10.1016/0028-3932(77)90070-7)
- Karakaş, S. ve Erdoğan Bakar, E. (2013). *Bilnot Bataryası el kitabı: Nöropsikolojik testlerin yetişkinler için araştırma ve geliştirme çalışmaları: BİLNOT – Yetişkin* (Cilt I). Eğitim Yayınevi.
- Karakaş, S., Erdoğan-Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2024). *Nöropsikoloji yetişkinler için nöropsikolojik testler Bilnot Bataryası Cilt I ve II*. (4. Baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kwak, S., Shin, S. A., Ko, H., Kim, H., Oh, D. J., Youn, J. H., Lee, J. Y. ve Kim, Y. K. (2022). A comparison between the performances of verbal and nonverbal fluency tests in discriminating between mild cognitive impairments and alzheimer's disease patients and their brain morphological correlates. *Dementia and Neurocognitive Disorders*, 21(1), 17–29. <https://doi.org/10.12779/dnd.2022.21.1.17>
- Ladowsky-Brooks, R. L. ve Chan, A. (2022). Measures of figural fluency: Relationship to neuropsychological variables and traumatic brain injury severity. *Applied Neuropsychology: Adult*, 29(4), 551–561. <https://doi.org/10.1080/23279095.2020.1787414>
- Lee, G. P., Strauss, E., Loring, D. W., McCloskey, L., Haworth, J. M. ve Lehman, R. A. W. (1997). Sensitivity of figural fluency on the Five-Point Test to focal neurological dysfunction. *The Clinical Neuropsychologist*, 11, 59–68. <https://doi.org/10.1080/13854049708407030>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. ve Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). Oxford University Press.
- Öktem, Ö. (1994). Nöropsikolojik testler ve nöropsikolojik değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 33–44.
- Öktem, Ö. (2011). *Öktem Sözel Bellek Süreçleri Testi-Öktem-SBST El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Piatt, A. L., Fields, J. A., Paolo, A. M., Koller, W. C. ve Tröster, A. I. (1999). Lexical, semantic, and action verbal fluency in parkinson's disease with and without dementia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 21(4), 435–443. <https://doi.org/10.1076/jcen.21.4.435.885>
- Rajan, K. B., Wilson, R. S., Weuve, J., Barnes, L. L. ve Evans, D. A. (2015). Cognitive impairment 18 years before clinical diagnosis of alzheimer disease dementia. *Neurology*, 85(10), 898–904. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000001774>
- Raven, J. ve Summers, B. (1990). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Research supplement, No 3* (2nd ed.). Oxford Psychological Press.
- Regard, M., Strauss, E. ve Knapp, P. (1982). Children's production on verbal and non-verbal fluency tests. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 839–844. <https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.3.839>
- Rosenthal, L. S., Salnikova, Y. A. ve Pontone, G. M. (2016). Changes in verbal fluency in parkinson's disease. *Movement Disorders Clinical Practice*, 4(1), 84–9. <https://doi.org/10.1002/mdc3.12421>
- Ross, T. P. (2014). The reliability and convergent and divergent validity of the Ruff Figural Fluency Test in healthy young adults. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(8), 806–817. <https://doi.org/10.1093/arclin/acu052>
- Ruff, R. M. (1996). *Ruff Figural Fluency Test: Professional manuel*. Psychological Assessment Resources, Lutz.

- Ruff, R. M., Allen, C. C., Farrow, C. E., Niemann, H. ve Wylie, T. (1994) Figural fluency: Differential impairment in patients with left versus right frontal lobe lesions. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 9(1), 41-55. [https://doi.org/10.1016/0887-6177\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0887-6177(94)90013-2)
- Ruff, R.M., Evans, R., ve Marshall, L., F. (1986). Impaired verbal and figural fluency after head injury. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 1(2), 87-101. [https://doi.org/10.1016/0887-6177\(86\)90009-0](https://doi.org/10.1016/0887-6177(86)90009-0)
- Ruff, R. M., Light, R. H., ve Evans, R. W. (1987). The Ruff Figural Fluency Test: A normative study with adults. *Developmental Neuropsychology*, 3(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/87565648709540362>
- Santa Maria, M. P., Martin, J. A., Morrow, C. M. ve Drew Gouvier, W. M. (2001). On the duration of spatial fluency measures. *International Journal of Neuroscience*, 106(3-4), 125-130. <https://doi.org/10.3109/00207450109149743>
- Sohtorik İlkmen, Y. ve Soncu Büyükişcan, E. (2022). Verbal fluency tests: Normative data stratified by age and education in an Istanbul sample. *Turkish Journal of Neurology*, 28,102-110. <https://doi.org/10.3109/00207450109149743>
- Strauss, E., Sherman, E. M. S. ve Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests* (4rd ed.). Oxford University Press.
- Tumaç A. (1997). *Normal deneklerde, frontal hasarlara duyarlı bazı testlerde performansa yaş ve eğitimin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Vrijnsen, J., Van Erpecum, C. L., De Rooij, S. E., Niebuur, J. ve Smidt, N. (2021). The validity and reliability of a digital Ruff Figural Fluency Test (RFFT). *BMC Psychology*, 9, 65. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00566-x>
- Woods, D. L., Wyma, J. W., Herron, T. J. ve Yund, E. W. (2016). A computerized test of design fluency. *PLoS ONE*, 11(7), e0153952. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153952>
- Zaloni, I., Christidi, F., Artemiadis, A., Psarros, C., Papadopoulos, G., Tsivgoulis, G., Gatzonis, S., Siatouni, A., Velonakis, G., Karavasilis, E., Kararizou, E. ve Triantafyllou, N. (2017). Verbal and figural fluency in temporal lobe epilepsy: Does hippocampal sclerosis affect performance?. *Cognitive and Behavioral Neurology: Official Journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 30(2), 48-56. <https://doi.org/10.1097/WNN.0000000000000123>
- Zhang, X., Liu, X., Sun, G., Xu, B., Shen, C., Shi, C., Ma, X., Ren, X., Feng, K. ve Liu, P. (2014). Relationship between the prefrontal function and the severity of the emotional symptoms during a verbal fluency task in patients with major depressive disorder: A multi-channel NIRS study. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 54, 114-121. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2014.05.005>

Ek | Appendix

Ek 1

20-39 Yaş Grubunun Ürettiği Benzersiz Desenlere ait T Puanları ve Yüzdelik Dilimleri

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim	
44	26.03	2.17	Bozulmuş
58	32.78	3.26	Sınır
64	35.67	5.43	
65	36.15	6.52	
67	37.12	7.61	
69	38.08	8.70	Ortalamanın altı
70	38.56	10.87	
72	39.52	11.96	
73	40.01	14.13	
74	40.49	18.48	
75	40.97	20.65	
77	41.93	23.91	
78	42.42	25.00	Ortalama
79	42.90	29.35	
80	43.38	30.43	
81	43.86	31.52	
82	44.34	33.70	
83	44.83	36.96	
84	45.31	39.13	
85	45.79	40.22	
87	46.75	41.30	
89	47.72	44.57	
90	48.20	45.65	
92	49.16	47.83	
93	49.64	51.09	
94	50.13	53.26	
95	50.61	54.35	
96	51.09	56.52	
97	51.57	57.61	
98	52.05	59.78	
99	52.54	61.96	
100	53.02	63.04	
101	53.50	64.13	
102	53.98	65.22	
103	54.46	66.30	
104	54.94	69.57	
105	55.43	72.83	
106	55.91	76.09	Ortalama üstü
107	56.39	77.17	

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim	
108	56.87	78.26	
109	57.35	81.52	
112	58.80	82.61	
115	60.25	84.78	
118	61.69	85.87	
120	62.65	86.96	
122	63.62	89.13	
123	64.10	91.30	
124	64.58	93.48	Üstün
125	65.06	94.57	
128	66.51	96.74	
130	67.47	97.83	
148	76.15	98.91	Daha üstün
150	77.11	100.00	

Ek 2

40-59 Yaş Grubunun Ürettiği Benzersiz Desenlere ait T Puanları ve Yüzdelik Dilimleri

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim	
33	30.24	1.1	Bozulmuş
37	31.82	3.4	
38	32.22	5.6	
43	34.19	6.7	Sınır
44	34.59	7.9	
45	34.98	9.0	
49	36.56	10.1	
50	36.96	12.4	
52	37.75	13.5	
56	39.32	14.6	Ortalamanın Altı
59	40.51	15.7	
60	40.90	18.0	
61	41.30	19.1	
62	41.69	22.5	
64	42.48	23.6	
65	42.88	27.0	
66	43.27	28.1	
68	44.06	29.2	
69	44.46	31.5	
70	44.85	36.0	Ortalama
72	45.64	38.2	
74	46.43	39.3	
76	47.22	40.4	
77	47.61	42.7	

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim
78	48.01	43.8
79	48.40	44.9
80	48.80	46.1
81	49.19	48.3
82	49.59	51.7
83	49.98	52.8
85	50.77	55.1
86	51.17	59.6
88	51.96	62.9
89	52.35	64.0
91	53.14	65.2
92	53.53	67.4
93	53.93	68.5
97	55.51	70.8
99	56.30	71.9
101	57.09	73.0
103	57.88	75.3
104	58.27	76.4
106	59.06	78.7
107	59.46	80.9
108	59.85	82.0
109	60.25	84.3
112	61.43	85.4
113	61.82	86.5
118	63.80	87.6
119	64.19	89.9
120	64.59	91.0
121	64.98	92.1
122	65.38	93.3
125	66.56	94.4
127	67.35	96.6
129	68.14	98.9
134	70.11	100.0

Ortalamanın üstü

Üstün

Daha üstün

Ek 3*60 ve Üzeri Yaş Grubunun Ürettiği Benzersiz Desenlere ait T Puanları ve Yüzdelik Dilimleri*

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim
27	32.77	2.2
32	34.81	4.4
33	35.22	5.6
34	35.62	7.8
35	36.03	8.9
37	36.85	10.0
38	37.25	11.1
40	38.07	12.2
41	38.48	14.4
42	38.88	16.7
43	39.29	18.9
44	39.70	23.3
45	40.11	25.6
46	40.51	27.8
48	41.33	28.9
50	42.14	30.0
53	43.36	31.1
54	43.77	32.2
56	44.59	34.4
57	44.99	37.8
58	45.40	38.9
59	45.81	41.1
60	46.22	43.3
61	46.62	44.4
62	47.03	45.6
69	49.88	46.7
70	50.29	48.9
72	51.10	52.2
73	51.51	53.3
75	52.33	54.4
76	52.73	56.7
77	53.14	58.9
78	53.55	61.1
79	53.96	64.4
82	55.18	70.0
84	55.99	71.1
86	56.81	73.3
87	57.22	74.4
89	58.03	75.6
91	58.84	76.7

Benzersiz Desen Sayısı	T Puanları	Yüzdelik Dilim
92	59.25	78.9
93	59.66	81.1
97	61.29	83.3
99	62.10	85.6
100	62.51	87.8
101	62.92	90.0
102	63.33	91.1
103	63.73	92.2
104	64.14	93.3
107	65.36	95.6
109	66.18	96.7
112	67.40	97.8
115	68.62	98.9
122	71.47	100.0

Üstün

Daha üstün

Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Submitted 10.08.2023
Revision Requested 28.07.2024
Last Revision Received 25.03.2025
Accepted 09.07.2025

Research Article

Open Access

The Moderator Effect of Role Salience in the Relationship Between Working Time Outside Office Hours and Work-Life Balance of Women Professionals



Nitelikli Kadın Çalışanların Mesai Saatleri Dışındaki Çalışma Süreleri ile İş-Yaşam Dengeleri Arasındaki İlişkide Rol Öneminin Düzenleyici Etkisi

Duygu İrem Çam¹  & Pınar Ünsal Bayrakçı¹ 

¹ Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Psychology, Istanbul, Türkiye

Abstract

Preserving the balance between work and non-work life domains for employees has become more challenging in today's competitive work life. Especially for female employees who take more life role responsibilities compared to men, it is argued that the time allocated to work outside work hours may cause difficulties in establishing work-life balance. However, we assumed that besides the working time outside work hours, individual preferences may have an indirect effect on the work-life balance. In this regard, this study examined the moderator effect of the role salience, as an individual preference, in the relationship between working time outside work hours and the perception of work-life balance (WLB) with a sample of 145 female professionals. Perception of WLB, role salience (work salience and non-work salience) and the time allocated to work and non-work activities were evaluated using self-report scales. Findings showed that increased working time outside work hours affected negatively only the WLB of women whose work salience was low. Results also demonstrated that increased working time outside work hours only negatively affected the WLB of women whose non-work salience was high. Additionally, there was a significant positive relationship between the time allocated to non-work activities and WLB. Overall, this research showed that working time outside work hours did not have negative effects on the WLB of women whose work roles were more salient, or non-work roles were less salient. We recommend that organizations should consider the role salience of their professional women employees, which is an individual preference, among the factors affecting their WLB and adapt their work conditions according to their needs.

Öz

Günümüzün rekabetçi iş dünyasında, çalışanlar için iş ve iş dışı yaşam alanları arasındaki dengeyi korumak daha da zorlayıcı hale gelmiştir. Özellikle, erkeklere oranla daha fazla yaşam rolü sorumluluğu alan kadın çalışanlar için çalışma saati dışında işe ayrılan zamanın iş ve yaşam dengesini kurmalarında zorluklara neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak, çalışma saati dışında iş faaliyetlerine ayrılan zamanın yanı sıra bireysel tercihlerin de iş ve yaşam dengesi üzerinde dolaylı etkilerinin olabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, resmi çalışma saatleri dışında çalışma süresi ile iş-yaşam dengesi algısı arasındaki ilişkide bireysel bir tercih olarak rol belirginliğinin düzenleyici etkisi 145 nitelikli kadın çalışanlardan oluşan bir örneklem üzerinde incelenmiştir. İş-yaşam dengesi algısı, rol belirginliği (iş rolü belirginliği ve iş dışı rol belirginliği), çalışma saatleri dışında iş aktivitelerine ayrılan sürelerle ilişkin veriler öz bildirim ölçekleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular mesai saatleri dışındaki çalışma süresinin artmasının yalnızca iş rolü belirginliği düşük olan kadınların iş-yaşam dengesi algılarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, mesai saatleri dışındaki çalışma süresinin artmasının



Citation: Çam, D. İ., & Ünsal Bayrakçı, P. (2025). The moderator effect of role salience in the relationship between working time outside office hours and work-life balance of women professionals. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 45(2), 219-236. <https://doi.org/10.26650/SP2023-1339020>

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

© 2025. Çam, D. İ. & Ünsal Bayrakçı, P.

Corresponding author: Duygu İrem Çam iremdcam@gmail.com



yalnızca iş dışı rol belirginliği yüksek olan kadınların iş-yaşam dengesini olumsuz etkilediğini de ortaya koymuştur. Ayrıca, iş dışı aktivitelere ayrılan zaman ile iş yaşam dengesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Genel olarak, bu araştırma mesai saatleri dışındaki çalışma süresinin, iş rolü belirginliği yüksek olan ya da iş dışı rol belirginliği düşük olan kadınların iş-yaşam dengesi üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Kurumların nitelikli kadın çalışanlarının iş-yaşam dengesi algılarını belirleyen faktörler arasında bireysel tercihlerinden biri olarak görülebilecek iş veya iş dışı rol belirginliğini dikkate almaları ve çalışma koşullarını onların ihtiyaçlarına göre uyarlamaları önerilmektedir.

Keywords Work-life balance · work salience · non-work salience · working outside work hours · women professionals

Anahtar Kelimeler İş-yaşam dengesi · iş rolü belirginliği · iş dışı rol belirginliği · mesai saatleri dışında çalışma · nitelikli kadın çalışanlar

The Moderator Effect of Role Salience in the Relationship Between Working Time Outside Office Hours and Work-Life Balance of Women Professionals

Protecting the border between work and non-work life domains for employees has become more challenging in today's competitive work life. One of the most important reasons for this is the emergence of the internet and smartphones along with the development of technological tools, which allow employers to reach their employees at any time (Adisa & Gbadamosi, 2021; Doble & Supriya, 2010). In other words, with these advancements, working hours have extended beyond the formal working hours of organizations. As a result, difficulties have arisen for professionals in balancing their work and non-work life domains.

The origin of "work and life balance" goes back to work-life conflict studies that examine the relationship between "work" and "family." First, Joplin et al. (2003) suggested that it was not appropriate to use the word "conflict" for the relationship between these two domains. Thus, the term "balance" which has a more positive connotation, has been preferred by the literature. The term "work-life balance," which was also preferred in the present research, has often been used interchangeably in the literature with the terms "work and family life balance" or "work and non-work-life balance" (e.g., Gunasundari & Muthumani, 2013; Hill et al., 2001; Issimova, 2019). Work-life balance has been defined in various ways. For some authors, it refers to the perception of individuals about how they fulfill the demands of the roles they undertake in work and non-work domains and their satisfaction with the effort and the length of time they spare for these demands (Aycan et al., 2007; Greenhaus et al., 2003; Kirchmeyer, 2000). Kalliath and Brough (2008, p.326) suggested another definition that was also adopted by the present research: "Work-life balance is the individual perception that work and non-work activities are compatible and promote growth in accordance with an individual's current life priorities."

Although work-life balance is an important issue for both women and men, this study focused only on women professionals. This preference is based on the view that the extension of work activities beyond the workplace might have harder effects on women, especially in societies like Türkiye where gender roles are strictly separated (Aycan & Eskin, 2005), and women are expected to handle multiple family-centered roles (e.g., daughter, wife or mother) as well as work life roles. This situation is also defended by the gender role theory emphasizing that family and work roles are traditionally gender-specific, and it is asserted that women tend to value family-oriented roles, while men are more inclined to value work-related roles (Gutek et al., 1991). Empirical evidence supporting this view also indicates that work plays a more significant role in shaping men's gender identities, while family is more central to women's gender identities (Eleje & Wale-Oshinowo, 2017; Epie, 2011; Cinamon & Rich, 2002; Mauno & Kinnunen, 2000; Ogunbor, 2021; Parasuraman et al., 1992). However, despite these results, it is also well known that more and more women have taken part in modern work life, and compared to the past, the number of women taking up professional positions has been increasing both worldwide (Pew Research Center, 2024) and in Turkish society (Turkish Statistical

Institute-TÜİK, 2024) where the present research was conducted. Based on these findings, it was decided to conduct the current research on professional female employees.

In the literature, it was stated that the prolongation of working hours would have a negative effect on the work-life balance of women who played major roles in the business world (Hsu et al., 2019). In the literature, it is generally shown that there is a positive relationship between extended working hours and work-family conflict (e.g., Barnett, 1998; Byron, 2005; Eby et al., 2005; Ganster & Bates, 2003). In one study, it was found that work-family conflict had a mediating effect on the relationship between time spent at work and psychological distress (Major et al., 2002). Another study reported that work and home demands had a negative impact on the perception of work-life balance through increasing work-family conflict (Sheikh et al., 2018). As a result of the disruption of work-life balance or conflict between the two areas, psychological outcomes include depression, anxiety (Grzywacz & Bass, 2003), decreased job and life satisfaction (Haar et al., 2014; Lee, 2021), stress (Bell et al., 2012), and high blood pressure (Frone et al., 1997). In addition, as organizational outcomes, it has been observed that organizational commitment, work engagement, and job satisfaction decrease as work-life balance decreases (Harini et al., 2019). Thus, it can be concluded that work-life balance contributes to organizations as well as individuals and has an impact on increasing organizational effectiveness (Kumar & Chakraborty, 2013).

On the other hand, this study predicts that the personal value given to the roles undertaken by the individual may have an important role in the perception of work-life balance. Some studies have stated that individuals who have a satisfactory balance between work and non-work roles have increased psychological health and well-being (Fisher, 2010; Greenhaus & Allen, 2011). The concept of "role salience" that we encounter in this context is defined as the level of importance/value that depends on the performance in a certain role area or the level of commitment of personal time and energy resources in fulfilling a certain role (Amatea et al., 1986). Hammer et al. (2005) suggested that high levels of importance given to one role may affect participation in another role. Major et al. (2002) found that the time spent on work had a mediating effect on the relationship between the importance of career identity salience and work-family conflict. Another study showed the moderating effect of work salience on the relationship between daily detachment from home or work and performance (Sanz-Vergel et al., 2011). Based on these findings, we anticipated that role salience may have indirect effects on the perception of work-life balance. In most of the studies in this field, roles assumed due to family and work expectations were discussed as two specific areas of role salience, and these areas were examined as two poles (Amatea et al., 1986). In this study, it was decided to use the expression "non-work salience" opposite the work salience sub-dimension, instead of the family salience. Mainly because the non-work salience sub-dimension is intended to express not only family roles but also all roles assumed outside of work (e.g., partner, friend, association president, etc.). In this regard, this study aims at examining what roles work salience and non-work salience would play in the relationship between working time outside work hours and work-life balance.

This research proposes that if women place a high value on the roles they undertake in their work life or a low value on the roles they undertake in their non-work life, the extra time they spend on work may not negatively affect their perception of work-life balance. In the literature, there are many work-life balance or work-family conflict studies examining the length of work hours (e.g., Adkins & Premeaux 2012; Hsu et al., 2019; McNamara et al., 2013; White et al., 2003). However, rather than evaluating the length of working hours, this study focused on the time that employees devoted to work activities outside work hours. In the work-life balance literature, no study has investigated the indirect effect of role salience, and the effects of time spent on work outside of working hours. Consequently, this study aims to fill the gap in the field by providing a new perspective on the explanation of the work-life balance of professional women.

Work-Life Balance and Working Time Outside Work Hours

Thanks to the developing age of technology, work is no longer just performed in the workplace. Especially in recent years, the boundaries between employees' work and non-work lives have become blurred (Adisa & Gbadamosi, 2021). For instance, an employee may often come home feeling obligated to review a report after dinner, reply to a phone call about a work matter, or attend an online training organized by the company. A study found that high expectations for after-hours availability as perceived by employees, frequent use of work-related smartphones, and limited control over boundaries were associated with poor psychological detachment, which refers to an individual's physical and psychological disconnection from work during leisure time (Mellner, 2016). The prolongation of the time spent on such work-related activities has usually been examined in the literature under the terms of "working hours" (full/part-time, weekly working hours, etc.) or "flexible time practices" (e.g., Adkins & Premeaux 2012; McNamara et al., 2013) and found to be one of the main factors affecting life balance negatively. An individual's perceived work-life balance might be adversely affected by these work-related activities performed outside work hours as they leave limited time or energy for non-work activities. Supporting this view, Albertsen et al. (2008) found that larger numbers of work hours were strongly associated with lower work-life balance, with this relationship being notably stronger for women. It was reported in a more recent study that extended working hours were associated with work-life imbalance (Hsu et al., 2019). Therefore, the relationship between extra working hours and work-life balance is well established, and it could be expected for the present study that working time outside work hours would have a negative relationship with the work-life balance of professional women.

In addition to the working time outside work hours, the time allocated to non-work activities (e.g., spending time with family or friends, housework, care responsibilities, etc.) might have an undeniable effect on the perception of work-life balance. Previous studies have typically assessed the non-work domain through the family domain, with one study finding that family demands primarily affect employees balancing both work and family responsibilities, often hindering their ability to achieve the desired level of work-life balance (Chan et al., 2017). As emphasized before, it is possible for female employees to perceive their work-life balance negatively because of insufficient time left for non-work activities. Arslan (2013) reported that the conflict between work and family domains is higher for women than men, and their efforts to fulfill their traditional roles at home and their employee roles in modern business life were challenging. Accordingly, it can be said that the value given to the family by the Turkish society might increase the demands from women in non-work roles. Therefore, for working women, it might be important to fulfill their responsibilities both in the domains of work and non-work equally. In this case, women need to manage their time well for non-work activities. In this context, studies in the literature have shown that the balance between domains has positive effects on the job satisfaction (e.g., Haar et al., 2014), life satisfaction (e.g., Umer & Zia-ur-Rehman, 2013), family satisfaction (e.g., Chitra Devi & Sheela Rani, 2012) and well-being (e.g., Wilkinson, 2013) of women. Prakash (2018) asked a sample of Indian employees about which aspects of life, along with work, they believed contributed to a more balanced life perception. The researcher found that family was the most significant non-work domain contributing to a more balanced life, followed by friends, personal care, hobbies, leisure activities, community activities and volunteering work. Kelliher et al. (2019) argued that the term "life" was usually used to refer to family responsibilities and caring activities; in fact, in today's conditions, life encompasses various things including hobbies, education, exercise and religious activities. The number of studies emphasizing the significance of organizational support for leisure activities (e.g., Cheng, et al., 2021) or leisure benefit systems on the work-life balance or well-being of employees has been increasing (e.g., Lin et al., 2013). In spite of the attention paid to the non-work domain by researchers, there is currently not much research investigating the amount of time spent on non-work domain activities and

work-life balance. In this respect, only a study conducted by O'Driscoll et al. (1992) found that there was no conflict between the roles in the work and non-work domains because of the increase in the time that individuals spent on non-work activities. In line with these results, it is possible to expect that the increased time women employees spend on non-work activities such as exercise and sports, personal care, personal development, spending time with friends and family, housework and culture/art/entertainment activities may positively affect their perceptions of work-life balance. Based on this theoretical framework, the first hypothesis of the study is as follows:

H1. There is a positive relationship between the time allocated to non-work activities outside work hours and work-life balance.

Moderating Role of Role Salience Between Working Time Outside Work Hours and Work-Life Balance

Work-life balance may not be only about allocating time. Crooker et al. (2002) presented a theoretical framework for the effects of the complex and dynamic structure of life on work-life balance. In this context, the accessibility and abundance of resources around the individual, the diversity of personality traits and personal values might play important roles in the perception of work-life balance. In connection with these views, it was shown in the literature that personal resource management (e.g., Greenblatt, 2002), personality traits (e.g., Kundnani & Mehta, 2014), cultural values, job characteristics, and support systems (e.g., Sirgy & Lee, 2018) are associated with the perception of work-life balance. Therefore, the main emphasis of work-life balance research has shifted its attention from the length of working hours to how one perceives this situation. In line with the views suggested above, it is predicted that the perception of work-life balance may also be influenced by how individuals perceive the situation as well as the amount of time they allocate to different life domains. One of the important factors in this perception may be the salience that the person attaches to their work and non-work roles. Role is defined as behaviors that must be exhibited in that position and social status of the individual depending on the expectations of others (Tevrüz, 1989). Participation in various social roles and having different social identities adds purpose and meaning to individuals' lives (Greenhaus & Powell, 2006).

One important concept in relation to roles is "role salience." "Role salience" has been described as the importance and value given to participation in roles that are central to people's lives and identities (Greer & Egan, 2012). In the present study, we conceptualized role salience as consisting of two dimensions: The "importance or priority given to work roles" and the "importance or priority given to non-work roles". Unlike previous studies, Greenhaus and Allen (2011) defined work-life balance by looking at the degree of harmony between the individual's satisfaction and effectiveness in their work and family roles, in the order in which the individual prioritizes life roles over a given period of time. Supporting this view, Cinamon and Rich (2002) also argued that the domains would not necessarily conflict with each other due to the demands of the work and family, and that conflict might arise depending on the domain to which the individual attaches great importance.

In literature, there are only a few studies examining the relationships between work and family demands and role salience. One of these researchers, Noor (2004), examined the moderator and direct effects of family and work salience on working women with children in the context of work-family conflict, well-being and job satisfaction. While no significant findings related to family salience were found in that research, it was observed that work salience had a direct positive effect on job satisfaction and family-work conflict. Moreover, work salience had a moderating role in the relationship between work-family conflict and well-being, with higher levels of work-family conflict being linked to more distress symptoms only for women

who reported high work salience. In a study conducted on dual career workers, work role salience was only associated with work satisfaction, whereas family role salience was found to be related to work-family conflict, work satisfaction, and family satisfaction (Bhowon, 2013). In another study conducted with dual-career couples, for female participants with low levels of work role salience, work role demands (e.g., socializing for work purposes) negatively affected work family conflict. This result was attributed to the intertwined nature of work and family life in China. Additionally, for women, work role salience affected work family conflict (Chang et al., 2014).

Work salience should be distinguished from work centrality. Work centrality refers to the belief that work plays a significant role in life. It is the value people attach to work in general rather than the value attached specifically to one's current job. Therefore, work centrality is learned through the socialization process. Family values, religion or culture might be important to determine this belief. On the other hand, the term work salience refers to one's involvement with his/her present job (Paullay et al., 1994). One of the differences between the two concepts is that regarding work centrality, people could still place great importance on work even when they do not like their jobs. On the other hand, work salience refers to the perceptions of people in relation to their job-related experiences. In a study focusing on perceived working hours, it was observed that those with high work centrality were willing to devote more time to work (Kim, 2014). More recently, Shi et al. (2021) focused on work-family centrality in their research. Work-family centrality refers to the value attached to the work role compared to the family role. However, so far, neither the moderation role of work centrality nor work family centrality has been investigated in the relationship between working outside work hours and work-life balance. Based on the views expressed previously, it can be expected that the work-life balance of employees with low work role salience or high non-work salience would be more negatively affected by the excessive working time outside work hours. In other words, individuals who do not prioritize work roles or who prioritize non-work roles may experience a work-life imbalance due to the energy and time they dedicate to work outside regular hours.

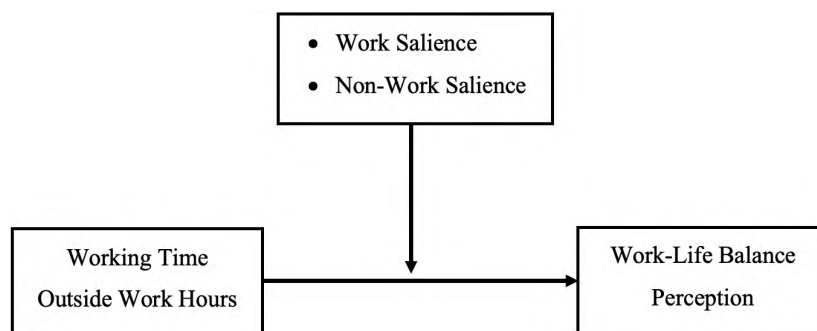
Based on these views, it is possible to argue that even if the work were extended beyond the working hours, the work-life balance perceptions of women with a high level of work role importance (high work salience) or low non-work salience would be less likely to be impaired. Thus, the two interconnected hypotheses of this research (Hypotheses 2 and 3) are presented as follows:

H2. On the relationship between working time outside work hours and the perception of work-life balance, participants with a higher level of work salience will have a less negative impact on the perception of work-life balance than those with a lower level of work salience.

H3. On the relationship between working time outside work hours and the perception of work-life balance, participants with a lower level of non-work salience will have a less negative impact on the perception of work-life balance than those with a higher level of non-work salience.

Figure 1

The Research Model



Method

Participants

This research was conducted with 145 professional and qualified female employees from various work organizations. The participants had to meet the following criteria to be included in the sample of the study: These are: having a bachelor's and/or a postgraduate degree, currently working in a field in which she was educated (e.g., being employed as doctor, nurse, lawyer) and/or working in the private sector and having one of the following titles such as “expert,” “manager,” “executive/president,” “employer,” or “managing partner” in her work place. Therefore, the sample of this research consisted of white-collar female employees working actively in the private sector, including doctors and nurses working in the public sector and lawyers working in private law offices. All these participants were required to do their jobs mainly in their workplaces. The reason for including these employees in the study is that their demanding job conditions might create difficulties for them to maintain their work-life balance. To conclude, of the participants, 75 (51.7%) were white-collar employees, 30 were nurses (20.7%), 26 were doctors (17.9%), and 14 were lawyers (9.7%).

The mean age of the participants was 31.25 ($SD = 6.67$). Sixty-two (42.8%) of the participants were married and 83 (57.2%) were single. In terms of educational background, 111 (76.6%) participants had a bachelor's degree, 30 (20.7%) participants had a master's degree, and four participants had a PhD degree (2.8%).

The participants had been working for their jobs for an average of 7.2 years ($SD = 6.5$) and had been working at their organization for an average of 4.9 years ($SD = 5.4$). As reported by the participants, the majority had been working five days a week ($SD = .54$) and working 9.38 hours daily ($SD = 1.8$) on average. Based on these data, the average of the total weekly working hours of the participants was calculated as 46.58 hours ($SD = 8.4$).

Measures

Work-Life Balance

Work-life balance perception was measured using items developed by Vatansever (2008). Vatansever (2008) found the scale's internal consistency coefficient to be .79. In the current study, some minor adjustments in relation to the statement of the items were made. For example, instead of the term “private life”, the term “non-work life” was preferred in this study. In addition to these minor changes, one item was removed because it contained a similar expression, and three more items were added to the scale, resulting in six items. Therefore, in its final form, two item examples from the scale are as follows: “I feel that there is a balance between my work and non-work life” and “I am satisfied with the time and quality I devote to activities I want to do in my non-work life.”

A 5-point Likert-type scale ranging from “Strongly disagree” (1) to “Strongly agree” (5) was used to evaluate the responses. Higher scores indicate a higher level of work-life balance perception. Item analysis showed that all item-total correlation values were positive and above .20. According to the exploratory factor analysis, the scale items were loaded on a single factor. In addition, the Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .88.

Time Allocated to Work and Non-Work Activities Outside Work Hours

Based on the work of O'Driscoll et al. (1992) and Houston et al. (2005) and a scale used by Vatansever (2008), a list of work and non-work activities that might be carried out outside work hours were determined. For non-work activities, seven items including “exercise and sports,” “personal care,” “personal development,” “spending time with friends,” “housework,” “culture/arts/entertainment,” and “spending time with

the family” were used. Another seven items were also determined for work activities: these items included “business trips/business lunches/business meetings outside working hours,” “workplace trainings after working hours,” “phone calls related to work,” “texting about work matters,” “voluntary work carried out in relation to work,” “work brought home,” and “having to spend time with people from work.” In this regard, working time outside work hours was measured by the assessment of the time allocated to work activities outside work hours.

To evaluate the time allocated to work and non-work activities outside work hours, the participants were asked about how much time on average they spent weekly on these activities, considering the past year. Responses were obtained using the following 7-point scale: “Never” (1), “30 min-1 hour” (2), “2-3 hours” (3), “4-5 hours” (4), “6-7 hours” (5), “8 -9 hours” (6), “10 hours” (7). The scale produces two subscores: one for the work activities and one for the non-work activities. For the work activities subscale, all item total correlation coefficients were found to be above .20 and positive. For the non-work activity subscale, the item “exercise and sports”, which had a value below .20, was removed from the scale. Because of an exploratory factor analysis subjected to the overall scale, three items were further removed from the work activity subscale. These items include “business trips/business lunches/business meetings outside working hours,” “workplace trainings after working hours,” and “having to spend time with people from work.” Finally, Cronbach’s alpha coefficients were calculated and found to be .64 for the six-item non-work activity subscale and .72 for the remaining four-item work activity subscale.

Role Salience

To measure role salience, the Work Involvement Scale developed by Kanungo (1982) was used. The 11-item Work Involvement Scale, which was adapted into Turkish by Aycan and Balcı (2001), was previously used by Bıçaksız (2009) in his doctoral thesis. In his study, Bıçaksız (2009) evaluated work salience with six items ($\alpha = .64$). In this study, work salience was also measured using these items. To measure non-work salience, the same items of the work salience measure were used, replacing the word “work” with “non-work.” Thus, the two-dimensional role salience scale, consisting of a total of 12 statements, was evaluated on a 5-point Likert-type scale ranging from “1” (Strongly Disagree) to “5” (Strongly Agree). Higher scores indicated higher role salience in the relevant subdimension. The sample items that made up the work salience subscale were: “The most important things that happen in life involve work” and “Work is something people should get involved in most of the time.” Examples of non-work salience subscales were: “The most important things that happen in life involve non-work life,” and “Life outside work is something people should get involved in most of the time.”

For both subscales, item analyses were conducted. For both subscales, the items “Work/Life outside of work should be only a small part of human life” were removed as their item total correlation coefficients were lower than .20. With the remaining items, the Cronbach’s alpha coefficients of the work salience and non-work salience subscales were determined as .73 and .69, respectively.

Procedure

For the purpose of the study, life balance perception, the time allocated to work and non-work activities outside work hours, and the salience of roles (work salience, non-work salience) were measured by the self-report scales explained above. Demographic information was also obtained from preliminary survey questions.

All data were collected before the start of the 2020 pandemic. Ethical approval of the study was obtained from the Ethics Committee of the University. The purpose of the study was explained to all participants face to face, and the study was conducted on a voluntary basis with volunteers. The questionnaire, which

included all scales, the demographic information form and the informed consent form, was compiled and distributed to all participants in person. These participants completed the form in their office or in the common break rooms and delivered it by hand.

Data Analysis

To test the hypotheses of the research, first correlation analysis and then to test the moderating roles, hierarchical regression analyses were performed. In line with *H2* and *H3*, hierarchical regression analyses were conducted to test moderation (Aiken & West, 1991). Before analyses, linearity, which are the criteria of standard regression analysis, and the normal distribution between the predictor and the predicted variables were examined. For the linear regression analysis, it was assumed that this distribution showed a normal distribution, since the number of our cases was above 100 (Blalock, 1979; Tabachnick & Fidell, 2013). Multicollinearity violation was evaluated with the tolerance and variance inflation factor (VIF), and the tolerance values between 0.200-1.00 and the VIF values between 1.00-10.00 were accepted as evidence of the absence of multicollinearity (Field & Miles, 2010).

Before the regression analysis, the scores of the predictor and moderator variables were finally converted to standard Z scores. In addition, the interaction variables were calculated by multiplying the standardized values of the predictive and moderator variables. As Louis (2009, p. 1) asserted, “In moderation (to get a significant interaction), the IVs need not be correlated with each other or with the DV.” The author further suggested that moderation is the differentiation of the link between the independent variable and the dependent variable for high and low levels of the moderator. Dawson (2014, p. 5) also stated that “the interaction term is at the heart of testing moderation. If (and only if) this term is significant... we say that Z is a statistically significant moderator of the linear relationship between X and Y”. Moreover, simple slope analyses were conducted to show the direction of the moderation.

In addition, item analyses were carried out for all scales and exploratory factor analyses were conducted with the Time Allocated to Work and Non-Work Activities Outside Work Hours and the Life Balance Scales. Based on these analyses, some modifications were made. As the number of cases exceeded 100, it was assumed that the data were normally distributed (Blalock, 1979; Tabachnick & Fidel, 2013). To test for multicollinearity, the tolerance and variance inflation factors were used. After the general criterion tests, the hypotheses were tested. All data were analyzed using the SPSS 22.0 package program.

Results

Pearson correlation coefficients were calculated among all variables examined in the study. The results are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive Statistics and Pearson Correlation Coefficient Values of Among Study Variables

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Work-Life Balance Perception	6	30	16.53	5.57	(.88)	.37*	-.10	.16	.10
2. Time Allocated to Non-work Activities	6	36	9.28	3.75		(.64)	.14	.16	.10
3. Working Time Outside Work Hours	4	28	19.58	5.27			(.72)	.12	.04
4. Work Salience	6	36	11.11	3.47				(.73)	-.04
5. Non-work Salience	5	34	16.05	4.06					(.69)

Note. $p < .001$. The values reported in parentheses are Cronbach's alpha coefficients.

As can be seen in Table 1, no significant relationship was found between the working time outside work hours and work-life balance. On the other hand, there was a moderately positive significant relationship

between the time allocated to non-work activities and work-life balance. This positive significant relationship supports *H1*. In addition, no statistically significant relationship was found among the role salience variables and other variables of the study.

Hierarchical regression analyses were conducted to test *H2* and *H3*. As shown in Table 1, no significant relationship was found between the independent variable (time allocated to work activities outside of work hours) and the dependent variable (work-life balance). Tolerance and VIF values showed that there was no multicollinearity between the working time outside work hours and work salience and non-work salience (Tolerance = .984, VIF = 1.017; Tolerance = .998, VIF = 1.002).

In the hierarchical regression analysis conducted for *H2*, the working time outside work hours was entered as the predictor variable in the first step, the work salience as the moderator variable in the second step, and the interaction variable in the third step. Findings related to the relevant regression analysis are shown in Table 2.

Table 2

Hierarchical Regression Analysis Results on the Moderating Effect of Work Salience on the Relationship between the Working Time Outside Work Hours and Perception of Work-Life Balance

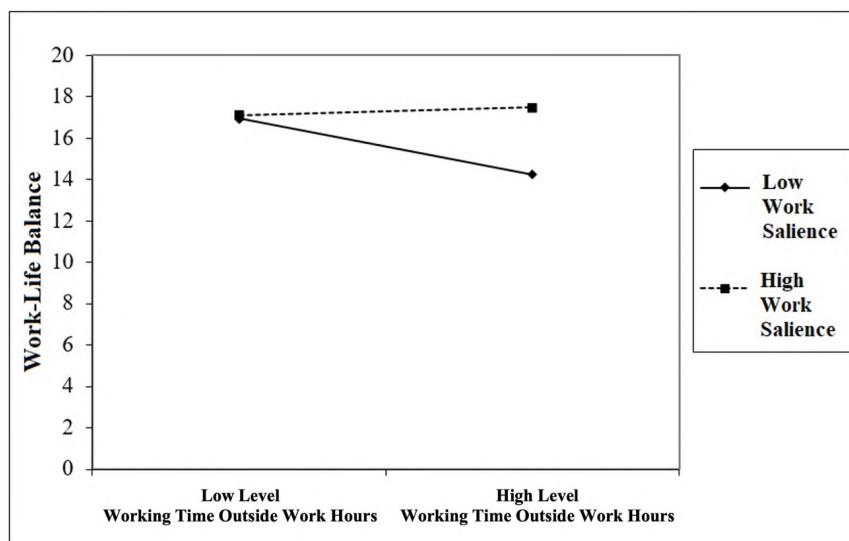
	ΔR^2	<i>B</i>	β	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
The working time outside work hours	.003	-.587	-.105	.460	-1.277	.204
Work salience	.028	.854	.153	.462	1.848	.067
The working time outside work hours X Work salience	.048	.767	.166	.381	2.014	.046

Note. The regression coefficients in the table were taken from step 3 (Coefficients table).

The results of the analysis showed that the working time outside work hours explained 0.3% of the change in the perception of work-life balance, but this effect was not at a significant level ($p > .05$). In addition, the findings revealed that work salience explained 2.8% of the change in this model, but this contribution was not significant ($p > .05$) either. The interaction effect, which was analyzed in the third step, was found to explain 4.8% of the change in the perception of work-life balance, and this contribution was found to be marginally significant ($p < .05$). Thus, based on the present findings, *H2* was supported. To examine the direction of the moderating effect, a slope analysis was performed, and the graph is presented in Figure 2.

Figure 2

The Interaction Between Working Time Outside Work Hours and Work Salience on Perception of Work-Life Balance



According to [Figure 2](#), the effects of working time outside work hours on the perception of work-life balance differed at different levels of work salience. Compared to those who saw their work roles as less important, participants with high work salience perceived their work-life balance less negatively even under the conditions of longer hours spent on work activities outside of working hours. However, in cases where work roles were of low salience, the perceived work-life balance decreased significantly with the increase in the working time outside work hours (simple slope = -1.354 , $t = -2.386$, $p = .018$). Although the group with a high level of work salience had a slightly increased level of perceived work-life balance under the increased length of time allocated to work activities, this effect was not found to be statistically significant (simple slope = 0.180 , $t = 0.285$, $p = .776$). In addition, when the working time outside work hours was high, those with low work salience had lower perceptions of work-life balance. On the other hand, when the working time outside work hours was low, the level of work salience decreased its determinant on the perception of work-life balance. These results showed that $H2$ was supported.

In order to test $H3$, another hierarchical regression analysis was repeated by entering the working time outside work hours as the predictor variable in the first step, non-work salience as the moderator variable in the second step and the multiplication of the non-work salience with the working time outside work hours as the interaction variable in the third step. The relevant analysis results are shown in [Table 3](#).

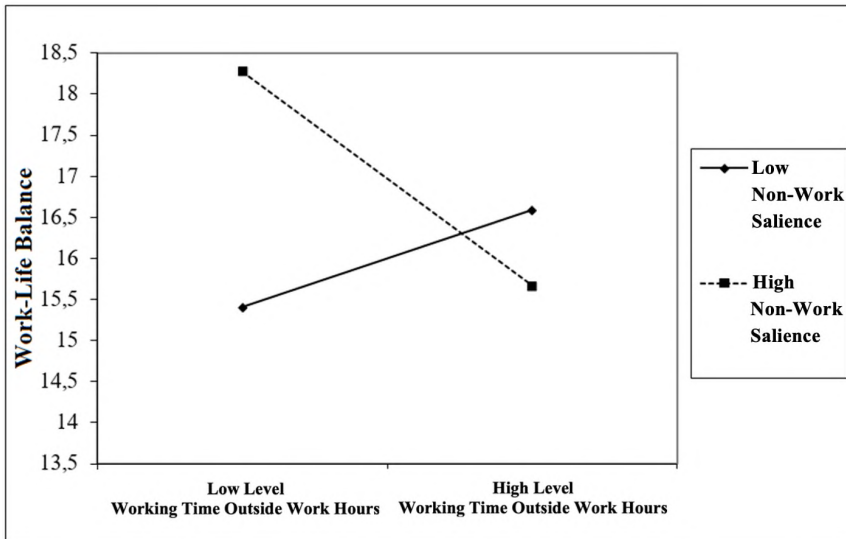
Table 3

Hierarchical Regression Analysis Results on the Moderating Effect of Non-Work Salience on the Relationship between Working Time Outside Work Hours and Perception of Work-Life Balance

	ΔR^2	B	β	SD	T	p
The working time outside work hours	.010	-.356	-.064	.463	-.768	.444
Non-work salience	.009	.485	.087	.457	1.061	.290
The working time outside work hours X Non-work salience	.037	-.949	-.196	.403	-2.357	.020

Note. The regression coefficients in the table were taken from step 3 (Coefficients table).

According to these findings, it was observed that our predictor variable did not contribute significantly to the model with an explanatory level of 0.3% as in the first analysis ($p > .05$). Similarly, it was found that the non-work salience explained 0.6% of the change in the perception of work-life balance and did not contribute significantly to the model ($p > .05$). It was found that the interaction effect variable added in the last step explained 3.7% of the change in the perception of work-life balance, and this contribution was significant ($p < .05$). In this analysis, in addition to the significant contribution of the interaction to the model, the impact power was also significant. In line with the findings of the moderator analysis, it was determined that the non-work salience had a moderating role on the relationship between the working time outside work hours and work-life balance. Therefore, $H3$ was supported. In order to determine the direction of this effect, a slope analysis was carried out and the graphic is demonstrated in [Figure 3](#).

Figure 3*The Interaction of Working Time Outside Work Hours and Non-Work Salience on Perception of Work-Life Balance*

As seen in Figure 3, the effect of working time outside work hours on the perception of work-life balance differed at different levels of non-work salience. It was seen that those with a high level of non-work salience perceived their work-life balance at a much more negative level than those with low non-work salience when the working time outside work hours was higher. The slope indicated a significant decrease in the level of work-life balance perceived by those who had a high level of non-work salience (simple slope = -1.305 , $t = -2.325$, $p = .021$). However, the slope showing the change in the level of work-life balance perceived by those who had a low-level non-work salience with the increase in the working time outside work hours was not statistically significant (simple slope = 0.593 , $t = 0.895$, $p = .372$). In addition, when the working time outside work hours was low, high non-work salience led to an increase in the perception of work-life balance, while the low non-work salience led to a decrease in the perception of work-life balance. However, in cases where the working time outside work hours was high, the perception of work-life balance between the low and high levels of non-work salience came close to each other and the effect of the non-work salience in determining the perception of work-life balance decreased. This finding supports H3.

Discussion

The current study examined the moderator role salience in the relationship between the working time outside work hours and the perception of work-life balance. As a result of the analyses, it was observed that there was an insignificant relationship between working outside of work hours and work-life balance, and that work salience and non-work salience moderated this relationship, consistent with H2 and H3. Accordingly, while the effect of the time allocated on work activities outside of work hours on work-life balance was negative and significant in those with low work salience and high non-work salience, this relationship was found to be insignificant in those with high work salience and low non-work salience. In addition, there was a positive relationship between the time allocated to non-work activities and the perception of work-life balance.

In relation to the relationship between working outside of work hours and work-life balance, Pichler (2009) reported that women could not fulfill the requirements of their roles and might have difficulties in maintaining work-life balance if working hours were prolonged. Some studies have shown that long working hours are associated with work-life imbalance (Fernandez Nievas & Thaver, 2015; Pichler, 2009). Brauner et al. (2019) reported that the work-life balance perception of employees in jobs with high working hours was

low. In addition, it is known that today's working women complain that they cannot spare enough time for themselves or their families due to the demands of the workplace, or that time outside of work is not enough for them and therefore they do not feel a certain balance in their lives (Topgöl, 2016). However, in this study, the zero-order correlational analysis did not support the previous findings. The moderation analyses conducted later provided the explanation that work and nonwork salience would be important in this relationship.

When the findings for *H1* of the research were examined, a positive relationship was found between the time employees allocated to non-work activities and their perceptions of work-life balance. In other words, the increase in the time that the individual spares for herself outside work hours brings a more positive perception of work-life balance. In Vatansever's (2008) study, it was observed that there was a positive relationship between work-life balance and individual demands (personal development, spending time with friends, etc.). Another study conducted by Allis and O'Driscoll (2008) found that there was no relationship between the time spent on family or personal activities and family-work conflict or work-family conflict. In addition, it was seen that putting family or personal activities at the center positively affected work roles. According to the findings, *H1* was accepted. Therefore, it is possible to suggest that the findings of this study supported the results of the literature.

The results of the moderation analysis for *H2* showed that the negative relationship between the working time outside work hours and the perception of work-life balance was less strong in those with a higher level of work salience than those with a lower level of work salience. For those with higher work salience, the perceived work-life balance did not significantly differ according to the working time outside work hours. However, longer hours outside work hours were the main determinant of the work-life balance of lower level of work salience participants. The results of the moderation analysis related to *H3* also showed that those with a low level of non-work salience were affected less negatively by the longer time devoted to the work activities outside work hours. Moreover, their work-life balance was much lower than their counterparts under the condition of lower working time outside work hours. As a result, *H2* and *H3* were accepted. Although no significant direct relationship was found between the independent variable (working time outside work hours) and the dependent variable (perception of work-life balance), the moderation analysis indicated that this relationship was moderated by (low levels of) work salience and (high levels of) non-work salience. In a similar study examining the moderating role, it was presented that the relationship between the dependent and independent variables was significant at certain levels of the moderating variable but became insignificant at other levels (Ayyıldız & Arslan, 2023). In this study, as Louis (2009) mentioned regarding the moderating role, a differentiation was observed in the relationship between the dependent and independent variables across different levels of the moderating variable.

According to the results of the study, women attach different values to different roles of life and their values about these roles might be influential on how they perceive their work-life balance. In other words, if a woman perceives that work roles are important, prolonged working hours do not necessarily decrease her work-life balance. Similarly, if women do not perceive non-work roles as important and do not have much work-related activities to fill their time, their work-life balance decreases significantly than their counterparts who attach more importance to non-work roles. This result supports the compensation model proposed by Guest (2002), which suggest that a deficiency in one domain of life, in terms of demand or satisfaction, can be compensated for by engagement or fulfillment in another domain. Considering the results of the current study, it can be inferred that women who attached less importance on non-work roles might have seek to compensate for this deficiency by increasing their engagement in work-related activities. This heightened involvement in the work domain may enable them to preserve a subjective perception of work-life balance, even in the absence of fulfilling experiences in their personal or non-work spheres. In

this context, the participation of these women in work activities serves as a compensatory mechanism that helps maintain overall well-being and a sense of balance across different life domains.

According to the current findings, it was understood that the importance that female professionals attached to their work and non-work roles had an indirect effect on their perceptions of work-life balance. Although previous researchers in this field could not provide any empirical findings, they expressed the view that role salience may have indirect effects on work-life balance (Eby et al., 2005). Parasuraman et al. (1996) presented findings partially supporting the fact that work salience causes work-family conflict and family salience causes family-to-work conflict. This could be seen as the opposite to the current study's findings. This difference could be attributed to the differences in the participant characteristics. The study by Parasuraman et al. (1996) predominantly involved married women, many of whom had children, whereas the current study employed a sample including many single or childless women. Another study (Bhowon, 2013) that found a relationship between family role salience and work-family conflict partly supports our findings. Erdogan et al. (2021) also supports the current study's findings that for women, non-traditional gender roles were related to less work-family conflict. The authors suggest that setting priorities between work and family roles may decrease work-family conflict.

In future studies, it may be important to consider similar variables on samples with different demographic characteristics (e.g., married women with children) for the generalizability of the results. In addition, conducting a similar study on certain occupational groups with intense work activities or flexible working opportunities (e.g., remote working) for future studies will contribute to the literature. The current study has some limitations, and one of them is that only self-report scales were used in data collection. However, the current study focused only on female employees, considering the greater variety of roles they undertake in life compared to men. However, future researchers examining the role of role salience on mixed male and female participants will make comparisons in the literature.

Considering the study's findings, certain recommendations can be made for organizations. First, it could be important to be able to identify employees who can comply with the organization's working hours schedules. During the recruitment process, determining the level of salience that candidates attach to their work and non-work roles can provide a foresight about their expectations and the satisfaction they would receive from the organization. In addition, determining the level of role salience might help predict the employee's performance, motivation, and whether they could adapt to the work pace of the organization. In addition, organizations may offer various alternatives to their employees based on their work and non-work salience. For example, within the scope of their work-life balance policies, they can mobilize various support systems such as flexible working hours and provide autonomy to employees to plan their own schedule, such as working from home. Since flexible working practices allow employees to choose their own work area or working hours, employees might become more autonomous to be able to decide about allocating their time to the roles they care about. In this way, practices suitable with the role salience of female employees might reduce their turnover rate and increase their motivation, performance and commitment to the organization. Managers should also be made aware that life balance policies will primarily benefit their organizations.

As a result of this study, it was determined that the level of perceived role salience in women may be important in terms of work-life balance. In this context, it may be advisable to conduct studies examining the factors (e.g., upbringing conditions, parental attitudes, role models, etc.) that affect women to give more or less importance to their work and non-work roles. Studies on work-life balance, especially on the variables affecting work-life balance, would also be helpful both for the well-being of employees and for the benefit of organizations.

Interestingly, this study showed that increased working time outside work hours was an important element that added meaning to the lives of women with a lower level of non-work salience. To clarify this situation for future research, a qualitative research study could be conducted with women with a lower level of non-work salience on the significance of work in their lives.



Ethics Committee Approval	Ethical approval was obtained from the Istanbul University Ethics Committee on 2018/67. Date: 02.04.2018, Decision: 04.
Informed Consent	Informed consent was obtained from all participants for the study.
Peer Review	Externally peer-reviewed.
Author Contributions	Conception/Design of Study- D.İ.Ç., P.Ü.; Data Acquisition- D.İ.Ç., P.Ü.; Data Analysis/Interpretation- D.İ.Ç., P.Ü.; Drafting Manuscript- D.İ.Ç., P.Ü.; Critical Revision of Manuscript- D.İ.Ç., P.Ü.; Final Approval and Accountability- D.İ.Ç., P.Ü.
Conflict of Interest	The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	The authors declare that this study has received no financial support.

Author Details

Duygu İrem Çam (PhD Student)

¹ Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Psychology, Istanbul, Türkiye

 0000-0002-6917-9745  iremdcam@gmail.com

Pınar Ünsal Bayrakçı (Prof. Dr.)

¹ Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Psychology, Istanbul, Türkiye

 0000-0003-3244-2244 

References

- Adisa, T. A., & Gbadamosi, G. (Eds.). (2021). *Work-life interface: Non-western perspectives*. Springer Nature. doi: 10.1007/978-3-030-66648-4
- Adkins, C. L., & Premeaux, S. F. (2012). Spending time: The impact of hours worked on work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 380-389. doi: 10.1016/j.jvb.2011.09.003
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Albertsen, K., Rafnsdóttir, G. L., Grimsó, A., Tómasson, K., & Kauppinen, K. (2008). Workhours and work life balance. *SJWEH Supplements*, 5, 14-21.
- Allis, P., & O'Driscoll, M. (2008). Positive effects of nonwork-to-work facilitation on well-being in work, family and personal domains. *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 273-291. doi: 10.1108/02683940810861383
- Amatea, E. S., Cross, E. G., Clark, J. E., & Bobby, C. L. (1986). Assessing the work and family role expectations of career-oriented men and women: The life role salience scales. *Journal of Marriage and the Family*, 48(4), 831-838. doi: 10.2307/352576
- Arslan, M. (2013). İş-aile ve aile-iş çatışmalarının kadın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 99-114.
- Aycan, Z. & Balci, H. (2001). Hizmetiçi eğitiminin etkililiğini yordayan bireysel ve kurumsal faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(48), 13-31.
- Aycan, Z., & Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work-family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex Roles*, 53(7/8), 453-471. doi: 10.1007/s11199-005-7134-8
- Aycan, Z., Eskin, M., & Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi: İş, aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*. Sistem Yayıncılık.
- Ayyıldız, F., & Arslan, S. (2023). Evden çalışma ile iş ve iş dışı yaşam dengesi arasındaki ilişkide uzayan ulaşılabilirlik halinin düzenleyici rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 43(3), 523-552. doi: 10.26650/SP2023-1243838
- Barnett, R. C. (1998). Toward a review and reconceptualization of the work/family literature. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 124(2), 125-184.
- Bell, A. S., Rajendran, D., & Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-journal of Applied Psychology*, 8(1), 25-27.
- Bhowon, U. (2013). Role salience, work-family conflict and satisfaction of dual-earner couples. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(2), 78-90.



- Bıçaksız, P. (2009). *The effects of gender role ideology, role salience, role demands and core self-evaluations on work-family interface* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Blalock, H. M. (1979). *Social statistics. Revised second edition*. McGraw-Hill.
- Brauner, C., Wöhrmann, A. M., Frank, K., & Michel, A. (2019). Health and work-life balance across types of work schedules: A latent class analysis. *Applied Ergonomics*, 81, 102906. doi: 10.1016/j.apergo.2019.102906
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.009
- Chan, X. W., Kalliath, T., Brough, P., O'Driscoll, M., Siu, O. L., & Timms, C. (2017). Self-efficacy and work engagement: Test of a chain model. *International Journal of Manpower*, 38(6), 819-834. doi: 10.1108/IJM-11-2015-0189
- Chang, A., Chen, S. C., & Chi, S. C. S. (2014). Role salience and support as moderators of demand/conflict relationships in China. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(6), 859-874. doi: 10.1080/1359432X.2013.821739
- Cheng, T. M., Chang, S. Y., & Lien, W. H. (2021). Work-leisure balance: Perceived organizational leisure support. *Journal of Leisure Research*, 52(2), 202-226. doi: 10.1080/00222216.2020.1762518
- Chitra Devi, A., & Sheela Rani, S. (2012). Work-life balance as a determinant of life satisfaction and family satisfaction: A study among women in BPO. *International Journal on Information Science and Computing*, 6(1), 15-20.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Gender differences in the importance of work and family roles: Implications for work-family conflict. *Sex Roles*, 47, 531-541. doi: 10.1023/A:1022021804846
- Crooker, K. J., Smith, F. L., & Tabak, F. (2002). Creating work-life balance: A model of pluralism across life domains. *Human Resource Development Review*, 1(4), 387-419. doi: 10.1177/1534484302238434
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when, and how. *Journal of Business and Psychology*, 29(1), 1-19.
- Doble, N., & Supriya, M. V. (2010). Gender differences in the perception of work-life balance. *Managing Global Transitions: International Research Journal*, 8(4), 331-342.
- Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 124-197. doi: 10.1016/j.jvb.2003.11.003
- Eleje, N. B., & Wale-Oshinowo, B. A. (2017). Work culture as a driver for gender equality in the Nigerian banking sector. *UNILAG Journal of Business*, 3(2), 44-68.
- Epie, C. (2011). Facing the challenge of work-family integration in Lagos. *Business and Management Journal*, 89-99.
- Erdogan, I., Ozcelik, H., & Bagger, J. (2021). Roles and work-family conflict: how role salience and gender come into play. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(8), 1778-1800. doi: 10.1080/09585192.2019.1588346
- Fernandez Nievas, I. F., & Thaver, D. (2015). Work-life balance: A different scale for doctors. *Frontiers in Pediatrics*, 3, Article e115. doi: 10.3389/fped.2015.00115
- Field, A., & Miles, J. (2010). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1997). Relation of work-family conflict to health outcomes: A four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(4), 325-335. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00652.x
- Ganster, D. C., & Bates, C. (2003, August). *Do long work hours decrease general wellbeing and increase work-family conflict*. Paper presented at the Annual meeting of the Academy of Management, Seattle.
- Greenblatt, E. (2002). Work/life balance: Wisdom or whining. *Organizational Dynamics*, 31(2), 177-193.
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-family balance: A review and extension of the literature. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 165-183). American Psychological Association. doi: 10.1037/10474-000
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92. doi: 10.5465/amr.2006.19379625
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00042-8
- Greer, T. W., & Egan, T. M. (2012). Inspecting the hierarchy of life roles: A systematic review of role salience literature. *Human Resource Development Review*, 11(4), 463-499. doi: 10.1177/1534484312445322
- Grzywacz, J. G., & Bass, B. L. (2003). Work, family, and mental health: Testing different models of work-family fit. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 248-261. doi: 10.1111/j.1741-3737.2003.00248.x
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279. doi: 10.1177/0539018402041002005

- Gunasundari, M. K., & Muthumani, M. M. (2013). Quality of work life—A constructive link to work and non-work life balance of employees in Coimbatore IT sector. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 3(2), 200-211.
- Gutek, B. A., Searle, S., & Klepa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76(4), 560. doi: 10.1037/0021-9010.76.4.560
- Haar, J. M., Russo, M., Suñe, A., & Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361-373. doi: 10.1016/j.jvb.2014.08.010
- Hammer, L. B., Cullen, J. C., Neal, M. B., Sinclair, R. R., & Shafiro, M. V. (2005). The longitudinal effects of work-family conflict and positive spillover on depressive symptoms among dual-earner couples. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 138-154. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.138
- Harini, S., Luddin, M. R., & Hamidah, H. (2019). Work life balance, job satisfaction, work engagement and organizational commitment among lecturers. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, 14(7), 2195-2202.
- Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (2001). Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance. *Family Relations*, 50(1), 49-58. doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00049.x
- Hsu, Y. Y., Bai, C. H., Yang, C. M., Huang, Y. C., Lin, T. T., & Lin, C. H. (2019). Long hours' effects on work-life balance and satisfaction. *BioMed Research International*, 2019. doi: 10.1155/2019/5046934
- Issimova, A. E. (2019). Social identification's role for work and family life balance. *International Journal of Science Annals*, 2(1-2), 34-39. doi: 10.26697/ijsa.2019.1-2.05
- Joplin, J. R., Shaffer, M. A., Francesco, A. M., & Lau, T. (2003). The macro-environment and work-family conflict: Development of a cross-cultural comparative framework. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 3(3), 305-328. doi: 10.1177/1470595803003003004
- Kalliath, T., & Brough, P. (2008). Work-life balance: A review of the meaning of the balance construct. *Journal of Management & Organization*, 14(3), 323-327. doi: 10.5172/jmo.837.14.3.323
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341. doi: 10.1037/0021-9010.67.3.341
- Kelliher, C., Richardson, J., & Boiarintseva, G. (2019). All of work? All of life? Reconceptualising work-life balance for the 21st century. *Human Resource Management Journal*, 29(2), 97-112. doi: 10.1111/1748-8583.12215
- Kim, S. H. (2014). *Relationships among perceived working hours, general stress, work centrality, job control, job demands, and work condition constraints* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Kirchmeyer, C. (2000). Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers' time? In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior Vol. 7., Time in organizational behavior* (pp. 79-93). John Wiley & Sons Ltd.
- Kumar, H., & Chakraborty, S. K. (2013). Work life balance (WLB): A key to organizational efficacy. *Aweshkar Research Journal*, 15(1), 62-70.
- Kundnani, N., & Mehta, P. (2014). Role of personality traits in balancing work-life. *International Journal of Management Research and Reviews*, 4(7), 722.
- Lee, H. (2021). Working hours and life satisfaction: Finding blind spots from Korean panel data. *International Review of Public Administration*, 26(1), 92-109. doi: 10.1080/12294659.2020.1853880
- Lin, J. H., Wong, J. Y., & Ho, C. H. (2013). Promoting frontline employees' quality of life: Leisure benefit systems and work-to-leisure conflicts. *Tourism Management*, 36, 178-187. doi: 10.1016/j.tourman.2012.12.009
- Louis, W. R. (2009). *Moderated multiple regression: Work notes and syntax. Version 6*. Unpublished manuscript. School of Psychology. University of Queensland. www.psy.uq.edu.au/~uqw/loui1/stats/moderationv6.doc
- Major, V. S., Klein, K. J., & Ehrhart, M. G. (2002). Work time, work interference with family, and psychological distress. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 427. doi: 10.1037/0021-9010.87.3.427
- Mauno, S., & Kinnunen, U. (2000). The stability of job and family involvement: applying the multi-wave, multi-variable technique to longitudinal data. *Work & Stress*, 14(1), 51-64. doi: 10.1080/026783700417221
- McNamara, T. K., Pitt-Catsoupes, M., Matz-Costa, C., Brown, M., & Valcour, M. (2013). Across the continuum of satisfaction with work-family balance: Work hours, flexibility-fit, and work-family culture. *Social Science Research*, 42(2), 283-298. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.10.002
- Mellner, C. (2016). After-hours availability expectations, work-related smartphone use during leisure, and psychological detachment: The moderating role of boundary control. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(2), 146-164. doi: 10.1108/IJWHM-07-2015-0050
- Noor, N. M. (2004). Work-family conflict, work-and family-role salience, and women's well-being. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 389-406. doi: 10.3200/SOCP.144.4.389-406
- O'Driscoll, M. P., Ilgen, D. R., & Hildreth, K. (1992). Time devoted to job and off-job activities, interrole conflict, and affective experiences. *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 272. doi: 10.1037/0021-9010.77.3.272

- Ogunbor, O. N. (2021). *A study of work-family balance policies and practices for returning nursing mothers in the Nigerian banking industry* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Salford Manchester.
- Parasuraman, S., Greenhaus, J. H., & Granrose, C. S. (1992). Role stressors, social support, and well-being among two-career couples. *Journal of Organizational Behavior*, 13(4), 339-356. doi: 10.1002/job.4030130403
- Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Godshalk, V. M., & Beutell, N. J. (1996). Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 275-300. doi: 10.1006/jvbe.1996.0025
- Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero, E. F. (1994). Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 224. doi: 10.1037/0021-9010.79.2.224
- Pichler, F. (2009). Determinants of work-life balance: Shortcomings in the contemporary measurement of WLB in large-scale surveys. *Social Indicators Research*, 92(3), 449-469. doi: 10.1007/s11205-008-9297-5
- Prakash, V. (2018). Work-life balance: Perceptions of the non-work domain. *IIM Kozhikode Society & Management Review*, 7(2), 97-108. doi: 10.1177/2277975218769505
- Sanz-Vergel, A. I., Demerouti, E., Bakker, A. B., & Moreno-Jiménez, B. (2011). Daily detachment from work and home: The moderating effect of role salience. *Human Relations*, 64(6), 775-799. doi: 10.1177/0018726710393368
- Schaeffer, K. Pew Research Center, (2024, February 27). *For Women's History Month, a look at gender gains – and gaps – in the U.S.* Pew Research. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/02/27/for-womens-history-month-a-look-at-gender-gains-and-gaps-in-the-us/>
- Sheikh, M. A., Ashiq, A., Mehar, M. R., Hasan, A., & Khalid, M. (2018). Impact of work and home demands on work life balance: Mediating role of work family conflicts. *Pyrex Journal of Business and Finance Management Research*, 4(5), 48-57.
- Shi, Y., Zhang, H., Xie, J., & Ma, H. (2021). Work-related use of information and communication technologies after hours and focus on opportunities: The moderating role of work-family centrality. *Current Psychology*, 40, 639-646. doi: 10.1007/s12144-018-9979-3
- Sirgy, M. J., & Lee, D. J. (2018). Work-life balance: An integrative review. *Applied Research in Quality of Life*, 13, 229-254. doi: 10.1007/s11482-017-9509-8
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Pearson.
- Tevrüz, S. (1989). *Davranışlarımızdan seçimeler*. Emek Ofset Matbaa.
- Topgöl, S. (2016). İş ve aile yaşamı dengesi(zliği)nin kadın çalışanlar üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 23(1), 217-231. doi: 10.18657/yecbu.64152
- TÜİK, (2024, March 06). *İstatistiklerle kadın, 2023*. TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Kadin-2023-53675>
- Umer, R., & Zia-ur-Rehman, M. (2013). Impact of work life balance and work life conflict on the life satisfaction of working women: A case study of higher education sector of twin cities of Pakistan. *Academic Research International*, 4(5), 445.
- Ungerson, C., & Yeandle, S. (2005). Care workers and WLB: The example of domiciliary careworkers. In D. M. Houston (Ed.), *WLB in the 21st century* (pp. 246-262). Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230373594_13
- Vatansever, Ç. (2008). *Work and non-work life balance, and its relation to organizational commitment and career satisfaction* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- White, M., Hill, S., McGovern, P., Mills, C., & Smeaton, D. (2003). 'High-performance' management practices, working hours and work-life balance. *British Journal of Industrial Relations*, 41(2), 175-195. doi: 10.1111/1467-8543.00268
- Wilkinson, M. (2013). *Work life balance and psychological well-being in men and women* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University.

Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Başvuru | Submitted 07.04.2023
Revizyon Talebi | Revision Requested 05.12.2023
Son Revizyon | Last Revision Received 15.02.2025
Kabul | Accepted 30.07.2025
Online Yayın | Published Online 11.08.2025

Araştırma Makalesi | Research Article

📖 Açık Erişim | Open Access

Etkili Ebeveynliğin Alan Özelinde Sosyalleştirme Yaklaşımı Çerçevesinde Ele Alınması: Türkiye Örnekleminde Nitel Bir Çalışma Örneği



Examination of Effective Parenting within the Framework of Domains-of-Socialization Approach: A Qualitative Study in a Turkish Sample

Cansu Alsancak-Akbulut ¹ , Dilek Sarıtaş-Atalar ¹ , İrem Metin-Orta ² , Feyzanur Yön ³  & Zeynep Betül Yenen ³ 

¹ Ankara Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

² Atılım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

³ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre, sosyalleştirme evrimsel ihtiyaçlara yanıt olarak ortaya çıkan, farklı durumlarda aktifleşen ve kendine özgü amaçları, mekanizmaları ve sonuçları olan farklı davranış sistemlerini içeren beş farklı alanda gerçekleşir: Koruma, karşılıklık, kontrol, rehberlik ve grup katılımı. Bu çalışma, Türkiye’de yaşayan 3-6 yaş arasında çocuğu olan 50 annenin, çocuklarıyla olan etkileşimlerini beş farklı sosyalleştirme alanı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, annelere Sosyalleştirme Alanı Özelinde Ebeveyn Görüşmesi (SAÖEG) uygulanmıştır. Görüşmelerde annelerden günlük hayattan örnekler sunmaları ve bu örnekleri yaşanan olaylar, ebeveynlik yaklaşımları, duyguları, motivasyonları, çocuklarının tepkileri ve uzun vadeli etkileri açısından detaylandırmaları istenmiştir. Elde edilen veriler, tümdengelimli içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, her bir sosyalleştirme alanı için ebeveynlik uygulamalarının ele alınış biçimleri, ebeveynlik hedefleri ve bu uygulamaların çocuklar üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Bulgular, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin alan özelinde farklılaştığını ve ebeveynlerin çocuklarına sosyal değerleri, duygu düzenleme stratejilerini ve kültürel normları aktarmada çeşitli yöntemler kullandığını göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlik uygulamalarının alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel ilkeleriyle büyük ölçüde örtüştüğü, ancak bazı alanlarda kuramsal çerçevede öngörülme eğilimlerin de ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının günlük hayattaki yansımalarına dair kapsamlı bilgi sunmakta ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bağlamsal değişkenlere bağlı olarak nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Abstract

According to the domain-specific socialization approach, socialization occurs across five different domains — protection, reciprocity, control, guided learning, and group participation — each emerging in response to evolutionary needs and characterized by distinct goals, mechanisms, and outcomes. This study aims to examine how Turkish mothers of children aged 3 to 6 interact with their children across these five socialization domains. To achieve this, mothers participated in the Domain-Specific Parenting Interview (DSPI), a semi-structured interview designed to assess parenting practices in response to their children’s needs across different socialization domains. During the interviews, mothers were asked to provide real-life examples and elaborate on their experiences, parenting



Atıf | Citation: Alsancak-Akbulut, C., Sarıtaş-Atalar, D., Metin-Orta, İ., Yön, F., & Betül Yenen, Z. (2025). Etkili ebeveynliğin alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı çerçevesinde ele alınması: Türkiye örnekleminde nitel bir çalışma örneği. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 45(2), 237-270. <https://doi.org/10.26650/SP2023-1255282>

© This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

© 2025. Alsancak-Akbulut, C., Sarıtaş-Atalar, D., Metin-Orta, İ., Yön, F. & Betül Yenen, Z.

✉ Sorumlu Yazar | Corresponding author: Dilek Sarıtaş-Atalar dsaritas@ankara.edu.tr



approaches, emotions, motivations, their children's reactions, and the perceived impact of these interactions. The collected data were analyzed using deductive content analysis, identifying how parenting practices were structured in each domain, their goals, and the potential consequences of these practices. Findings indicate that parent-child interactions differ across socialization domains, and parents use various strategies to transmit social values, emotional regulation strategies, and cultural norms to their children. Furthermore, while parenting practices largely aligned with the core principles of the domain-specific socialization approach, some unexpected tendencies emerged. In conclusion, this study provides comprehensive insights into the real-life applications of the domain-specific socialization approach and highlights how parent-child interactions are shaped by contextual variables.

Anahtar Kelimeler Ebeveynlik • sosyalleştirme alanları • tımdengelimli içerik analizi

Keywords Parenting • socialization domains • deductive content analysis

Extended Abstract

Grusec and Davidov (2010) developed the Domains-of-Socialization approach, integrating disparate theories and lines of research on socialization into a comprehensive approach. In the Domains-of-Socialization approach, Grusec and Davidov (2010) posit that socialization occurs in five domains that emerge in response to evolutionary needs, are activated in diverse situations, and have their own mechanisms. These domains are protection, mutual reciprocity, guided learning, control, and group participation. The protection domain involves situations in which the child is distressed, injured, sick, or in danger and the parent displays a protective role. The mutual reciprocity domain consists of cooperative interactions where there is no role asymmetry in the parent-child relationship. In the guided learning domain, parents guide their children in gaining physical, cognitive, social, and emotional skills. The control domain consists of situations where the child misbehaves and parents use their power to control their children's behavior as an authority figure. Lastly, the group participation domain involves interactions where the parent tries to incorporate the child into various routines and rituals of the culture or the group (Grusec, 2019; Grusec & Davidov, 2010).

Even though the Domains-of-Socialization approach was developed more than a decade ago, very few studies have tested its validity (Vinik et al., 2013). Furthermore, to the best of our knowledge, there is no valid and reliable measurement tool assessing the validity of this approach. The DSPI (Saritas-Atalar et al., 2023), which was developed by the authors of this study, is the first measurement tool to enable assessing the quality of domain-specific parenting behaviors within the framework of the Domains-of-Socialization approach. The DSPI has enabled the collection of comprehensive and ecologically valid content about the daily interactions of mother-child dyads in Türkiye. In a previous study, the validity of the premises of the approach was quantitatively demonstrated (Saritas-Atalar et al., 2023). The purpose of the current study was to determine whether the content obtained with the DSPI qualitatively supports the Domains-of-Socialization approach. In this study, a content analysis of 50 interviews with the DSPI was conducted to examine the level of overlap between the Domains-of-Socialization approach and mother-child dyads' real-life experiences.

Method

Participants

The sample consists of 50 mothers ($M_{age} = 33$, $SD = 3.96$) having children aged between 36 and 72 months ($M_{age} = 50.75$, $SD = 11.24$). Half of the participants had daughters, and the rest had sons. 52% of the participants were university graduates, while 20% of them had a master's degree and the others had a high school or a lower degree.

Materials

Demographic Information Form

The mothers filled out an information form containing various demographic questions such as age, education level, monthly income, marital status, and physical and psychological health status before the interview.

Domain-Specific Parental Interview (DSPI)

This was a semi-structured interview developed by the authors of this study to measure the level of effective parenting behaviors of mothers in the domains of protection, reciprocity, guidance, control, and group participation

(Saritas-Atalar et al., 2023). The randomly determined 20% of the interviews were independently coded by an undergraduate student. The content categories were determined by the study team and shared with the second coder. The intraclass correlation coefficient (ICC) among coders was calculated using these categories (Koo & Li, 2016). The ICC values were .61 for the protection domain (CI [.24 –.93]), .75 for the reciprocity domain (CI [.10 –.94]), .91 for the control domain (CI [.49 –.99]), .77 for the guidance domain (CI [.33 –.96]), and .90 for the group participation domain (CI [.57 –.98]). These results suggest that the measurements in the control and group participation domains have very high reliability, while the other domains also demonstrate at least moderate reliability.

Procedure

After gathering the ethical approval from the Ankara University Ethics Committee (56786525-51480 / 25.07.2019), the sample was selected through criterion and snowball sampling methods. The study was announced through (1) social media, (2) acquaintances of the research team, and (3) study posters shared on various portals. A telephone interview was conducted with the volunteer mothers, and they were informed about the study. After volunteer mothers were added to the participant pool and completed the questionnaire, semi-structured interviews on effective parenting (DSPI) were conducted using an online program (e.g., Zoom) (Saritas-Atalar et al., 2023).

Data Analysis

In qualitative data analysis, the flow model, including three steps: data reduction, data display, and presentation of results was used (Miles & Huberman, 1994). During the data reduction phase, the transcripts of all the interviews were examined by the five-person study team in terms of the participants' discourses. Then, the study team independently determined various content categories (what mothers experienced with their children in different socialization domains, how they handled these situations, the reasons behind their practices, and the consequences of their practices on the child) in each domain based on the approach. After a consensus about the content categories (Elo & Kyngas, 2008), the data display process, which is the second stage of the flow model, and deductive content analysis were conducted.

First, five pilot interviews were coded within the framework of the determined content categories, aiming to clarify the content categories and to gain consistency in terms of the coders' comments and understanding of the data. Afterwards, the interviews were coded based on the content categories that were finalized. Each socialization domain was coded by a different researcher who had sufficient knowledge of the underlying domain.

After the coding was completed, the team came together and discussed the suitability of the codes and reached a consensus with various editions. To increase trustworthiness, categories and codes were evaluated from an objective and critical point of view until the team reached a consensus at each stage. In addition, while determining the categories and codes, the Domains-of-Socialization approach was taken as a guide, thus ensuring that the coders were objectively involved in the process. In the presentation of the data, the last stage of the flow model, content categories were reported using frequencies, percentages, and participant discourses, and tables were used to provide a clear presentation.

Results

Deductive content analysis revealed meaningful patterns in how mothers described their experiences within each of the five socialization domains: protection, mutual reciprocity, control, guided learning, and group participation. Each domain was activated in specific contexts, with corresponding maternal behaviors, rationales, and perceived consequences.

The protection domain was most often activated when children experienced separation from their parents or home environment. Mothers described situations where the child felt sad, anxious, or fearful, and responded by offering soothing, protective, and emotionally comforting behaviors. These responses were primarily aimed at restoring the child's emotional security. In the mutual reciprocity domain, mothers frequently complied with their children's reasonable requests, particularly those related to play. These interactions were characterized by positive affect, low stress, and a sense of equal partnership between mother and child. In the control domain mothers reported recurring conflicts over a variety of everyday issues, including unreasonable demands, noncompliance, mealtime and bedtime struggles, screen time, and sibling conflicts. In such instances, they often used moderate power assertion alongside explanations of rules and expectations. The guided learning domain was primarily reflected in mothers' guidance on cognitive topics (e.g., schoolwork), nature and environment, values, and personal care routines. Interestingly, cognitive guidance was cited more frequently than value-based guidance. This may reflect changes in parental involvement due to COVID-19-related school closures. In the group participation domain, mothers frequently described involving

their children in household routines and rituals, such as decorating for special occasions or sharing family meals. These activities were intended to help children adopt cultural norms and values. However, parental modeling—a theoretically emphasized practice in this domain—was rarely mentioned.

Discussion

The results of this study provide empirical support for the Domain-Specific Socialization Approach (Grusec & Davidov, 2010) by illustrating how mothers navigate diverse socialization contexts in their everyday parenting practices.

In the protection domain, mothers' responses to child distress mirrored the caregiving dynamics outlined in attachment theory (Bowlby, 1969, 1982), where emotional closeness and responsiveness help children establish a secure base. The emphasis on soothing and comforting responses demonstrates alignment between real-life maternal behaviors and theoretical expectations about fostering emotional security. The mutual reciprocity domain findings support the idea that positive, low-conflict interactions—particularly through shared play—promote bidirectional responsiveness. When mothers accommodate children's reasonable requests, it enhances cooperation and mutual compliance in future interactions (Grusec, 2011). These findings exemplify the mutual sensitivity and equal partnership central to this domain. Within the control domain, maternal use of moderate power assertion combined with reasoning reflects developmentally appropriate discipline strategies. According to Grusec and Davidov (2010), such approaches effectively capture the child's attention while supporting the internalization of behavioral norms, especially in situations that may elicit resistance or conflict. The findings on the guided learning domain showed a departure from the theoretical emphasis on value transmission, with a notable shift toward cognitive instruction. This may reflect a contextual adaptation, as the COVID-19 pandemic altered traditional learning environments. Prior research confirms this trend, showing that mothers increased their involvement in literacy and learning activities during the pandemic (Schmidt et al., 2020; Stites et al., 2021). The group participation domain results illustrate that mothers actively facilitated their children's engagement in cultural routines, such as household tasks and family celebrations, supporting the internalization of cultural expectations. However, the low frequency of modeling behavior was unexpected given its theoretical importance. This might be due to mothers' underrecognition of modeling as an intentional practice or its passive nature relative to more explicit forms of guidance.

Overall, this study strengthens the empirical grounding of the domain-specific framework by documenting how parenting practices manifest in distinct domains. At the same time, it highlights contextual factors—such as pandemic-related educational disruptions—that may shape how socialization goals are prioritized or enacted. Despite these contributions, the study has limitations. Most notably, it included only mothers, excluding fathers whose parenting roles have grown in recent decades (Livingston & Parker, 2011). As research shows that father involvement significantly affects child development (Paquette et al., 2013), future studies should incorporate both maternal and paternal perspectives to provide a more comprehensive view of parenting processes. In conclusion, this study provides detailed insights into how domain-specific parenting unfolds in everyday life and underscores the importance of context in shaping parenting goals and strategies. It offers a valuable contribution to both theory and practice by bridging conceptual models with real-world maternal narratives.

Etkili Ebeveynliğin Alan Özelinde Sosyalleştirme Yaklaşımı Çerçevesinde Ele Alınması: Türkiye Örneğinde Nitel Bir Çalışma Örneği

Ebeveynlik uygulamalarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkileri, gelişim psikolojisinin uzun süredir üzerinde durduğu bir konudur. Bu alanda yapılan araştırmalar, ebeveynliğin tek bir boyutta ele alınamayacağını ve farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Başlangıçta, ebeveynlik stilleri üzerine yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarını genelleştirilmiş kategoriler altında sınıflandırmıştır. Baumrind (1967, 1971, 2012) tarafından geliştirilen model, ebeveynlik stillerini otoriter, demokratik ve izin verici olarak üç gruba ayırmış ve en etkili ebeveynlik biçimi olarak demokratik ebeveynliği önermiştir. Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarına sıcak ve duyarlı olmaları ancak aynı zamanda tutarlı sınırlar koymaları gerektiğini vurgulamıştır. Hoffman (1970) ise ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarını kontrol etmek için otoriteye dayalı yöntemler yerine akıl yürütme ve açıklayıcı disiplin yöntemlerini kullanmaları gerektiğini öne sürmüştür. Ancak, bu erken dönem kuramları ebeveynlik süreçlerini oldukça genel ve kategorik bir çerçevede ele almış ebeveynlik uygulamalarının çocuk ve çevresel faktörlerle etkileşimini açıklama noktasında sınırlı kalmıştır. Bu noktada, Darling ve Steinberg'in (1993) Birleştirilmiş Modeli, ebeveynlik sürecini yalnızca bir stil veya disiplin yöntemi olarak ele almak yerine, ebeveynlik tarzı, ebeveynlik uygulamaları ve ebeveynlik hedefleri arasındaki dinamik etkileşime dayanan daha kapsamlı bir çerçeve sunmuştur. Ancak model, ebeveynlerin farklı durumlarda farklı davranışlar sergileyebileceğini yeterince dikkate almamaktadır (Grusec ve Davidov, 2007). Örneğin, bir ebeveyn disiplin konusunda otoriter bir yaklaşım benimserken, duygusal destek konusunda daha demokratik olabilir (Maccoby ve Martin, 1983). Bunun yanı sıra model, ebeveynlik stillerinin çocuk gelişimine etkisini açıklamaya çalışsa da ebeveyn-çocuk ilişkilerinin farklı yönlerini ayrıntılı bir şekilde incelememektedir (Darling ve Steinberg, 1993). Özellikle, ebeveynlerin çocuklarını sosyal normlara, ahlaki değerlere veya kültürel alışkanlıklara nasıl yönlendirdiği konularında yetersiz kalmaktadır (Grusec, 2006). Ayrıca, model kültürel ve bağlamsal faktörleri içerse de ebeveyn-çocuk ilişkilerinin değişen bağlamlara göre nasıl farklılaşabileceğini detaylandırmamaktadır (Bornstein, 2012). Model, ebeveynlik uygulamalarının her zaman ebeveynlik stili tarafından şekillendirildiğini öne sürerken, bazı durumlarda çocukların bireysel özellikleri ve belirli sosyal etkileşimlerin ebeveynlik uygulamalarını belirleyebileceğini göz ardı etmektedir (Grusec ve Hastings, 2015).

Geçmiş kuram ve araştırmalar ışığında, Grusec ve Davidov (2010) ana-babalığa dair bilinenleri bir arada ele aldıkları alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımını geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre sosyalleştirme, evrimsel ihtiyaçlara cevaben ortaya çıkan, bütünleştirici ve yenilikçi bir bakış açısı sunan, farklı durumlarda aktifleşen ve kendine has amaçları, mekanizmaları ve sonuçları olan farklı davranış sistemlerini içeren beş alanda meydana gelir. Bu yaklaşım içerisinde Grusec ve Davidov (2010), farklı sosyalleştirme alanlarının nasıl entegre olabileceğine ve etkili ebeveynliği nasıl açıklayacağına dair kuramsal bir çerçeve sunmuşlardır. Bu alanlar çoğunlukla çocuğun stres altında olduğu, gerçek ya da potansiyel bir tehlikeyle karşılaştığı durumlarda ortaya çıkan ve ebeveynin koruyucu rolünü üstlendiği koruma alanı; ebeveyn-çocuk ilişkisinde rol asimetrisinin olmadığı, eşit partnerler olarak ilişki ve ortaklık kurulduğu etkileşimleri yansıtan karşılıklılık alanı; ebeveynin bir öğretmen rolü üstlenerek çocuğa fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler kazandırdığı durumlara karşılık gelen rehberlik alanı; ebeveyn ve çocuğun anlaşmazlığa düştüğü, amaçlarının ve/veya isteklerinin çatıştığı ve ebeveynlerin bir otorite figürü olarak güçlerini çocuklarının davranışlarını kontrol etmek ve onlara toplumsal değerleri öğretmek için kullandıkları durumlara karşılık gelen kontrol alanı ve son olarak çocuğun sosyal grubun bir parçası olma motivasyonunu içeren ve ebeveynin çocuğunu içinde bulunduğu kültürün ya da grubun çeşitli rutin, ritüel ve alışkanlıklarına dahil etmeye çalıştığı grup katılımı alanıdır. Bu çalışmada, her bir sosyalleştirme alanında sergilenen ebeveynlik uygulamalarının özelliklerinin içerik analizi yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Alan özelinde sosyalleştirme

yaklaşımı, etkili ebeveynlik uygulamalarına dair kuramsal bilgi sunsa da bunu nicel içerik analizi yöntemiyle ele alan ve test eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ilgili yaklaşım çerçevesinde ebeveyn-çocuk ilişkilerini alana özgü örnekler, ebeveynlik davranışları, bu davranışlar ile ulaşılmak istenen hedefler ve bu davranışlar neticesinde gözlemlenen çocuk çıktıları açısından annelerin bakış açısıyla ele alan ilk nitel çalışmadır.

Sosyalleştirme Alanlarında Etkili Ebeveynlik Davranışları ve Çocuk Çıktıları

Grusec ve Davidov'a (2007) göre sosyalleştirme beş temel alandan oluşmaktadır: Koruma, karşılıklılık, kontrol, rehberlik ve grup katılımı. Bu alanlar, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurarken benimsedikleri farklı stratejileri ve bu stratejilerin çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini kapsamaktadır.

Koruma alanında çocukların temel ihtiyaçları güven duyma, korunma, yardım edilme, desteklenme ve rahatlatılmadır. Buna göre ebeveynler, çocuklarını koruyan, güven veren ve sıkıntıyla kendi kendilerine baş edebilmeleri için onlara yardım eden kişi rolündedir. Ayrıca, çocuğunun sıkıntısını kabul eden, hafifleten, geçerli kılan, destek sağlayan, güvence veren, çocuğun rahatlayacağı şekillerde davranan ve aynı zamanda kendisi de sakin kalabilen ebeveynler bu alanda daha etkili olurlar (Gottman ve ark., 1996). Ancak, belirli bir durumda hangi ebeveyn davranışlarının çocuğu rahatlatacağı ve güvende hissettireceği çocuğun yaşına ve kendine özgü özelliklerine de bağlıdır (Grusec ve Davidov, 2010).

Karşılıklılık alanında etkili olan ebeveynlik davranışları, ebeveynin otoriter ve didaktik bir rol üstlenmeden, çocuğun etkileşime katkı sağlaması ve ortak iş birliğine izin vermesi, çocuğun liderliğini takip etmesi, çocuğun yaptıklarına dikkatini vermesi ile uyumlu ve olumlu duyguları yansıtan bir ilişki kurmasıdır (Grusec, 2011). Ayrıca, karşılıklılık alanı isteklerin karşılıklı olarak kabul edilmesine dair bir eğilimi de içerir. Diğer bir deyişle, bir ebeveynin çocuğunun makul bir isteğine uyum göstermesi, çocuğun da ebeveyninin ileride ortaya çıkabilecek bir isteğine uyum sağlama olasılığını artırır (Grusec, 2019) ve böylece çocuk bir karşılıklılık sistemine girmiş olur (Davidov, 2013).

Kontrol alanında ebeveynler bir otorite figürü rolünü üstlenirler ve kaynaklar üzerindeki güçlerini çocuklarının davranışlarını kontrol etmek ve onlara doğru davranışları öğretmek için kullanırlar. Dolayısıyla, kontrol alanında hiyerarşik bir ilişki söz konusudur. Bu alanda ebeveynlerin uygulamaları, sosyal ve materyal ödüller, fiziksel ceza, ikna etmeye çalışma, ayrıcalıkları geri alma ve açıklama yapma gibi geniş bir davranış repertuarından oluşmaktadır (Grusec ve Davidov, 2010). Ancak, bu uygulamaların özellikleri kontrol alanındaki etkili ebeveynliği anlamak için yetersiz kalacaktır. Çocuğun mizacı, yaşı, cinsiyeti, bu uygulamaları ne şekilde yorumladığı ve yanlış davranışın özellikleri bu alandaki ebeveynlik davranışlarının niteliğini belirler (Grusec ve Goodnow, 1994). Ayrıca, ebeveynin bu alanda kullanabileceği davranışlardan birini seçerken doğru bir güç dengesi ayarlaması oldukça önemlidir. Eğer ebeveyn yeterli düzeyde bir otorite uygulamazsa çocuk muhtemelen istenmeyen davranışını değiştirmeyecektir. Yüksek düzeyde otorite uygularsa da çocuk anlık olarak uyum sağlayacak, ancak mesajı içselleştirmeyecektir. Dolayısıyla, bu alanda, çocukların özerkliğini destekleyen (çocuğun bakış açısını ve tercihlerini göz önünde bulunduran) disiplin yaklaşımları uygulama, hatalı davranışların olası sonuçlarını da kapsayan uygun açıklamalar yapma ve gerekli sınırları koyma (yapılandırma ve sıcaklığı da içeren) uygun ebeveynliğin özelliklerini yansıtmaktadır (Davidov, 2013).

Rehberlik alanında ebeveyn bir öğretmen rolü üstlenerek çocuğunun yeni bilgileri ya da daha üst düzeyde becerileri öğrenmesinde ona rehberlik eder. Bu alanda etkili olabilmesi için ebeveynin içerikleri ve becerileri çocuğun yakınsak gelişim alanı içinde öğretmesi gerekir (Grusec ve Davidov, 2010). Diğer bir deyişle, ebeveynin çocuğun henüz kendi başına yapamadığı görevlerde daha deneyimli biri olarak destek sağlaması ve rehber olması söz konusudur (Vygotsky, 1987). Bu alandaki etkileşimler ebeveynin göreve ilişkin uygun bir yapı, bilgi ve stratejiler belirlemesini, yardımcı sorular sormasını ve çocuğa geribildirimler

vermesini gerektirir (iskelet kurma). Böylece ebeveynler çocuğun değişen anlayış seviyesine göre ona destek sağlarlar ve yaklaşımlarını düzenlerler. Çocuk rolünü tek başına başarabildiğinde ise ebeveyn rehberlik rolünü sonlandırır (Davidov, 2013; Gauvain, 2005; Grusec ve Davidov, 2010, Sun ve Rao, 2012).

Grup katılımı alanında ise ebeveynler içinde yaşadıkları kültürün paylaşılan özelliklerini aynı sosyal grubun üyeleri olarak çocuklarına tanıtırlar. Çocuklar dâhil oldukları sosyal grubun bir temsilcisi olan ebeveynlerini gözler, onları model alır ve ebeveynleri aracılığıyla dâhil oldukları grubun alışkanlıklarını benimserler (Rogoff ve ark., 2015). Dolayısıyla, bu alanda etkili ebeveynlik çocuğun ebeveyninin uygun gördüğü sosyal uygulamaları gözlemlemesi ve onlara katılması için çocuğa yeterli ve bol fırsat sağlamayı ve teşvik etmeyi içerir (Davidov, 2013). Ayrıca, ebeveynler çocuklarının çevrelerini düzenleyerek ve hangi kültürel öğelerin daha merkezi olduğunu belirleyerek de çocukların bu alandaki etkinliklerini dolaylı olarak düzenlerler. Böylece, ebeveynler çocuklarının kültüre ve sosyal gruba uygun olan modellere ve aktivitelere daha çok maruz kalmalarını, uygun olmayanlara ise maruz kalmamalarını sağlarlar (Grusec ve Davidov, 2010).

Ebeveynlik yaklaşımlarının etkili olması, bu yaklaşımların çocuğun içinde bulunduğu alanda ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Örneğin, su doldurmak isterken elinden cam sürahiyi düşüren çocuğun çok korktuğunu söyleyebiliriz. Koruma alanı aktif hale gelen bu çocuğun ihtiyacı ebeveyni tarafından sakinleştirilmek ve tehlikenin geçtiğinden emin olmaktır. Bunun yerine ebeveyni çocuğa sürahiyi kırdığı için kızarsa ya da ona bir dahaki sefere yardım istemesi konusunda uyarı yaparsa, çocuğun o anki ihtiyacını karşılamamış olacağı için çocuk üzerinde olumsuz bir etkisi olur.

Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı, çocukların sonuç davranışlarının alan özelinde ortaya çıktığını öne sürer. Bir sosyalleştirme alanında etkili olan ebeveynlik davranışı o alan özelindeki çocuk çıktıları ile ilişkilidir ve diğer alanlardaki çocuk çıktıları açıklayabilir. Dolayısıyla, ebeveyn-çocuk ilişkileri, her alanda, çocukların değişen ihtiyaçlarına göre farklılaşan mekanizmalar çerçevesinde belirginleşir ve çocukların olumlu sosyal davranışlar, içselleştirme dışsallaştırma sorunları ve uyum sağlama gibi farklı sonuç davranışlarını yordar (Grusec ve Davidov, 2010). Buna göre, çocukların sıkıntı yaşadıkları durumlarda onları koruma ve güven verme yalnızca koruma alanının odağında olup, bununla ilişkili olarak koruma alanı olumsuz duyguların düzenlenmesi açısından önemlidir (Davidov, 2013). Duygularını düzenlemede zorluk yaşayan çocuklar daha çok kendi-odaklı olacak, stresli durumlarda sakin kalmakta güçlük çekecektir. Böylece, bu çocukların empati, başkalarının ihtiyaçlarını karşılama ve onlara yardım etme eğilimleri (olumlu sosyal davranışlar) azalacaktır (Denham ve ark., 2000; Eisenberg ve ark., 2002; Eisenberg ve ark., 2006; Fabes ve ark., 1994; Hastings ve ark., 2014; Taylor ve ark., 2013).

Olumlu duyguların paylaşılmasına dair bir odağa sahip olan karşılıklılık alanı ise bu duyguların alan açtığı uyum ve iş birliği bakımından açıklayıcı öğeler içermektedir (Davidov, 2013). Im-Bolter ve arkadaşlarına (2015) göre, ilişkide güç dengesizliğinin olmadığı, anne ve çocuğun etkileşimin eşit partnerleri olarak yer aldıkları ve ortak hedefler geliştirdikleri bağlamlarda çocuklar davranışlarına dair hem bir öz-kontrol geliştirirler hem de etkileşimin diğer ögesine uyum sağlamayı öğrenirler. Ayrıca, karşılıklılığın ve uyumun hâkim olduğu bir iklimde anneler ile çocuklarının ortak hedefler geliştirmeleri çocukların annelerinin beklentilerine uyum sağlamaları için bir çevre yaratabilir (Grusec, 2011; 2017; Grusec ve Davidov, 2010).

Diğer alanlardan farklı olarak, kontrol alanı, çocukların ebeveynleriyle anlaşmazlık yaşadıkları ancak yine de uygun şekillerde davranmayı öğrendikleri durumları içermektedir. Bununla ilişkili olarak, özellikle bu alanın öz-kontrol becerilerinin gelişiminde önemli olduğu görülmektedir. Örneğin, Xing ve arkadaşları (2018) annelerin uyguladığı katı cezalandırmaların çocukların kendini denetleme becerilerindeki düşüş aracılığıyla dışsallaştırma davranışlarını yordadığını bulmuştur.

Rehberlik alanında ise çocuğa gelişim sınırları içerisinde aşamalı olarak rehberlik edilmesi vurgulanmaktadır (Grusec ve Davidov, 2010). Rehberlik alanında yapılan çalışmalar ebeveynlerin yapılandırıcı

yaklaşımlarının çocukların bilişsel işlevlerini yordarken, ebeveynlerin sıcaklık, kontrol ya da duyarlılığa dair uygulamalarının bu becerileri yordamadığını ortaya koymuştur (Mattanah, 2005; Mulvaney ve ark., 2006). Benzer şekilde, ebeveynlerin bilişsel beceri gerektiren yapboz aktivitesi sırasındaki detaylı (elaborative) cümleleri ile tepkileri, çocukların bilişsel gelişimini ve yönetici işlevlere ilişkin becerilerini yordamaktadır.

Son olarak, grup katılımı dışında hiçbir alanın rutin-ritüel ile gelenek ve göreneklere vurgu yapmadığı, bu nedenle alışkanlık kazanımında özellikle bu alanın etkin olduğu savunulmaktadır (Davidov, 2013). Geçmiş çalışmalar düzenli ve tekrarlı bir şekilde gerçekleştirilen rutin-ritüellerin çocukların değerleri içselleştirmesini, duygu düzenleme becerilerini, olumlu sosyal davranışlarını ve uyumunu olumlu yönde yordadığını göstermiştir (Ferretti ve Bub, 2014; Grusec ve Davidov, 2010; Grusec ve Lytton, 1988; Hammond ve Carpedale, 2015). Rutin-ritüellerin çocuklara sağladığı tahmin edilebilirlik ve düzenin çocukların yukarıda bahsedilen becerileri geliştirmesine fırsat sağlayan bir ortam yaratacağı belirtilebilir (Spagnola ve Fiese, 2007).

Bir sosyalleştirme alanında uygun ebeveynlik yaklaşımları sergileyebilmek, başka bir alanda da çocuğun ihtiyacını karşılayabilen uygun davranışlar sergileneceği anlamına gelmez (Grusec ve Davidov, 2010). Örneğin, çocuğunun stresli olmadığı ya da yanlış bir şey yapmadığı bir durumda onunla olumlu duygu alışverişinde bulunabilen bir anne, çocuğu yanlış bir davranışta bulunduğu uygun disiplin tekniklerini uygulamakta zorlanabilir. Dolayısıyla, farklı alanlarda gerçekleşen ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde sergilenen uygun ebeveynlik yaklaşımları, çocuğun alana özgü ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek uygun ebeveynlik davranışlarının neler olabileceğine dair bilgi sahibi olunmasına bağlıdır (Grusec, 2017; Grusec ve Davidov, 2010).

Grusec ve arkadaşları (2000), çocuklarının bakış açısını anlayabilen ebeveynlerin, onların davranışlarının nedenlerini ve alana özgü ihtiyaçlarını da anlayabildiğini, böylece daha uygun müdahalelerin neler olabileceğini bildiklerini belirtmektedirler. Ebeveynin çocuğunun alan özelindeki ihtiyaçlarına ve uygun ebeveynlik yaklaşımlarına ilişkin bilgisi çocuğuyla etkileşimlerinde daha çeşitli ve esnek bir yaklaşım sergilemesine de katkı sağlar. Diğer taraftan, sınırlı bir bilgi dağarcığı ise ebeveynlerin davranışlarının etkililiğini ve öğrenme fırsatlarını da sınırlayacaktır (Davidov ve Grusec, 2006b).

Mevcut Çalışma

Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı 15 yılı aşkın süre önce geliştirilmesine rağmen, bu yaklaşımın geçerliğini test eden çalışmaların sayısı oldukça azdır (Vinik ve ark., 2013). Sarıtaş-Atalar ve arkadaşları (2023), yukarıda bahsedilen beş farklı alanda etkili ebeveynlik uygulamalarını ölçmek amacıyla, TÜBİTAK projesi kapsamında sosyalleştirme alanı özelinde yarı yapılandırılmış bir ebeveyn görüşmesi (SAÖEG) geliştirmiştir. Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan annelerle çevrimiçi gerçekleştirilen bu görüşmelerden elde edilen içeriklerin, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savlarıyla olan tutarlılığı, proje kapsamında geliştirilen kodlama manüeli ile niceliksel olarak ortaya konmuştur.

Nitel olarak planlanan bu çalışma, söz konusu projenin bir parçası olup, proje kapsamında ulaşılan verinin bir kısmı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın özgün katkısı, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımını nitel bir yöntemle ele alarak, kuramsal açıdan literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmasıdır. Literatürde, ebeveynlik ve çocuk sosyalleşmesi üzerine yapılan birçok çalışma nicel yöntemlerle yürütülmüştür (örn., ölçekler ve anketler aracılığıyla ebeveynlik tarzları veya sosyalleştirme alanlarının sıklığının ölçülmesi). Ancak nicel araştırmalar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bağlamsal ve dinamik doğasını anlamada yetersiz kalabilmektedir. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı kuramı, ebeveynlik uygulamalarının yalnızca genel bir stil çerçevesinde değil, farklı bağlamlarda değişen süreçler olarak incelenmesi gerektiğini savunmaktadır (Grusec ve Davidov, 2007). Bu bağlamda, daha önce yapılan nicel araştırmalar, farklı sosyalleştirme alan-

larının varlığını ve bazı ebeveynlik uygulamalarının etkisini desteklemekle birlikte, ebeveynlerin bu alanlara nasıl yanıt verdiğini, uygulamalar arasındaki geçişleri ve ebeveynlik davranışlarının çocukların ihtiyaçları doğrultusunda nasıl şekillendiğini detaylı olarak açıklayamamaktadır.

Bu çalışma, yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşmeleri ve tündengelimli içerik analizi ile ebeveyn-çocuk etkileşimlerine daha derinlemesine bir bakış sunarak, ebeveynlerin farklı sosyalleştirme alanlarında çocuklarıyla nasıl etkileşim kurduğunu ve bu etkileşimlerin bağlamsal değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır. Böylece, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savlarını yalnızca nicel verilerle değil, gerçek yaşam deneyimlerinden elde edilen verilerle de desteklemekte ve yaklaşımın günlük yaşamdaki geçerliliğine dair daha kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın nitel metodoloji kullanımı, ebeveynlik ve sosyalleştirme süreçlerini daha derinlemesine anlamaya yönelik bir gereklilik olarak ortaya çıkmakta ve literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarına ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemiyle çevrimiçi olarak ulaşılmıştır. Katılımcı seçiminde belirli iller önceden belirlenmemiş olup, çalışma kriterlerini karşılayan tüm annelerin katılımına açık olacak şekilde yürütülmüştür. Örneklemi, Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan, 36-72 ay ($Ort.yaş = 50.75$, $SS = 11.24$) arasında çocuğu olan 50 anne ($Ort.yaş = 33.00$, $SS = 3.96$) oluşturmaktadır. Katılımcıların coğrafi dağılımı, çalışmanın çevrimiçi yürütülmesi nedeniyle gönüllü katılım esasına dayalı olarak şekillenmiştir. Çalışmanın dâhil etme ölçütleri şunlardır: (1) Katılımcıların zihinsel ya da fiziksel bir engelinin bulunmaması, (2) eşlerin bir arada yaşaması ve (3) annenin ya da çocuğun klinik düzeyde psikiyatrik bir rahatsızlığının olmaması. Katılımcılar, 3-6 yaş (36-72 ay) arasında en az bir çocuğa sahip olmaları koşuluyla çalışmaya dâhil edilmiştir; dolayısıyla birden fazla çocuğu olan anneler de çalışmaya katılabilmektedir. Ancak, annelerden görüşme sırasında belirli bir "hedef çocuk" seçmeleri ve soruları bu çocuk üzerinden yanıtlamaları istenmiştir. Aynı yaş aralığında birden fazla çocuğu bulunan anneler için, hedef çocuğun belirlenmesi sürecinde rastgele seçim yapılması önerilmiş ve annenin görüşme sırasında yalnızca seçtiği çocuk üzerinden değerlendirme yapması sağlanmıştır. Örneklemenin demografik özellikleri incelendiğinde çalışmada yer alan katılımcıların %50'sinin kız çocuğuna ve %50'sinin erkek çocuğuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %52'si üniversite mezunu iken, %20'si yüksek lisans eğitim düzeyine ve kalanı ise lise ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların %68'i çalıştığını belirtirken, %28'i herhangi bir işte çalışmadığını bildirmiştir. Demografik özellikler gelir düzeyi açısından incelendiğinde ise katılımcıların %20'sinin 15.001 TL ve üzeri (yaklaşık 1875 ABD Doları ve üzerinde), %10'unun 10.001-15.000 TL (yaklaşık 1250-1875 ABD Doları arasında), %24'nün 7501-10.000 TL (yaklaşık 938-1250 ABD Doları arasında), %12'sinin 5001-7500 TL (yaklaşık 625-938 ABD Doları arasında) ve %24'nün 3001-5000 TL (yaklaşık 375-625 ABD Doları arasında) aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan annelerden görüşme öncesinde yaş, eğitim düzeyi, aylık gelir, medeni durum, fiziksel ve psikolojik sağlık durumu gibi çeşitli demografik soruları içeren bir bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

¹Gelir değerleri, katılımcıların veri toplanma tarihinde bildirdikleri Türk Lirası ve o tarihli kura göre hesaplanan ABD Doları cinsinden verilmiştir.

Sosyalleştirme Alanı Özelinde Ebeveyn Görüşmesi (SAÖEG)

SAÖEG, Sarıtaş-Atalar ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme olup, koruma, karşılıklılık, rehberlik, kontrol ve grup katılımı alanlarında annelerin etkili ebeveynlik davranışlarının düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu görüşmede annelere yöneltilen sorular, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı kapsamında tanımlanmış olan, çocukların alanlara özgü olarak değişkenlik gösteren ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılayan uygun ebeveynlik davranışları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Annelere koruma, karşılıklılık, kontrol ve rehberlik alanlarındaki etkili ebeveynlik davranışlarına ilişkin altı soru ve grup katılımı alanına ilişkin on soru yöneltilmektedir. Örneğin, karşılıklılık alanındaki yaklaşımlarını ölçmek için "çocuğunuzun sizinle bir şeyler yapmak istediği ve sizin de onun isteklerini yapılabiliyor, uygun bulduğunuz şeyler neler oluyor? Siz çocuğunuzun bu taleplerine nasıl karşılık verirsiniz?" gibi sorular sorulurken, kontrol alanına ilişkin "çocuğunuzla yaşadığınız anlaşmazlıklarınız olabilir. Siz ondan bir şekilde davranmasını beklerken o farklı bir şekilde davranabilir ya da sizin onaylamadığınız bir davranışı olabilir. Bunlar neler oluyor? Bu gibi durumlarda genellikle/çoğunlukla nasıl davranırsınız?" gibi sorular sorulmuştur. Katılımcıların bu soruları detaylandırmalarına imkân sağlayan önceden belirlenmiş yan ve alt sorular da bu yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer almaktadır (Bkz. Ek).

İşlem

Araştırma etiği kuralları çerçevesinde, öncelikle, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (25.07.2019/56786525-51480) gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan annelerle bir telefon görüşmesi gerçekleştirilmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcılarla çevrimiçi bir program (örn., Zoom programı) kullanılarak etkili ebeveynliğe dair yarı-yapılandırılmış bir görüşme (SAÖEG) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında annenin bilgisi ve onayıyla video kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak yaklaşık bir saat ($Ort. = 59.72$, $SS = 14.07$) sürmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesine yönelik içerik analizi alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı ile ilgili kapsamlı bilgiye sahip olan beş araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar Psikoloji Bölümü mezunu olup gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji ve klinik psikoloji alanlarında çalışmaktadırlar. İçerik analizi gerçekleştirilmeden önce ikinci yazar nitel analiz alanında uzman bir eğitmenen NVIVO 12 programının kullanımına dair 16 saat süren bir eğitim almış ve ardından diğer araştırmacılara NVIVO 12 programının kullanımına yönelik eğitim vermiştir. Çalışma ekibi NVIVO 12 programı kullanımı konusunda yeterli düzeye eriştiğinde içerik analizinin yürütülmesi aşamasına geçilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmanın verisi SAÖEG tümdengelimli içerik analizi (*deductive content analysis*) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tümdengelimli içerik analizinde veriler; kuramsal yapılar ve anlayış geliştirmek, yeni araştırma soruları oluşturmak ya da bir modeli yeni bir bağlamda test etmek amacıyla alan yazında yer alan bir yaklaşım çerçevesinde analiz edilmektedir (Elo ve Kyngas, 2008). Bu çalışmada bu yöntemin kullanılmasının nedeni 36-72 ay arasında çocuğu olan annelerin farklı sosyalleştirme alanlarında çocuklarıyla etkileşimlerinin ilgili yaklaşım çerçevesinde incelenerek anlaşılmasına çalışılmasıdır. Dolayısıyla, tümdengelimli nitel analiz incelenen yapılarla ilişkin soyut ve daha genel bir anlayıştan daha belirgin ve somut bilgi edinmeye olanak sağlamıştır.

Tümdengelimli nitel analizinde veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuçların sunulması olmak üzere üç basamağı içeren akış modeli (*flow model*) kullanılmıştır (Huberman ve Miles, 1994). Verilerin azaltımı aşamasında görüşmelerin tamamına ait deşifreler beş kişilik çalışma ekibi tarafından birçok kez okunmuş ve katılımcı ifadeleri ile ilgili notlar alınmıştır. Ardından, çalışma ekibinde yer alan beş araştırmacı birbirinden bağımsız olarak alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre her bir alana özgü olan anne-çocuk

etkileşimlerini içeren durumlara ait örnekler, bu durumların ele alınma şekilleri, ebeveynlik davranışlarına dair hedefler ve bu davranışların çocuk üzerindeki olası sonuçları olmak üzere çeşitli içerik kategorileri (*categorization matrix*) belirlemiştir. Daha sonra, çalışma ekibi bir araya gelerek bu içerik kategorilerini değerlendirmiş, bunlar üzerinde çeşitli düzenlemeler yapmış ve fikir birliğine ulaşmıştır (Elo ve Kyngas, 2008).

İçerik kategorilerinin belirlenmesinin ardından akış modelinin ikinci aşaması olan veri gösterimi sürecine geçilmiş ve tımdengelimli içerik analizi yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle beş pilot görüşme seçilmiş ve önceden belirlenmiş olan içerik kategorileri altında kodlar oluşturulmuştur. Her bir sosyalleştirme alanına dair verilen cevaplar temel alınan yaklaşım konusunda yeterli düzeyde bilgisi olan ve işlem bölümünde belirtildiği üzere psikolojinin farklı alt dallarında uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlamaların tamamlanmasının ardından çalışma ekibi yeniden bir araya gelmiş ve tüm kodların uygunluğunu tartışmış, çeşitli düzenlemelerle fikir birliğine ulaşmıştır. Güvenirliği (*trustworthiness*) artırmak için kategoriler ve kodlar her aşamada tüm çalışma ekibi fikir birliğine varana kadar objektif ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Ayrıca, kategoriler ve kodlar belirlenirken ilgili kuram temel alınmış, böylece kodlayıcıların objektif bir şekilde sürece dâhil olması sağlanmıştır.

Akış modelinin son aşaması olan verilerin sunulmasında her bir sosyalleştirme alanı için uygun örnekler, ele alınma şekilleri, ebeveynlik davranışlarına dair hedefler ve bu davranışların olası sonuçları olarak belirlenen içerik kategorileri ve frekanslar katılımcı ifadeleri kullanılarak raporlandırılmış ve anlaşılır bir sunum sağlayabilmek için tablolardan yararlanılmıştır.

Görüşmelerin seçkisiz olarak belirlenen %20'si ise çalışma ekibinde yer almayan psikoloji bölümü son sınıf öğrencisi tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu kodlayıcı ile çalışma ekibi tarafından belirlenen içerik kategorileri paylaşılmış ve bu içerik kategorilerinin altındaki kodları belirlemesi istenmiştir. Kodlayıcılar arasında intraclass korelasyon katsayısı (ICC) içerik kategorileri kullanılarak hesaplanmıştır (Koo ve Li, 2016). ICC değerleri koruma alanı için .61 (GA [.24 – .93]), karşılıklılık alanı için .75 (GA [.10 – .94]), kontrol alanı için .91 (GA [.49 – .99]), rehberlik alanı için .77 (GA [.33 – .96]) ve grup katılımı alanı için .90 (GA [.57 – .98]) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, kontrol ve grup katılımı alanlarındaki ölçümlerin çok yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu gösterirken, diğer alanların da en azından orta düzeyde güvenilirlik sergilediğini göstermektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, 36-72 ay arasında çocuğu olan annelerin koruma, karşılıklılık, kontrol, rehberlik ve grup katılımı alanlarında çocuklarıyla etkileşimlerine ilişkin görüşleri ve uygulamaları, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı çerçevesinde incelenmiştir. Annelerle gerçekleştirilen SAÖEG aracılığıyla, farklı sosyalleştirme alanlarında annelerin çocuklarıyla yaşadığı durumlar, bu durumlara nasıl yaklaştıkları, uygulamalarının altında yatan sebepler ve etkileşimlerin nasıl sonuçlandığı (örn., ebeveynlik yaklaşımlarının işe yarayıp yaramadığı) araştırılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, her bir sosyalleştirme alanında ortaya çıkan temalar tablo halinde özetlenmiştir. Tablolarda örnek katılımcı ifadeleri ve anne-çocuk çiftlerine ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Örneğin, K25/32/ÜNİ/E/52 kodu sırasıyla katılımcı numarasını, annenin yaşını, annenin eğitim düzeyini (İ = ilkököl, O = ortaokul, L = lise, YO = yüksekokul, ÜNİ = üniversite, YL = yüksek lisans, PhD = doktora), çocuğun cinsiyetini (K = kız, E = erkek) ve çocuğun yaşını (ay olarak) göstermektedir. Ayrıca, katılımcı mahremiyeti sağlamak adına çocuk isimleri "XXX" olarak kodlanmıştır.

Koruma

Annelerin koruma alanındaki çocuklarıyla etkileşimlerine dair bulgular **Tablo 1**'de özetlenmiştir. Çalışmada, annelerin koruma alanına ilişkin verdikleri örneklerin genellikle çocukların üzüldüğü, korktuğu, çekindiği veya tedirgin olduğu durumları içerdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, anneler çocuklarının bu tür olumsuz duyguları en çok ebeveynlerinden ya da evlerinden ayrılma durumlarında yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılar, çocuklarının korku duyduğu durumları yabancılar, yeni ortamlar, kitap veya televizyonda gerçek olmayan varlıklar, karanlık, belirli hayvanlar, kabuslar ve fiziksel acı gibi faktörler üzerinden tanımlamıştır. Annelerin, çocuklarının korku ve tedirginlik yaşadığı durumlarda sıklıkla açıklamalar yaparak onların olumsuz duygularını yönetmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Anneler, çocuklarının kaygılı oldukları anlarda çeşitli duygusal düzenleme stratejileri kullanmaktadır. Bu stratejiler arasında olumsuz duygunun kaynağını açıklamak, olumsuz duygunun üstüne gitmemek veya görmezden gelmek, olumsuz duyguyu geçerli kılmak, empati kurmak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, anneler çocuklarını rahatlatmak için fiziksel temasın önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Tablo 1

Annelerin Koruma Alanındaki Çocuklarıyla Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Koruma Alanında Sunulan Örnekler		
Korku içeren durumlar (gerçek olmayan şeyler, karanlık, hayvanlar, kabus, yüksek ses)	55	Mesela izlediği çizgi filmde, zombi mesela bir şey izlemişler (K55/30/L/E/52). / Ondan sonra karanlık olunca. Hani ışıklar kesildiği zaman falan korkar. Hemen anne diye seslenip hemen yanıma koşar (K43/31/ ÜNİ/E/76). / Genelde XXX eve sinek girdiği zaman, çok ilginçtir, sinek girdiği zaman çok korkuyor. Aşırı derecede, sinekten korkuyor yani biz yazın bir köydeydik. Köyde işte sinektir, böcektir her türlü hayvan var. İşte şu an mesela eve sinek girdiği zaman çok korkuyor. Özellikle işte ben balkondaysam, eğer odada sinek varsa, koşu koşu geliyor (K18/31/YO/K/39). / Gece kötü rüya gördüm diye geliyor mesela. Zaten her gece mutlaka yanıma geliyor, önce beraber uyuyoruz bizim yataкта. Sonra ben onu kendi yatağına geçiriyorum. Sonra tekrardan gece geliyor işte, korktum diye (K31/32/YL/K/37). / Çok basit belki işte çocukluğundan bekleliğinden beri sesli ışıklı oyuncaklar... Hareketli oyuncaklardan çok hoşlanmaz. Hani kendi kendine böyle müzik çıkaran işte çalan hareket eden (K21/32/YL/E/36).
Yakın ilişki kaynaklı olumsuz duygulanım	25	Benim en büyük problemim mesela kızımı bahçeye falan çıkarınca kesinlikle bensiz çıkmıyor. Olur da çıkınca mesela su falan istiyor. Suyunu falan unutmuş olabiliyoruz, asla izin vermiyor yani yalnız gidip suyunu getirmeme. Benimle birlikte geliyor, gidiyoruz eve (K32/35/ÜNİ/K/48).
Yabancı kişiler ya da ortamdaki çekim	25	Yetişkin ortamında göze çarpmak, dikkat çekecek bir hareket yaptığında utanıyor tabi, saklanıyor, şarkı söylüyor. Bir büyük onu gördüğü an hemen yüzünü kapatıp benim üstüme yatıyor (K29/33/YO/E/61). /
Yüksek sesten korkmak	9	Çok basit belki işte çocukluğundan bekleliğinden beri sesli ışıklı oyuncaklar... Hareketli oyuncaklardan çok hoşlanmaz. Hani kendi kendine böyle müzik çıkaran işte çalan hareket eden (K21/32/YL/E/36).
Canının yanması	5	Ne zamanlar, mesela düşmüştür ondan korkmuştur. Mesela bir tehlike görmüştür, ne bileyim kapı kapanacak gibi olmuştur, eli kısılacak gibi olmuştur (K34/31/YL/K/49).
Toplam	119	
Koruma Alanındaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Açıklama yapmak	41	Mesela diyorum ki, oğlum bak biz de insanız, onlar da insan. Onlar da bizi tanımıyor, biz de onları tanımıyoruz. İnsanlar birbirinin yanından geçebilir, kimse kimseye zarar vermez (K17/31/D/E/45).
Çocuğun duygusuna yönelik uygulamalar	40	Hani neden tepki verdin, üzüldün mü, kızdın mı hani biraz duygularını tanımasını sağlamaya çalışıyorum. Sonra onun üzerine biraz konuşuyoruz (K21/33/YL/E/36).
Fiziksel temas kurmak	30	O çok ağladığı zaman, ağlayıp inat ettiği zaman bazı şeylere, orada aslında sarılmamı istiyor. Onu fark ediyorum mesela, sarıldığım zaman daha çabuk iyileşiyor, ilgi alaka gördüğü zaman (K24/36/ ÜNİ/K/64).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Bilişsel olarak yeniden yapılandırmak	28	Oğlum o böcek, bize çok zarar vereceğini düşünmüyorum. Sen ondan daha büyüksün, kaçabilirsin o böcekten, diye bu şekilde anlatıyorum (K36/36/YO/E/55).
Sorunun çözümüne yönelik annenin müdahalesi	20	Öğretmene de demiştim işte hocam, hani çok şart değil bu yaşta benim kızımın satranç öğrenmesi. Ama o korkunun oluşması benim için daha problem demiştim. Öğretmenimiz de hani dediğim doğrultuda davrandığı için bir problem yaşamadım (K39/34/ÜNİ/K/62).
Çocuğun yakınında olmak	20	Ondan sonra hadi sen uyumaya devam et diyorum, ben yanıdayım merak etme diyorum, ben varken hiç kimse gelemes, hiçbir şey yapamaz merak etme diyorum (K31/32/YL/K/37).
Çocuğa çözüm yolu sunmak	17	Senin ise vermeyebilirsin, arkadaşına anlatabilirsin yaptığının yanlış olduğunu diye. Bu şekilde anlatmaya çalışıyorum (K22/32/YL/E/47).
Çocuğu o ortama maruz bırakmak	11	Salonda bir çiçeğim var o sineklendi. O çiçeği bilerek kaldırmadım yani balkona da koyabilirdim, sinekleri gitsin diye. Onun alışması için bilerek kaldırmadım (K18/31/YO/K/39).
Çocuğa kızmak, azarlamak ya da onu tehdit etmek	9	Bazen çıldırdığım, çok saçma bir şeyden korktuğu zamanlarda da saçmalıyorsun, neyden korkuyorsun falan diye diyorum. Onu da nadir yapıyorum artık çünkü sabrımı taşıyor yani. Olur olmaz her şeye kaygılanmaya, korkmaya, tedirgin olmaya falan başlıyor. Biraz da onu bahane ediyor gibi geliyor bazı zamanlarda. O zaman kızıyorum artık yani bunda korkacak bir şey yok, saçmalama, hadi gel falan diyorum bazen (K40/31/ÜNİ/E/47).
Çocuğun dikkatini dağıtmak	8	Oradaki arkadaşlarına işte bak gördün mü senin sınıf arkadaşın, bahçesi şöyleymiş falan... Sürekli işte okulun bir şeylerini anlatarak dikkatini dağıttım daha çok. Zaten o tedirginliğini de dikkatini dağıtarak atmaya çalıştım (K26/33/ÜNİ/E/62).
Çocuğu cesaretlendirmek	8	İşte şey diyorum mesela onu gaza getirmek için... Bunda korkacak ne var sen artık abisin, abi oldun artık, bak güçlüsün, kolların kadar güçlü. Hulk gibisin, Süpermen gibisin korkma falan deyince de baya gaza geliyor, öyle yapıyorum yani (K40/31/ÜNİ/E/47).
Sakin kalmak	8	Sakin kalıyorum aslında. Çok ciddi bir korku değil çünkü bu (K57/34/ÜNİ/E/39).
Toplam	240	
Koruma Alanındaki Sosyalleştirme Hedefleri		
Çocuğun güvende ve rahat hissetmesi	25	Güvende olsun. Kendisini güvende hissetsin. Sağlam bir ailenin içerisinde olduğunu fark etsin. Onu hissetsin istiyorum (K35/49/L/K/49). / Yani, daha çok onu rahatlatmaya yönelik, rahatlatmaya çalışıyorum (K58/37/ÜNİ/E/46).
Çocuğun korktuğu şeyin ne olduğunu anlaması	14	Çünkü anlayacağını düşünüyoruz. Hani bunu açıklamasak zaten algılayamaz yani bu yaşta bir çocuk diye düşünüyorum. Sürekli işte her şeyi olumlu olumsuz ne varsa ya da hani merak ettiği her şeyi açıklamaya çalışıyoruz ki, bunu artık idrak etsin anlasın kafasında biçimlensin, bilsin istiyoruz. O yüzden de açıklama yapıyoruz (K68/32/ÜNİ/E/53).
Çocuğun özgüveninin gelişmesi	13	Hadi bak bunu yapabilirsin, işte bunu başarıyorsun, ben de yanıdayım, kendini kötü hissetmene gerek yok (K29/33/YO/E/61).
Çocuğun mutlu, huzurlu ve sevgi dolu olması	10	Herhalde o da benim gibi mutlu bir insan olur diyorum. Bir de oğlum böyle hep şey yani küçüklüğünden beri bütün fotoğraflarda hep çok güler yüzlü bir çocuk. Onu hiç kaybetmiş istemiyorum (K65/33/ÜNİ/E/41).
Toplam	62	
Ebeveynlik Uygulamalarının İşe Yararlılığı		
Çocuğun olumsuz duygulanımının (örn., üzüntü, korku / kaygı / tedirginlik vb.) sona ermesi	22	Mesela bazen ona diyorum ki bak kızım ben markete gideceğim diyorum, tamam diyor, bekliyor mesela. Veyahut da “şuraya kadar gidip geleceğim, tamam mı? Bak ben geleceğim beni bekle diyorum”. “tamam” diyor. Önceden imkânı yok ağlıyordu, yırtıyordu (K35/49/L/K/49).
Çocuğun rahatlaması / sakinleşmesi	20	Sarıyoruz. İşte korkmana gerek yok diyorum. Bazen işte sırtını falan kaşıyınca işte sarılıp, saçını falan okşadığımı zaman genelde sakinleşiyor (K31/32/YL/K/37).
Toplam	42	

Not. f = frekans değeri.

Karşılıklılık

Katılımcıların karşılıklılık alanında, çocuklarının taleplerine karşılık verdikleri durumlarda onlarla kurdukları etkileşimlere dair bulgular **Tablo 2**'de sunulmuştur. Elde edilen veriler, çocukların anneleri tarafından kabul edilen taleplerinin çoğunlukla “oyun oynamak” olduğunu ortaya koymuştur. Anneler ve çocuklar arasındaki oyun etkileşimi, ebeveyn ve çocuğun eşit düzeyde ilişki kurduğu, olumlu duygulanımın baskın olduğu ve çocukların stres yaşamadıkları bir bağlam olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın bulguları, annelerin çocuklarının taleplerini büyük ölçüde kabul ettiğini göstermektedir. Annelerin, çocuklarının liderliğini takip ederek etkileşim kurdukları, birlikte oyunlar oluşturdukları ve iş birliği içinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Annelerin çocuklarının taleplerine karşı genel olarak olumlu ve kabul edici bir yaklaşım sergilediği, çocukların liderlik ettiği oyunlara uyum sağladıkları ve çocuklarıyla eşit düzeyde ilişki kurmaya özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, annelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde, çocukların sözlerini ve davranışlarını takip ederek zamanında verdikleri nötr ya da pozitif tepkilerin, çocukların uyumu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, ebeveynlerin olumsuz tepkileri, herhangi bir tepki göstermemeleri veya çocuğa uyumlanmayan ancak olumsuz olmayan tepkileri, çocukların uyumunu destekleyen etmenler olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 2

Annelerin Karşılıklılık Alanındaki Çocuklarının Taleplerine Karşılık Verdiği Durumlarda Onlarla Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Karşılıklılık Alanında Sunulan Örnekler		
Oyun	30	Tabii ki erkek çocuğu olması sebebiyle çok hareketli oyunlardan hoşlanıyor. Kovalamaca, işte savaş çıkıyor, düşmanı kovalıyoruz. E bir canavar geliyor onu yakalamaya kovmaya çalışıyoruz (K25/32/ÜNİ/E/52).
Anneyle etkileşim	17	Beraber oturup sohbet etmeyi, herhangi bir şey hakkında konuşmayı, soru sormayı, cevaplarını aramayı sever, ister (K15/28/YO/K/39).
Ev içi etkinlikler	14	Genelde mutfakta vakit geçiriyoruz. Mesela bu sabah patates kızartması istedi, patatesi ben soyayım dedi. Bir kesme aparatımız var, onunla doğruyor, kendi şekil veriyor (K68/32/ÜNİ/E/52)
Ev dışı aktiviteler	14	Sevdiği arkadaşları var. Anne onların evine gidelim oynamak için der (K35/49/L/K/49).
Eğitici etkinlikler	7	Her akşam yattığı zaman illa ki ben de onun yanına uzanayım, ona kitap okuyayım ister. “Hadi anne ben bu akşam şu kitabı seçeyim, sen bana kitap oku” der (K43/31/ÜNİ/E/76).
Toplam	82	
Karşılıklılık Alanındaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Talebi kabul etme-talebe uyum	34	Yapmak istedikleri makul bir şeyse yapmaya çalışıyorum. Mesela ortalığın batmasını falan gözüm kestiği müddetçe isteklerine karşı gelmemeye çalışıyorum (K25/32/ÜNİ/E/52).
Çocuğun liderliğini takip etme	18	Oyunu genelde ona bırakıyorum. Çok gerekmedikçe veya o soru sormadıkça bir yönerge vermiyorum, ne yapmak istersin diyorum. Oyun oynamak isterse oyuncaklarını getiriyor (K21/32/YL/E/35).
Oyun kurma	10	Ben de kendi hayal dünyamı oyunun içine katıyorum. İşte bize onlar saldırdı, ineklerin karnı acıkmış falan diyorum. Ben de kafamda ne varsa onu kuruyorum (K25/32/ÜNİ/E/52).
Çocukla iş birliği kurma	7	Diyelim ki yumurta kırdım, yumurtayı karıştırma görevi veriyoruz. Salata yaparken yıkama görevi onundur. Süpürge tutuyorsam silmeyi o yapar (K34/31/YL/K/48).
Olumsuz karşılık verme	5	Aslında çocuğum daha çok babasıyla vakit geçirmek istiyor, çünkü babası daha sakın. Ben açıkçası daha çok bağıriyorum. Kendime kızıyorum bu noktada tabi (K48/32/L/K/45).
Oyuncu davranışlar	4	Ben de ona ayak uyduruyorum, onun seviyesine inmeye çalışıyorum, onun gibi saklambaç körebe oynayabiliyorum (K17/31/PhD/E/44).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Olumlu ve motive edici olma	4	Boyama yaparken dışarı taşırdığı için sinirlendiğinde kendimden örnek veriyorum. Ben de senin yaşındayken çok iyi yapamıyordum, önemli değil, çok güzel yapmışsın gibi (K49/34/ÜNİ/E/43).
Toplam	82	
Karşılıklılık Alanındaki Sosyalleştirme Hedefleri		
Annenin duygu ve düşünceleri ile ilgili	23	Benim için de onunla vakit geçirmek çok aşırı keyifli. Yani benim de ruhsal anlamda onunla oynamaya çok ihtiyacım var (K21/32/YL/E/35).
Çocuğun duyguları ile ilgili	23	Çocuğumun mutlu olmasını istiyorum. Tek sebebi bu (K67/35/ÜNİ/K/45).
Çocuğun olumlu özellikler geliştirmesi – Olumsuz özellikler geliştirmemesi ile ilgili	21	Bilinçli bir anne olmaya çalışıyorum. O ne kadar mutlu olursa, kendini ne kadar rahat ifade edebilirse bunları oyunla sağlayabileceğimi düşünüyorum. Onunla geçirdiğim vaktin onu etkileyeceğini düşünüyorum. O yüzden de mümkün olduğunca onun taleplerini karşılamaya çalışıyorum (K33/33/ÜNİ/K/40).
Çocuğun değeri ve kendine dair fikirleri ile ilgili	13	Sevilmeye değer olduğunu hissetmesini istiyorum. Çünkü bunu ilk anne babada hissettiği zaman diğer insanlarla ilişkilerine yansıyor. Hunharca sevgi açlığı olmuyor diye düşündüğüm için böyle davranıyorum (K56/29/YL/E/38).
Anne-çocuk bağının gelişmesi ile ilgili	8	Anne-kız bağı oluyor aramızda. O bağı devamlılığını sağlamayı arzu ediyorum. Belki onun benimle paylaşmak istediği bazı şeyler olur, paylaşabilmesi için uygun ortam yaratmak istiyorum (K28/37/ÜNİ/K/53).
Toplam	88	
Ebeveynlik Uygulamalarının İşe Yararlılığı		
Uyum sağlama	10	Benimle bir şeyler yapınca huzursuzluğu azalıyor. Ev içindeki uyumu daha iyi oluyor. Yardım etmeye daha çok istekli gibi... "Tamam anne ben sana yardım ederim" gibi cevapları daha sık alıyorum. Daha uyumlu bir çocuk oluyor (K23/32/ÜNİ/K/65).
Mutlu olma	9	Dönüşü bana çok güzel oluyor, çünkü çocuğum o an çok mutlu oluyor (K55/30/L/E/52).
Olumlu özellikler geliştirme	9	Etkilerini görmeye başladığımı düşünüyorum. Kızım çok dışa dönük bir çocuk. Girdiği ortamda hiç çekinmeden kendini tanıtabiliyor, çok net kendini ifade edebiliyor. Ne istediğini, ne hissettiğini, o an ne yapmak istediğini çok rahat söylüyor. Herkesle çok rahat iletişim kuruyor (K33/33/ÜNİ/K/40).
Oyunla öğrenme	3	Trafik oyunu sürekli oynadığımız için trafik kurallarını öğreniyor. Şimdi mesela sarı ışıkta geçsem bile "ne yaptın?" diyen 4 yaşında bir oğlum var (K22/31/YL/E/46).
Toplam	31	

Not. f = frekans değeri.

Katılımcıların karşılıklılık alanında, çocuklarının taleplerine karşılık veremedikleri durumlarda onlarla nasıl etkileşim kurduklarına dair bulgular [Tablo 3](#)'te sunulmuştur. Annelerin çocuklarının isteklerine karşılık verememe nedenleri arasında ev ve mutfak işleriyle meşgul olmaları, yorgun olmaları, evde başka kardeşlerle ilgilenmek zorunda olmaları ve fiziksel ya da ruhsal olarak rahatsız hissetmeleri yer almaktadır. Bu tür durumlarda annelerin en sık başvurduğu yaklaşımlar arasında çocuktan çeşitli alternatifler arasından birini seçmesini istemek, çocukla anlaşma yapmak, karşılık verememe nedenini açıklamak, çocuğun oyalanmasını sağlamak ve çocukla iş birliği kurmak bulunmaktadır. Bulgular, annelerin büyük bir kısmının bu tür durumlarda çocuklarına açıklayıcı ve uzlaşmacı bir yaklaşım benimsediğini, ancak az sayıda annenin çocuklarına kızarak tepki verdiğini göstermektedir. Çocukların ise genellikle annelerinden karşılık alamadıkları bu durumları kabul ettikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 3

Annelerin Karşılıklılık Alanındaki Çocuklarının Taleplerine Karşılık Veremediği Durumlarda Onlarla Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik Kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Karşılık Verilemeyen Durumlara Sunulan Örnekler		
Ev-mutfak işleri	16	Anneliğin vermiş olduğu bazı yükümlülükler var maalesef. İş-güç, yemek, bulaşık... Bazen bu şeylerden çocuğa fırsat kalmıyor (K46/30/ÜNi/K/69).
Yorgunluk	10	Hem çocuğum, hem ev işi, hem diğer taraf, bazen çok yorgun oluyorum (K42/31/YL/E/61).
Küçük kardeş	5	Kardeşi olduğu için şu an çok ilgilenemiyorum (K48/32/L/K/45).
Toplam	31	
Karşılık Verilemeyen Durumlardaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Alternatif sunmak	18	"Ben şu anda meşgulüm. İstersen benim yanımda oynayabilirsin, istersen bana yardım edebilirsin, kendin babanla ya da tek başına oynayabilirsin" diye seçenekler sunuyorum (K21/32/YL/E/36).
Anlaşma yapmak	17	Şu an başka bir şey yap, ben işim bitince geleyim seninle istediğin oyunu oynayalım diye reddedebiliyorum (K21/32/YL/E/36).
Karşılık verememe nedenini açıklamak	15	Parka gitmiyoruz. Gitmek istiyor ama pandemiden dolayı gidilemeyeceğini anlatıyorum (K43/31/ÜNi/E/76). /
TV-telefon-tablet-atıştırmalık ile oyalamak	11	Doğrudan televizyon açmakla, çizgi film izlemekle sonlanıyor. Beni ancak o şekilde bırakıyor (K40/30/ÜNi/E/46).
İşbirliği kurmak	9	Yaptığım işe onu da dahil edip o şekilde ilerliyorum ki benimle öyle vakit geçirmiş olsun (K33/33/ÜNi/K/40). /
Kızmak	7	İşim aceleyse ve yardım etmek istiyorsa, "bunu yapamazsın ya da şimdi olmaz" şeklinde kızarak tepki verebiliyorum. K28/37/ÜNi/K/53).
Toplam	77	
Karşılık Verilemeyen Durumlarda Çocuğun Sergilediği Davranışlar		
Kabul etme	20	Eğer ki teklifim ona mantıklı geliyorsa ve onu cezbeden bir fikirse tabii ki kabul ediyor (K15/28/YO/K/39).
Üzülme-ağlama	16	Küsüyor, kenara çekiliyor (K25/32/ÜNi/E/52).
Israr etme / ikna etmeye çalışma	13	"Ya lütfen gel. Sen yine mi yemek yapıyorsun, yine mi iş yapıyorsun?" diye bir kriz ortamı oluşuyor evde. Gelip beni çekiştiriyor (K41/40/ÜNi/K/57).
Öfke-bağırma	13	Çok hırçınlaşıyor, çok ağlıyor. İlla ki dediği olana kadar ilerletmeye çalışıyor yani (K47/44/L/K/40).
Toplam	62	

Not. f = frekans değeri.

Kontrol

Katılımcıların kontrol alanında çocukları ile anlaşmazlık yaşadıkları durumlarda nasıl etkileşim kurduklarına dair bulgular **Tablo 4**'te sunulmuştur. İçerik analizi bulguları, annelerin çocuklarıyla günlük yaşamda birçok farklı konuda anlaşmazlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çocukların anne açısından makul görülmeyen istekleri, annelerinin taleplerine uyum sağlamamaları, yemek, uyku ve ekran süresi konularındaki anlaşmazlıklar ve kardeşler arasındaki çatışmalar en sık yaşanan anlaşmazlıklar arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgular, annelerin kontrol alanında farklı ebeveynlik yaklaşımlarını görece benzer oranlarda kullandığını göstermektedir. Annelerin başvurduğu yöntemler arasında açıklama yapma, güç uygulama, kızma, çocuğun dikkatini dağıtma, çözüm odaklı olma, ödül ve ceza kullanma ve tehdit etme gibi stratejiler yer almaktadır. Bu ebeveynlik uygulamalarının bazıları pozitif ebeveynlik yaklaşımına

(örn., açıklama yapma, çözüm odaklı olma) bazıları ise negatif ebeveynlik yaklaşımına (örn., kızma, tehdit etme) örnek oluşturmaktadır. Bulgular, aynı annelerin farklı durumlarda veya aynı durumda ardışık olarak hem pozitif hem de negatif yaklaşımlar sergileyebildiğini de göstermektedir. Bir katılımcının çocuğunun çoraplarını giymeyi reddettiği durumdaki yaklaşımı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Biz ona mantıklı bir şekilde açıklamasını yapıyoruz. ‘Kızım burnun akacak, akmasını istemiyorsan çorap giymen gerekiyor.’ ‘Çoraplarını giy lütfen, şu anda ayakların çok üşüyor.’ Kendi ayaklarımızı gösteriyoruz işte bak çoraplarımız var. Artık böyle yarım saat geçiyor... En son hiç ikna edemiyorsak biz balkondan içeri geçiyoruz. O bizi ikna ediyor maalesef [...] Bağırduğumuz, sesimizi yükselttiğimiz anlar da oluyor. ‘XXX kaç kere söyleyeceğiz sana? Neden bu şekilde davranıyorsun?’ gibi sorabiliyoruz.” (K15/28/YO/K/39).

Tablo 4

Annelerin Kontrol Alanındaki Çocukları ile Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Kontrol Alanında Sunulan Örnekler		
Annenin makul bulmadığı istekler	22	Mesela az önce balkonu yıkıyorum. Ben de gelmek istiyorum diyor. Annecim diyorum hava soğuk. Ben çoraplarımı çıkarmıştım. Ondan sonra annecim ben de geleceğim ben de yıkayacağım falan deyip duruyor işte. (K65/33/ÜNi/E/41).
Annenin taleplerine itiraz	21	Önceden topluyordum, şimdi kesinlikle gece toplamıyorum. Hadi kızım topla diyorum. Mesela hiç sevmez toplamayı, toplamıyor (K18/31/YO/K39).
Yemek ve uyku konuları	17	Bizim de en büyük problemimiz yemek konusu. Yemek konusunda anlaşıyoruz. Yemeğin vakti konusunda anlaşıyoruz. Yani erteleyebildiği kadar ertelemek istiyor. Sanırım en büyük anlaşmazlığımız bu (K25/32/ ÜNi /E/52).
Ekran süresi	9	Mesela, bazen mesela çok fazla telefon izlediğinde kızıyorum. Hani hem gözlerinin, hem kendinin zarar gördüğünü, ama o bana bağıyor ve izlemek istediğini söylüyor (K19/31/L/K/71).
Kardeş kavgaları	8	Kardeşi onun elindeki oyuncacı alıyor. Tabi XXX çok kızıyor onun elinden oyuncak aldığı için. Ondan sonra iste birbirleriyle itişiyorlar, kakışıyorlar. O onu ittiriyor falan, o onun saçına gidiyor falan. O onu ısırmaya çalışıyor (K36/36/YO/E/55).
Kıyafet seçimi	8	Hani mesela en çok zorlandığım sabır gösterme konusunda mesela 5 dakikan var çıkacaksın diyelim, yetişmen gerekiyor ama tutturur bunu giymeyeceğim, giydirmişsin tam takım bunu giymeyeceğim, imkânı yok bununla dışarı çıkmam diyor (K39/34/ÜNi /K/62).
Çocuğun uygunsuz davranışları	6	Tırnak yemesi var mesela. En barizi bu (K39/34/ ÜNi/K/62).
Toplam	91	
Kontrol Alanındaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Açıklama yapmak	36	Ona defalarca anlattık. "Hani kızım bak burnun akacak daha yeni nezleydin Yine işte aynı şekilde olmak istemiyorsan çorap giymemiz gerekiyor (K15/29/YO/K/40).
Kızmak	22	Kızdığım zamanlarda oluyor. Evet. Kızıyorum. Kardeşi yeni doğduğunda biraz strese bağlı onu ittiğimi hatırlıyorum yani (K23/33/ÜNi/K/66).
Çocuğun dikkatini dağıtmak	21	Ondan sonra işte dikkatini çekmeye çalışıyorum o noktada çünkü bırakırsam gene başa sarıyor. Bak burada ne varmış diyerek bir şeyler yapmaya çalışıyorum, dikkatini dağıtmaya çalışıyorum (K17/31/PhD/E/45). /
Çözüm odaklı yaklaşmak	17	İstersen kumbarana biraz daha para atıp biriktirdikten sonra alabiliriz. Ya da dedim işte biraz daha bekleyebiliriz bunu almak için, hatta daha uygun fiyatlısını bulabiliriz dedim (K16/32/YL/E/41).
Ödül-ceza kullanmak	16	Ceza odasına gidebilirsin diyorum. Ceza odası da kendi odaları... ııı kesinlikle kapısına kitleme gibi bir şeyim yok, hırpalayarak çocuğu götürme gibi bir şeyim de yok. Ben genelde tepkisiz bir şekilde odasına götürmeye çalışıyorum, sana söylemiştim yapmaya devam ettiğin için biraz sakinleşmen lazım diyorum ve direkt götürüyorum (K49/35/ÜNi/E/43).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Güç kullanmak	15	Bir şey olur mu falan diye kızdığım oluyor yani hani, elini falan tuttuğum oluyor. Hani çünkü bazen böyle eliyle ayağıyla filan da şey yapıyor, öyle vurmaya falan çalışıyor (K24/36/ÜNİ/K/64).
Tehdit etmek	15	Oğlum yapma, oğlum yapma, mesela şey diyorum: “bak, bir daha yaparsan, o oyuncağını çöpe atacağım” diyorum (K17/31/PhD/E/45).
Kararlı bir duruş sergilemek	14	Ya bu noktada benim tavizim olmadığını öğrendi. Alıyorum şeyi, kabı, suyu döküyorum, kenara koyuyorum. “Tamam, XXX oyun bitti, başka bir şey oynayabilirsin” diyorum. Başladı ağlamaya, dedim “vermeyeceğim, çünkü ben sana kaç kere söyledim”, dedim. “Yapıyorsun”, dedim. Ondan sonra bu gitti içeri, 10 dakika sonra geri geldi. “Anne tamam söz verdim, bir daha yapmayacağım”, dedi. Ben de, “yok vermeyeceğim”, dedim. Zaten, kahvaltı hazırlamıştım, sofrayı kurmuştum, kahvaltıdan sonra oynarsın dedim (K17/31/PhD/E/45).
Çocukla empati kurmak	9	Çok da inatlaşmadım açıkçası onunla çünkü istedikleri şeyler makul, benim yapamayacağım tarzı uygulamalar değildi (K57/34/ÜNİ/E/39).
Psikolojik kontrol	9	Eğer böyle davranmaya devam edersen hem insanlar seninle arkadaş olmayı istemezler ya da işte ben de artık senin bu davranışlarından rahatsız oluyorum. Yeri geldiğinde bu tarz davranışların bende utanma duygusuna yol açıyor. Senin verdiğin bu tür tepkiler... Yalnız kalırsın, sürekli bu tarz tavırlar sergiliyorsan insanlar senin yanında kalmak istemezler (K30/34/PhD/K/69).
Çocuğa teslim olmak	8	Çaresiz ben kabulleniyorum (K42/31/YL/E/61).
İhtiyaç durumunda dışarıdan destek almak	5	Bazen eşimden destek istiyorum. Diyorum ki “şu an yapamam, yorgunum, açım ya da işte çok sinirlendim çok zorluyor sabrımı” gibi (K21/33/YL/E/36).
Toplam	187	
Kontrol Alanındaki Sosyalleştirme Hedefleri		
Çocuğun özerkliğini güçlendirmek	11	Kendi ayakları üstünde durabilen, tabiri caizse dişli, tuttuğunu koparan, yani kendini ezdirmeyecek bir karakteri olmasını çok istiyorum. Hani baskıyla bir şey yapmasını diye ben bunu yapıyorum (K26/33/ÜNİ/K/62).
Sınırları öğretmek	11	Yani her şey her zaman istediği gibi olamaz, olmamalı. Onu da anlamasını sağlamak için (K34/31/YL/K/49) /
Değer kazanımı	10	Yani çocuğumuza doğru davranışları göstermek. Yanlışla doğru arasındaki ayrımı fark etmesini, doğru yapmasını sağlamaya çalışmak (K41/41/ÜNİ/K/53).
Çocuğun değerli hissetmesi	6	Çünkü ben kendimi sonra çok kötü hissediyorum, kendimi onun yerine koyuyorum. Şey gibi böyle yani onu değersiz hissettirdiğimi düşünüyorum öyle bir şey yaparak. Yani kendini kötü hissetmesini istemiyorum (K16/32/YL/E/41).
Çocuğun duygusal süreçlerine destek	6	Mutlu olması. Hani ağlamasını istiyorum ya zaten, devamlı mutlu olsun. Hani üzüntülü bir çocuk, büyüklerimde de aynı şeyi yapıyorum. Ağlamak benim için bir yanlış gibi geliyor yani. Mutluluğu, hani ileriki hayatında da mesela hani benim evimde, hani benim şeyimde kanatlarımın altında, mutlu çocuk olarak büyüsünler istiyorum. Ondan yapmaya çalışıyorum (K47/44/YO/K/41).
Fiziksel ve psikolojik güvenlik	5	XXX'in kafası yarıldı gene böyle yatakta zıplarken. ... Zarar görmemeleri istiyorum, çünkü gerçekten şuursuzca hareket ediyorlar. Hiç kendilerini sakınmıyorlar, oradan oraya oradan oraya. Benimkiler çok güldüğü zaman, çok kudurduğu zaman bronşları çok hassas... Biraz da XXX alerjik bir çocuk. Tozdan falan çok etkileniyor, yaparken birden çıkartmaya başlıyor. Kendisi de çok hırpalanıyor o şekilde ya da kronik farenjit var işte sesi kısık kalkıyor (K49/35/ÜNİ/E/43).
Toplam	49	
Ebeveynlik Uygulamalarının İşe Yararlılığı		
Uyum sağlama	20	İnsanlara yaklaşımı falan daha bir yumuşadı yani. Bir arkadaşı gelince birlikte zaman geçiriyorlar, gülüyorlar, oynuyorlar. Kapısını yüzüne çarpardı babaannesinin artık öyle yapmıyor yani (K32/35/ÜNİ/K/48).
Talebinde ısrar etme	18	Onu kesinlikle giymeyeceğim diye tutturuyor (K31/32/YL/K/23).
Neden-sonuç ilişkisi kurma	8	Mesela bir şey oluyor, ya şu anda aklıma gelmiyor ama, mesela bir şey oluyor. onu geçmişten hatırlıyor, çünkü onu yaparsak şu olabilir diye düşünmesini sağlamış oluyoruz bence (K15/29/YO/K/40).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Söylenenleri anladığını gösterme	6	XXX en başından beri, zaten küçüklüğünden beri hem konuşması ile kendini ifade edebilen bir çocuğu hem bir şey söylediğinizde anlattığınızı da algılayabilen bir çocuğu. Yani ben söylediğim zaman anlıyor (K30/34/PhD/K/69).
Anneyi model alma	4	Mesela böyle bir şey olunca, çocukta da o reaksiyonlar oluyor. Yani çocuk senin aynan. Sen çocuğa nasıl davranıyorsan, çocuk da o şekil gidiyor (K17/31/PhD/E/45).
Toplam	56	

Not. f = frekans değeri.

Rehberlik

Katılımcıların rehberlik alanında çocuklarıyla etkileşimlerine dair görüşleri **Tablo 5**'te sunulmuştur. İçerik analizi bulguları, annelerin çocuklarına en çok canlılar, doğa ve çevreye ilişkin değerler ile kişisel bakım ve temizlik konularında rehberlik ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmada annelerin bilişsel öğretileri de sıklıkla vurguladıkları görülmüştür. Anneler, renkler, alfabe, yazı yazma, deyim ve atasözleri, yabancı dilde sözcükler gibi okur-yazarlık becerilerine dair konularda çocuklarına rehberlik ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sayılar ve geometrik şekiller başta olmak üzere matematik becerileri konusunda da rehberlik ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, annelerin çocuklarını okul öncesi dönemde akademik olarak destekleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Anneler, rehberlik süreçlerinde kitap ve hikâye anlatımını öğrenimi kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanma, günlük yaşam olaylarını öğretici fırsatlara çevirme, çocuklarının sorularına cevap verme, çocuklarının sosyal davranışları edinmesine rehberlik etme gibi stratejiler uygulamışlardır. Bunun yanı sıra, annelerin çocuklarıyla sohbet ederek ve işbirlikçi diyalog kurarak rehberlik ettikleri belirlenmiştir. Açıklama yapmak, örnek vermek, çocuğun anlayabileceği şekilde konuşmak ve geçmiş yaşantılar üzerinden rehberlik etmek, annelerin en sık başvurduğu yöntemler arasında yer almaktadır. Bulgular, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımında sıkça vurgulanan iskelet kurma-destek olma (scaffolding) stratejisinin de ebeveynlik uygulamalarında ortaya çıktığını göstermiştir. Anneler, çocuklarının öğrenmek istedikleri konulara duyarlılık gösterdiklerini, ilgi ve motivasyonlarını gözeterek rehberlik ettiklerini, çocuklarının konu hakkında bildiklerini anlamaya çalıştıklarını ve rehberlik süreçlerini bu çerçevede şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bulgular ayrıca, çocukların olumlu sosyal davranışları öğrenme sürecinde deneyimleyerek ve yaşantılar yoluyla öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Anneler, çocuklarına sosyal değerleri sadece didaktik açıklamalarla değil, günlük yaşam olayları içinde deneyimleyerek öğretmenin daha etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 5

Annelerin Rehberlik Alanındaki Çocukları ile Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
		Rehberlik Alanında Sunulan Örnekler
Bilişsel öğretiler	24	Hani çift sayıları diyorum hani beraber sayalım 2-4-6-8-10 gibi. Ya da iste 1-20 kadar saydırma yaptırıyorum. Veya 10-20-30-40 diye hani onar onar saydırma yaptırıyorum (K43/31/Ünİ/E/76) /
Canlılar, doğa, çevre öğretileri	20	Yani işte mesela hayvanların büyüklüğünü küçüklüğünü hani nerede yaşadıklarını nasıl yaşadıklarını yani bu gibi şeyleri merak ediyor (K68/32/Ünİ/E/52).
Değerler öğretileri	20	Oğlum bunu yapmıyoruz çünkü yaşlılar bizden bunu ister. Ya da bunu yaparsak ya insanlar üzülür gibi genele yayarak, tüme yayarak sadece durum değerlendirmesi değil, hayata yorarak (K29/32/YO/E/60).
Kişisel bakım ve temizlik öğretileri	12	Diyelim ki işte tırnağını kesmemişiz içinde işte şey var biraz siyahlık olmuş falan annecim bak güzel gözüküyor. Bak benimkiler öyle değil çünkü işte temiz olmamız gerekir. E yani böyle biraz da olay kişi ya da böyle bir durum odaklı anlatıyoruz yani (K34/31/YL/K/48).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Beceri öğretileri	12	Pasta börek falan yaparken, işte bu eriyor bak mesela, bak buzdolabına girmeli, işte şimdi kızardı bak. Bu şekilde öğretiyorum (K23/33/ÜNİ/K/65).
Toplam	70	
Rehberlik Alanındaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Sohbet etme/işbirlikçi diyalog kurma	47	Çünkü yapabileceğim şeyleri güzellikle hani genellikle güzel dil kullanarak öğretebilersen öğretebilirsin. Çünkü diğer türlü ben bağırarak ya da kızarak hiçbir şey yaptırıyamam (K62/34/ÜNİ/E/51).
Araç kullanma	36	Kitap alıyorum ona, kitaplardan bir şeyler kapıyor, daha çok böyle onlar tabi. Oradan bir şeyler kapıldığını düşünüyorum (K17/31/PhD/E/44).
Fırsatları değerlendirme	19	Hani böyle her anı değerlendirmeye çalışıyorum. Mesela en böyle basitinden, önümüzde bir şey varken, oğlum bak kaç tane var bundan mesela. Hemen böyle bir sayısın istiyorum (K17/31/PhD/E/44).
İskelet kurma/Destek olma (<i>Scaffolding</i>)	19	Mesela işte ben dökmeye başlıyorum, devamını veriyorum o tamamlıyor. Kendisi “anne bunu karıştırarak mıyız?” dedi “tabii ki karıştıracağını” dedim, kaşığı verdim “bak buradan tutacaksın. Uzaktan karıştır ki elin yanmasın oğlum”. Kaşığı tutuşunu gösterdim devamını o getirdi yani. Biraz böyle başını başlıyor gibi oluyorum devamında da ne yapması gerektiğini gösteriyorum o devam ettiriyor (K26/32/ÜNİ/E/62).
Toplam	121	
Rehberlik Alanındaki Sosyalleştirme Hedefleri		
Öğrenmesini sağlamak	30	Çünkü her sorusuna mümkün olduğunca cevap vermeye çalışıyorum hani. Neden neden diye sordukça sonuna kadar, cevap vermeye çalışıyorum ki öğrenebildiği şeyi öğrensin diye (K31/32/YL/K/37).
Olumlu duygulanım	21	Zamanı gelince onlar da bizden ayrılacaklar, incekler. Benim amacım o yol arkadaşlığını en güzel şekilde geçirmek yani hani mutlu, kahkahalarla, sohbet ederek, işte olabildiğince mutlu bir şekilde geçirmek (K24/36/ÜNİ/K/64).
Sosyo-duygusal gelişim	19	İsterim ki hani çocuğum bana bir şeyler sorarken cevabını alabilsin. Bu biraz da anne babasına güvenmesini de sağlar. İlerde başka bir sorunu olduğunda, bir bilinmezlik içine düştüğünde yine başvuracağı yer annesi babası olsun, onların bilgisine güvensin. Kendisini aydınlatacağını güven vereceğini bilsin (K25/32/ÜNİ/E/52).
Akademik gelişim	9	Yani okula gittiğinde en azından hani yabancı kalmasın, ee yabancı kalmasın, bilsin bir aşinalık olsun amacım o. Aşına olsun hani bir anda bir zorluk sıkıntı çekmesin benim amacım o. Hem zamanımızı değerlendiriyoruz o arada bir şeyler öğrenmiş oluyor (K41/41/ÜNİ/K/57).
Toplam	79	
Ebeveynlik Uygulamalarının İşe Yararlılığı		
Öğretinin kazandırılabilmesi	45	Mesela işte diyelim ki yani hani yolda giderken çöpü yere atmamalıyız dediğimde. ‘Evet ben de zaten giderken çöpü yere atmamıştım, bir gün gidiyordum yolda çöp görmüştüm’ falan kendince bir şeyler anlatabiliyorlar (K28/37/ÜNİ/K/54).
Sosyo-duygusal gelişimi	11	Yani oğlum öğrenmeye açık bir çocuk böyle çok da hevesli. Böyle mutfak işlerini özellikle yaparken hem böyle başardığı için çok mutlu oluyor, yani ben onu takdir edersem (K58/37/ÜNİ/E/46).
Öğretinin kazandırılma sürecinin devam etmesi	6	Onu içselleştirmiş olsaydı benim söylediklerimi kendi cümlesiymiş gibi çıkartırdı onu biliyorum. İşte ben erkeğim ama saçım uzun ya da erkeklerde saçını uzatabilir gibi. O bana öğretmeye kalkardı bunu. Ama hala birebir aynı cümle ile işte ben ablayım, prensesim, şuyum buyum gibi şeylerle geldi. Ha anlıyorum o tam oturmamış yine aynı şekilde bende birebir aynı tepkiyle onu içselleştirene kadar aynı tepkiyi veriyorum (K21/33/YL/E/36).
Toplam	62	

Not. f = frekans değeri.

Grup Katılımı

Katılımcıların grup katılımı alanında çocuklarıyla etkileşimlerine dair görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur. İçerik analizi sonuçları, annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri rutin-ritüellerin, çocukların aile içi ve kültürel normları benimsemelerine yönelik yaşantılar içerdiğini göstermiştir. Katılımcıların verdikleri örneklerde, çocukların ebeveynleriyle birlikte belirli rutinleri ve ritüelleri yerine getirdiği ve bu süreçte aynı kültürün üyeleri olarak etkinlik gösterdikleri anlaşılmıştır. Bulgulara göre, anneler çocuklarına ifade biçimi, rutin davranışlar, giyim-kuşam ve ev işleri gibi konularda model olduklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu tür model olma davranışlarının, rutin ve ritüel örneklerine kıyasla daha az sıklıkla dile getirildiği görülmüştür. Katılımcıların grup katılımı alanında çocuklarını ev işlerine dahil ettikleri, sorumluluk almalarını teşvik ettikleri ve ritüel aktarımına yönelik davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özel günlerde evi süslemek, özel kıyafet almak gibi ritüel içeren davranışlar, ebeveynlerin grup katılımı alanında çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları değerler arasında öne çıkmıştır. Özellikle dini bayramlardaki ritüellerin aktarımında, annelerin çocuklarına rehberlik ettikleri belirlenmiştir. Anneler, bayramlarda çocuklarına "el öpmeliyiz", "kolonya dökmeliyiz" veya "hâl hatır sormalıyız" gibi kültürel değerleri aktardıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, çocukların bu davranışları yalnızca gözlem yoluyla öğrendiğini belirten annelerin sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmiştir. Bunun yerine, ebeveynlerin sözlü rehberlik yoluyla bayramın anlamını ve kültürel önemini açıkladıkları görülmüştür. Bulgular ayrıca, annelerin çocuklarını olumsuz modellere ve rutinelere maruz kalmasını önlemek amacıyla çeşitli çevresel düzenlemeler yaptıklarını göstermiştir. Örneğin, çocuklarının ekran süresini sınırlandırarak, kendi davranışlarını kontrol ederek ve olumsuzlukların yaşandığı ortamlardan çocuklarını uzaklaştırarak düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 6

Annelerin Grup Katılımı Alanında Çocukları ile Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
		Rutin – Ritüel Örnekleri
Rutinler	76	Çamaşır makinesine çamaşır atmama yardımcı oluyor. Her yaptığımda onu da çağırıyorum mutlaka, hadi bana yardım et diye. Rutin yani, normal ev rutinlerine onu da dâhil ediyoruz aslında (K22/31/YL/E/46).
Ritüeller (bayram, yılbaşı vs.)	40	Bayramlarda özel kıyafet giyeriz. Evde el öpmeye başlarız. Önce babasının sonra benim elimi öper. Sonra babaannemize gideriz, babaannemizi el öpmeye dahil ederiz. Sonra işte sabah kahvaltı faslı olur diğer aile üyeleri geldiğinde. Hani işte bugün bayram, bu yüzden böyle falan. Harçlık verimiz, çocuklar sevin sin diye (K23/32/ÜNİ/K/65).
Toplam	116	
		Çocuğun Anneyi Model Aldığı Durumlara Örnekler
Konuşma biçimi, ifade, yaklaşım	14	Ben oğlumu severken senin ağzını yerim diye severim. Mesela o da bana beni severken annecim senin ağzını yerim diyerek seviyor, hani bu tarz söylemleri tabi ki taklit ediyor. İstemedenden de şey yaptığı oluyor. Mesela benim teşekkür ederim demem sürekli bir şeylere çok teşekkür ederim, sağ olun demem, oğlum bu şekilde konuşur (K29/32/YO/E/60).
Rutin ve ritüel sırasındaki davranışlar	8	Namaz kılarken seccadesini seriyor, namaz kılıyor. Ya da mesela ben bir şey yaparken anneciğim ben abdest alıp namaz kılacağım falan diyor böyle (K32/34/ÜNİ/K/48).
Giyim, kuşam	5	Mesela ben diyorum ki işte bugün elbise giyeceğim. Sonra bakıyorum mesela pantolon giyinmişti anneciğim ben de elbisemi giyeceğim, işte ikimiz de beraber elbise giyelim. İşte atıyorum renk olarak seçiyor işte ikimiz de böyle siyah giyinelim falan (K32/34/ÜNİ/K/48).
Ev işleri	4	Ben ütü falan yaparken gelir bakardı, sonra şey dedi "anne benim ütü masam yok. Ütüm yok" falan diye. Ona ütü, ütü masası falan aldık. Mesela arada anne hani sen ütü yapıyorsun ya kıyafetleri ütölüyorsun ya, ben de şimdi ütü yapacağım deyip dolabından kıyafetlerin hepsini aldı. İşte tek tek ütüler, katlar onları (K62/34/ÜNİ/K/51).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Toplam	31	
Grup Katılımı Alanındaki Ebeveynlik Uygulamaları		
Ev işlerine dahil etme, sorumluluk almasını destekleme	24	Mesela bazen yemek yerken hadi toplayalım, herkes yediği tabağını ve bardağını kaldırsın tezgâhın üzerine. Mesela sofra hazırlarken ben hemen derim ki hadi siz de yattığınız odayı toparlayın (K55/30/L/E/52).
Ritüel aktarımına yönelik davranışlar sergileme	24	İşte bayram sabahı kızım kalkarken “bugün bayram haydi kalkalım” diyorum. İşte kahvaltı yapacağız, sonra elbiselerimizi giyeceğiz, işte ellerini öpeceğiz falan diye. (K62/34/ÜNİ/K/51).
Alışkanlık kazandırmaya yönelik davranışlar	16	Ya bizim aile olarak sofraya hepimizin mutlaka oturması gerekiyor. Eşim işte görevinden dolayı her gün olmasa da akşam yemeğinde çocukların, hep beraber çocuklarla birlikte aile sofrası olması gerekiyor. Bu olmazsa olmaz zaten (K47/44/YO/K/40).
Kültürel değer aktarmaya yönelik davranışlar	7	Mesela ailece buluşmalarımızda önemli olduğunu, işte büyüklerin bizi özlediğini, onları zaman zaman ziyaret etmemiz gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini falan bunları konuşuyoruz yani kendi aramızda onunla birlikte (K25/32/ÜNİ/E/52).
Toplam	71	
Çocuğun Olumsuz Durumlara Maruz Kalmaması için Sergilenen Ebeveynlik Uygulamaları		
Ekran düzenlemeleri	19	TV'deki dizileri izletmiyorum, bizim evde dizi izlenmiyor hiç. Bizim evde TRT Çocuk açılıyor, TRT Belgesel açılıyor, başka hiçbir şey yok (K17/31/PhD/E/44).
Kendi davranışlarını düzenleme	14	Eşimle tartışmamaya özen gösteririz. Konuşacaksa ya da tartışacaksa çocukların duymamasını sağlarız (K62/34/ÜNİ/K/51).
Çevreden gelebilecek olumsuzluklara dair önden yapılan düzenleme	11	Benim için çocuk yetiştirme şeklinde doğru olan insanlarla bir arada olmak çok önemli. Bunu çok özenle seçiyorum. Etrafımda çok hayran olduğum ablalarım var böyle. Diyorum ki gerçekten sen bu işi çok güzel yapıyorsun, ben senden çok şey öğreniyorum ve senin çocuğunla benim çocuğumun bir arada olmasını istiyorum deyip özel olarak görüştüğüm insanlar var. Ya da tam tersi belki kişi olarak çok seviyorum ama benim hayat görüşüme göre ya da benim tecrübelerime göre çocuğunu hiç güzel yetiştiremediğini düşündüğüm arkadaşlarımla da görüşmeyi direk kesiyorum. Çünkü çocuklar çok etkileniyorlar, bunu hissediyorum (K39/34/ÜNİ/K/62).
Çocuğu olumsuzlukların yaşandığı ortamdan uzaklaştırma	5	(Eşiyile tartışma yaşadığı anlardan bahsederken) Oğluma telefon verip yollamak. Hadi telefonu al içeriye git, ben geliyorum şimdi yanına falan diye telefonu vererek içeriye yolladığım oldu, uzaklaşsın diye (K29/32/YO/E/60).
Toplam	49	
Grup Katılımı Alanındaki Sosyalleştirme Hedefleri		
Çocuğun değerleri öğrenmesi	25	Hayatında yer yetsin istiyorum, ya dini, milli değerlerimiz, kültürümüz, vatan sevgisi, bayrak sevgisi, ülke sevgisi, Allah sevgisi, yani hepsi hayatında yer etsin istiyorum (K24/36/ÜNİ/K/63).
Aile bağının gelişmesi	20	Babanın, annenin, kardeşin kıymetini, yerini bilsin. Onlarla birlikte zaman geçirmenin insan neler kattığını bilsin (K28/37/ÜNİ/K/53).
Çocuğun keyifli, mutlu vakit geçirmesi ve hatırlaması	16	Yani dönüp baktığında çok mutlu bir çocukluk geçirdim, babamla sürekli şunu yapardım annemle bunu yapardım, böyle anmasını çok isterim. Bu yüzden yapmaya çalışıyorum, güzel hatırlasın çocukluğunu diye (K22/31/YL/E/46).
Çocuğun benlik gelişimi	12	Bizimle beraber gezsin, değişik şeyler görsün, tatsın, içinde kalmasın. Hatta hani biz küçükken tatil yapamazdık. Hani biz yapamazdık o bizle beraber yapsın görsün, farklı deneyimler elde etsin diye (K43/31/ÜNİ/E/76).
Çocuğun alışkanlık kazanması	11	İşte kızım da kitap okuma alışkanlığı kazansın diye kitap okuyoruz (K18/30/YO/K/39).
Çocuğun olumsuzluklara maruz kalmaması	11	O kötü şeyleri ne kadar geç görsen o kadar iyi benim için. Hani olabildiğince bilmesin. Gerçekten böyle aklı kesmeden ya da gerçekten bir şeyleri anlamadan onları görmesini istemiyorum (K26/32/ÜNİ/E/62).

İçerik kategorileri	f	Katılımcı ifadeleri
Çocuğun özerklik kazanması	10	Başkalarına bağımlı olarak yaşamasınlar. Yani hayatlarında her döneminde kendi işlerini görebilsinler ve bunu bir alışkanlık haline getirebilsinler ki yansıtabilsinler (K30/34/PhD/K/69).
Toplam	105	
Ebeveynlik Uygulamalarının İşe Yararlılığı		
Rutin-ritüellere dahil olma	35	Babaannesini amcasını oğlum çok seviyor. Oraya gidilecekse de onlar gelince de öncesinden zaten çok heyecanlı oluyor ve plan yapıyor, işte babaannemle şunu yapacağım. Oyuncaklarını hazırlıyor vesaire. Ya da babaanneme ben bunu götüreceğim giderken, bu resmi ona göstereceğim gibi. Onda da her zaman muhabbetin içinde (K21/32/YL/E/36).
Ev işlerinde sorumluluk alma	14	Mesela evimizde kuşumuz var, onu gözlemliyor. Bugün yemi bitmiş suyu bitmiş mesela, hemen onları tazeliyor (K55/30/L/E/52).
Alışkanlık kazanma	12	Yatağa gittiğinde çok fazla uykusu gelmiş olsa dahi ama kitap okumadık onu söyler bana. Ve en azından bir kitap okuyup ondan sonra yatağa gider. O da rutinine çok bağlı. Bak bugün okumayabiliriz, çok uykun var, bugün çok yoruldun desem bile en azından bir kitap okuyarak gitmek ister (K21/32/YL/E/36)
Olumlu duygular yaşama	9	Çocuklarım da oradaki çocuklarla hep aynı yaş grubundan oldukları için çok hoşlarına gidiyor hani mutlu oluyorlar bir arada olmaktan (K41/40/ÜNi/K/57).
Değerlere uygun davranış kazanımı	5	Farkında aslında, şu an bir bayram oldu desek ne yapması gerektiğini artık öğrendi (K25/32/ÜNi/E/52).
Sosyal beceri kazanımı	5	Öğrendikleriyle kendini ifade edebiliyor. Hem büyükleriyle ortam kurabiliyor (K55/30/L/E/52).
Toplam	80	

Not. f = frekans değeri.

Tartışma

Bu çalışma, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin farklı sosyalleştirme alanlarında nasıl şekillendiğini ve ebeveynlik uygulamalarının çocukların gelişim süreçleriyle nasıl ilişkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin belirli bağlamsal hedefler doğrultusunda farklılaştığını ve bu etkileşimlerin büyük ölçüde alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel ilkeleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına sosyal değerleri, normları ve duygu düzenleme stratejilerini kazandırırken yalnızca belirli bir yaklaşımı benimsemek yerine, duruma göre farklı stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, ebeveynlik uygulamalarının yalnızca çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla değil, aynı zamanda kültürel ve çevresel faktörlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, farklı sosyalleştirme alanlarına ilişkin bulgular, alan yazındaki kuramsal çerçeve ile birlikte ele alınmaktadır.

Çalışmada, annelerin çocuklarının koruma ihtiyacı duyduğu durumları genellikle korku, üzüntü, tedirginlik gibi olumsuz duygularla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu duyguların en çok ebeveynlerden ayrılma, yabancılar, karanlık ve kabuslar gibi durumlarda ortaya çıktığı belirtilmiştir. Anneler, çocuklarının bu duygularıyla başa çıkmasına açıklamalar yaparak, empati kurarak ve fiziksel temas yoluyla yardımcı olmaktadır. Ayrıca, olumsuz duygulara karşı farklı duygu düzenleme stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları, koruma alanına ilişkin ebeveynlik uygulamalarının Bağlanma kuramı (Bowlby, 1982) temelinde şekillendiğini göstermektedir. Bağlanma kuramına göre, bebekler bağlanma figürüyle yakınlığı koruyan stratejiler geliştirerek duygularını düzenlemeyi öğrenirler. Bu doğrultuda, çocuklarda bağlanma sisteminin aktif hale geldiği ayrılma durumlarının anneler tarafından sıklıkla vurgulanması, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel savları ile tutarlıdır. Bulgular, çocukların korku ve kaygı duydukları durumların, literatürde yer alan korku ölçeklerinde belirtilen temalarla örtüştüğünü göstermektedir (Muris ve ark., 2003). Özellikle çocukların yabancılar, karanlık, hayvanlar ve kabuslar gibi yaygın korkulara sahip

olduğu daha önceki çalışmalarla da desteklenmektedir. Bununla birlikte, annelerin çocuklarını koruma alanında sıklıkla fiziksel temas yoluyla sakinleştirdiğini belirtmesi, evrimsel psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Evrimsel açıdan bakıldığında, tehdit durumlarında birçok tür, güvenli bir bağlanma figürüne fiziksel olarak yakın durarak korunma ihtiyacı hisseder. Bakım verenler de bu korumayı sağlamak için evrimsel olarak şekillenmiştir (Grusec ve Davidov, 2010). Bu bulgu ayrıca, kültürel faktörlerin ebeveynlik davranışlarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Bireyci ve toplulukçu kültürler arasında yapılan karşılaştırmalar, bireyci kültürlerde ebeveynliğin genellikle çocuğun özerkliğini desteklemeye yönelik olduğu, toplulukçu kültürlerde ise fiziksel yakınlığın ön planda olduğu ebeveynlik biçimlerinin baskın hale geldiğini ortaya koymaktadır (Feldman ve Masalha, 2010; Keller ve ark., 2009). Toplulukçu kültür özellikleri daha belirgin olan Türkiye kültüründe yürütülen bu çalışmada, annelerin fiziksel yakınlığa vurgu yapması da bu kültürel yapıyla tutarlılık göstermektedir (Jin ve ark., 2012; Keller ve ark., 2009).

Çalışma, karşılıklılık alanında çocukların annelerine en çok oyun oynama talebinde bulunduğunu ve annelerin bu talepleri genellikle kabul ettiğini ortaya koymuştur. Anneler, çocuklarının liderliğini izleyerek oyunlara katılmakta, onlarla eşit düzeyde ve olumlu bir etkileşim kurmaktadır. Pozitif ya da nötr tepkilerle çocuklarının davranışlarına uyum sağlamaları, çocukların uyumunu desteklemektedir. Buna karşılık, olumsuz ya da tepkisiz yaklaşımlar çocukların uyumuna katkı sağlamamaktadır. Çalışmanın bulguları, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre karşılıklılık alanının ebeveyn-çocuk etkileşiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Karşılıklılık alanı, çocuğun stres yaşamadığı, ebeveyn ve çocuğun etkileşimde eşit partnerler olarak yer aldığı ve olumlu duygulanımın baskın olduğu durumları kapsayan bir bağlamdır. Bu doğrultuda, annelerin çocuklarının liderliğini takip ettiği ve etkileşimlerini çocuklarının taleplerine göre şekillendirdiği gözlemlenen bulgular, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savları ile tutarlıdır. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı, karşılıklılık alanında etkileşim kuran bireylerin birbirlerinin isteklerine karşılıklı olarak uyum gösterme eğiliminde olduğunu öne sürmektedir (Grusec, 2011). Bu çalışmada annelerin çocuklarının oyun taleplerini sıklıkla kabul etmesi, bu yaklaşımın temel savlarını desteklemektedir. Araştırmalar, iş birliğini teşvik eden ve nazik kontrol içeren ebeveynlik yaklaşımlarının, çocukların içten uyum becerilerini desteklediğini göstermektedir (Crockenberg ve Litman, 1990; Kochanska ve Aksan, 1995; Wood ve ark., 2017). Buna karşılık, sert disiplin yöntemlerinin çocukların iş birliğini ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarının liderliğini takip etmesinin ve etkileşimde senkronizasyon sağlamalarının, çocukların sosyal uyum becerileri ile ilişkili olduğunu gösteren önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Rocissano ve ark., 1987). Benzer şekilde, çocuğun nötr ya da pozitif davranışlarına verilen zamanında ve uyumlu tepkilerin, çocuğun uyum gelişimini desteklediği bulunmuştur (Schueler ve Prinz, 2013). Ancak, ebeveynlerin olumsuz tepkileri veya ilgisiz kalmalarının çocukların sosyal uyumunu doğrudan destekleyici olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, çocukların içten uyum becerilerinin gelişiminde, karşılıklılık alanında gerçekleşen etkileşimlerin kalitesinin kritik bir rol oynadığına işaret etmektedir. İçerik analizi sonuçları, karşılıklılık alanına dair ebeveynlik uygulamalarının hem alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel ilkeleriyle uyumlu olduğunu hem de çocukların bu alandaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkili ebeveynlik stratejilerine örnek teşkil ettiğini göstermektedir.

Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre, çocuklar ebeveynleriyle kurdukları karşılıklılık ilişkisini devam ettirme eğilimindedir (Grusec ve Davidov, 2010). Bu bağlamda, çocukların taleplerinin ebeveynleri uygun olduğunda karşılanacağına dair güven duymaları, onların da annelerinden karşılık alamadıkları durumlarda uyumlu tepkiler vermelerine katkı sağlayabilir. Bu güveni geliştirmeyen çocukların ise taleplerine karşılık alamadıklarında üzülmeye, ağlamaya, öfkelenmeye, bağırma veya ısrar etme gibi tepkiler sergileyebilecekleri ifade edilebilir. Önceki araştırmalar da ebeveynlerin açıklayıcı ve anlaşmaya dayalı yaklaşımlarının çocukların durumu kabullenme ve iş birliği yapma eğilimlerini artırdığını ortaya koymuştur (Kochanska ve

Aksan, 1995). Buna karşılık, ebeveynlerin öfkeli veya ilgisiz tepkiler vermesinin, çocukların daha yoğun duygusal tepkiler geliştirmesiyle ilişkili olduğu bildirilmiştir (Schueler ve Prinz, 2013). Bu bağlamda, çalışmada gözlemlenen ebeveynlik yaklaşımlarının büyük ölçüde çocukların uyumlu tepkilerini destekleyen yöntemler içerdiği ve ebeveynlerin çocuklarına neden karşılık veremediklerini açıklamalarının çocukların olumsuz duygusal tepkilerini azaltmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

Çalışma, kontrol alanında annelerin çocuklarıyla özellikle istekler, yemek, uyku, ekran süresi ve kardeş çatışmaları gibi konularda sıkça anlaşmazlık yaşadığını ortaya koymuştur. Anneler bu durumlarda hem pozitif (örn., açıklama yapma, çözüm odaklı olma vb.) hem de negatif (örn., kızma, tehdit etme vb.) ebeveynlik stratejileri kullanmaktadır. Aynı annenin, farklı zamanlarda ya da aynı durumda ardışık olarak pozitif ve negatif ebeveynlik stratejilerini sergileyebildiği görülmüştür. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre, kontrol alanında orta düzeyde güç kullanımı ile çocuğun davranışının neden uygun olmadığına dair açıklama yapılmasının birlikte kullanılması etkili ebeveynliğin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Hafif düzeyde güç kullanımı çocuğun dikkatini çekerken, ebeveynin sunduğu açıklamalar da çocuğun sosyal normları öğrenmesini sağlar. Ancak, bu çalışmada annelerin kontrol alanında açıklama yapma, güç uygulama, kızma, çocuğun dikkatini dağıtma, çözüm odaklı olma, ödül ve ceza kullanma ve tehdit etme gibi farklı ebeveynlik stratejilerini benzer oranlarda kullandıkları görülmüştür. Bu bulgu, ebeveynlerin disiplin süreçlerinde tutarlı ve tek bir yöntem yerine, duruma bağlı olarak farklı stratejileri tercih ettiklerini göstermektedir. Özellikle, annelerin başlangıçta açıklama yaparak çocuklarını ikna etmeye çalıştıkları, ancak taleplerinin dikkate alınmadığı durumlarda daha sert yaklaşımlara (örn., bağırma, tehdit etme) yöneldikleri gözlemlenmiştir. Önceki araştırmalar, ebeveynlerin tutarlı bir disiplin yöntemi uygulamalarının, çocukların kuralları daha iyi içselleştirmesine katkı sağladığını göstermektedir (Grusec, 2011; Kochanska ve Aksan, 1995). Ancak, pozitif ve negatif disiplin yöntemlerinin sıklıkla iç içe geçmesi, çocukların ebeveynlerin beklentilerini öngörmesini zorlaştırabilir ve disiplinin etkisini azaltabilir (Davidov ve Grusec, 2006). Bulgular, kontrol alanında pozitif ve negatif ebeveynlik uygulamalarının birbirine yakın frekansta görülmesinin, annelerin zaman zaman aynı durumda bu iki yöntemi ardışık olarak kullandıklarını gösterdiğini düşündürmektedir. Nitekim, çocukların istenmeyen davranışlarını değiştirmek amacıyla ebeveynlerin açıklama yaparak başladıkları disiplin sürecinde, çocukların tepkisine bağlı olarak daha baskıcı yöntemlere yöneldikleri görülmektedir. Bu durum, çocukların ebeveynlerinin sınırlarını nasıl algıladığı ve kurallara nasıl tepki verdiği açısından önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, bu çalışma kontrol alanında ebeveynlik stratejilerinin dinamik ve bağlamsal olduğunu, ebeveynlerin disiplin süreçlerinde hem açıklayıcı hem de otoriter yaklaşımları farklı zamanlarda kullanabildiğini göstermektedir. Disiplin süreçlerinde tutarlılığın ve olumlu disiplin yöntemlerinin öne çıkarılması, çocukların kuralları içselleştirme sürecine katkı sağlayabilir.

Çalışmada, annelerin çocuklarına en çok canlılar, doğa, çevre, kişisel bakım ve temizlik gibi konularda rehberlik ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, okur-yazarlık ve matematik becerileri gibi akademik alanlarda da rehberlik yapmaktadırlar. Anneler, çocuklarına rehberlik ederken kitap okuma, hikâye anlatma ve sosyal davranışları öğretme gibi stratejiler kullanmaktadır. Ayrıca, anneler çocuklarının öğrenme süreçlerini destekleyici ve işbirlikçi diyaloglar kurarak ve çocukların ilgi ve motivasyonlarını gözeterik rehberlik etmektedir. Ayrıca, çalışmada anneler çocukların sosyal değerleri, günlük yaşamda deneyimleyerek öğrenmelerinin daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre, rehberlik alanında başarılı bir sosyalleştirme, çocuğun yakınsak gelişim alanı içinde desteklenmesiyle gerçekleşir. Vygotsky'nin (1987) ortaya koyduğu bu kavrama göre, çocuk bağımsız olarak gerçekleştiremediği bir beceriyi, daha deneyimli birinin rehberliğiyle öğrenebilir. Bu nedenle, rehberlik alanında etkili ebeveynlik, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve ilgisine uygun bir yapı sağlama, bilgilendirme, strateji önerme ve yapıcı geri bildirim verme süreçlerini içermektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı, rehberlik

alanında genellikle çocukların değerler kazanımına odaklandığını belirtmektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Ancak, bu çalışmanın bulguları, annelerin çocuklarıyla rehberlik süreçlerinde genellikle bilişsel öğretileri vurguladıklarını göstermiştir. Önceki araştırmalar da ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişim sürecine olan katkılarının son yıllarda arttığını göstermektedir (Schmidt ve ark., 2020). Özellikle pandemi döneminde yapılan araştırmalar, ebeveynlerin okur-yazarlık etkinliklerine daha fazla ağırlık verdiğini ortaya koymuştur (Stites ve ark., 2021). Bu doğrultuda, annelerin bilişsel öğretileri sıklıkla vurgulamaları, pandemi nedeniyle çocukların eğitimde yaşadığı kayıpları telafi etme veya çocuklarını okula hazırlama çabalarıyla ilişkili olabilir.

Ayrıca, bu çalışmada annelerin rehberlik süreçlerinde iskelet kurma-destek olma (scaffolding) stratejisini benimsedikleri gözlemlenmiştir. Wood ve arkadaşlarının (1976) belirttiği gibi, iskelet kurma, çocuğun kendi başına gerçekleştiremediği bir beceriyi, yetişkin rehberliği ile öğrenmesini sağlayan önemli bir stratejidir. Annelerin çocuklarının ilgi ve motivasyonlarını gözetenek rehberlik etmeleri, çocukların aktif öğrenme sürecine katılımını destekleyen etkili bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Son olarak, anneler çocukların sosyal değerleri öğrenme sürecinde yaşantısal öğrenmeyi vurgulamışlardır. Anneler, değer aktarımında yalnızca nasihat vermenin veya didaktik açıklamalar yapmanın yeterli olmadığını, bunun yerine çocukların bu değerleri deneyimleyerek öğrenmelerinin daha etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savlarıyla uyumludur, çünkü çocuklar genellikle sosyal değerleri etkileşim yoluyla öğrenirler (Grusec ve Davidov, 2007). Sonuç olarak, bu çalışma rehberlik alanında ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin hem alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel ilkeleriyle hem de çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen pedagojik yaklaşımlarla tutarlı olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları annelerin çocuklarıyla paylaştıkları gündelik ritüellerin, küçük yaşta aile içi ve kültürel değerleri içselleştirmelerine önemli katkı sağladığını göstermiştir. Çocukların; giyim-kuşamdan ev işlerine, bayram adetlerine kadar pek çok davranışı annelerinin hem örnek olarak hem de sözlü yönlendirmesiyle öğrendikleri görülmüştür. Özel günlerde ev süsleme, bayramda el öpme veya hâl hatır sorma gibi ritüeller, aile bağlarını güçlendiren ve kültürel aktarımı destekleyen önemli adımlar olarak öne çıkmıştır. Anneler yalnızca olumlu modeller sunmakla kalmayıp, ekran süresi sınırlaması ve ortam düzenlemeleriyle çocuklarını olumsuz etkilere karşı korumaya da özen göstermektedir. Bu sayede, hem değerlerin hem de sorumluluk duygusunun yaşamın içine yedirilerek çocuklara aktarıldığı anlaşılmaktadır. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımına göre, grup katılımı alanında etkili ebeveynlik uygulamaları, çocuğa aktarılacak istenen davranış ve değerlerin grup içinde nasıl sergilendiğini gözlemlemesi için fırsatlar sunmayı ve çocuğun rutin-ritüellere katılımını teşvik etmeyi içermektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Çalışmanın bulguları da bu kuramsal çerçeveye tutarlıdır. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarına grup katılımı alanında kültürel değerleri aktarırken en çok rutin-ritüelleri kullandığını göstermiştir. Önceki araştırmalar da kültürel normların öğrenilmesinde aile içi rutin-ritüellerin önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır (Fiese ve ark., 2002). Çalışmada annelerin çocuklarına grup normlarını ve aile geleneklerini aktarmak için özel günlerde belirli ritüeller gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu, çocukların bir kültürün parçası olduklarını hissetmelerine ve kültürel kimliklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımında grup katılımı alanında ebeveynin çocuk için bir model olduğuna dair yapılan vurgu, çalışmanın içerik analizinde düşük sıklıkta dile getirilmiştir. Model olma davranışının ebeveynlerin zihninde daha az belirgin olması veya model olmanın doğası gereği daha pasif bir süreç olması, bu bulgunun olası nedenleri arasında değerlendirilebilir. Önceki çalışmalar, çocukların aile içi sosyal normları öğrenme sürecinde yalnızca gözlemle değil, aktif rehberlik ve açıklamalar yoluyla da öğrendiğini göstermektedir (Rogoff ve ark., 2015). Çalışmanın bulguları da bu savı desteklemekte ve ebeveynlerin çocuklarına değerleri doğrudan açıklamalar yaparak aktardıklarını göstermektedir. Bulgular ayrıca, grup katılımı alanında rehberlik ve model olma süreçlerinin birbirini tamamlayıcı olduğunu göster-

mektedir. Anneler, çocuklarına kültürel değerleri aktarmada yalnızca model olmanın yeterli olmadığını, bunun yerine sözlü rehberlik yapmanın daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının rehberlik ve grup katılımı alanlarının birbirini destekleyici süreçler olduğunu öne süren görüşleriyle örtüşmektedir (Grusec ve Davidov, 2010). Son olarak, ebeveynlerin çocuklarını olumsuz modellere ve rutinlere maruz kalmaktan korumak amacıyla çevresel düzenlemeler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, çocuğun sosyal çevresinin ebeveyn tarafından düzenlenmesinin, grup normlarının içselleştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Harris, 1995). Genel olarak, bu çalışma ebeveynlerin çocuklarına grup katılımı alanında sosyal normları ve kültürel değerleri aktarırken ritüeller, rutinler ve rehberlik stratejilerini bir arada kullandıklarını göstermektedir. Bulgular, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının grup katılımı alanına dair temel savlarını desteklemekte ve çocukların grup içindeki sosyal rollerini öğrenme sürecine dair yeni açılımlar sunmaktadır.

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmenin tündengelimli içerik analizi ile alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savlarının büyük ölçüde örtüştüğü göze çarpmaktadır. İlk olarak, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımında öne sürüldüğü gibi farklı sosyalleştirme alanlarına dair örneklerin, ebeveynlik yaklaşımlarının ve bu yaklaşımları şekillendiren motivasyonların niteliksel olarak birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Örneğin, koruma alanına dair örneklerde annelerin çocuklarının zorlayıcı duygularını düzenlemelerine yardımcı olmaları ön plandayken, karşılıklılık alanında annelerin çocuklarıyla kurdukları uyumu ve iş birliğini içeren ilişkileri vurgulanmıştır. Buna karşın, görüşmelerde alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımında görece daha az vurgulanan etkileşim örnekleri dile getirilmiştir. Örneğin, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savları rehberlik alanında çoğunlukla çocukların değerler kazanımlarına vurgu yapmaktadır (Grusec ve Hastings, 2015). Ancak, bu çalışmada, annelerin, belki pandemi döneminin getirdiği koşullara bir uyumlanma olarak, çocuklarına sıklıkla bilişsel öğretiler (örn., okur-yazarlık becerileri, matematik becerileri vb.) konusunda rehberlik ettikleri ortaya konmuştur. Son olarak, içerik analizi bulguları bazı etkileşim örneklerinin farklı sosyalleştirme alanlarına dair özellikleri birbiriyle etkileşimli olarak içerdiğini göstermiştir. Örneğin, grup katılımı alanında değerleri/uygun davranışları aktarma ve model olmaya ek olarak rehberliğin de sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir. Bu bulgu rehberlik alanına dair ebeveynlik uygulamalarının değerlerin/uygun davranışların aktarılması açısından grup katılımı alanını tamamlayıcı olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, ayrıca, Rogoff'un (2014) "gözlemlemek ve dahil olmak" (*observing and pitching in*) olarak kavramsallaştırdığı, çocukların toplumun bir katılımcısı olma sürecinin açık bir öğretimi içerebileceği görüşünü destekler niteliktedir.

Çalışmanın Güçlü Yönleri, Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışmanın birçok güçlü yönü bulunmaktadır ve ilgili alan yazına önemli katkılar sunmaktadır. İlk olarak, bu çalışma alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımını temel alan ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini detaylı bir şekilde inceleyen ilk nitel araştırmalardan biridir. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının kuramsal bilgileri, bu çalışmada gerçekleştirilen içerik analizi aracılığıyla günlük yaşam bağlamında incelenmiş ve daha derinlemesine anlaşılması sağlanmıştır. İkinci olarak, çalışmanın bulguları, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin sosyalleştirme alanlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Anneler tarafından her bir sosyalleştirme alanında dile getirilen ebeveynlik davranışları, sosyalleştirme hedefleri ve ebeveynlik uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkileri birbirinden niteliksel olarak farklıdır. Bu doğrultuda, çalışma alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının temel savları ile tutarlı bulgular ortaya koymuştur. Üçüncü olarak, bu çalışmada tündengelimli içerik analizi kullanılarak, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının vurguladığı ebeveynlik uygulamalarına ek olarak, görece daha az ele alınan etkileşim biçimleri de belirlenmiştir. Bu bulgu, yaklaşımın kapsamını genişletmeye ve ebeveynlik uygulamalarına dair daha detaylı bir çerçeve sunmaya olanak tanımaktadır. Genel olarak, bu çalışma ebeveyn-çocuk ilişkilerini; ebeveynlik

davranışları, bu davranışlarla ulaşılmak istenen hedefler ve bu davranışlar sonucunda gözlemlenen çocuk çıktıkları açısından annelerin bakış açısıyla ele alan özgün bir nitel araştırma olarak öne çıkmaktadır. Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının savlarını desteklemekle birlikte, bu yaklaşıma görece daha az yer verilen etkileşim örüntülerini de ortaya koyarak alan yazına yeni bir perspektif kazandırmaktadır.

Bununla birlikte, çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, bu çalışmaya yalnızca annelerin dâhil edilmesi önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Babaların farklı sosyalleştirme alanlarında çocuklarıyla etkileşimlerine dair veri toplanmamıştır. Her ne kadar yakın zamanda yapılan meta-analiz çalışmaları, anne ve babaların ebeveynlik pratiklerinin çoğunlukla benzerlik gösterdiğini vurgulasa da araştırmalar annelerin babalara kıyasla çocuklarına daha fazla duyarlılık gösterdiğini (Deneault ve ark., 2022) ve annelerin aşırı korumacı davranışlarının çocuklar üzerinde daha fazla olumsuz etkiye yol açabileceğini (Manuele ve ark., 2023) göstermektedir. Ayrıca, babaların çocuk yetiştirmedeki rolünün son yıllarda artış gösterdiği (Livingston ve Parker, 2011) ve babaların ebeveynlik uygulamalarının annelerden bağımsız olarak çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu (Paquette ve ark., 2013) göz önüne alındığında, gelecekteki çalışmaların babaları da kapsamı önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. İkinci olarak, çalışmaya katılan annelerin eğitim seviyesinin görece yüksek olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın çevrimiçi yürütülmesi, eğitim düzeyi yüksek bireylerin katılımını artırmış olabilir. Gelecek araştırmalarda, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin de örnekleme dâhil edilmesi, ebeveynlik uygulamalarına dair daha çeşitli ve kapsamlı veriler sağlayacaktır. Son olarak, sosyalleştirme alanlarına dair etkileşim örnekleri, ebeveynlik uygulamaları ve bu uygulamaların sonuçlarına ilişkin tümdengelimli içerik analizi bulguları, annelerin eğitim düzeyi ya da çocukların cinsiyeti açısından ele alınmamıştır. Günlük yaşamda ebeveyn-çocuk ilişkilerinin bu değişkenler doğrultusunda nasıl şekillendiğini inceleyen gelecek çalışmalar, alana daha bütüncül bir bakış açısı kazandırabilir.

Özetle, bu çalışma alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımının kuramsal çerçevesini nitel verilerle destekleyerek, ebeveyn-çocuk ilişkilerine dair kapsamlı bulgular sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, kuramsal savları desteklemekle birlikte, alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımında görece daha az vurgulanan ebeveynlik davranışlarını da ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, çalışma ebeveynlik uygulamalarının günlük yaşamdaki yansımalarına dair daha derinlemesine bir anlayış geliştirerek, alan yazına önemli katkılar sağlamaktadır.



Teşekkür

Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden ve aynı zamanda Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 120K153 nolu projenin bir parçasından oluşmaktadır. Katkılarından dolayı Tuğba Güler Ertit'e ve çalışmamıza katılım gösteren tüm annelere teşekkürlerimizi sunarız.

Etik Kurul Onayı Bilgilendirilmiş Onam Hakem Değerlendirmesi Yazar Katkısı

Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 25.07.2019 tarihinde onay alınmıştır. Karar numarası: 11/16.

Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan gönüllü olur alınmıştır.

Dış bağımsız.

Fikir – D.S.A., C.A.A.; Tasarım – C.A.A., D.S.A.; Veri Toplama – D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Veri Analizi/ Yorumlama – D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Yazım – D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Eleştirel İnceleme – D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Son onay ve sorumluluk – D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.

Çıkar Çatışması Finansal Destek

Yazarlar çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Bu çalışma "Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu" (TÜBİTAK, Program kodu: 1001, Proje no: 120K153) tarafından desteklenmiştir.

Acknowledgements

This study consists of a section of the first author's doctoral dissertation and is also part of Project 120K153, supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK). We would like to thank Tuğba Güler Ertit for her contributions and all the mothers who participated in our study.

Ethics Committee Approval

Approval was received from the Ankara University Ethics Committee on July 25, 2019. Decision number: 11/16.



Informed Consent	Informed consent was obtained from all participants for the study.
Peer Review	Externally peer-reviewed.
Author Contributions	Conception/Design of Study- D.S.A., C.A.A.; Data Acquisition- C.A.A., D.S.A.; Data Analysis/Interpretation- D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Drafting Manuscript- D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Critical Revision of Manuscript- D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.; Final Approval and Accountability- D.S.A., C.A.A., İ.M.O., F.Y., Z.B.Y.
Conflict of Interest	The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	This work was supported by the "Scientific and Technological Research Council of Türkiye" (TÜBİTAK, Program code: 1001, Project no: 120K153).

Yazar Bilgileri Author Details

Cansu Alsancak-Akbulut (Dr.)

¹ Ankara Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

 0000-0002-6739-4505 

Dilek Sarıtaş-Atalar (Prof. Dr.)

¹ Ankara Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

 0000-0002-7323-7987  dsaritas@ankara.edu.tr

İrem Metin-Orta (Doç. Dr.)

² Atılım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

 0000-0001-9253-9158 

Feyzanur Yön

³ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

 0000-0003-3511-2224 

Zeynep Betül Yenen

³ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

 0000-0001-9657-5316 

Kaynakça | References

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1) 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1) 1–103.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(1) 35–51.
- Bornstein, M. H. (2012). Parenting and child development: Infancy through adolescence. *Child Development*, 83(1), 8–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01613.x>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Crockenberg, S. ve Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26(6), 961–971.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davidov, M. (2013). The socialization of self-regulation from a domains perspective. G. Seebaß, M. Schmitz ve P. Gollwitzer (Ed.), *Acting intentionally and its limits: Individuals, groups, institutions: Interdisciplinary approaches* içinde (s. 193–223). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110284461>
- Davidov, M. (2013). The socialization of self-regulation from a domains perspective. G. Seebaß, M. Schmitz ve P. M. Gollwitzer (Ed.), *Acting intentionally and its limits: Individuals, groups, institutions* içinde (s. 223–244). De Gruyter.
- Davidov, M. ve Grusec, J. E. (2006). Multiple pathways to compliance: Mothers' willingness to cooperate and knowledge of their children's reactions to discipline. *Journal of Family Psychology*, 20, 705–708.

- Deneault, A. A., Cabrera, N. J. ve Bureau, J. F. (2022). A meta-analysis on observed paternal and maternal sensitivity. *Child Development*, 93(6), 1631-1648.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. ve Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middlechildhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 646-718). John Wiley & Sons
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121-128.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D. ve Switzer, G. (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behaviors. *Child Development*, 65, 1678-1693.
- Feldman, R. ve Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46(2), 455-467. <https://doi.org/10.1037/a0017415>
- Ferretti, L. K. ve Bub, K. L. (2014). The influence of family routines on the resilience of low- income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 168-180.
- Gauvain, M. (2005). Scaffolding in socialization. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.05.004>
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Grusec, J. E. (2006). The socialization of social competence: Relating parenting styles and practices to children's socialization outcomes. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 547-565). The Guilford Press.
- Grusec J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243-269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Grusec, J. (2019). *Principles of effective parenting: How socialization works*. Guilford Publications.
- Grusec, J. E. (2017). A domains-of-socialization perspective on children's social development. N. Budwig, E. Turiel ve P. D. Zelazo (Ed.), *New perspectives on human development* içinde (s. 165-181). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316282755.011>
- Grusec, J. E. ve Hastings, P. D. (Ed.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Grusec, J. E. ve Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 284-308). The Guilford Press.
- Grusec, J. E. ve Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grusec, J. E. ve Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Grusec, J. E. ve Lytton, H. (1988). Socialization and the family. N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development* içinde (3. basım, s. 161-212). Wiley.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. ve Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71(1), 205-211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00135>
- Hammond, S. I. ve Carpendale, J. I. (2015). Helping children help: The relation between maternal scaffolding and children's early help. *Social Development*, 24(2), 367-383.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>
- Hastings, P. D., Miller, J. G., Kahle, S. ve Zahn-Waxler, C. (2014). The neurobiological bases of empathic concern for others. M. Killen ve J. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (2. basım, s. 41-434). Psychology Press.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 2, 90-126.
- Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Im-Bolter, N., Anam, M. ve Cohen, N. J. (2015). Mother-child synchrony and child problem behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1876-1885.

- Jin, M. K., Jacobvitz, D., Hazen, N. ve Jung, S. H. (2012). Maternal sensitivity and infant attachment security in Korea: Cross-cultural validation of the strange situation. *Attachment & Human Development*, 14(1), 33–44. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.636656>.
- Keller, H., Borke, J., Staufienbiel, T., Yovsi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Wingshan, L., ve Su, Y., (2009). Distal and proximal parenting as alternative parenting strategies during infants' early months of life: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412–420. <https://doi.org/10.1177/0165025409338441>
- Kochanska, G. ve Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1587–1617.
- Koo, T. K. ve Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Livingston, G., ve Parker, K. (2011, June 15). A tale of two fathers: More are active, but more are absent. Pew Research Center. Erişim adresi <https://www.pewresearch.org/social-trends/2011/06/15/a-tale-of-two-fathers/>
- Manuele, S. J., Yap, M. B. H., Lin, S. C., Pozzi, E. ve Whittle, S. (2023). Associations between paternal versus maternal parenting behaviors and child and adolescent internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, Article 102339. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102339>
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* içinde (s. 1–101). Wiley.
- Mattanah, J. F. (2005). Authoritative parenting and the encouragement of children's autonomy. P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson ve J. R. Measelle (Ed.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school* içinde (s. 119–138). Erlbaum.
- Mulvaney, M. K., McCartney, K., Bub, K. L. ve Marshall, N. L. (2006). Determinants of dyadic scaffolding and cognitive outcomes in first graders. *Parenting: Science and Practice*, 6(4), 297–320. https://doi.org/10.1207/s15327922par0604_2
- Muris, P., Meesters, C. ve van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0298-2>
- Paquette, D., Coyl-Shepherd, D. D. ve Newland, L. A. (2013). Fathers and development: New areas for exploration. *Early Child Development and Care*, 183(6), 735–745. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723438>
- Rocissano, L., Slade, A. ve Lynch, V. (1987) Dyadic synchrony and toddler compliance. *Developmental Psychology*, 23, 698–704.
- Rogoff, B., Moore, L. C. Correa-Chavez ve Dexter, A.L. (2015). Children develop cultural repertoires through engaging in everyday routines and practices. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 2, 472–498.
- Sarıtaş-Atalar, D., Alsancak-Akbulut, C., Metin-Orta, İ., Yenen, Z. ve Yon, F. (2023). Alan özelinde sosyalleştirme yaklaşımı çerçevesinde etkili ebeveynlik ve eelışimsel çocuk çıktıları arasındaki ilişki (Tamamlanmış proje- 120K153), TÜBİTAK.
- Schmidt, S. C., Anedda, B., Burchartz, A., Eichsteller, A., Kolb, S., Nigg, C., Niessner, C., Oriwol, D., Worth, A., ve Woll, A. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: A natural experiment. *Scientific Reports*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78438-4>
- Schueler, C. M. ve Prinz, R. J. (2013). The role of caregiver contingent responsiveness in promoting compliance in young children. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(3), 370–381.
- Spagnola, M. ve Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Stites, M. L., Sonneschein, S. ve Galczyk, S. H. (2021). Preschool parents' views of distance learning during COVID-19. *Early Education and Development*, 32(7), 923–939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1930936>
- Sun, J. ve Rao, N. (2012). Scaffolding preschool children's problem solving: A comparison between Chinese mothers and teachers across multiple tasks. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 246–266. <https://doi.org/10.1177/1476718X11415578>
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. ve Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13, 822–831.
- Vinik, J., Johnston, M., Grusec, J. E. ve Farrell, R. (2013). Understanding the learning of values using a domains-of-socialization framework. *Journal of Moral Education*, 42(4), 475–493.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of LS Vygotsky*, 1, 39–285.
- Wood, D., Bruner, J. S. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, L. E., Grau, J. M., Smith, E. N., Duran, P. A. ve Castellanos, P. (2017). The influence of cultural orientation on associations between Puerto Rican adolescent mothers' parenting and toddler compliance and defiance. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(2), 300–309.
- Xing, X., Wang, M. ve Wang, Z. (2018). Parental corporal punishment in relation to children's executive function and externalizing behavior problems in China. *Social Neuroscience*, 13(2), 184–189. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1258009>

Ek | Appendix

Sosyalleştirme Alanı Özelinde Ebeveyn Görüşmesi Soruları

Karşılıklılık Alanına İlişkin Sorular

1. Öncelikle, çocuğunuzun sizinle bir şeyler yapmak istediği ve sizin de onun isteklerini yapılabilir, uygun bulduğunuz şeyler neler oluyor, onu öğrenmek isterim.
2. Siz çocuğunuzun bu taleplerine nasıl karşılık verirsiniz? / Çocuğunuzun sizden bu gibi istekleri olduğunda genellikle/çoğunlukla nasıl davranırsınız? Neler yaparsınız?
3. Çocuğunuzun sizden taleplerine bu şekillerde karşılık veriyor olmanızın çocuğunuz üzerindeki etkileri/ çocuğunuza katkıları neler oluyor? Bu konuda gözlemlerinizi neler?
4. Çocuğunuz size bu gibi taleplerle geldiğinde konuştuğumuz şekillerde davranmanızın/böyle davranmayı tercih etmenizin sebebi neler olur genelde? Böyle davranmayı tercih ediyor olmanızın altında yatan sebepler sizin için neler oluyor?
5. Onunla olan bu oyunlarınız/etkileşimleriniz sizin için nasıl geçiyor? Bu gibi durumlarda siz kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
6. Çocuğunuz bu gibi isteklerine her zaman karşılık verebiliyor musunuz? Karşılık veremediğiniz durumlar nasıl oluyor?
 - Çocuğunuz ne yapar bu durumda?
 - Sizce neden böyle bir tepki gösterir?

Koruma Alanına İlişkin Sorular

1. Bazen de _____'un bir sıkıntı hissettiği, tedirgin olduğu, kendini güvende hissetmediğini düşündüğünüz durumlar da olabilir. Bunlar neler oluyor sizde?
2. Neler olmuştu?
 - Nasıl anlarsınız _____'in çekindiğini/korktuğunu? / _____ nasıl tepki verir çekindiğinde/korktuğunda?
 - Siz ne yaparsınız o bu şekilde çekindiğinde/korktuğunda?
 - Bahsettiğimiz bu etkileşimleriniz genellikle nasıl sonlanır? /
3. Sizce bu yaklaşımlarınızın çocuğunuzla ilgili sonuçları/çocuğunuz üzerindeki etkileri neler oluyor? Gözlemlerinizi neler? / Sizce bu ve benzeri durumlarda yaptıklarınız _____'e nasıl fayda/katkı sağlıyor? Bu şekilde davranmanızda çocuk açısından beklediğiniz bir fayda var mı? Bunlar neler?
4. Peki, bahsettiğimiz durumlarda neden bu şekillerde karşılık vermeyi tercih edersiniz? / Böyle davranmanız sebebi neler olur genelde?
5. Bu gibi durumlarda siz kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
6. Çocuğunuzun korktuğu/çekindiği bu durumları şu şekillerde ele aldığınızı konuştuk. Peki, bu durumları her zaman bu şekillerde ele alabiliyor musunuz? / Bu durumları bu konuştuklarımızdan farklı şekillerde ele aldığınız olur mu?

Kontrol Alanına İlişkin Sorular

1. Bazen de _____ ile yaşadığınız anlaşmazlıklarınız olabilir. Siz _____'den bir şekilde davranmasını beklerken o farklı bir şekilde davranabilir. Ya da sizin onaylamadığınız bir davranışı olabilir. Bunlar neler oluyor?

2. Bu gibi durumlarda genellikle/çoğunlukla nasıl davranırsınız? Neler yaparsınız? --
 - <disiplin yöntemi> nasıl uygularsınız? Çocuğunuza neler söylersiniz?
 - Bu ve benzeri/ bu gibi durumlarda (*annenin örneklerini özetleyiniz*) etkileşiminiz nasıl sonlanıyor?
3. _____ ile yaptıklarınızın sizce çocuk açısından nasıl sonuçları oluyor? Bununla ilgili gözlemlerinizi neler? / Sizce bu ve benzeri durumlarda yaptıklarınız _____'e nasıl fayda/katkı sağlıyor? / Bu şekilde davranmanızda çocuk açısından beklediğiniz bir fayda var mı? Bunlar neler?
4. Peki, bu durumlara bahsettiğimiz şekillerde yaklaşmayı / ele almayı tercih etmenizin sebepleri neler? / Böyle davranmanız sebebi neler olur genelde?
5. Bu gibi durumlarda siz kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
6. Çocuğunuzla olan anlaşmazlıkları (*Annenin kelimelerini kullanmaya özen gösteriniz.*) şu şekillerde ele aldığınızı konuştuk. Her zaman bu şekillerde davranabiliyor musunuz? / _____ ile anlaşmazlıklarınızı bu bahsettiklerimizden farklı şekillerde ele aldığınız olur mu?

Rehberlik Alanına İlişkin Sorular

1. Bazen de _____'in bir şeyleri öğrenmesi için fırsat olarak kullandığınız anlar olabilir. Böyle onun bir şeyler öğrenmesini sağladığınız, ona rehber olduğunuz, bunun için fırsatları kullandığınız zamanlar oluyor mu? Neler oluyor?
2. Genellikle/çoğunlukla bu gibi durumlarda nasıl davranırsınız? / Bu durumları fırsat olarak nasıl kullanırsınız? (*detaylı sorgulama yapınız*)
 - Neler söylersiniz çocuğa?
3. _____ ile yaptıklarınızın sizce çocuk açısından nasıl sonuçları oluyor? / Sizce yaptıklarınızın _____ üzerinde etkileri nasıl oluyor? / Sizce bu ve benzeri durumlarda yaptıklarınız _____'e nasıl fayda/katkı sağlıyor? Bu şekilde davranmanızda çocuk açısından beklediğiniz bir fayda var mı? Bunlar neler?
4. Peki, _____'a bir şeyleri bu şekilde öğretmeyi/öğrenmesini sağlamayı seçmenizin/tercih etmenizin altında yatan sebepler neler oluyor sizin için? / Böyle davranmanızın sebepleri neler olur genelde?
5. Bu gibi durumlarda siz kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
6. Çocuğunuzun sizden bir şeyler öğrendiği bu durumları şu şekillerde ele aldığınızı konuştuk. Peki, her zaman bu şekillerde davranabiliyor musunuz? Bu öğrenme anlarını farklı şekillerde ele aldığınız olur mu?

Grup Katılımı Alanına İlişkin Sorular

1. Peki, bazen de gündelik hayatınızda ailece düzenli olarak, ya da _____ ile sizin düzenli olarak yapmaya çalıştığınız ve _____'in da dâhil olmasını istediğiniz bazı rutinleriniz olabilir. Bunlar neler olur sizde?
2. Bu rutinleri hayatınıza yerleştirmiş ve _____'ı da dahil ediyor olmanızın altındaki motivasyon ne sizin için? / Bu şekillerde rutinlerinizin olmasının nedenlerini öğrenmek isterim.
 - Bu motivasyonu gerçekleştirmek için neler yapıyorsunuz? Nasıl davranıyorsunuz?
3. Bazen de daha kültürel ya da geleneksel aktiviteler olabilir yine ailece yaptığınız ve çocuğunuzun da dâhil olmasını istediğiniz. Bunlar neler olur sizde?
4. Bu geleneksel etkinlikleriniz hayatınıza yerleştirmiş ve _____'ı da dahil ediyor olmanızın altındaki motivasyon ne sizin için? / Bu geleneksel etkinliklerinizi (*özetleyiniz*) hayatınıza yerleştirmenizin ve _____'ı da dahil ediyor olmanızın nedenlerinin sizin açınızdan neler olduğunu da öğrenmek isterim.
5. Bu motivasyonu gerçekleştirmek için neler yapıyorsunuz? Nasıl davranıyorsunuz?

6. _____ ile yaptıklarınızın sizce _____ ile ilgili nasıl sonuçları oluyor? / Çocuğunuz üzerinde nasıl etkileri oluyor? Bu konuda gözlemlerinizi neler?

/ Sizce bu ve benzeri durumlarda yaptıklarınız _____'e nasıl fayda/katkı sağlıyor ya da sağlayacak? Bu şekilde davranmanızda çocuk açısından beklediğiniz bir fayda var mı? Bunlar neler?

7. Bir başka öğrenmek istediğim konu da şu. Günlük hayatınızda _____'in sizi izlediğini, gözlemlediğini ya da ona model olduğunuzu fark ettiğiniz zamanlar olur mu? Neler olur?

• Siz ebeveynliğinizi buna göre şekillendiriyor musunuz?

8. Peki, _____'in gözlemlediği, gördüğü bir şeyden olumlu ya da olumsuz şekilde etkilendiğini düşündüğünüz zamanlar oldu mu yakınlarda? Neler oldu?

9. Peki, _____'in olumsuz durumlara maruz kalmaması/ durumlarla karşılaşmaması için neler yapıyorsunuz?

10. _____ ile yaptıklarınızın sizce _____ ile ilgili nasıl sonuçları oluyor ya da olacak? / Çocuğunuz üzerinde nasıl etkileri oluyor ya da olacak?/ Sizce bu ve benzeri durumlarda yaptıklarınız _____'e nasıl fayda/katkı sağlıyor ya da sağlayacak? Bu şekilde davranmanızda çocuk açısından beklediğiniz bir fayda var mı? Bunlar neler?

Psikoloji Çalışmaları Studies in Psychology

Başvuru | Submitted 26.07.2023
Revizyon Talebi | Revision Requested 28.10.2024
Son Revizyon | Last Revision Received 22.07.2025
Kabul | Accepted 31.07.2025

Araştırma Makalesi | Research Article

 Açık Erişim | Open Access

Küçük Çocukların Ekran Süresini Neler Belirler? Çocuk, Anne- Baba ve Ev Ortamı ile İlgili Yordayıcı Unsurlar

Correlates of Young Children's Screen Time: Child-, Parent-, and Home-Related Factors



Dilara Keşşafoglu¹ , Merve Nur Altundal² , Nursena Koç³ , Ezgi Yıldız⁴  & Berna A. Uzundağ⁵ 

¹ Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

² Özyeğin Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

³ Kadir Has Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye İstanbul Medipol Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

⁴ Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

⁵ Kadir Has Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Okul öncesi çocukların günlerinin önemli bir kısmını ekran karşısında geçirdikleri bilinmektedir. Önceki çalışmalarda, çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin çeşitli demografik, ailevi ve ev içi unsurlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu bulguların çoğu, yüksek gelirli ve erken çocukluk eğitiminin yaygın olduğu gelişmiş ülkelerden gelmektedir. Farklı ülkelerdeki bulguların kıyaslanması ve çocukların ekran süresini belirleyebilecek yeni değişkenlerin alanyazına kazandırılması açısından ülkemizde yaşayan okul öncesi çocukların ekran süresi ile ilişkili unsurları tespit etmek önemlidir. Bu çalışmanın ilk amacı, çevrimiçi bir anket aracılığıyla okul öncesi çocukların ekran süresi ile ilişkili olabilecek çocuk (örn., yaş), ebeveyn (örn., stres seviyesi) ve ev ortamı (örn., arka plan televizyon sıklığı) ile ilgili unsurları incelemektir. Çalışmanın ikinci amacı, çocukların ekran süresi ile ebeveynin algıladığı sosyal destek arasındaki ilişkiyi alanyazında ilk kez incelemektir. Çalışmaya altı yaşından küçük çocuğu bulunan (Ort. = 41.5 ay, SS = 17.9) 647 ebeveyn katılmıştır. Çocukların ekran süresinin, ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumları, ebeveynlerin ekran süresi, çocuğun yaşı ve ebeveyn tarafından algılanan dikkat dağınıklığı ve arka plan televizyon sıklığı ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların ekran süresinin, anne-baba eğitim seviyesi, hane geliri ve ebeveynin algıladığı sosyal destek ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizinde, arka plan televizyon sıklığı, ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumları ve çocuğun yaşı ekran süresinin en güçlü yordayıcıları olarak öne çıkmıştır. Ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarının çocukların ekran süresi ile ilişkili bir değişken olduğu ilk kez mevcut çalışmada gösterilmiştir. Bulguların ülkemizdeki okul öncesi çocukların ekran süresini azaltmaya yönelik geliştirilecek girişimlere bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Abstract

Young children spend a significant part of their day in front of screens. Existing literature has shown associations between children's screen time and various demographic, parent-related, and home-related factors. Most evidence comes from high-income, developed countries with access to early childcare options. Investigating these factors in Türkiye is crucial to compare findings across countries and identify new variables that might influence children's screen time. The first goal of this study was to examine child-related factors (e.g., age), parent-related factors (e.g., parental stress), and home-related factors (e.g., background television) that may be associated with young children's screen time through an online survey. The second goal was to investigate the relationship between children's screen time and parents' perceived social support for the first time in the literature. A total of 647 parents with children



Atıf | Citation: Keşşafoglu, D., Altundal, M. N., Koç, N., Yıldız, E., & Uzundağ, B. A. (2025). Küçük çocukların ekran süresini neler belirler? çocuk, anne-baba ve ev ortamı ile ilgili yordayıcı unsurlar. *Psikoloji Çalışmaları–Studies in Psychology*, 45(2), 271–297. <https://doi.org/10.26650/SP2023-1331727>

 This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

 2025. Keşşafoglu, D., Altundal, M. N., Koç, N., Yıldız, E. & Uzundağ, B. A.

 Sorumlu Yazar | Corresponding author: Dilara Keşşafoglu dkessafoglu20@ku.edu.tr



younger than six ($M = 41.5$, $SD = 17.9$) months) participated. Results revealed that children's screen time was positively correlated with parents' positive attitudes toward children's use of technology, parents' own screen time, child age and distractibility as perceived by the parents, and the frequency of background television at home. Conversely, children's screen time was negatively related to parental education, household income, and parents' perceived social support. Hierarchical regression analysis indicated that the frequency of background television at home, parents' positive attitudes toward children's use of technology, and child age emerged as the strongest predictors of children's screen time. This study is the first to propose and demonstrate the role of social support in determining children's screen time. Our findings may provide valuable insights for designing intervention strategies to reduce screen time among preschoolers.

Anahtar Kelimeler Okul öncesi dönem • ekran kullanımı • ekran süresi

Keywords Preschool ages • screen media use • screen time

Extended Abstract

It is widely recognized that young children spend a significant amount of time engaged with screen-based devices, mainly due to the device's portability and increased ownership within households (Coyne et al., 2020; Kabali et al., 2015; Lauricella et al., 2015; Paudel et al., 2017; Plowman, 2015). Extensive research has indicated a relationship between screen time and various cognitive and social outcomes in children, including self-regulation, emotion regulation, language, and attention skills (Cerniglia et al., 2021; Cliff et al., 2018; Dynia et al., 2021; Lin et al., 2020; Madigan et al., 2019; Skalická et al., 2019; Supanitayanon et al., 2020). While the impact of screen time on child development may depend on factors such as content (e.g., cartoons or games) and context (e.g., watching TV alone or with parents) (Barr et al., 2020), it is crucial to investigate the factors associated with child screen time to develop effective intervention strategies aimed at reducing screen time at home. Previous studies have highlighted various demographic (e.g., parental socioeconomic status, child age) and parent-related factors (e.g., parental stress, parental attitudes toward technology), as well as home-related factors (e.g., frequency of background television) that are associated with child screen time (Lauricella et al., 2015; Parks et al., 2016; Piotrowski et al., 2015). However, most evidence originates from high-income, developed countries. In contrast to these contexts, where child-rearing is primarily the responsibility of parents, the Turkish family has been described as "functionally extended," meaning that although relatives may live separately, they still participate in shared tasks, such as cooking, and often assist in child-rearing—particularly grandmothers (Ataca et al., 2005; Kağıtçıbaşı, 2007). Therefore, it is crucial to identify the factors associated with child screen time in Türkiye to enable comparisons with findings from other countries and contribute new variables to the existing literature that may impact child screen time. The goals of the current study were (1) to examine child-, parent-, and home-related factors that are potentially associated with child screen time in Türkiye and (2) to investigate the relationship between children's screen time and parents' perceived social support for the first time in the literature.

Our hypotheses were as follows: (1) Children's screen time would decrease as maternal and paternal education levels and household income (indicators of socioeconomic status) increased. We also expected that screen time would be longer when (2) parental attitudes toward technology and children's use of technology were more positive, (3) parents perceived their child's temperament as more difficult, (4) parents experienced higher levels of stress, and (5) perceived social support was lower. Additionally, we hypothesized that (6) children with a sibling would have a longer screen time than those without, and (7) children living in larger households would have a longer screen time. To explore the relative contribution of these factors, we employed a hierarchical regression analysis with child-, parent-, and home-related variables entered in three consecutive blocks, aiming to identify which group of predictors best explained the variance in children's screen time.

Method

The data for this study were collected through an online survey designed to investigate the media habits of children and their parents in Türkiye. A total of 1,214 parents of children younger than six participated in the survey. However, only the responses from 647 parents of young children ($M(SD) = 41.5(17.9)$ months) who provided complete answers for each item on the survey were included in the analysis. The survey encompassed various aspects, including parental demographics such as education, employment status, household income, number of children, and household size. Parents were also asked to report their own screen time as well as their children's screen time across

different devices, including TV, smartphones, tablets, computers, and video game consoles. Additionally, parents were asked about the presence of background television in their homes. The survey assessed parental attitudes toward technology use, both for themselves and for their children. Furthermore, parents rated their stress levels concerning health, job-related issues, partner-related issues, material resources, and time shortage. They were also queried about the social support they received from others. Finally, parents provided information about their children's temperament.

Results

Correlational analyses showed that as maternal ($\tau = -.23, p < .001$) and paternal ($\tau = -.19, p < .001$) education and household income ($\tau = -.19, p < .001$) increased, child screen time decreased. Additionally, when parental attitudes toward technology ($\tau = .06, p = .02$) and children's use of technology ($\tau = .27, p < .001$) were more positive, children had longer screen time. The findings demonstrated a positive relationship between parent and child screen time ($\tau = .15, p < .001$). Furthermore, as the frequency of background TV increased, child screen time also increased ($\tau = .31, p < .001$). If parents perceived the temperament of their children as more difficult, the children spent more time with screens. In particular, if parents' ratings of children's level of discomfort ($\tau = .12, p < .001$), activity level ($\tau = .09, p = .01$), and distractibility ($\tau = .12, p < .001$) were high, children had longer screen time. Contrary to expectations, there was no significant relationship between parents' perceived stress and child screen time ($\tau = .05, p = .12$). However, child screen time was negatively related to the amount of parental perceived support ($\tau = -.10, p < .001$). Moreover, children with a sibling had longer screen time than children without a sibling ($\tau = .19, p < .001$). Lastly, children had longer screen time as the household size increased ($\tau = .14, p < .001$) and children grew older ($\tau = .26, p < .001$).

In addition to the correlational analyses, hierarchical linear regression analysis was conducted. Child-related factors (e.g., age) were entered into the first block, followed by parent-related factors (e.g., parental education) in the second block, and home-related factors (e.g., background television) in the third block. The results indicated that the first block explained 13.6% of the variance, $F(4, 577) = 22.6, p < .001$, and the first and second blocks jointly explained 33.4% of the child screen time, $F(10, 571) = 28.6, p < .001$. Finally, all three blocks accounted for 40.3% of the variance, $F(13, 568) = 29.5, p < .001$. In the final model, children's screen time was positively correlated with parents' positive attitudes toward children's use of technology, parents' own screen time, child age, child distractibility as perceived by the parents, and the frequency of background television at home. Moreover, child screen time was negatively related to maternal education, household income, and parents' perceived social support. Analyses also demonstrated that the frequency of background television at home, parents' positive attitudes toward children's use of technology, and child age emerged as the strongest predictors of children's screen time.

Discussion

The study first aimed to examine child-, parent-, and home-related factors associated with children's screen time in Türkiye. Second, it explored—for the first time—the link between children's screen time and parents' perceived social support. Data were collected via an online survey from parents of children under six, representing diverse cities, education levels, and income groups. The findings aligned with prior research from developed countries. Children's screen time was positively associated with parents' positive attitudes toward children's technology use, parents' own screen time, child age, parent-perceived distractibility, and background television frequency. It was negatively associated with parental education, household income, and perceived social support. Notably, this study is the first to identify a negative link between parental perceived social support and child screen time. These findings from a Turkish sample offer insights from a non-Western context and suggest that factors influencing screen time may generalize across cultures.

For the first time, this study examined the relationship, and a significant negative link was found between perceived social support and child screen time. Parents' perceived social support was associated with parental stress, resilience, and sensitivity. Based on these associations, it was expected that parents receiving social support might be more sensitive to their children's screen use, resulting in a relation between parents' perceived social support and child screen time.

The relation of child screen time to parental education and household income, considered indicators of socioeconomic status (SES), has been well-studied by past research. They mostly find that children of parents with high education and income have a shorter screen time. Following previous research, the current study showed a negative relationship between these variables and child screen time. Parents with a high income may be highly educated, and highly educated parents tend to have more rules for their children's screen-based device use. This can explain

the observed negative relation. SES is also associated with parents' attitudes toward technology, such that parents with low SES consider media content educational, resulting in fewer regulations for child screen time. The current evidence supports these findings by indicating that parents' positive attitudes toward technology and children's use of technological devices are linked to more screen time in children.

Parent screen time is the most focused variable in studies on child screen time, with a consistent positive relationship reported in various studies. Similarly, the present study demonstrated that high screen time in parents was associated with high screen time in children. This evidence is unsurprising given that children model their parents' behavior. On the other hand, parents with high screen time, such as those with low SES and positive attitudes toward technology, spend more time with screens and may also be more supportive, tolerant, or impassive about their children's screen use. It is also expected that background TV is high in homes with high parental screen time, and at some point, children watch the TV that stays on for a long time. Supporting this expectation, a positive relation was found between the frequency of background TV and child screen time.

Parents use screens as a parenting tool to discipline or reward children, keep them occupied, or calm them down. In line with previous studies showing that children with behavioral or self-regulatory problems spend more time in front of screens, the present study indicates that if parents perceived the temperament of their children as more difficult, children tended to have higher screen time. Parental stress is another factor related to child screen time. Stressed parents may have difficulties responding sensitively to their children's needs, leading to becoming more tolerant and impassive in monitoring and regulating children's screen use. As expected, past research demonstrated a positive relationship between parent stress level and child screen time. However, in the present study, there was no significant association between these variables, possibly due to low stress levels in the participating parents or limitations in the scale's reliability and validity assessment. The study found significant relationships between factors that increased or decreased parental stress and child screen time. Past research indicated that parental stress increases as the number of children and people living in the house increases. The current study showed that child screen time was related to having a sibling and a larger household size.

Similar to previous evidence, this study demonstrated that children's screen time increased as they grew older. This relationship may stem from children's increased autonomy to use screens and decreased parental monitoring for older children's screen use. These findings highlight the multidimensional nature of children's screen time and emphasize the importance of considering child-, parent-, and home-related factors within the same model. The hierarchical regression results indicated that while all three domains contributed uniquely, child characteristics and parental attitudes and behaviors were particularly influential. Notably, background television, a home environment factor, emerged as the strongest predictor, underscoring the role of environmental cues. These results suggest that intervention efforts should address not only the children themselves but also parental attitudes and in-home media habits.

While the sample was large, with participants from various cities in Türkiye, it is essential to note that the study was correlational and based on parental reports. In conclusion, the current study identifies child-, parent-, and home-related factors associated with young children's screen time in Türkiye and offers valuable insights to develop intervention strategies aimed at reducing screen time at home.

Küçük Çocukların Ekran Süresini Neler Belirler? Çocuk, Anne-Baba ve Ev Ortamı ile İlgili Yordayıcı Unsurlar

Dünya Sağlık Örgütü, Amerikan Pediatri Akademisi ve Kanada Pediatri Derneği gibi kuruluşlar tarafından iki yaşından küçük çocukların yakınları ile görüntülü konuşma dışında ekran karşısında vakit geçirmemesi ve okul öncesi çocukların ekran süresinin bir saat ile sınırlandırılması gerektiği dile getirilmiştir (American Academy of Pediatrics, 2016; Canadian Pediatric Society, 2017; World Health Organization, 2019). Ancak, teknolojinin taşınabilir hale gelmesi ve evlerde ekran tabanlı teknolojik cihaz sayısının artmasıyla birlikte çocukların küçük yaşlarda ekranlarla tanıştıkları ve ekran başında uzun süreler geçirdikleri bilinmektedir (Coyne ve ark., 2020; Kabali ve ark., 2015; Lauricella ve ark., 2015; Paudel ve ark., 2017; Plowman, 2015).

Çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin öz düzenleme becerileri, dil gelişimi, dikkat becerileri ve duygu anlama ve düzenleme yetkinliği gibi bilişsel ve sosyal gelişimin birçok yönüyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların sayısı artmaktadır (örn., Cerniglia ve ark., 2021; Cliff ve ark., 2018; Dynia ve ark., 2021; Lin ve ark., 2020; Madigan ve ark., 2019; Qu ve ark., 2023; Skalická ve ark., 2019; Supanitayanon ve ark., 2020). Ekran kullanım süresinin çocuk gelişimi üzerindeki olası olumsuz etkileri, ekranlarda tüketilen içeriğe (örn., izlenen çizgi filmler veya oynanan oyunlar) ve ekranların nasıl kullanıldığına (örn., yalnız veya ebeveyn ile birlikte) bağlı olarak değişebilse de (Barr ve ark., 2020), çocukların ekran başında geçirdikleri süre ile ilişkili unsurları incelemek çocukların ekran süresini azaltmak için geliştirilebilecek stratejiler açısından oldukça önemlidir.

Bugüne dek yapılmış çalışmalar, çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin çeşitli demografik (örn., ebeveyn eğitimi), ailevi (örn., ebeveyn stres seviyesi) ve ev içi (örn., arka plan televizyon sıklığı) unsurlarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Lauricella ve ark., 2015; Parks ve ark., 2016; Piotrowski ve ark., 2015). Ancak, bu bulguların büyük bir kısmı, gelir seviyesi yüksek, gelişmiş ülkelere gelmektedir. Gelişmiş ülkelere küçük çocukların ekran başında geçirdikleri süre ve bu süre ile ilişkili unsurlar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Ülkemizde küçük çocukların ekran süresini inceleyen araştırmaların çoğu, ekran kullanımını tanımlayıcı çalışmalar olmuştur. Bu çalışmalarda, 2-5 yaş arasındaki çocukların %71'inin günde iki saatten fazla televizyon izlediği (Müderrişoğlu ve ark., 2014), 3-6 yaş arasındaki çocukların günlük ekran süresinin 3,8 saat olduğu (Konca, 2022) ve altı yaşından küçük çocukların yemek yeme, oyun oynama gibi aktiviteler sırasında ekranları yaygın bir şekilde kullandıkları (Kadan ve Aral, 2018; Koyuncuoğlu, 2022; Yasacı ve Mustafaoğlu, 2020) belirtilmiştir. Ülkemizde yaşayan küçük çocukların ekran süresine odaklanan araştırmalarda, çoğunlukla çocukların ekran kullanım alışkanlıkları tespit edilmiş, çocukların ekran süresi ile ilişkili olabilecek demografik ve ailevi değişkenler geniş bir örneklemde kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. Az sayıda çalışmada, çocukların ekran süresi ile ebeveynlerin ekran süresi arasında olumlu yönde bir ilişki raporlanmış, ebeveyn eğitim seviyesi, hane geliri, ev içerisinde ekran kullanımına ilişkin kuralların bulunması ve çocuk öz düzenleme becerileri arasında ise olumsuz yönde ilişkiler bulunmuştur (Çelik ve ark., 2021; Konca, 2022; Koyuncuoğlu, 2022).

Çocuk bakımında sorumlulukların dağılımı açısından ülkemiz, geçmiş araştırmaların yürütüldüğü ülkelere farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelere, çocuk bakımı büyük ölçüde sadece anneye ve babaya bağlıdır (Ataca ve ark., 2005). Ülkemizde "işlevsel olarak geniş" (*functionally extended*) bir aile yapısının olduğu önerilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2007; Şen ve ark., 2014). Bu aile yapısında, çekirdek aileler ayrı evlerde yaşasalar da yakın akrabalar yemek pişirme gibi ev işlerine ve çocuk yetiştirmeye katkıda bulunarak iş bölümü yaparlar. Destek mekanizması geniş olan ailelerde çocuklar için ekran kullanımının daha düşük saatlerle sınırlandırılması beklenebilir. Öte yandan, 0-6 yaş çocukların durumunu inceleyen bir sivil toplum çalışması (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2017), televizyonun çocuklu evlerde yaygın biçimde, hatta ihmal derecesinde kullanıldığını göstermiştir. Bu sebeplerle, ülkemizdeki küçük çocukların ekran süresi ile ilişkili

unsurların tespit edilmesi, farklı ülkelerdeki bulgularla kıyaslama yapılabilmesi ve çocukların ekran süresini belirleyebilecek yeni değişkenlerin alanyazına kazandırılması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın ilk amacı, Türkiye’de okul öncesi çocukların ekran kullanım süresi ile ilişkili olduğu düşünülen çocuk, ebeveyn ve ev ortamıyla ilgili unsurları incelemek ve geçmiş araştırmaların bulgularının Türkiye örneğinde gözlenip gözlenmeyeceğini tespit etmektir. Türkiye’deki “işlevsel olarak geniş” aile yapısının ve güçlü toplumsal bağların sonucunda ortaya çıkan ebeveynlere yönelik sosyal desteğin çocukların ekran süresi ile ilişkili yeni bir değişken olarak alanyazına kazandırılıp kazandırılmayacağını incelemek ise araştırmanın ikinci amacıdır. Aşağıdaki bölümde, küçük çocukların ekran süresi ile ilişkili olduğu düşünülen unsurlar ayrı başlıklar altında incelenecek ve çalışmanın hipotezleri belirtilecektir.

Sosyoekonomik Seviye

Okul öncesi çocukların ekran başında geçirdikleri süreyi bakım verenler belirler. Bakım verenlerin eğitim ve gelir seviyesi, teknoloji ve ekran kullanımına karşı tutumları, kendi ekran kullanım süreleri, onlar için çocuk bakımını kolaylaştıran veya zorlaştıran unsurların varlığı gibi birçok farklı değişken, bakım verenlerin çocuklar için uygun gördükleri ekran süresini etkileyebilir. Farklı kültürlerde yürütülmüş çeşitli çalışmalarda ebeveynlerin sosyoekonomik seviyelerinin (SES) çocuklarının ekran kullanımları ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. ABD’de yürütülen ve doğumdan üç yaşa kadar gelişimin erken dönem deneyimleriyle ilişkisini inceleyen bir çalışmada, eğitim seviyesi daha düşük annelerin bebeklerinin altıncı aylarında ekranlarla tanışmış olma ihtimalinin eğitim seviyesi daha yüksek annelerin bebeklerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Wiltshire ve ark., 2021). Benzer şekilde, Hong Kong’ta ve Kanada’da beş yaşından küçük çocuğa sahip aileler ile yapılan araştırmalarda çocukların ekran süresinin ailelerinin sosyoekonomik seviyesi (ebeveyn eğitimi, mesleği ve gelir seviyesi) ve yaşadığı mahallenin sosyoekonomik seviyesiyle (yani, mahalle sakinlerinin eğitim, gelir ve işsizlik seviyesi) olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Carson ve ark., 2014; Wong ve ark., 2020). ABD ve İngiltere’de ebeveynlerin algıladıkları sosyal statü düştükçe iki yaşından küçük bebeklerin ekran süresinin arttığı görülmüştür (Ribner ve McHarg, 2021). Ekran ölçümünün ebeveyn raporuna dayandığı bu çalışmalara ek olarak ev ortamındaki konuşma ve elektronik sesleri kaydeden ve böylece ekran kullanımını daha nesnel şekilde ölçen ABD kaynaklı bir çalışmada, benzer şekilde SES ile 6-24 aylık bebeklerin ekran kullanımı arasında olumsuz yönde bir ilişki gözlenmiştir (Ramirez ve ark., 2021). Özetle, pek çok araştırmada, ebeveynlerin eğitim ve gelir seviyesinin küçük çocukların ekran süresiyle ilişkili olduğuna ve SES’i daha düşük ebeveynlerin çocuklarının ekran karşısında daha fazla vakit geçirdiğine dikkat çekilmektedir.

Sosyoekonomik seviyenin çocukların ekran süresiyle ilişkisini açıklamak için farklı fikirler öne sürülebilir. SES’i daha düşük ailelerin yaşadıkları mahallelerde çocukların açık havada oynayıp zaman geçirebilecekleri güvenli alanlar daha azdır (Powell ve ark., 2004). Evde geçirilen hareketsiz zamanın ise ekran süresi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Burdette ve Whitaker, 2005; Lee ve ark., 2021; Tandon ve ark., 2012). Bunun yanında, altı Avrupa ülkesinden veri sunan bir çalışmada, düşük SES grubundaki anne-babaların çocuklarına televizyon izleme ile ilgili sınır koyma eğiliminde olmadıkları gözlenmiştir (de Decker ve ark., 2012). Bu durum, düşük SES grubundaki ebeveynlerin teknolojiye yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olmaları ile açıklanabilir. Düşük SES grubundaki ebeveynlerin ekranlardaki içeriklerin eğitici olduğunu düşündükleri ve bu sebeple çocuklarına ekran kullanımı için bir süre kısıtlaması getirmediikleri bilinmektedir (Domoff ve ark., 2017). ABD’de yürütülen bir araştırmada, daha düşük gelir seviyesine sahip ebeveynler ekranlardaki içerikleri eğitici bulduklarını ve çocuklarının ekran kullanımını desteklemelerinin en önemli sebebinin eğitici içerik olduğunu belirtmiştir (Rideout ve Robb, 2020). Aynı çalışmada, daha yüksek gelir seviyesine sahip ebeveynler ise ekranlardaki içerikleri eğitici olarak değerlendirmediklerini ifade etmiştir. Bu araştırmaların bulguları, teknoloji hakkında genel olarak daha olumlu bir tutuma sahip yetişkinlerin, ekran kullanımı konusunda

çocuklarını teşvik edebileceğine ve çocuklarının ekran kullanımlarını sınırlandırmayacaklarına işaret edebilir. SES ve çocukların ekran kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek başka bir öneri ise ebeveynlerin ekran kullanımı konusundaki bilgi seviyeleri olabilir. Eğitim seviyesi daha yüksek ebeveynler, daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlere kıyasla ekran kullanımı konusunda daha bilgili olabilirler. Örneğin, daha yüksek eğitilmiş anne-babalar, Dünya Sağlık Örgütü'nün, iki yaşından küçük bebeklerin hiçbir şekilde ekran karşısında vakit geçirmemesi gerektiği tavsiyesini dikkate alarak çocuklarının ekran süresini düzenleyebilirler (Krogh ve ark., 2021). Ebeveynlerin çocuklarına ekran kullanımı konusunda rol model olduğu da bulgular arasındadır. Gelir ve eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin ekran kullanımının yüksek olduğu ve çocukların ekran kullanım süresi ile ebeveynlerin ekran kullanım süresi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu birçok farklı çalışmada görülmüştür (Gebremariam ve ark., 2015; Lauricella ve ark., 2015; Määtä ve ark., 2017; Uzundağ ve ark., 2022). Ayrıca ebeveynlerin sosyoekonomik seviyelerinin, çocuklarının arka plan televizyona (örn., çocuk oyuncaklarıyla oynarken arka planda açık olan televizyona) maruz kalma miktarı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu da çeşitli araştırmalar tarafından raporlanmıştır (bir derleme için bkz. Uzundağ, 2022). Arka plan televizyon miktarının yüksek olduğu evlerde çocukların ekran kullanım süresinin de yüksek olması beklenebilir. Bu beklentiye destekleyecek şekilde İspanya'da 2-6 yaş aralığında çocukları bulunan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada, arka plan televizyon ile çocukların yoğun ekran kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki raporlanmıştır (Pons ve ark., 2020). Bu çalışmada, aynı zamanda ebeveynlerin eğitim seviyesi ile çocukların yoğun ekran kullanımı arasındaki ilişkiye arka plan televizyonun aracılık ettiği de bulunmuştur. Bir bütün olarak, sosyoekonomik seviye ve sosyoekonomik seviye ile ilişkili diğer değişkenler (örn., ebeveynlerin teknoloji kullanımına karşı tutumları, kendi ekran kullanım süreleri) küçük çocukların ekran süresi ile yakından ilişkili gibi görünmektedir. Benzer mekanizmaların Türkiye örnekleminde de geçerli olabileceği ve ülkemizdeki ebeveynlerin SES durumlarının ve teknolojiye yönelik tutumlarının çocukların ekran süresi üzerinde benzer etkilere yol açabileceği düşünülerek, mevcut çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1. Anne-baba a) gelir ve b) eğitim seviyesi düştükçe çocuğun ekran süresi artar.

H2. Ebeveynlerin a) teknoloji kullanımına yönelik genel olumlu tutumu ve b) çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumu yükseldikçe çocuğun ekran süresi artar.

Çocuğun Özellikleri

Çocukların ekran süresi ile ilişkili olduğu düşünülen unsurlardan bir tanesi, çocukların mizaç özelliklerinin ebeveynler tarafından nasıl algılandığı olabilir. Ebeveyn raporuna dayalı araştırmalarda, sabırsızlık, dikkati sürdürmemeye gibi öz düzenleme sorunları ve davranış problemleri gösteren, hiperaktivite ve dikkatsizlik belirtilerine sahip olan ve daha az prososyal davranış gösteren küçük çocukların ekran sürelerinin daha uzun olduğu bulunmuştur (Cliff ve ark., 2018; Linder ve ark., 2020; Poulain ve ark., 2019; Radesky ve ark., 2014; Wong ve ark., 2020). Ayrıca, ebeveynleri tarafından daha hareketli olarak nitelenen ve daha uzun süre ağladığı belirtilen bebeklerin televizyon izleme sürelerinin daha uzun olduğu görülmüştür (Thompson ve ark., 2013). Bu bulgular, ebeveynleri tarafından daha "zor" olarak algılanan çocuklara daha fazla ekran süresi tanındığına işaret edebilir.

Yönetilmesi güç çocuklar için ekranların sıklıkla kullanıldığı fikrini destekleyecek şekilde, daha fazla olumsuz duygulanım ve sosyal-duygusal zorluk gösteren bebeklerin ebeveynleri, evlerinde huzur ve sakinliği sağlamak, çocuklarının stres seviyesini düzenlemek ve çocukları üzgünken onları yatıştırmak için ekranları kullandıklarını ifade etmiştir (Gordon-Hacker ve Gueron-Sela, 2020; Radesky ve ark., 2016). Benzer şekilde, çabalı kontrol becerileri daha düşük ve olumsuz duygulanımı daha yüksek 2-3 yaşındaki çocuklar için de ebeveynleri ekranları sakinleştirme amaçlı kullandıklarını raporlamıştır (Coyne ve ark., 2021). Altı yaşından küçük çocukların ebeveynleri, daha enerjik olan çocukları için ekranları bir ödül ve dinlenme aracı olarak

kullandıklarını belirtmiştir (Nabi ve Krcmar, 2016). Anne-babaların daha hareketli veya öz düzenleme becerileri daha düşük çocukları için ekranları bir duygu ve davranış düzenleme mekanizması olarak kullanabileceği düşünüldüğünde, bu çalışmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H3. Ebeveynleri tarafından mizacı daha “zor” olarak algılanan çocukların ekran süresi daha uzun olur.

Küçük çocukların ekran süresini belirleyen bir diğer unsur çocuğun yaşı olabilir. Derleme çalışmalarında, çocuğun yaşı ile ekran süresi arasında tutarlı bir şekilde olumlu yönde bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Cillero ve Jago, 2010; Paudel ve ark., 2017). Kanada’da 1-3 yaş arası bebeği bulunan ebeveynlerle yürütülen bir araştırmada, çocuklarda her bir aylık büyüme için günlük ortalama ekran süresinde 9,3 dakikalık bir artış olduğu raporlanmıştır (Carson ve Kuzik, 2017). ABD’de yapılan bir başka çalışmada ise iki yaşından küçük çocukların %38’inin, 2-4 yaş arasındaki çocukların %80’inin ve 5-8 yaş arası çocukların %83’ünün gün içerisinde mobil cihazlar ile vakit geçirdiği bulunmuştur (Rideout, 2013). Çocuklar büyüdükçe ekranlar üzerindeki özerkliklerinin artması, yaşla beraber ekran süresinin artmasının bir sebebi olabilir.

Ebeveynlik Stresi

Ebeveynlerin zihin sağlığının ve stres seviyelerinin de çocukların ekran süresi ile ilişkili olduğu öne sürülebilir. Depresyon seviyesi yüksek ebeveynler, çocuklarıyla etkileşime geçmek için yeterli enerji ve motivasyona sahip değildir, dolayısıyla ebeveynlik becerilerini yeterli düzeyde gösteremez ve çocukları ile daha az etkileşime geçerler (Azak ve Raeder, 2013; Holmgren ve ark., 2022; Lovejoy ve ark., 2000; Psychogiou ve Parry, 2014). Depresif semptomları daha yüksek ebeveynler, çocuklarının ekran karşısında daha çok vakit geçirmesine izin verebilir veya çocuklarının ekran süresini takip etme ve düzenleme konusunda kayıtsız kalabilir. Daha fazla depresif semptom gösteren ebeveynlerin beş yaşından küçük çocuklarının ekran karşısında daha fazla vakit geçirdiğini gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Anand ve ark., 2014; Bank ve ark., 2012; Duch ve ark., 2013; Park ve ark., 2018; Thompson ve Christakis, 2007). Aynı zamanda, depresyon seviyesi yüksek annelerin çocukları, daha erken yaşlarda ekranlarla tanışma ve bu ekranlarda yaşlarına uygun olmayan içeriklere daha fazla maruz kalma riski altındadır (Anand ve ark., 2014; Conners ve ark., 2007).

Benzer bulgular, ebeveynlerin stres seviyesinin çocukların ekran süresi ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda da elde edilmiştir. Anne-babalardaki genel stres seviyesinin (örn., maddi sorunlar ya da iş, aile ve sosyal yaşam arasında denge kurmakta zorlanma), özellikle de ebeveynlik stresinin (ebeveynliğin yükümlülüğünden kaynaklanan sıkıntılar ve algılanan zorluklar) çocukların ekran süresi ile olumlu yönde ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (McDaniel ve Radesky, 2020; Parks ve ark., 2016; Seguin ve ark., 2021). Stresli ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını anlamakta ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt vermekte zorlandıkları bilinmektedir (Abidin, 1992; Scaramella ve ark., 2008). Yoğun stres yaşayan ebeveynler sıkıntılarından ve yükümlülüklerinden kısa süreli de olsa uzaklaşabilmek için ekranlardan yardım alabilir. Bu beklentiyle tutarlı olarak 0-8 yaş arası çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının cep telefonu ile zaman geçirmelerine izin vererek streslerini azalttıklarını ve aile içerisindeki huzuru ve dengeyi koruduklarını bildirmiştir (Radesky ve ark., 2016). Diğer yandan, depresif semptomları ve/veya stres seviyeleri yüksek ebeveynlerin kendi ekran süreleri de uzundur (McDaniel, 2021a, 2021b; Newsham ve ark., 2020). Ebeveynlerini model alan çocukların bu davranışı taklit ettikleri veya çocukların ekranlara dolaylı olarak maruz kaldıkları da (örn., arka plan televizyon) öne sürülebilir. Bu bulgular ışığında, stres seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinin azalabileceği ve ekranları bir başa çıkma aracı olarak daha sık tercih edebilecekleri düşünüldüğünde, mevcut çalışmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H4. Stres seviyesi daha yüksek ebeveynlerin çocukları ekran karşısında daha fazla vakit geçirir.

Algılanan Sosyal Destek

İlgi çekici doğası ile ekranlar çocukları cezbeder ve bu sayede ebeveynlere yönetilmesi güç çocuklara ebeveynlik yapmanın getirdiği fiziksel ve duygusal yükümlülüklerden bir kaçış sağlayabilir. Bu sebeple, ebeveynlik yükümlülüklerinden bunalan anne-babaların çevrelerinden aldıkları ve ebeveynliği kolaylaştıran destek miktarının çocukların ekran süresi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Algılanan sosyal destek miktarının yüksek olmasının ebeveyn stresini azaltabileceği (Quittner ve ark., 1990) ve ebeveynlerin çocuklarına karşı olumlu tutum (Taylor ve ark., 2015) ve davranışlarını (Bonds ve ark., 2002; Crnic ve ark., 1983) artırabileceği gösterilmiştir. Bu bulgular ışığında, sosyal destek seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeye özen göstermesi, onlarla doğrudan ve daha dikkatli bir şekilde ilgilenmeye gayret etmesi, çocuklarının ekran kullanımını takip etme ve düzenleme konusunda daha hassas davranması beklenebilir. Bu durum, kaliteli ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunarak çocukların ekran süresini azaltabilir. Türkiye’de yapılan geçmiş araştırmalar da çevresinden daha fazla destek aldığını düşünen ebeveynlerin psikolojik sağlığının daha iyi olabileceğine, kendilerini çocuk bakımında daha yetkin hissedebileceklerine ve çocuklarına karşı daha sıcak ve duyarlı davranabileceklerine işaret etmektedir (Ataca ve ark., 2005; Baydar ve ark., 2014; Güroğlu, 2010). Henüz, ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarının çocuğun ekran kullanım süresi ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yürütülmemiştir. Özellikle, Türkiye’deki “işlevsel olarak geniş” aile yapısının yaygınlığı ve bireyler arasındaki güçlü toplumsal bağlar (Georgas ve ark., 2001; Şen ve ark., 2014; Sunar ve Fişek, 2005) sebebiyle sosyal destek algısının çocuk ekran kullanımındaki rolünü incelemek önemlidir. Sosyal destek düzeyinin, ebeveyn yükümlülüklerini ve ebeveyn stresini azaltarak ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesini artırabileceği; dolayısıyla çocukların ekran süresi üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olabileceği düşünüldükçe mevcut çalışmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

H5. Ebeveynlerin algıladığı sosyal destek miktarı azaldıkça çocukların ekran süresi artar.

Hane Büyüklüğü

Geçmiş araştırmalar, evde yaşayan kişi sayısının (hane büyüklüğü) ve sahip olunan çocuk sayısının artması ile ebeveynlerin genel stres seviyesinin ve ebeveynlik stresinin arttığını göstermektedir (Farkas ve Valdés, 2010; Hong ve Liu, 2021; Taylor ve ark., 2007). Ev içerisinde yaşayan kişi sayısının fazla olması, ebeveynin iş yükünün ve stres seviyesinin yüksek olmasına ve bu sebeple çocukların ekran karşısında daha fazla zaman geçirmesine sebep olabilir. Hane büyüklüğü ve çocuk sayısı ile aile üyelerinin ekran kullanım davranışları arasındaki ilişki, az sayıda çalışma tarafından incelenmiştir. Çoğunlukla ABD’de ve Kanada’da yürütülen bu çalışmalarda hane büyüklüğü ve evdeki çocuk sayısı ile çocuk ekran süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Carson ve Kuzik, 2017; Rai ve ark., 2022; Zimmerman ve ark., 2007). Ancak, önceki araştırmaların yürütüldüğü Batılı ülkelere kıyasla Türkiye’de ortalama hane büyüklüğü daha yüksektir. Örneğin, ABD’de ortalama hane büyüklüğü 2.6, Almanya’da 2.0 iken Türkiye’de 3.4’tür (Population Reference Bureau, 2020). Kalabalık ailelerde ev içi iş yükünün ve ebeveyn stresinin daha fazla olabileceği göz önünde bulundurularak hane büyüklüğü ve aile içi ekran kullanımı arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için farklı ülkelerde yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’deki kalabalık hanelerde ortaya çıkabilecek yüksek fiziksel ve duygusal ebeveynlik yükümlülüklerinin önemli bir rolü olabileceği düşünüldükçe, bu çalışmada aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H6. Kardeşi olan çocukların kardeşi bulunmayan çocuklara kıyasla ekran süresi daha uzun olur.

H7. Hane büyüklüğü arttıkça çocuğun ekran süresi artar.

Son olarak, son yıllarda çocukların ekran süresiyle ilişkili olduğu düşünülen unsurlar genellikle tekil değişkenler düzeyinde, bağımsız biçimde ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda, tek yönlü yaklaşımların ötesine geçerek farklı kaynaklardan gelen değişkenleri bir arada değerlendirmek, ekran süresi üzerindeki

çok boyutlu etkilerin daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma, çocuk, ebeveyn ve ev ortamı olmak üzere üç farklı kaynağın etkilerini bir arada inceleyecektir. Bu çok katmanlı modelleme ile amaçlanan, çocukların ekran süresi üzerinde etkili olabilecek farklı kaynaklara ait değişkenleri aynı model içerisinde karşılaştırmalı biçimde inceleyerek, hangi grubun (çocuk, ebeveyn ya da ev ortamı) daha güçlü bir yordayıcı set sunduğunu belirlemektir. Bu kapsamda, mevcut çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna da yanıt aranmıştır:

Çocuk, ebeveyn ve ev ortamı olmak üzere üç farklı kaynak altında ele alınan değişkenler, çocuğun ekran süresindeki değişimi ne düzeyde ve ne ölçüde açıklamaktadır?

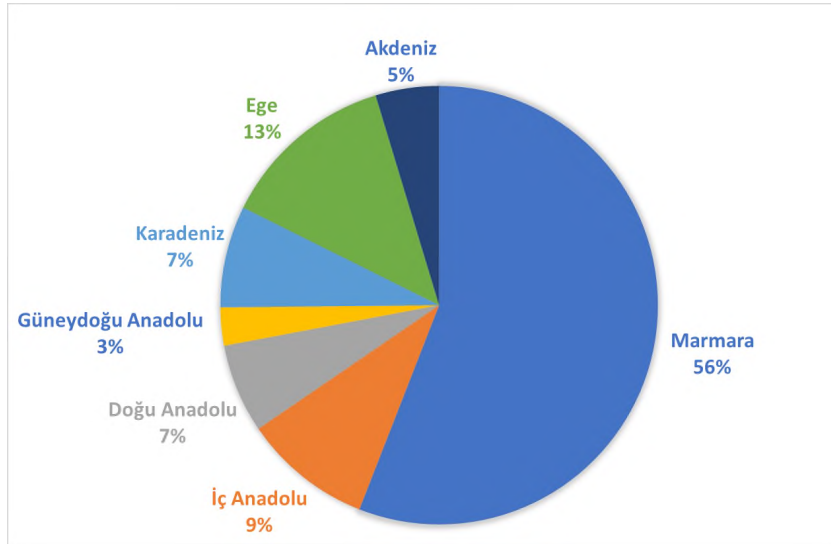
Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya altı yaş ve altında çocuğu bulunan 1214 ebeveyn katılmış; bu çalışmada, yalnızca soruların tümüne cevap veren 647 katılımcının cevapları analiz edilmiştir. Katılımcılara sosyal medya ve anaokulu veli grupları aracılığı ile ulaşılmıştır. Katılımcıların Türkiye'nin bölgelerine göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Katılımcıların Bölgelere Göre Dağılımı



Şekil 1'de görüldüğü üzere, Türkiye'nin yedi bölgesinden de çalışmaya katılım sağlanmıştır. Marmara katılımın en fazla olduğu bölgeyken, Güneydoğu Anadolu katılımın en az olduğu bölgedir.

Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, ebeveynlerin %90'ının anne olduğu ve yaş ortalamalarının 34.1 (SS = 6.0) olduğu görülmüştür. Çocukların yaş ortalaması ise ay cinsinden 41.5'tir (SS = 17.9). Çocukların %49.6'sı kızlardan oluşmaktadır. Katılımcılara ait diğer demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişken	Yüzde (Sayı)
Çocuk Yaşı	
0-12 ay	% 4.6 (30)
13-24 ay	% 15.6 (101)
25-36 ay	% 19.3 (125)

Değişken	Yüzde (Sayı)	
37-48 ay	% 22.3 (144)	
49-60 ay	% 18.4 (119)	
61-72 ay	% 17.8 (115)	
73-84 ay	% 2.0 (13)	
Ankete Katılan Ebeveyn Yaşı	Anne	Baba
18-25 yaş	% 3.6 (21)	-
25-35 yaş	% 56.1 (324)	% 44.8 (30)
35 yaş üstü	% 40 (233)	% 55.2 (37)
Ebeveyn Eğitim Durumu	Anne	Baba
İlkokul terk	% 0.6 (4)	% 0.3 (2)
İlkokul mezunu	% 1.5 (10)	% 2.5 (16)
Ortaokul mezunu	% 4.2 (27)	% 3.9 (25)
Lise mezunu	% 17.3 (112)	% 15.9 (103)
Üniversite mezunu	% 55.0 (356)	% 59.0 (382)
Yüksek lisans veya doktora mezunu	% 21.4 (138)	% 18.4 (119)
Ebeveyn Çalışma Durumu	Anne	Baba
Bir işte çalışan (tam veya yarı zamanlı)	% 52.4 (339)	% 92.4 (598)
Bir işte çalışmayan	% 47.6 (308)	% 7.6 (49)
Hane Büyüklüğü		
2 kişi	% 1.4 (9)	
3 kişi	% 54.0 (349)	
4 kişi	% 32.1 (208)	
≥ 5 kişi	% 12.5 (81)	
Hanehalkı Geliri*		
1300₺ ve altı	% 2.8 (18)	
1300₺ - 3200₺	% 11.3 (73)	
3200₺ - 4500₺	% 17.2 (111)	
4500₺ - 10000₺	% 40.5 (262)	
10000₺ ve üstü	% 28.2 (183)	

Not. *Aylık hanehalkı geliri kategorileri TÜİK (2021) verilerine dayanmaktadır. Asgari ücret 2020 yılında 2325₺'dir.

Tablo 1'de sunulduğu üzere, odaklanılan her yaş grubundan çocuğu bulunan ebeveynler araştırmaya katılmıştır. Ebeveynlerin eğitim ve istihdam durumları çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı hanelerinde üç kişi yaşadıklarını belirtmiştir. Her bir gelir kategorisinden ebeveyn araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgiler

Ebeveynlerden çocuk ve anne-baba doğum tarihlerini, sosyoekonomik seviyeyi gösteren değişkenlerden hane geliri ve anne-baba eğitim seviyesini, anne-baba çalışma durumunu, sahip olunan çocuk sayısını ve hane büyüklüğünü (evde yaşayan kişi sayısı) bildirmeleri istenmiştir.

Çocuk Ekran Süresi

Alanyazındaki çalışmalar takip edilerek çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre, hafta içi ve hafta sonu günlerde her bir teknolojik cihaz için (televizyon, akıllı telefon, tablet, oyun konsolu ve bilgisayar) ebeveynlerin çocuklarının bu cihazlar karşısında ortalama bir günde geçirdikleri zamanı belirtmeleri ile ölçülmüştür (örn., Jago ve ark., 2014; Lauricella ve ark., 2015; Wong ve ark., 2020). Ebeveynlere saat kategorileri sunulmuş (hiç kullanmaz, 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat, 5-6 saat, 6 saat ve daha fazla) ve uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu kategorilerin orta noktası alınarak ortalama bir puan elde edilmiştir (örn., 2-3 saat seçeneği için 2,5 saat). Hafta içi ortalama ekran süresi beş ile, hafta sonu ortalama ekran süresi ise iki ile çarpılıp elde edilen bu değerlerin toplamının yediye bölünmesi ile çocukların ortalama ekran süresi dakika cinsinden hesaplanmıştır.

Ebeveynin Teknolojiye Karşı Tutumu

Ebeveynlerin teknolojiye karşı tutumları, teknoloji kullanımına yönelik genel tutum ve çocukların teknoloji kullanımına yönelik tutum şeklinde iki başlık altında incelenmiştir. Ebeveynlerin teknolojiye yönelik genel tutumlarına dair toplam 7 madde bulunmaktadır, ebeveynler bu maddeleri 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ile 5 (*kesinlikle katılıyorum*) arasında puanlandırmıştır. Önceki araştırmalar örnek alınarak hazırlanan bu maddeler (örn., Sanders ve ark., 2016) ebeveynlerin akıllı telefon, tablet gibi teknolojik cihazların başkaları ile iletişimde kalmayı, yeni bilgi edinmeyi ve hayatı genel olarak ne kadar kolaylaştırdığını düşündükleri üzerinedir (örn., “Akıllı telefon, tablet gibi teknolojik cihazlar hayatımızı kolaylaştırmaktadır”). Ayrıca bu cihazların, insanların psikolojik ve fiziksel sağlığına ve sosyal ilişkilerine etkisi hakkında da maddeler bulunmaktadır (örn., “Akıllı telefon, tablet gibi teknolojik cihazlar hayatımızı karmaşık hale getirmektedir”).

Önceki çalışmalardan esinlenilerek (örn., Lauricella ve ark., 2015), ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına yönelik tutumları için de 12 madde oluşturulmuştur. Ebeveynlerden her bir maddeyi 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ile 5 (*kesinlikle katılıyorum*) arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Bu maddeler, ebeveynlerin akıllı telefon, tablet ve televizyonların, çocukların dil, dikkat ve matematik becerilerini, yaratıcılıklarını, genel olarak davranışlarını ve uyku düzenini nasıl etkilediğini düşündüklerini anlamak için geliştirilmiştir [örn., “Çocuklar televizyon izleyerek kötü davranışları örnek alır”, “akıllı telefon ve tablet kullanmak çocukların dil becerilerini (sözcükleri ve harfleri öğrenmek gibi) geliştirir” gibi]. Her iki grupta da olumsuz ifadeler içeren sorular ters kodlanmıştır. Grup içi cevaplar toplanarak nihai iki puan elde edilmiştir. Yüksek puanlar, ebeveynlerin genel olarak teknoloji kullanımına ve çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlarını ifade etmektedir. Maddelerin iç tutarlılık değerleri Cronbach alfa katsayısı üzerinden hesaplanmış ve ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik genel tutumlarını ölçen maddeler için .63; çocukların teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını ölçen maddeler için ise .75 değerleri bulunmuştur.

Ebeveyn Ekran Süresi

Ebeveynlerin ekran karşısında geçirdikleri süre, daha önceki çalışmalara paralel bir şekilde (örn., Jago ve ark., 2014; Lauricella ve ark., 2015) hafta içi ve hafta sonu günlerde her bir teknolojik cihaz için (televizyon, akıllı telefon, tablet, oyun konsolu ve bilgisayar) uygun saat kategorilerini (hiç kullanmaz, 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat, 5-6 saat, 6 saat ve daha fazla) işaretleyerek bu cihazlar karşısında ortalama bir günde geçirdikleri zamanı belirtmeleri ile ölçülmüştür. Çocuk ekran süresinde olduğu gibi bu kategorilerin orta noktası alınarak ortalama bir puan elde edilmiştir. Hafta içi ortalama ekran süresi beş ile ve hafta sonu ortalama ekran süresi iki ile çarpılıp bu iki değerlerin toplamının yediye bölünmesi ile ortalama ekran süresi dakika cinsinden hesaplanmıştır.

Arka Plan Televizyon Sıklığı

Evlerde arka plan televizyon sıklığı daha önceki çalışmalara benzer şekilde ebeveynlere yöneltilen bir soru ile ölçülmüştür (örn., Medawar ve ark., 2023). Ebeveynler “evde biri varken kimse izlemese de televizyon açık olur” sorusunu 0 (*hiçbir zaman*) ile 4 (*her zaman*) arasında puanlandırmıştır. Yüksek puanlar, daha sık arka plan televizyona işaret etmektedir.

Zor Mizaç Algısı

Ebeveynlerin çocuklarının mizaçlarına dair algılarını ölçmek için Goodman (1997) tarafından geliştirilip Güvenir ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Güçler ve Güçlükler Anketi’nden faydalanılmıştır. Ebeveynlerden üç maddede çocuklarının rahatsızlık (“çevresinde olan bitenden kolayca rahatsız olur”), aktivite (“hareketlidir, çoğunlukla kıpırdanır”) ve dikkat dağınıklığı (“odaklanmakta zorluk çeker”) seviyelerini 0 (*hiçbir zaman*) ile 4 (*her zaman*) arasında puanlandırmaları istenmiştir. Ölçümün iç tutarlılık değeri, Cronbach alfa katsayısı üzerinden hesaplanmış ve .49 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir seviyede olmadığı için (Cronbach, 1951) çocuklarda zor mizacı temsil eden bu maddeler tek tek analize dahil edilmiştir. Bu maddelerdeki yüksek skorlar ebeveynlerin çocuklarını daha “zor” mizaçlı algıladığına işaret etmektedir.

Ebeveyn Stres Seviyesi

Anne-babaların yaşadıkları stresin pek çok sebepten kaynaklanabileceği göz önünde bulundurularak (Cronin ve ark., 2015) ebeveynlerden altı farklı alanda (aileye yeterince zaman ayıramamak, ebeveyn sorumlulukları, tüm işleri tamamlamak için yeterli zamanı bulamamak, eş, para, sağlık) algıladıkları stres seviyesini 0 (*hiç stresli değilim*) ile 3 (*çok stresliyim*) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Altı farklı maddeye verilen cevaplar toplanarak yüksek değerlerin yüksek stres seviyesine işaret ettiği genel stres seviye puanı elde edilmiştir. Ölçümün iç tutarlılık değeri Cronbach alfa katsayısı üzerinden hesaplanmış ve .68 olarak bulunmuştur.

Algılanan Sosyal Destek

Mevcut çalışma, farklı kaynaklardan gelen (örn., aile ya da arkadaş) sosyal desteğin çocuk ekran süresi ile ilişkisini incelemeyi hedeflemediğinden ve anketteki soru sayısını daha fazla artırmamak adına ebeveynlere algıladıkları sosyal destek ile ilgili sadece bir madde sunulmuş [“İş, aile gibi hayatımla ilgili meselelerde çevremden (aile, arkadaş, komşu) destek alırım”] ve bu maddeyi 0 (*hiçbir zaman*) ile 4 (*her zaman*) arasında puanlandırmaları istenmiştir. Yüksek puanlar, ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek miktarının daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

İşlem

Veriler, Eylül 2019 ve Mart 2020 tarihleri arasında Qualtrics çevrimiçi anket yazılımı aracılığıyla anonim bir şekilde toplanmıştır. Ankete altı yaşından küçük çocuğu bulunan ebeveynler davet edilmiştir. 0-6 yaş aralığında birden fazla çocuğu bulunan ebeveynlerden anketi en büyük çocukları için doldurmaları istenmiştir. Anketin tamamlanması yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Anket çalışması, Kadir Has Üniversitesi Etik Kurulu (Belge no: 82741295-200-E.42865) tarafından onaylanmıştır.

Veri Analizi

Ebeveyn ve çocuk ekran süresi için ortalamadan en az ± 3 standart sapma uzaklığındaki değerler, uç değer olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ebeveyn ekran süresi için 12 katılımcı, çocuk ekran süresi için de 11 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uygun olmadığı Shapiro-Wilk testi

ile görülmüştür ($p < .05$), bu sebeple değişkenler arasındaki hipotezlere yönelik korelasyonlar, Kendall Tau korelasyon analizi ile incelenmiştir. Hipotezleri test eden korelasyon analizlerine ek olarak hiyerarşik doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi için üç blok oluşturulmuş; çocuk, ebeveyn ve ev ortamı ile ilgili değişkenler sırasıyla bu bloklara yerleştirilerek ekran süresindeki varyasyonu açıklama seviyeleri incelenmiştir.

Bulgular

Analizler kapsamında ilk olarak değişkenlerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. İlgili sonuçlar **Tablo 2'**de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmada Kullanılan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Puan Aralığı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Min.	Maks.
Çocuk günlük ekran süresi (saat)	-	2.1	1.7	1.8	0	8.5
Ebeveyn günlük ekran süresi (saat)	-	4.4	4.0	2.5	0.5	12.5
Ebeveynin teknoloji kullanımına yönelik genel olumlu tutumu	5-35	18.9	19.0	3.8	8.0	30.0
Ebeveynin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumu	5-60	23.6	24.0	6.6	11.0	44.0
Ebeveynlik stresi	0-3	1.5	1.6	0.6	0.1	3.0
Çocuk rahatsızlık	0-4	1.7	2.0	0.9	0	4.0
Çocuk aktivite	0-4	1.0	1.0	0.8	0	4.0
Çocuk dikkat dağınıklığı	0-4	1.0	1.0	0.9	0	4.0
Algılanan sosyal destek	0-4	2.0	2.0	1.1	0	4.0
Arka plan televizyon	0-4	0.8	0	1.2	0	4.0

Tablo 2'de her bir değişkenin ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerleri raporlanmıştır. Çalışmanın ana değişkenlerinden ekran süresine bakıldığında çocukların ekran karşısında günlük ortalama 2.1 saat geçirdiği, ebeveynlerde ise bu sürenin 4.4 saat olduğu görülmektedir. Bu değişkenler için gözlenen standart sapma değerleri sırasıyla 1.8 ve 2.5'tir, yani bireysel farklılıkların yüksek olduğu gözlenmektedir.

Hipotezleri test etmek için yürütülen korelasyon analizi sonuçları hipotezlerin çoğunlukla desteklendiğine işaret etmektedir. İlgili bulgular **Tablo 3'**te sunulmuştur.

Tablo 3*Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Kendall Tau Korelasyon Değerleri*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Çocuk ekran süresi	-	.26***	.19***	-.23***	-.19***	-.03	-.01	-.19***	.14***	.06*	.27***	.15***	.12***	.09**	.12***	.05	-.10***	.31***
2. Çocuk yaşı		-	.21***	-.03	.01	.12***	.05	-.001	.16***	-.04	.11***	-.05	.09*	-.03	.06	-.01	-.04	-.02
3. Kardeş varlığı			-	-.22***	-.14***	-.16***	-.01	-.08**	.78***	-.04	.08**	-.06	.08*	.03	-.08*	.03	-.08*	.10**
4. Anne eğitimi				-	.57***	.34***	.09*	.48***	-.20***	.06	-.09**	-.06*	-.09**	-.09*	-.01	-.02	.13***	-.21***
5. Baba eğitimi					-	.22***	.08*	.45***	-.15***	.03	-.06*	-.08*	-.04	-.05	.02	-.04	.13***	-.20***
6. Anne istihdamı						-	.15***	.29***	-.14***	-.01	-.01	-.12***	-.05	-.03	.05	.05	.10**	-.10**
7. Baba istihdamı							-	.19***	.02	-.003	-.02	-.01	.008	.03	-.01	-.03	.03	-.01*
8. Hane geliri								-	-.05	.09**	-.06	-.11***	-.09*	-.07	.004	-.07*	.14***	-.20***
9. Hane büyüklüğü									-	-.03	.08**	-.04	.04	.02	-.04	.06	-.04	.08*
10. Genel tutum†										-	.38***	.10***	-.08*	.004	-.04	-.04	-.01	.05
11. Çocuk tutumu††											-	.08**	.01	.05	.03	-.01	-.05	.21***
12. Ebeveyn ekran saati												-	.01	.09**	.05	.04	-.02	.21***
13. Çocuk rahatsızlık													-	.23***	.11**	.11**	-.04	.08*
14. Çocuk aktivite														-	.28***	.21***	.007	.08*
15. Çocuk dikkat															-	.20***	.05	.05
16. Ebeveynlik stresi																-	-.01	.05
17. Sosyal destek																	-	-.05
18. Arka plan TV																		-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. † Ebeveynin teknoloji kullanımına yönelik genel olumlu tutumu. †† Ebeveynin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumu.

Hane geliri ve anne-baba eğitim seviyesi azaldıkça çocuğun ekran süresinin arttığı görülmüştür. Böylece, birinci hipotez (H1a ve H1b) desteklenmiştir.

Ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik genel olumlu tutumunun ve ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumunun çocuğun ekran süresi ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuş ve ikinci hipotez (H2a ve H2b) desteklenmiştir.

Ebeveynleri tarafından rahatsızlık, aktivite ve dikkat dağınıklığı seviyeleri daha yüksek raporlanan çocukların ekran karşısında daha fazla vakit geçirdiği bulunmuştur. Böylelikle, üçüncü hipotez (H3) desteklenmiştir.

Ebeveynlerin algıladıkları stres ve çocuk ekran süresi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgu, dördüncü hipotezin (H4) desteklenmediğini göstermektedir. Ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarı azaldıkça, çocukların ekran süresinin arttığı gözlemlenmiş ve beşinci hipotez (H5) desteklenmiştir.

Ayrıca, çocukların ekran süresinin; bir kardeşe sahip olmakla ve hane içerisinde yaşayan kişi sayısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür ve ilgili hipotezler (H6 ve H7) desteklenmiştir. Ek olarak, ebeveyn ekran süresinin, arka plan televizyon sıklığının ve çocuk yaşının ekran süresiyle olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yürütülen regresyon analizi öncesinde veri setinin hiyerarşik doğrusal regresyon analizi için uygunluğu, gözlemler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını değerlendiren Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Tolerans değerleri ile test edilmiştir. VIF değerlerinin 1.05 ile 1.81 arasında ve Tolerans değerlerinin de .55 ile .96 arasında yer aldığı dolayısıyla veri setinde çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür.

Hiyerarşik regresyon analizi için üç blok oluşturulmuştur. İlk bloğa çocuk ekran süresini belirleyebilecek çocuk ile ilgili değişkenler, yani yaş ve mizaç özellikleri yerleştirilmiştir. İkinci bloğa ebeveyn ile ilgili değişkenler, yani anne-baba eğitim seviyesi, ebeveynin teknoloji kullanımına yönelik genel olumlu tutumu ve ebeveynin çocuğun teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumu, ebeveyn ekran süresi ve ebeveyn tarafından algılanan sosyal destek miktarı girilmiştir. Son olarak, üçüncü blokta ev ortamı ile ilgili değişkenler, yani hane geliri, hane büyüklüğü ve arka plan televizyon sıklığı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Hiyerarşik Regresyon Bulguları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	β için %95 Güven Aralığı		t	p
				LL	UL		
Blok 1							
Çocuk yaşı	.03	.00	.29	.21	.37	7,45	< .001
Çocuk rahatsızlık	.14	.08	.07	-.01	.15	1,78	.08
Çocuk aktivite	.25	.09	.11	.03	.20	2,71	.01
Çocuk dikkat	.21	.09	.10	.02	.18	2,44	.01
Blok 2							
Çocuk yaşı	.03	.00	.26	.19	.33	7.23	< .001
Çocuk rahatsızlık	.12	.07	.06	-.01	.13	1.75	.08
Çocuk aktivite	.12	.08	.06	-.02	.13	1.52	.13
Çocuk dikkat	.20	.08	.10	.02	.17	2.65	.01
Anne eğitimi	-.31	.09	-.16	-.24	-.07	-3.64	< .001
Baba eğitimi	-.17	.08	-.09	-.17	-.00	-2.04	.04
Genel tutum	-.01	.02	-.02	-.10	.06	-0.60	.55
Çocuk tutumu	.08	.01	.28	.20	.36	6.70	< .001
Ebeveyn ekran saati	.13	.03	.17	.10	.24	4.74	< .001
Sosyal destek	-.13	.06	-.08	-.14	-.01	-2.21	.03
Blok 3							
Çocuk yaşı	.03	.00	.26	.19	.33	7.63	< .001
Çocuk rahatsızlık	.09	.07	.04	-.02	.11	1.28	.20
Çocuk aktivite	.14	.08	.06	-.01	.13	1.76	.08
Çocuk dikkat	.19	.07	.09	.02	.16	2.58	.01
Anne eğitimi	-.18	.09	-.09	-.18	-.00	-2.09	.04
Baba eğitimi	-.08	.08	-.04	-.12	.04	-0.95	.34
Genel tutum	.01	.02	.01	-.06	.09	0.32	.75
Çocuk tutumu	.05	.01	.20	.12	.28	4.88	< .001
Ebeveyn ekran saati	.07	.03	.09	.02	.16	2.52	.01
Sosyal destek	-.11	.05	-.07	-.13	-.00	-2.02	.04
Hane geliri	-.17	.07	-.10	-.18	-.02	-2.40	.02

Değişkenler	B	Standart Hata	β	β için %95 Güven Aralığı		t	p
				LL	UL		
Hane büyüklüğü	.04	.08	.02	-.05	.09	0.54	.59
Arka plan TV	.44	.06	.27	.20	.34	7.61	< .001

Not. LL: Düşük güven aralığı; UL: Yüksek güven aralığı.

Çocukla ilgili değişkenlerin yordayıcı olarak kullanıldığı ilk modelin anlamlı olduğu, $F(4, 577) = 22.6$, $p < .001$ ve çocuk ekran süresine ilişkin varyansın %13.6'sını açıkladığı bulunmuştur. Çocuk yaşı ve ebeveynin çocuğun aktivite seviyesini ve dikkat dağınıklığını daha yüksek değerlendirmesinin çocuğun ekran süresi ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. İkinci adımda eklenen ebeveyn ile ilgili değişkenler modele %19.8'lik anlamlı bir varyans artışı ile katkıda bulunmuştur, $F(6, 571) = 28.2$, $p < .001$. Böylelikle, bu iki blok ortak bir şekilde çocuk ekran süresine ilişkin varyansın %33.4'ünü açıklamaktadır, $F(10, 571) = 28.6$, $p < .001$. Bu modelde, çocuk yaşı ve dikkat dağınıklığı halen anlamlı yordayıcılar iken, çocuğun ekran süresinin anne ve baba eğitim seviyesi ve ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarı ile düştüğü, ebeveynin çocuğun teknoloji kullanımına karşı olan olumlu tutumu ve ebeveyn ekran süresi ile arttığı gözlenmiştir. Son olarak, ev ortamı ile ilgili değişkenlerin eklendiği son model, %6.9'luk ek varyansı açıklamıştır, $F(3, 568) = 21.9$, $p < .001$. Üçüncü blok ile birlikte çocuk ekran süresine ilişkin açıklanan varyans %40.3'e yükselmektedir, $F(13, 568) = 29.5$, $p < .001$. Bu nihai modelde, çocuğun ekran süresinin çocuğun yaşı, ebeveyn tarafından algılanan dikkat dağınıklığı, ebeveynin çocuğun teknoloji kullanımına karşı olan olumlu tutumu, ebeveyn ekran süresi ve arka plan televizyon sıklığı ile arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, çocuğun ekran süresinin artan sosyal destek algısı, hane geliri ve anne eğitim durumu ile birlikte düştüğü görülmüştür. Son modelde, çocuk ekran süresiyle pozitif yönde en güçlü ilişkiye sahip değişken arka plan televizyon sıklığıdır. Bunu sırasıyla çocuğun yaşı, ebeveynin çocuğun teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumu, ebeveyn tarafından algılanan dikkat dağınıklığı ve ebeveyn ekran süresi izlemektedir. Öte yandan, çocuk ekran süresiyle negatif yönde ilişkili değişkenler ise sırasıyla hane geliri, anne eğitim seviyesi ve algılanan sosyal destektir.

Tartışma

Mevcut çalışmanın amacı, ülkemizdeki okul öncesi çocukların ekran süresi ile ilişkili olabilecek çocuk, ebeveyn ve ev ortamı ile ilgili unsurları incelemek ve çocuk ekran süresi ile ebeveynin algıladığı sosyal destek arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, çevrimiçi anket aracılığıyla farklı şehirleri, eğitim ve gelir gruplarını temsil eden ve altı yaşından küçük çocuğu bulunan ebeveynlerden veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, genel olarak gelişmiş ülkelerde yürütülmüş araştırmalar ile tutarlıdır. Çocukların ekran süresinin anne-baba eğitim seviyesi ve hane geliri arttıkça düştüğü, çocuk yaşı ve ebeveyn tarafından algılanan dikkat dağınıklığı arttıkça ise yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin ebeveynlerin ekran süresi, evdeki arka plan televizyon sıklığı ve ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumları ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmada, alanyazında ilk kez ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarı ile çocuk ekran süresi arasındaki ilişki incelenmiş ve algılanan sosyal destek miktarı arttıkça çocuk ekran süresinin düştüğü görülmüştür. Türkiye örnekleminde bulgular sunan mevcut çalışma, önceki araştırmaların yürütüldüğü gelişmiş ülkelerden farklı bir popülasyonda çocuk ekran süresini inceleme fırsatı sunmaktadır. Geçmiş çalışmaların bulguları ile büyük ölçüde paralellik gösteren bu sonuçlar, çocuk ekran süresini belirleyebilecek unsurların kültürler arası genelleştirilebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın amaçları arasında ebeveynin algıladığı sosyal destek miktarı ile çocuk ekran süresi arasındaki ilişkiyi incelemek bulunmaktadır. Çocuk bakımının sadece anneye ve babaya bağlı ve okul öncesi eğitimin yaygın olduğu gelişmiş ülkelerin aksine (Ataca ve ark., 2005), ülkemizde yakın akrabaların ev işlerine

ve çocuk yetiştirmeye katkıda bulunduğu işlevsel olarak geniş aile yapısı yaygındır (Kağıtçıbaşı, 2007; Şen ve ark., 2014). Bu aile yapısının yaygınlığı ve bireyler arasındaki güçlü toplumsal bağlar sebebiyle (Georgas ve ark., 2001; Sunar ve Fişek, 2005; Şen ve ark., 2014) sosyal destek algısının çocuk ekran kullanımındaki rolünü Türkiye örnekleminde incelemek önemlidir. Çevresinden daha fazla sosyal destek aldığını düşünen ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanım sürelerinin daha düşük olacağı hipotezi, ilk kez mevcut çalışma tarafından incelenmiştir. Bulgular, beklentileri doğrulayarak çocukların ekran süresi ile ilişkili olabilecek yeni bir değişkeni alanyazına kazandırmıştır. Ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, yalnızca düşük ebeveyn stres seviyesi ve psikolojik sağlık ile ilişkilendirilmekle kalmayıp (Gao ve ark., 2014; Linder ve ark., 2020; McConnell ve ark., 2011; Taylor ve ark., 2015), aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarına yönelik duyarlılıklarını artıran bir unsur olarak da görülebilir. Bu bağlamda, çevresinden daha fazla sosyal destek aldığını düşünen ebeveynlerin, çocuklarının ekran kullanım sürelerini düzenleme konusunda daha bilinçli ve hassas olabileceği varsayılabilir. Sosyal desteğin bu alandaki düzenleyici rolü, ebeveynlere yönelik müdahale programlarında önemli bir odak noktası olabilir. Özellikle geniş aile yapılarının yaygın olduğu toplumlarda, ebeveynlerin sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi, çocukların ekran sürelerini sınırlandırma ve onlara sağlıklı dijital alışkanlıklar kazandırma süreçlerinde kritik bir rol oynayabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarla, sosyal desteğin niteliğinin ve ekran süresi üzerindeki etkisinin farklı bağlamlarda ve büyük örneklemelerle incelenmesi önemlidir.

Sosyoekonomik seviyenin göstergesi olarak değerlendirilen hane geliri ve anne-baba eğitim seviyesi (Berzofsky ve ark., 2014) ile çocuk ekran süresi arasındaki ilişki önceki çalışmalarda sıklıkla incelenmiştir. Bu araştırmaların büyük bir kısmı, hane geliri ve çocukların ekran süresi arasında olumsuz yönde bir ilişki raporlamıştır (örn., Tandon ve ark., 2012; Wu ve ark., 2014) ancak aksi yönde bir ilişki raporlayan (Carson ve Kuzik, 2017) veya anlamlı bir ilişki bulmayan (Lee ve ark., 2021) çalışmalar da mevcuttur. Mevcut çalışmanın bulguları, hane geliri ve çocukların ekran süresi arasında olumsuz yönde bir ilişki raporlayan çalışmaları desteklemektedir. Yüksek hane gelirine sahip ebeveynlerin çoğunlukla yüksek eğitime sahip ebeveynler olabileceği ve yüksek eğitime sahip ebeveynlerin çocuk ekran kullanımını düzenlemek için daha fazla kural koyduğu (Livingstone ve ark., 2015) göz önünde bulundurulduğunda, hane geliri ve çocukların ekran süresi arasındaki olumsuz ilişki anlaşılabilir. Mevcut çalışmada, daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımını düzenleme konusunda daha dikkatli olabileceğini destekleyen şekilde ve önceki araştırmalara benzer biçimde (Atkin ve ark., 2014; Cillero ve Jago, 2010; Pons ve ark., 2020) anne ve baba eğitimi arttıkça çocukların ekran süresinin azaldığı görülmüştür.

Mevcut araştırmada ebeveynlerin teknolojiye ve çocuklarının teknoloji kullanımına karşı olumlu tutumları ile çocukların ekran süresi arasında olumlu yönde bir ilişki gözlenmesi geçmiş araştırmalarla paraleldir. Geçmiş araştırmalarda, ekran kullanımının çocuklarda öğrenmeyi geliştireceğini ve olumlu sosyal davranışları artıracaklarını belirten ebeveynlerin çocuklarının ekranları daha uzun süre kullanma eğiliminde olduğu raporlanmıştır (Vaala ve ark., 2013). Ayrıca, doğumdan önce, çocukları teskin etmek veya oyalamak için ekran kullanımının iyi bir yol olduğunu bildiren annelerin bebeklerinin iki yaşındayken ekranlar ile daha fazla vakit geçirdiği görülmüştür (Coyne ve ark., 2020). Çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimi için ekranların olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünen yetişkinlerin ekran kullanımı konusunda çocukları daha fazla teşvik edecekleri ve çocukların ekran kullanımı için herhangi bir sınır koymayacakları söylenebilir.

Çocukların ekran süresiyle ilişkili unsurları inceleyen çalışmaların sıklıkla odaklandığı değişkenlerden biri, ebeveynlerin ekran kullanım süresidir (Paudel ve ark., 2017). Çalışmaların büyük bir kısmında, ebeveyn ekran süresi ve çocuk ekran süresi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (örn., Connell ve ark., 2015; Pempek ve McDaniel, 2016; Rai ve ark., 2022; Sigmund ve ark., 2016). Doğumdan önce anne adayları davranışlarını, doğumdan sonra da bebeklerin ekran kullanımını inceleyen bir araştırmada, bebeklerin ekran kullanımının en güçlü yordayıcısının anne adaylarının ekran kullanımı olduğu belirtilmiştir (Coyne

ve ark., 2020). Bu çalışmalara benzer şekilde, mevcut çalışmanın bulgularıyla ebeveynlerde uzun ekran süresinin, çocuklarda uzun ekran süresi ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Küçük çocukların ebeveynlerini model olarak gördüğü düşünüldüğünde bu sonuçların şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir. Ebeveynleri model almanın, çocuklarda sağlıklı besin tüketmek gibi olumlu davranışların artmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür (Brown ve Ogden, 2004; Draxten ve ark., 2014). Bu bulgulara dayanarak küçük çocukların ekran kullanımını azaltmanın bir yolunun ebeveynlerin kendi ekran kullanımlarını sınırlandırmaları olduğu önerilebilir.

Diğer bir yandan, uzun ekran süresine sahip ebeveynlerin bireysel özellikleri de ebeveyn ekran süresi ve çocuk ekran süresi arasındaki ilişkiyi açıklayabilir. Örneğin, düşük sosyoekonomik seviyeden gelen, teknolojiye karşı olumlu tutuma sahip veya depresyon ve stres seviyesi yüksek olan ebeveynlerin ekran karşısında daha uzun süre vakit geçirdiği ve bu ebeveynlerin aynı zamanda çocuklarının ekran kullanımına karşı daha destekleyici, hoşgörülü veya kayıtsız olabileceği bilinmektedir (De Decker ve ark., 2012; Pila ve ark., 2021; Radesky ve ark., 2016). Teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutuma sahip olan ve ekranlarla uzun vakit geçiren ebeveynlerin evinde kimse izlemese dahi televizyonun açık bulunma süresinin yüksek olması da beklenebilir. Bu ebeveynlerin çocukları, uzun süre açık kalan televizyonları izleyerek ekranlar ile daha fazla vakit geçirebilir. Beklentilerle ve geçmiş çalışmalarla tutarlı bir şekilde (Pons ve ark., 2020), mevcut çalışmada evdeki arka plan televizyon sıklığı ile çocukların ekran süresi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Önceki çalışmalarda, ebeveynlerin bir işi yapmaları gerektiğinde çocuklarını oyalamak veya çocukları ağıladığında onları sakinleştirmek için ekranları bir baş etme yöntemi olarak kullandıkları gösterilmiştir (Chassiakos ve ark., 2016). Ayrıca, bebek ve küçük çocuklarda zor mizaç ve düşük öz düzenleme becerileri ile fazla ekran kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (Radesky ve ark., 2014; Sugawara ve ark., 2015; Thompson ve ark., 2013). Benzer şekilde, mevcut araştırmada, ebeveynleri tarafından dikkat dağınıklığı daha yüksek olarak değerlendirilen çocukların ekranlar ile daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin stres seviyesi ve çocukların ekran süresinin olumlu yönde ilişkili olacağına dair hipotez desteklenmemiştir. Bu bulgu, anne-babalardaki genel stres seviyesi ve ebeveynlik stresi ile çocukların ekran süresi arasında olumlu bir ilişki raporlayan önceki araştırmalar (Parks ve ark., 2016; Seguin ve ark., 2021) ile çelişmektedir. Ankete katılan ebeveynlerin stres seviyelerinin genel olarak düşük olması ve ebeveynlerin stres seviyesinin geçerliliği ve güvenilirliği gösterilmiş bir ölçek ile değerlendirilmemesi, geçmiş araştırmalarla tutarsız bulguları açıklayabilir. Bunun yanında, mevcut çalışmada ebeveynlerin genel stres seviyesi ve ebeveynlik stresi ile ilişkili olduğu bulunan hane büyüklüğü ve çocuk sayısı (Farkas ve Valdés, 2010; Hong ve Liu, 2021; Taylor ve ark., 2007) arttıkça çocuğun ekran süresinin de arttığı görülmüştür. Gelecek araştırmalarda, ev içerisinde yaşayan kişi sayısı ve çocuk ekran süresi arasındaki ilişkide ebeveyn stresinin aracı rolünün geçerliliği sağlanmış ve stresi ayrıntılı bir şekilde değerlendiren bir ölçek ile incelenmesi önerilebilir. Bunlara ek olarak, bir kardeşe sahip olma ve çocukların ekran süresi arasında gözlenmiş olan olumlu yöndeki ilişki, büyük çocukların ekranlar ile daha fazla zaman geçirmesi ve küçük çocukların büyük kardeşlerine eşlik etmesinden kaynaklanabilir.

Önceki çalışmalara benzer şekilde, çocuğun yaşı ile günlük ortalama ekran süresi arasında olumlu yönde bir ilişki gözlenmiştir (Carson ve Kuzik, 2017; Lauricella ve ark., 2015; Pempek ve McDaniel, 2016; Pyper ve ark., 2016; Wu ve ark., 2014). Yaş ile birlikte çocukların ekran tabanlı teknolojik cihazlara erişiminin, bu cihazlara sahip olma oranının ve bu cihazları kullanma yetkinliklerinin arttığı bilinmektedir (Nikken ve Schols, 2015; Rideout, 2013). Diğer bir taraftan, ebeveynler küçük çocukları için ekran süresiyle ilgili daha fazla kural koyma eğiliminde olduklarını ve büyük çocukları için ekran kullanımını denetlemenin daha zor olduğunu bildirmiştir (Ofcom, 2016; Warren, 2005). Bir bütün olarak, ekranlara ulaşımın kolaylığı, ekranları kullanırken

bir yetişkine bağlı kalmamak ve ekran kullanımında ebeveyn kontrolünün düşüklüğü, daha büyük çocukların daha uzun ekran süresine sahip olmasını açıklayabilir.

Son olarak, ebeveynlerin çalışma durumu, eğitim seviyelerine bağlı olarak değişebileceği gibi ebeveynlerin stres seviyesini ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanı belirleyebilecek önemli unsurlardan biridir. Derleme çalışmalarında ebeveynlerin çalışma durumunun çocukların ekran süresi ile ilişkisinin nadiren çalışıldığı bildirilmiştir (örn., Paudel ve ark., 2017). Ebeveyn çalışma durumuna odaklanan araştırmalar arasında bir işte çalışmayan ebeveynlerin çocuklarının, çalışan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla ekran karşısında daha fazla zaman geçirdiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Mansor ve ark., 2021; Wu ve ark., 2014). Ancak, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki raporlamayan çalışmalar da mevcuttur (örn., Kourlaba ve ark., 2009; Thompson ve ark., 2013). Mevcut araştırmanın bulguları, ebeveyn çalışma durumu ve çocuk ekran süresi arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmemektedir. Ebeveynlerin çalışma durumunu belirleyen unsurların çeşitliliği ve çalışma şartlarının değişkenliği bu farklı sonuçları açıklayabilir.

Çocuk ekran süresini anlamada hangi gruptaki değişkenlerin görece olarak daha güçlü olduğu hiyerarşik regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çocuk ekran süresini belirleyebilecek faktörlerin yalnızca tekil düzeyde değil, birbiriyle etkileşimli ve kaynak temelli olarak ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Bulgular, çocuğun ekran süresi üzerindeki etkilerin çok boyutlu olduğunu ve çocuk, ebeveyn ve ev ortamı kaynaklı faktörlerin her birinin katkısının ayırt edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle çocuğun bireysel özellikleri ve ebeveynin tutum/davranışları ekran süresi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Buna karşılık, ev ortamına ilişkin faktörlerin daha sınırlı ancak anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir. Nihai modelde, ekran süresiyle en güçlü ilişkiye sahip değişkenin ev ortamına ait bir unsur olan arka plan televizyon sıklığı olması, ekran kullanımında çevresel uyaranların belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çocuk yaşı ve ebeveynin teknolojiye yönelik olumlu tutumları gibi bireysel faktörlerin de güçlü yordayıcılar arasında yer alması, ekran süresinin yalnızca dışsal koşullarla değil, aynı zamanda ebeveyn ve çocuk özellikleriyle şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, ekran süresinin çok boyutlu doğasına dikkat çekerken, müdahale programlarının yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda ebeveyn tutumlarına ve ev içi ekran alışkanlıklarına da odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bazı güçlü yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın güçlü yönlerinden biri Türkiye'nin birçok farklı kentinden katılımcının yer aldığı geniş bir örneklem grubunu içermesidir. Ancak, örneklemin eğitim ve gelir açısından yeterince temsili olmadığı da ifade edilmelidir. Ülkemizde kadınların işgücüne katılım oranı halen oldukça düşük iken (%35, TÜİK, 2022b), bu değer üç yaşından küçük çocuğu olan kadınlar için yalnızca %15'tir (TÜİK, 2022a). Kadınların eğitim durumuna bakıldığında, en az üniversite mezunu olanların oranının %22 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2022a). Çalışmaya katılan annelerin hem eğitim seviyeleri (%76 en az üniversite mezunu) hem de işgücüne katılım oranları (%52) toplum ortalamasının üzerinde görünmektedir. Örneklemin temsili gücünün düşük olması, bulguların yalnızca belirli eğitim ve gelir seviyesindeki ailelere genellenebileceğine işaret etmektedir. Katılımcılara özellikle sosyal medya aracılığıyla ulaşıldığı, dolayısıyla belli platformlara erişimi olan veya halihazırda ekranlar ile daha fazla vakit geçiren ebeveynlere daha fazla ulaşılmış olma ihtimali de akılda tutulmalıdır. Ayrıca, çalışmada hem annelerden hem de babalardan veri toplanması hedeflenmiştir; ancak babaların katılım oranı oldukça düşük olup yalnızca %10 seviyesinde kalmıştır. Çocukların teknoloji kullanımını denetleme konusunda anneler ve babalar arasında farklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar (örn., Oğuz ve Kutluca, 2020) göz önünde bulundurulduğunda, babaların daha geniş bir örneklemle temsil edildiği araştırmaların bu alana daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri ise çocukların ekran süresinin yalnızca anne-baba raporu ile ölçülmüş olmasıdır. Alanyazındaki birçok çalışmada çocukların ekran süresi ebeveyn raporu ile ölçülüyor olsa da bu ölçüm yönteminin geçerliliği son yıllarda tartışılmaya başlanmıştır (Barr ve ark., 2020). Anne-babaların çocuklarının ekran sürelerini olduğundan az veya daha fazla raporlayabildikleri

görülmüştür (Radesky ve ark., 2020). Bu sebeple, daha küçük örneklemelerle de olsa gelecek çalışmaların ekran kullanım sürelerini ebeveyn günlüğü yöntemiyle veya mobil cihazlara yüklenebilecek uygulamalar ile ölçmesi önerilebilir. Son olarak, çalışmada raporlanan korelasyon değerlerinin güçlü olmamasının çocukların ekran süresini açıklayabilecek çok sayıda farklı değişkenin bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, çalışmanın tüm değişkenlerinin yordayıcı olarak kullanıldığı hiyerarşik regresyon modelinde çocuk ekran süresine ilişkin açıklanan varyansın %40.3 olması çalışmada ele alınan değişkenlerin önemine işaret etmektedir. Kreş, anaokulu veya herhangi bir okul öncesi eğitim veren bir kuruma gitmenin çocukların ev içerisinde ve ebeveynleri ile birlikte geçirdikleri zamanı büyük ölçüde etkileyebileceği göz önünde bulundurularak gelecek araştırmalarda okulda geçirilen zaman, ebeveyn stresi ve çocuk ekran süresi arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi çocuklarının ekran süresi ile ilişkilendirilebilecek çocuk, ebeveyn ve ev ortamı ile ilgili farklı unsurları inceleyen bu çalışma, çocuklarda uzun ekran sürelerinin önüne geçebilmek için ebeveynlerin ekran süresini azaltmanın, ev içerisinde kimse izlemiyorken televizyonu kapatmanın ve ebeveynlerin çevrelerinden sosyal destek almasının önemli olduğuna işaret etmektedir.



Etik Kurul Onayı
Bilgilendirilmiş Onam
Hakem Değerlendirmesi
Yazar Katkısı

Kadir Has Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 02/10/2019 tarihinde onay alınmıştır.
Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan gönüllü olur alınmıştır.
Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması
Finansal Destek

Fikir – B.A.U., D.K., M.N.A.; Tasarım – B.A.U., D.K., M.N.A.; Veri Toplama – B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Veri Analizi/Yorumlama – B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Yazım – B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Eleştirel İnceleme – B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Son onay ve sorumluluk – B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.
Yazarlar çıkar çatışması beyan etmemiştir.
Bu çalışma için finansal destek alınmamıştır.

Ethics Committee Approval
Informed Consent
Peer Review
Author Contributions

Ethical approval was obtained from the Kadir Has University Ethics Committee on October 02, 2019.
Informed consent was obtained from all participants for the study.
Externally peer-reviewed.
Conception/Design of Study- B.A.U., D.K., M.N.A.; Data Acquisition- B.A.U., D.K., M.N.A.; Data Analysis/ Interpretation- B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Drafting Manuscript- B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Critical Revision of Manuscript- B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.; Final Approval and Accountability- B.A.U., D.K., M.N.A., N.K., E.Y.

Conflict of Interest
Grant Support

The authors have no conflict of interest to declare.
The authors declare that this study has received no financial support.

Yazar Bilgileri
Author Details

Dilara Keşşafoglu (MA)

¹ Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
 0000-0002-7356-0733  dkessafoglu20@ku.edu.tr

Merve Nur Altundal (MA)

² Özyeğin Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
 0000-0001-8043-4746 

Nursena Koç (Doktora Öğrencisi)

³ Kadir Has Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye İstanbul Medipol Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
 0009-0006-9808-9948 

Ezgi Yıldız (Doktora Öğrencisi)

⁴ Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
 0000-0001-5140-0889 



Berna A. Uzundağ (Doktor Öğretim Üyesi)

⁵ Kadir Has Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye 0000-0003-1192-691X 

Kaynakça | References

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Anand, V., Downs, S. M., Bauer, N. S. ve Carroll, A. E. (2014). Prevalence of infant television viewing and maternal depression symptoms. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(3), 216-224. [10.1097/DBP.0000000000000035](https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000035)
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2017). İlk 6 yıl bilgi notu. <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/ilk6YilBilgiNotu.pdf>
- Ataca, B., Kagıtcıbası, C. ve Diri, A. (2005). The Turkish family and the value of children: Trends over time. G. Trommsdorff ve B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies* içinde (s. 91-119). Pabst Science.
- Atkin, A. J., Sharp, S. J., Corder, K. ve van Sluijs, E. M. (2014). International children's accelerometry database C. Prevalence and correlates of screen time in youth: An international perspective. *American Journal Preventive Medicine*, 47(6), 803-807. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.07.043>
- Azak, S. ve Raeder, S. (2013). Trajectories of parenting behavior and maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.004>
- Bank, A. M., Barr, R., Calvert, S. L., Parrott, W. G., McDonough, S. C. ve Rosenblum, K. (2012). Maternal depression and family media use: A questionnaire and diary analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 208-216. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9464-1>
- Barr, R., Kirkorian, H., Radesky, J., Coyne, S., Nichols, D., Blanchfield, O., Flynn, R., Lytle, S., Mayer, A., McHarg, G., Stout, A., Stockdale, L., Manganello, J., Piotrowski, J., Duriez, J., Rakkar, J., Tomopoulos, S., Kearney, K., Wartella, E., ... Fitzpatrick, C. (2020). Beyond screen time: A synergistic approach to a more comprehensive assessment of family media exposure during early childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 1283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01283>
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F. ve Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014. <https://doi.org/10.1037/a0034785>
- Berzofsky, M., Smiley-McDonald, H., Moore, A. ve Krebs, C. (2014). Measuring socioeconomic status (SES) in the NCVS: Background, options, and recommendations. *Bureau of Justice Statistics US Department of Justice*, 1-59.
- Bonds, D. D., Gondoli, D. M., Sturge-Apple, M. L. ve Salem, L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409-435. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0204_04
- Brown, R. ve Ogden, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: A study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research*, 19(3), 261-271. <https://doi.org/10.1093/her/cyg040>
- Burdette, H. L. ve Whitaker, R. C. (2005). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*, 116(3), 657-662. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-2443>
- Canadian Paediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461-468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Carson, V. ve Kuzik, N. (2017). Demographic correlates of screen time and objectively measured sedentary time and physical activity among toddlers: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4125-y>
- Carson, V., Rosu, A. ve Janssen, I. (2014). A cross-sectional study of the environment, physical activity, and screen time among young children and their parents. *BMC Public Health*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-61>
- Cerniglia, L., Cimino, S. ve Ammaniti, M. (2021). What are the effects of screen time on emotion regulation and academic achievements? A three-wave longitudinal study on children from 4 to 8 years of age. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 145-160. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969846>
- Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. ve Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), Article e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Cillero, I. H. ve Jago, R. (2010). Systematic review of correlates of screen-viewing among young children. *Preventive Medicine*, 51(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.04.012>

- Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J. ve Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Academic Pediatrics*, 18(7), 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.04.012>
- Connell, S. L., Lauricella, A. R. ve Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- Conners, N. A., Tripathi, S. P., Clubb, R. ve Bradley, R. H. (2007). Maternal characteristics associated with television viewing habits of low-income preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 415-425. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9095-0>
- Coyne, S. M., Holmgren, H. G., Keenan-Kroff, S. L., Petersen, S. ve Stockdale, L. (2020). Prenatal predictors of media use during infancy. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 377-383. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0477>
- Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Gentile, D. A., Etherington, J. T., Holmgren, H. ve Stockdale, L. (2021). Tantrums, toddlers and technology: Temperament, media emotion regulation, and problematic media use in early childhood. *Computers in Human Behavior*, 120, 106762. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106762>
- Crnic, K. A., Greenberg, M. T., Ragozin, A. S., Robinson, N. M. ve Basham, R. B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infants. *Child Development*, 209-217. <https://doi.org/10.2307/1129878>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cronin, S., Becher, E., Christians, K. S. ve Debb, S. (2015). *Parents and stress: Understanding experiences, context, and responses*. University of Minnesota Extension, Children, Youth and Family Consortium.
- Çelik, E., Özer, Z. Y. ve Özcan, S. (2021). Okul öncesi çocukların ekran kullanım sürelerinin ebeveyn ekran kullanım alışkanlıkları ve aile işlevleri ile ilişkisi. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 343-351. [10.17826/cumj.780582](https://doi.org/10.17826/cumj.780582)
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B., Grammatikaki, E., Iotova, V., Usheva, N., Fernández-Alvira, J. M., Zych, K., Manios, Y. ve Cardon, G. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: An exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews*, 13, 75-84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00941.x>
- Domoff, S. E., Miller, A. L., Khalatbari, N., Pesch, M. H., Harrison, K., Rosenblum, K. ve Lumeng, J. C. (2017). Maternal beliefs about television and parental mediation in a low-income United States sample. *Journal of Children and Media*, 11(3), 278-294. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1339102>
- Draxten, M., Fulkerson, J. A., Friend, S., Flattum, C. F. ve Schow, R. (2014). Parental role modeling of fruits and vegetables at meals and snacks is associated with children's adequate consumption. *Appetite*, 78, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.02.017>
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. ve Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: A systematic review of correlates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 102. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-102>
- Dynia, J. M., Dore, R. A., Bates, R. A. ve Justice, L. M. (2021). Media exposure and language for toddlers from low-income homes. *Infant Behavior and Development*, 63, 101542. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101542>
- Farkas, C. ve Valdés, N. (2010). Maternal stress and perceptions of self-efficacy in socioeconomically disadvantaged mothers: An explicative model. *Infant Behavior and Development*, 33(4), 654-662. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.09.001>
- Gao, L. L., Sun, K. ve Chan, S. W. C. (2014). Social support and parenting self-efficacy among Chinese women in the perinatal period. *Midwifery*, 30(5), 532-538. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2013.06.007>
- Gebremariam, M. K., Altenburg, T. M., Lakerveld, J., Andersen, L. F., Stronks, K., Chinapaw, M. J. ve Lien, N. (2015). Associations between socioeconomic position and correlates of sedentary behaviour among youth: A systematic review. *Obesity Reviews*, 16(11), 988-1000. <https://doi.org/10.1111/obr.12314>
- Georgas, J., Mylonas, K., Bafti, T., Poortinga, Y. H., Christakopoulou, S., Kagitçibaşı, C., Kwak, K., Ataca, B., Berry, J. W., Orung, S., Sunar, D., Charalambous, N., Goodwin, R., Wang, W.-Z., Angleitner, A., Stepanikova, I., Pick, S., Givaudan, M., Zhuravliova-Gionis, I., ... Kocic, Y. (2001). Functional relationships in the nuclear and extended family: A 16-culture study. *International Journal of Psychology*, 36(5), 289-300. <https://doi.org/10.1080/00207590143000045>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gordon-Hacker, A. ve Gueron-Sela, N. (2020). Maternal use of media to regulate child distress: A double-edged sword? Longitudinal links to toddlers' negative emotionality. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 400-405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0487>
- Güroğlu, İ. (2010). *Can the support networks help mothers with high levels of depressive symptoms?* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Koç Üniversitesi.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve Güçlükler Anketinin Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 65-74.

- Holmgren, H. G., Stockdale, L., Gale, M. ve Coyne, S. M. (2022). Parent and child problematic media use: The role of maternal postpartum depression and dysfunctional parent-child interactions in young children. *Computers in Human Behavior*, 133, 107293. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107293>
- Hong, X. ve Liu, Q. (2021). Parenting stress, social support and parenting self-efficacy in Chinese families: Does the number of children matter? *Early Child Development and Care*, 191(14), 2269-2280. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702036>
- Jago, R., Thompson, J. L., Sebire, S. J., Wood, L., Pool, L., Zahra, J. ve Lawlor, D. A. (2014). Cross-sectional associations between the screen-time of parents and young children: Differences by parent and child gender and day of the week. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-54>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. ve Bonner Jr, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanım düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Multi-disciplinary Studies and Innovative Technologies*, 2(2), 51-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203937068>
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Kourlaba, G., Kondaki, K., Liargikovinos, T. ve Manios, Y. (2009). Factors associated with television viewing time in toddlers and preschoolers in Greece: The GENESIS study. *Journal of Public Health*, 31(2), 222-230. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdp011>
- Koyuncuoğlu, D. (2022). 4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Krogh, M. T., Egmoose, I., Stuart, A. C., Madsen, E. B., Haase, T. W. ve Væver, M. S. (2021). A longitudinal examination of daily amounts of screen time and technofence in infants aged 2-11 months and associations with maternal sociodemographic factors. *Infant Behavior and Development*, 63, 101543. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101543>
- Lauricella, A. R., Wartella, E. ve Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Hakimi, S., Huang, W. Y. J., Janssen, I., Lee, M., Lim, H., Silva, D. A. S. ve Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-46. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9>
- Lin, H. P., Chen, K. L., Chou, W., Yuan, K. S., Yen, S. Y., Chen, Y. S. ve Chow, J. C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 58, Article 101424. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
- Linder, L., Salcedo Potter, N. ve Garrity, S. (2020). The moderating role of parental strain on the relationship between child media use and regulation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 392-399. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0480>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. ve Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE. <https://hdl.handle.net/10807/67803>
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E. ve Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 561-592. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00100-7)
- Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., ... ve Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4694-9>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. ve Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. [10.1001/jamapediatrics.2018.5056](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056)
- Mansor, E., Ahmad, N., Raj, D., Zulkefli, N. A. M. ve Shariff, Z. M. (2021). Predictors of parental barriers to reduce excessive child screen time among parents of under-five children in selangor, Malaysia: Cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*, 23(4), Article e25219. <https://doi.org/10.2196/25219>
- McConnell, D., Breitzkreuz, R. ve Savage, A. (2011). From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: Care, Health and Development*, 37(5), 679-691. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01185.x>
- McDaniel, B. T. (2021a). The DISRUPT: A measure of parent distraction with phones and mobile devices and associations with depression, stress, and parenting quality. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 922-932. <https://doi.org/10.1002/hbe2.267>
- McDaniel, B. T. (2021b, Nisan 7-9). *Parent depression and phone use around their children: A phone tracking and daily survey study*. [Sözlü sunum]. Society for Research on Child Development Biennial Meeting, çevrimiçi konferans.

- McDaniel, B. T. ve Radesky, J. S. (2020). Longitudinal associations between early childhood externalizing behavior, parenting stress, and child media use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 384-391. <http://doi.org/10.1089/cyber.2019.0478>
- Medawar, J., Tabullo, Á. J. ve Gago-Galvagno, L. G. (2023). Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(1), 13-30. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>
- Müderrişoğlu, S., Dedeoğlu, C., Akço, S., ve Akbulut, B. (2014). *Türkiye’de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması*. Bernard van Leer Vakfı, Boğaziçi Üniversitesi, Hümanist Büro ve Frekans Araştırma. <https://www.vanleerfoundation.org/wp-content/uploads/2017/02/Research-domestic-violence-against-children-aged-0-8-years-in-Turkey-Turkish.pdf>
- Nabi, R. L. ve Krcmar, M. (2016). It takes two: the effect of child characteristics on US parents’ motivations for allowing electronic media use. *Journal of Children and Media*, 10(3), 285-303. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1162185>
- Newsham, G., Drouin, M. ve McDaniel, B. T. (2020). Problematic phone use, depression, and technology interference among mothers. *Psychology of Popular Media*, 9(2), 117-124. <https://doi.org/10.1037/ppm0000220>
- Nikken, P. ve Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Ofcom. (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. Ofcom. 26 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/children-parents-nov16/children-parents-media-use-attitudes-report-2016.pdf?v=335496> adresinden erişilmiştir.
- Oğuz, B. N. ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 252-268. <https://doi.org/10.7822/omuefd.727132>
- Parks, E. P., Kazak, A., Kumanyika, S., Lewis, L. ve Barg, F. K. (2016). Perspectives on stress, parenting, and children’s obesity-related behaviors in black families. *Health Education & Behavior*, 43(6), 632-640. <https://doi.org/10.1177/1090198115620418>
- Park, S., Chang, H. Y., Park, E. J., Yoo, H., Jo, W., Kim, S. J. ve Shin, Y. (2018). Maternal depression and children’s screen overuse. *Journal of Korean Medical Science*, 33(34). doi:10.3346/jkms.2018.33.e219
- Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N. ve Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0–8: A systematic review. *BMJ Open*, 7(10), Article e014585. [10.1136/bmjopen-2016-014585](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014585)
- Pempek, T. A. ve McDaniel, B. T. (2016). Young children’s tablet use and associations with maternal well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2636-2647. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0413-x>
- Pila, S., Lauricella, A. R., Piper, A. M. ve Wartella, E. (2021). The power of parent attitudes: Examination of parent attitudes toward traditional and emerging technology. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(4), 540-551. <https://doi.org/10.1002/hbe2.279>
- Piotrowski, J. T., Jordan, A. B., Bleakley, A. ve Hennessy, M. (2015). Identifying family television practices to reduce children’s television time. *Journal of Family Communication*, 15(2), 159-174. <https://doi.org/10.1080/15267431.2015.1013107>
- Plowman, L. (2015). Researching young children’s everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46. [10.1093/iwc/iwu031](https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031)
- Pons, M., Bennasar-Veny, M. ve Yañez, A. M. (2020). Maternal education level and excessive recreational screen time in children: A mediation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8930. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238930>
- Population Reference Bureau (2020). *2020 World Population Data Sheet*. <https://www.prb.org/international/indicator/hh-size-av/map/country/>
- Poulain, T., Ludwig, J., Hiemisch, A., Hilbert, A. ve Kiess, W. (2019). Media use of mothers, media use of children, and parent-child interaction are related to behavioral difficulties and strengths of children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), Article 4651. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234651>
- Powell, L. M., Slater, S. ve Chaloupka, F. J. (2004). The relationship between community physical activity settings and race, ethnicity and socioeconomic status. *Evidence-Based Preventive Medicine*, 1(2), 135-44.
- Psychogiou, L. ve Parry, E. (2014). Why do depressed individuals have difficulties in their parenting role?. *Psychological Medicine*, 44(7), 1345-1347. <https://doi.org/10.1017/S0033291713001931>
- Pyper, E., Harrington, D. ve Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3245-0>
- Qu, G., Hu, W., Meng, J., Wang, X., Su, W., Liu, H., Ma, S., Sun, C., Huang, C., Lowe, S. ve Sun, Y. (2023). Association between screen time and developmental and behavioral problems among children in the United States: Evidence from 2018 to 2020 NSCH. *Journal of Psychiatric Research*, 161, 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.03.014>
- Quittner, A. L., Glueckauf, R. L. ve Jackson, D. N. (1990). Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1266-1278. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1266>

- Radesky, J. S., Kistin, C., Eisenberg, S., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B. ve Silverstein, M. (2016). Parent perspectives on their mobile technology use: The excitement and exhaustion of parenting while connected. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(9), 694-701. [10.1097/DBP.0000000000000357](https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000357)
- Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B. ve Christakis, D. A. (2014). Infant self-regulation and early childhood media exposure. *Pediatrics*, 133(5), Article e1172-e1178. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2367>
- Radesky, J. S., Weeks, H. M., Ball, R., Schaller, A., Yeo, S., Durnez, J., Tamayo-Rios, M., Epstein, M., Kirkorian, H., Coyne, S. ve Barr, R. (2020). Young children's use of smartphones and tablets. *Pediatrics*, 146(1), Article e20193518. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3518>
- Rai, J., Kuzik, N. ve Carson, V. (2022). Demographic, parental and home environment correlates of traditional and mobile screen time in preschool-aged children. *Child: Care, Health and Development*. <https://doi.org/10.1111/cch.12958>
- Ramirez, N. F., Hippe, D. S. ve Shapiro, N. T. (2021). Exposure to electronic media between 6 and 24 months of age: An exploratory study. *Infant Behavior and Development*, 63, Article 101549. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101549>
- Ribner, A. D. ve McHarg, G. (2021). Screens across the pond: Findings from longitudinal screen time research in the US and UK. *Infant Behavior and Development*, 63, Article 101551. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101551>
- Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. Common Sense Media. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2>
- Rideout, V. J. ve Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. Common Sense Media.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D. ve Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.005>
- Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., Callahan, K. L. ve Mirabile, S. P. (2008). A test of the Family Stress Model on toddler-aged children's adjustment among Hurricane Katrina impacted and nonimpacted low-income families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 530-541. <https://doi.org/10.1080/15374410802148202>
- Seguin, D., Kuenzel, E., Morton, J. B. ve Duerden, E. G. (2021). School's out: Parenting stress and screen time use in school-age children during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 6, 100217. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100217>
- Sigmund, E., Badura, P., Vokacova, J. ve Sigmundová, D. (2016). Parent-child relationship of pedometer-assessed physical activity and proxy-reported screen time in Czech families with preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7), 740. <https://doi.org/10.3390/ijerph13070740>
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. ve Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Sugawara, M., Matsumoto, S., Murohashi, H., Sakai, A. ve Isshiki, N. (2015). Trajectories of early television contact in Japan: Relationship with preschoolers' externalizing problems. *Journal of Children and Media*, 9(4), 453-471. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1089298>
- Sunar, D. ve Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. U. Gielen ve J. Roopnarine (Ed.), *Families in global perspective* içinde (ss. 169-183). Allyn & Bacon/Pearson.
- Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P. ve Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: A longitudinal study. *Pediatric Research*, 88(6), 894-902. [10.1038/s41390-020-0831-8](https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8)
- Şen, H., Yavuz-Müren, M. ve Yağmurlu, B. (2014). Parenting: The Turkish context. H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-western cultures*. *Science across Cultures: The History of Non-Western Science* içinde (s. 175-192, 7. baskı). Springer.
- Tandon, P. S., Zhou, C., Sallis, J. F., Cain, K. L., Frank, L. D. ve Saelens, B. E. (2012). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-88>
- Taylor, J. Y., Washington, O. G., Artinian, N. T. ve Lichtenberg, P. (2007). Parental stress among African American parents and grandparents. *Issues in Mental Health Nursing*, 28(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/01612840701244466>
- Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W. ve Widaman, K. F. (2015). Parenting practices and perceived social support: Longitudinal relations with the social competence of Mexican-origin children. *Journal of Latina/o Psychology*, 3(4), 193. <https://doi.org/10.1037/lat0000038>
- Thompson, A. L., Adair, L. S. ve Bentley, M. E. (2013). Maternal characteristics and perception of temperament associated with infant TV exposure. *Pediatrics*, 131(2), e390-e397. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1224>
- Thompson, D. A. ve Christakis, D. A. (2007). The association of maternal mental distress with television viewing in children under 3 years old. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.09.007>

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021, Haziran 15). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022a, Mart 4). *İstatistiklerle kadın*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022b, Ekim 10). *İşgücü istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2022-45654#:~:text=İşgücü%202022%20yılı%20Ağustos%20ayında,ise%20%35%2C1%20oldu>
- Uzundağ, B. A. (2022). Arka plan televizyonun erken çocukluktaki gelişim ve çocuk-ebeveyn etkileşimleri ile ilişkisi: Bir derleme çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 10(26), 671. [10.7816/nesne-10-26-09](https://doi.org/10.7816/nesne-10-26-09)
- Uzundağ, B. A., Oranç, C., Keşşafolu, D. ve Altundal, M. N. (2022). How children in Turkey use digital media: Factors related to children, parents, and their home environment. H. H. Şen ve H. Selin (Ed.), *Childhood in Turkey: Educational, sociological, and psychological perspectives* içinde (s. 137-149). Springer.
- Vaala, S. E., Bleakley, A. ve Jordan, A. B. (2013). The media environments and television-viewing diets of infants and toddlers: Findings from a national survey of parents. *Zero to Three*, 33(4), 18-24.
- Warren, R. (2005). Parental mediation of children's television viewing in low-income families. *Journal of Communication*, 55(4), 847-863. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03026.x>
- Wiltshire, C. A., Troller-Renfree, S. V., Giebler, M. A. ve Noble, K. G. (2021). Associations among average parental educational attainment, maternal stress, and infant screen exposure at 6 months of age. *Infant Behavior and Development*, 65, 101644. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101644>
- Wong, R. S., Tung, K. T. S., Rao, N., Leung, C., Hui, A. N. N., Tso, W. W. Y., Fu, K. W., Jiang, F., Zhao, J. ve Ip, P. (2020). Parent technology use, parent-child interaction, child screen time, and child psychosocial problems among disadvantaged families. *The Journal of Pediatrics*, 226, 258-265. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.07.006>
- World Health Organization (WHO). (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva, Switzerland. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M. ve Yuen Loke, A. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>
- Yasacı, Z. ve Mustafaoğlu, R. (2020). Dijital teknoloji maruziyeti çocukların uyku süresini etkiler mi? *Ankara Medical Journal*, 20(1), 11-22. [10.5505/amj.2020.04880](https://doi.org/10.5505/amj.2020.04880)
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. ve Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473-479. [10.1001/archpedi.161.5.473](https://doi.org/10.1001/archpedi.161.5.473)