

Haziran
2025

Siirt Eğitim Dergisi

SED
SIİRT JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 2791-870X

Cilt 5

Sayı 1

SİİRT EĞİTİM DERGİSİ / SİİRT JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 5, Sayı 1, 2025
Volume 5, Issue 1, 2025

İMTİYAZ SAHİBİ VE BAŞ EDİTÖR / PUBLISHER AND EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

BU SAYININ BAŞ EDİTÖRÜ / EDITOR-IN-CHIEF OF THIS ISSUE

Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU

EDİTÖRLER / EDITORS

Dr. Ahmet SAYLIK

Dr. Rasim TÖSTEN

ALAN EDİTÖLERİ / FIELD EDITORS

Dr. Zekeriya ÇAM

Dr. Muhammed Mehmet MAZLUM

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Dr. Emrah ERİŞ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU / PUBLICATION AND ADVISORY BOARD

Dr. Abdon ATANGANA

Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

Dr. Abdurrahman İLĞAN

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Dr. Ali Osman ENGİN

Dr. Kemal ÖZGEN

Dr. Behçet ORAL

Dr. Khalil Ibrahim MOHAMMAD

Dr. Cahit PESEN

Dr. Murat TAŞDAN

Dr. Ebenezer BONYAH

Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

Dr. Fethi SOYALP

Dr. Rezzan KARAKAŞ

Dr. Fuat TANHAN

Dr. Zihni MEREY

Dr. Habib ÖZKAN

SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. İrem ELÇİ

İLETİŞİM / CONTACT

İnternet Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sedder>

E-Mail: egitimdergi@siirt.edu.tr

Adress: Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kezer Kampüsü / SİİRT

BU SAYININ HAKEMLERİ

Dr. Necdet AYKAÇ / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL / Ankara Üniversitesi

Dr. Eşref NAS / Dicle Üniversitesi

Dr. İsa Yücel İŞGÖR / Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Hilal KARAKUŞ ÖZKAN / Sinop Üniversitesi

Dr. Kerem AVCI / Balıkesir Üniversitesi

Dr. Oğuzhan YILDIRIM / Kahramanmaraş Sütçü İmam

Dr. Mustafa ÖZMEN / Bingöl Üniversitesi

EDİTÖRDEN

Siirt Eğitim Dergisinin Değerli Okurları,

Siirt Eğitim Dergisi (SED) olarak 2025 yılının ilk sayısını siz değerli okuyucularımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Yılda iki kez (Haziran ve Aralık aylarında) elektronik ortamda yayımlanan dergimiz, eğitim alanında yürütülen özgün ve nitelikli akademik çalışmalara ev sahipliği yapmaya devam etmektedir.

Dergimiz, eğitimin tüm düzeylerinde karşılaşılan güncel sorunları, uygulamaları ve çözüm yollarını bilimsel bir yaklaşımla ele alan; öğretim süreçlerini geliştirmeye, öğretmen yeterliklerini desteklemeye ve öğrenenlerin çok yönlü gelişimlerine katkı sunmaya yönelik çalışmaları desteklemeyi temel misyon edinmiştir. Bu doğrultuda, nicel, nitel ve karma yöntemlerle yürütülen araştırmalara, kuramsal ve metodolojik tartışmalara, disiplinlerarası yaklaşımlara ve eğitim teknolojileri odaklı çalışmalara yer verilmektedir.

2025 yılı Haziran sayımızda ikisi araştırma, ikisi derleme olmak üzere toplam dört makale yer almaktadır. Bu sayıda yayımlanan çalışmaların, alan yazınına ve uygulayıcıların çalışmalarına anlamlı katkılar sağlayacağını umuyoruz.

Bu vesileyle, özgün katkılarıyla dergimize değer katan yazarlarımıza; titiz, objektif ve yapılandırıcı değerlendirmeleriyle sürecin bilimsel niteliğini destekleyen hakemlerimize; ayrıca yayım sürecinde özverili çalışmalarıyla katkı sunan editör ekibimize içten teşekkürlerimizi sunarız.

Yeni sayılarda yeniden buluşmak dileğiyle, saygılarımızla.

Siirt Eğitim Dergisi

Editör Kurulu

İÇİNDEKİLER

1	Temel Eğitime Yönelik Yapılmış Yüksek Öğretim Tezlerine İlişkin Betimsel Bir Analiz	
21	Fırat YARDİMCİEL	Derleme Makalesi
22	Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirmesi	
44	Ramazan SAK- Muharrem YILMAZ	Araştırma Makalesi
45	Eşsiz Yıllar Ebeveynlik Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Erken Çocuklukta Yürütölen Randomize Kontrollö Çalışmaların SistematiK Derlemesi	
61	Nilüfer KURU	Derleme Makalesi
62	Dinlenmeye TahammölsüzlöK Ölçeği Kısa Formu Türkçe Versiyonu'nun Psikometrik Özellikleri	
74	Nuri TÜRK- Hasan BATMAZ- Caner DOĞRUSVER	Araştırma Makalesi

A Descriptive Analysis of Higher Education Theses on Basic Education

Fırat YARDİMCİEL¹

Abstract

The aim of this research is to understand the research on Basic Education in Turkey, analyze the theses and try to reveal the trends of postgraduate theses. In this context, it is thought that the research will provide holistic data on the theses on Basic Education and guide the researches and researchers who will work in this field. In this respect, the problem statement of the research is “How is the distribution of postgraduate theses on Basic Education published in the thesis screening center of the Council of Higher Education?” In the process of analyzing the data obtained, descriptive content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods, was used. The data of the research consist of master's and doctoral theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In the research process, a thesis review form was used as a data collection tool, which includes imprint information about the theses and subcategories related to the determined themes. It is seen that 90% of the thesis studies on Basic Education are master's theses and 10% are doctoral dissertations. In addition, when the distribution of the theses examined in terms of the language in which they were written is examined, it is seen that 95% of the graduate theses are written in Turkish and 5% are written in English. In accordance with the texture of the research, the fact that most of the theses were published in the main branch of “Educational Sciences” can be associated with the existence of institutes. It is thought that the researches in the Basic Education process mainly focus on the execution and transfer of the program. In this context, studies on the curriculum, strategies, methods and techniques used in the process of transferring the program, parent and school-family cooperation can be increased. In addition, it would be beneficial to increase the number of doctoral dissertations on the Basic Education process. This will deepen the research.

Keywords: Basic Education, Primary Education, Theses For Higher Education, Descriptive Content Analysis, Classroom Education.

¹Asst. Prof. Dr. Ardahan University, Health Services Vocational School, Child Development Department, Ardahan, Turkey, fiatyardimciel@ardahan.edu.tr, ORCID No: [0000-0001-6163-1349](https://orcid.org/0000-0001-6163-1349)



Siirt Eğitim Dergisi

Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi: 19.10.2024

Kabul Tarihi: 23.05.2025

Temel Eğitime Yönelik Yapılmış Yüksek Öğretim Tezlerine İlişkin Betimsel Bir Analiz

Fırat YARDİMCİEL¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Temel Eğitim konusunda yapılan araştırmaları anlamak, tezleri analiz etmek ve lisansüstü tezlerin eğilimlerini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu bağlamda araştırmanın Temel Eğitime ilişkin yapılmış tezlerle yönelik bütüncül veri sağlaması, bu alanda çalışacak araştırmalara ve araştırmacılara rehberlik yapacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın problem cümlesi “*Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde yayınlanmış Temel Eğitim içerikli lisans üstü tezlerin dağılımları nasıldır?*” Elde edilen verilerin analiz sürecinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak tezlerle yönelik künye bilgisi ve belirlenen temalara ilişkin alt kategorilerin olduğu bir tez inceleme formu kullanılmıştır. Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının %90’nı yüksek lisans ve %10’u ise doktora bitirme tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerin yazıldıkları dil bağlamında dağılımlarına bakıldığında lisansüstü tezlerin %95’inin Türkçe yazıldığı ve %5’inin ise İngilizce yazıldığı görülmektedir. Araştırmanın dokusuna uygun olarak en çok tezin “Eğitim Bilimleri” ana bilim dalında yayınlanmasının enstitülerin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Temel Eğitim sürecinde araştırmaların ağırlıklı olarak programın yürütme ve aktarılma kısmına yoğunlaştığı düşünülmektedir. Bu bağlamda müfredat, programın aktarılma sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere, veli ve okul aile işbirliğine yönelik çalışmalar artırılabilir. Ayrıca Temel Eğitim sürecine ilişkin doktora tez sayısının da artırılmasında fayda vardır. Bu durum araştırmaların derinleştirmesini sağlayacaktır.

Anahtar Kavramlar: Temel Eğitim, İlköğretim, Yüksek Öğretim Tezleri, Betimsel İçerik Analizi, Sınıf Eğitimi.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Ardahan Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Gelişimi Programı, Ardahan, Türkiye, fiatyardimciel@ardahan.edu.tr, ORCID No: [0000-0001-6163-1349](https://orcid.org/0000-0001-6163-1349)

Giriş

Temel Eğitim, bulunduğu dönem ve hitap ettiği yaş aralığı gereği hassas ve kritik bir eğitim/öğretim aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuklar, yaşadıkları çevreye yönelik doğal bir ilgi ve merak duygusuna sahiptirler (Fırat Durdukoca, 2023, s.423). Bu dönemde eğitim öğretim sürecinin verimlilik düzeyi paydaşların iş birliği yapma, sorumluluk alma ve sahip oldukları vizyon ile ilişkilendirilebilir. Eğitim paydaşları, birbirine bağımlı, heterojen, çeşitli, küresel bir ortamın özellikleri bağlamında sunulan beceri listesini (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi, medya, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı) tartışarak (Chalkiadaki, 2018) Temel Eğitim dönemi için uygun hedef ve beceriler oluşturabilir. Zira dijitalleşen dünyada bilginin üretimi, kontrollünü sağlamayı ve bilginin gelişim yönünün iyi tayin edilmesine de zemin hazırlamıştır. Keza bilgi teknolojisinde meydana gelen bilgi patlaması, daha yüksek düzeyde bilgi yönetimi becerilerine ihtiyacı artırmıştır (Ananiadou & Claro, 2009). Bu bağlamda Temel Eğitime ilişkin hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerin yönünü, dağılımlarını ve eğilimlerini ortaya çıkarmak önem arz etmektedir.

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde çocukları okula göndermek yeterli olmadığı gibi gelişime kapalı bir eğitim/öğretim sisteminde istenilen sonuçları elde etmek oldukça zor olacaktır. Keza toplumlarda meydana gelen değişimlerin birçoğu eğitim sistemlerinden kaynaklanmaktadır (Çevik, 2023, s.116). Bu hususta gerek devletlerin gerek hükümetlerin, çocukların ilköğretim döngüsünü tamamlamalarını, kişisel refah ve ulusal kalkınma için gereken temel bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamaları (Boissiere, 2004) bir zorunluluktur. Bu doğrultuda eğitimin doğurduğu sonuçlar ülkenin geleceğini tayin etmektedir. Zira eğitim, bireyin sosyo-ekonomik düzeyini etkileyerek onların daha iyi ya da daha kötü hayat şartlarında yaşamaya mecbur ettiği bir gerçektir (Çevik, 2023, 145). Bu bağlamda eğitim/öğretime ilişkin yapılan akademik araştırmaların eğilimlerini iyi bir şekilde analiz etmek faydalı sonuçlara zemin hazırlayabilir. Keza mevcut araştırmanın ortaya çıkaracağı sonuçlar ve belirleyiciler gelecekteki çalışmaların ve tezlerin daha iyi seçimler yapmasına rehberlik edebilir. Ayrıca araştırmanın bu yönüyle aynı alanda yapılan çalışmalara tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı etkisi olacağı düşünülmektedir.

Yüksek öğretim tezlerine yönelik doküman incelemesi, betimsel içerik analizi ve bibliyometrik yöntemler kullanılarak yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bunlar, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Şahin & Asal Özkan, 2023), Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezlerine yönelik çalışmalar (Dilek, Baysan & Öztürk, 2018), Metaversenin disiplinlerarası görünümüne ilişkin yapılan lisansüstü tez çalışmalarına yönelik bibliyometrik analiz (Dertli & Dertli, 2024), sınıf öğretmenliği alanında dijital okuryazarlığa ilişkin yayınların bibliyometrik analizi (Aşıkcan & Uygun, 2023), sınıf yönetimi araştırmalarına yönelik yapılmış bibliyometrik analiz çalışmaları (Torun & Bozkuş, 2022), Türkiye’de değerler eğitimi üzerine yüksek öğretim tezlerine yönelik bibliyometrik analiz çalışmaları (Yardımcıel & Bulu, 2024), Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi (Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018) şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda “*Temel Eğitime*” ilişkin bütüncül bir araştırma nitelikli veriler sağlayabilir. Bu hususta mevcut araştırmanın “*Temel Eğitime*” ilişkin yapılmış lisansüstü tezleri bütüncül bir şekilde ele alması, yapılan çalışmaların derinlemesine analiz ederek yeni çalışmalara yol gösterecek olması ve bu alanda çalışacak araştırmacılara/araştırmalara eğilimler bağlamında rehberlik etmesi araştırmanın önemini göstermektedir.

Verilen bilgiler ışığında mevcut araştırmanın amacı, Türkiye’de “*Temel Eğitim*” konusunda yapılan araştırmaları anlamak, tezleri analiz etmek ve lisansüstü tezlerin eğilimlerini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu bağlamda araştırmanın “*Temel Eğitim*” bağlamında yapılmış tezlere yönelik bütüncül veri sağlaması, bu alanda çalışacak araştırmacılara ve araştırmalara rehberlik yapacağı düşünülmektedir. Bu minvalde araştırmanın problem cümlesi “Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde yayınlanmış Temel Eğitim (anahtar kavram olarak “Temel Eğitim” içeren) içerikli lisans üstü tezlerin dağılımları nasıldır?” Ayrıca araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin tür ve yazım dili bakımından dağılım düzeyleri nasıldır?
2. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetleri bağlamında dağılımları nasıldır?
3. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin danışman unvanları bağlamında dağılımları nasıldır?
4. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversiteler dağılımları nasıldır?
5. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımları nasıldır?
6. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalları dağılımları nasıldır?
7. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları enstitülere göre dağılımları nasıldır?
8. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımları nasıldır?
9. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?
10. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma modellerine göre dağılımları nasıldır?
11. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
12. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin anahtar kavramlara göre dağılımları nasıldır?
13. YÖK tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin konularına ilişkin dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde sunulmuş Temel Eğitim başlıklı (arama sekmesinde anahtar kavram olarak “Temel Eğitim” kullanılmıştır), eğitim/öğretim konu kriterli ve 1994-2023 zaman kriterli lisansüstü tezlerin incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri kaynağı, verilerin toplanma süreci, verilerin analiz süreci ve geçerlilik-güvenirlilik konularına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Temel Eğitime ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” (Altunkaynak, 2020, s.43) kapsamaktadır. Elde edilen verilerin analiz sürecinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Tez tarama merkezinden gelişmiş tarama sekmesinde yer alan aranacak kelimelere “Temel Eğitim” kavramı yazılarak mevcut araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma

sürecine ilişkin tezlere <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden ulaşılmıştır. İncelemeye konu olan 78 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarından 6 doktora tezi ve 59 yüksek lisans tezi açık erişim iznine sahiptir. Doktora tezlerinden iki, yüksek lisans tezlerinden 11 adet tezin açık erişim izni bulunmamaktadır. Açık erişim izni olmayan tezler elektronik/basılı kopyalarına üniversite kütüphanelerin aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Yüksek Öğretim Tez tarama merkezinde hiçbir filtreleme yapmadan 21.08.2024 tarihinde gerçekleştirilen tarama sonucu “Temel Eğitim” kavramına ilişkin 115 tezin kayıtlı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim/öğretim konu kriteri bağlamında sınırlamaya gidildiğinde tez sayısının 84’e düştüğü tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın amacına ve ruhuna uygun olarak eğitim/öğretim konulu tezlerin çalışmaya dahil edilmesi için başlıklar ve çalışma grupları da gözden geçirilmiştir. Bundan dolayı tekrar konu kriteri bağlamından sınırlamaya gidilmiştir. Bu hususta yüksek lisans bitirme tezlerinden “*Özel Güvenlik Personeline Yönelik*” tez çalışması, “*Olay Yeri İnceleme Polislerine Yönelik Düzenlenen Olay Yeri İnceleme ve Kimlik Tespit*” ve “*Sanayi Sektöründe Çalışan Elemanlar*” ilişkin yapılan çalışmalar, “*Endüstri ve Endüstri Mühendisliği*” ve “*Ekonomi*” konulu beş yüksek lisans bitirme tezi ve “*Mimarlık*” Temel Eğitimi alanında yapılmış bir doktora tezi konu ve kapsam bakımından araştırmanın kriterlerine uygun olmadığından araştırmanın çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu bağlamda eğitim/öğretim konu kriteri bağlamında 78 tez tespit edilmiş olup, bu tezlerden sekizi doktora bitirme, 70 tanesi ise yüksek lisans bitirme tezidir.

Veri toplama sürecinde Yüksek Öğretim Kurulu tez taramada altı doktora bitirme tezi ve 59 yüksek lisans bitirme tezi açık erişim iznine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu tezler herhangi bir sınırlamaya gidilmeden tamamı analiz edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak tezler üzerine yönelik künye bilgisi ve belirlenen temalara ilişkin alt kategorilerin olduğu bir tez inceleme formu kullanılmıştır (Şahin & Asal Özkan, 2023, s.73). Form on dört alt kategoriye göre hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmanın dokusuna uygun olarak içerik analizi tekniği türlerinden betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir araştırma disiplindeki genel eğilimleri ve araştırma sonuçlarını belirlemeyi ve tanımlamayı amaçlayan sistematik bir incelemedir (Çalık & Sözbilir, 2014, s.34). Nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek için betimsel içerik analizi kullanılabilir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizinin özgün olması çalışmanın niteliğini ortaya koyar.

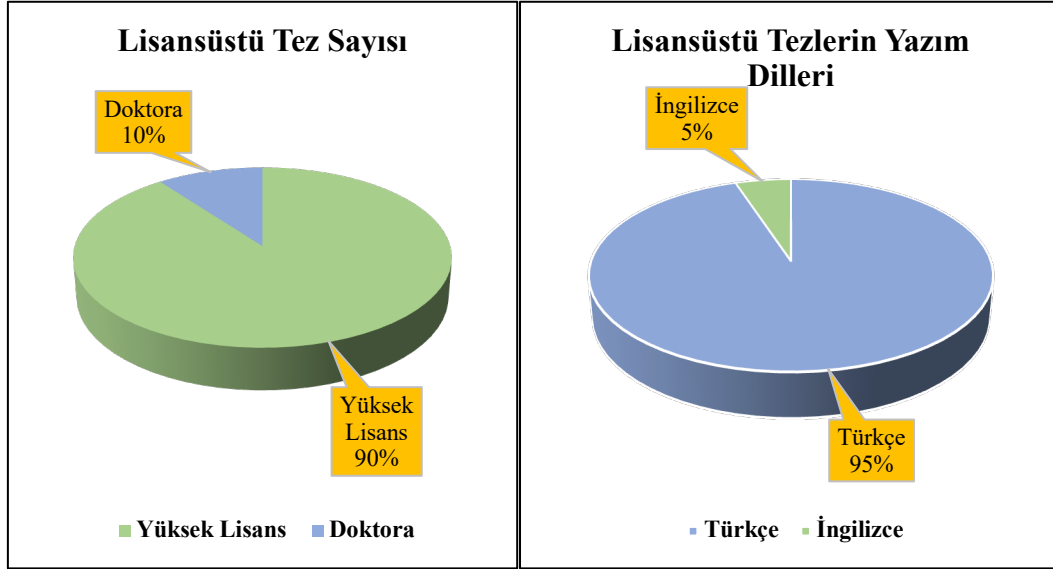
Mevcut araştırmanın amacı perspektifinde 78 tez çalışması on dört farklı temaya göre analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde temaların oluşturulması için alanyazından (Dertli & Dertli, 2024; Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018; Dilek, Baysan & Öztürk, 2018) faydalanılmıştır. Ayrıca Turhal ve Varış’ın (2022) değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları çalışmadan da faydalanılarak temalar belirlenmiştir. Bu temalar; tezlerin tür bağlamında dağılımı, yazım dilleri, yazarların cinsiyet dağılımları, danışman unvanları, tezlerin hazırlandıkları üniversite dağılımları, yayın yılları, ana bilim dalları, enstitülere göre dağılımları, çalışma grubu dağılımları, tezlerin konularına ilişkin dağılımları, anahtar kavramlar, sayfa sayıları, tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı ve tezlerin yürütüldüğü araştırma modellerine göre dağılımıdır.

Bulgular

Bu başlık altında Yüksek Öğretim Tez tarama merkezinde gelişmiş tarama butonu kısmına “*Temel Eğitim*” yazılarak yapılmış inceleme sonucu elde edilen bulgular maddeler halinde sunulmuştur. Ayrıca konu kriteri bağlamında sınırlamaya gidilerek sadece “Eğitim ve Öğretim (Education and Training)” konulu tezler incelemeye dahil edilmiştir. Zaman kriteri bağlamında ise bir kriter belirlenmeden 1994-2023 yıllarını kapsayan tezlerin tamamı inceleme sürecine dahil edilmiştir.

1. Lisansüstü Tezlerin Tür ve Yazım Dilleri Bakımından Dağılımları

Temel Eğitime yönelik yapılmış yüksek öğretim tezlerine ilişkin çalışmaların türlerine göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir. Grafik 1 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının %90’nı yüksek lisans ve %10’u ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerin yazıldıkları dil bağlamında dağılımlarına bakıldığında lisansüstü tezlerin %95’inin Türkçe yazıldığı ve %5’inin ise İngilizce yazıldığı görülmektedir.

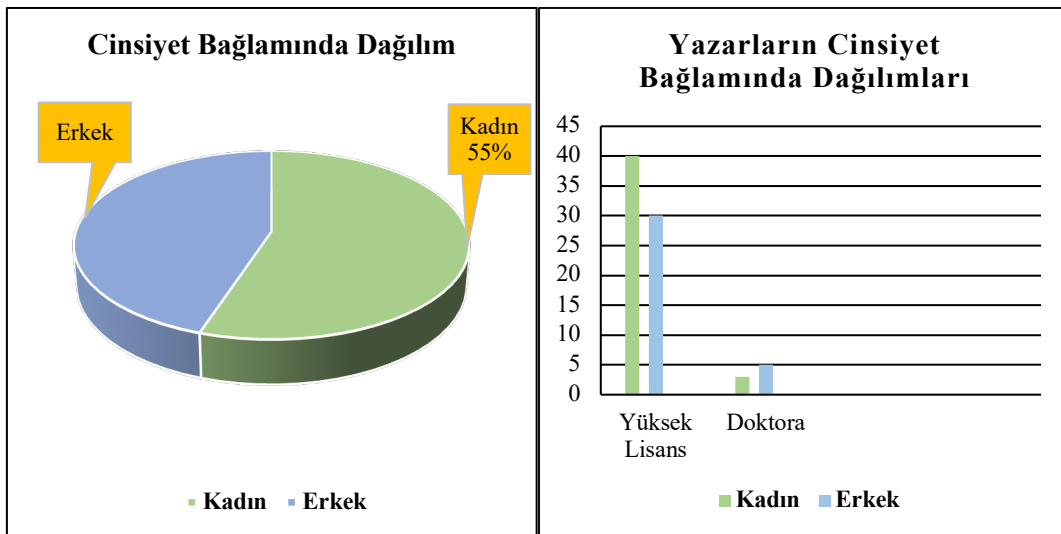


Grafik 1. Yayınlanmış Tezlerin Türü ve Yazım Dilleri Bağlamında Dağılımları

Tezlerin tür bakımından ve yazıldıkları dil bakımından orantısız bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

2. Lisansüstü Tezlerin Yazarların Cinsiyetleri Bakımından Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetleri bağlamında dağılımları Grafik 2’de gösterilmiştir. Grafik 2 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarında en fazla kadın araştırmacıların (%55) tez yazdığı görülmektedir.

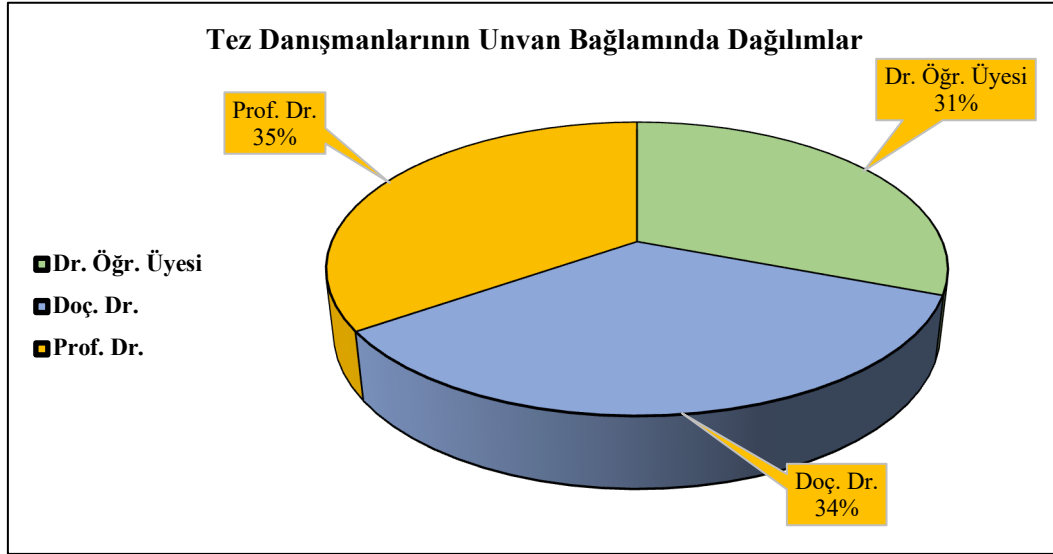


Grafik 2. Yayınlanmış Tez Yazarlarının Cinsiyet Bağlamında Dağılımları

Grafik 2 incelendiğinde kadın ve erkek araştırmacıların Temel Eğitime ilişkin tez yazma durumlarının cinsiyet bağlamından birbirinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Grafik 2 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarında kadın araştırmacıların ve erkek araştırmacıların en fazla yüksek lisans tezi yazdığı görülmektedir. Ancak doktora tezi bakımından erkek araştırmacıların (n=5) kadın araştırmacılara (n=3) göre daha çok araştırma yaptığı görülmektedir.

3. Lisansüstü Tezlerin Tez Danışmanı Bakımından Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin danışman unvanları bağlamında dağılımları Grafik 3'te gösterilmiştir. Grafik 3 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarında en fazla “Prof. Dr. ve Doç. Dr.” unvanlı (%35) akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmektedir.

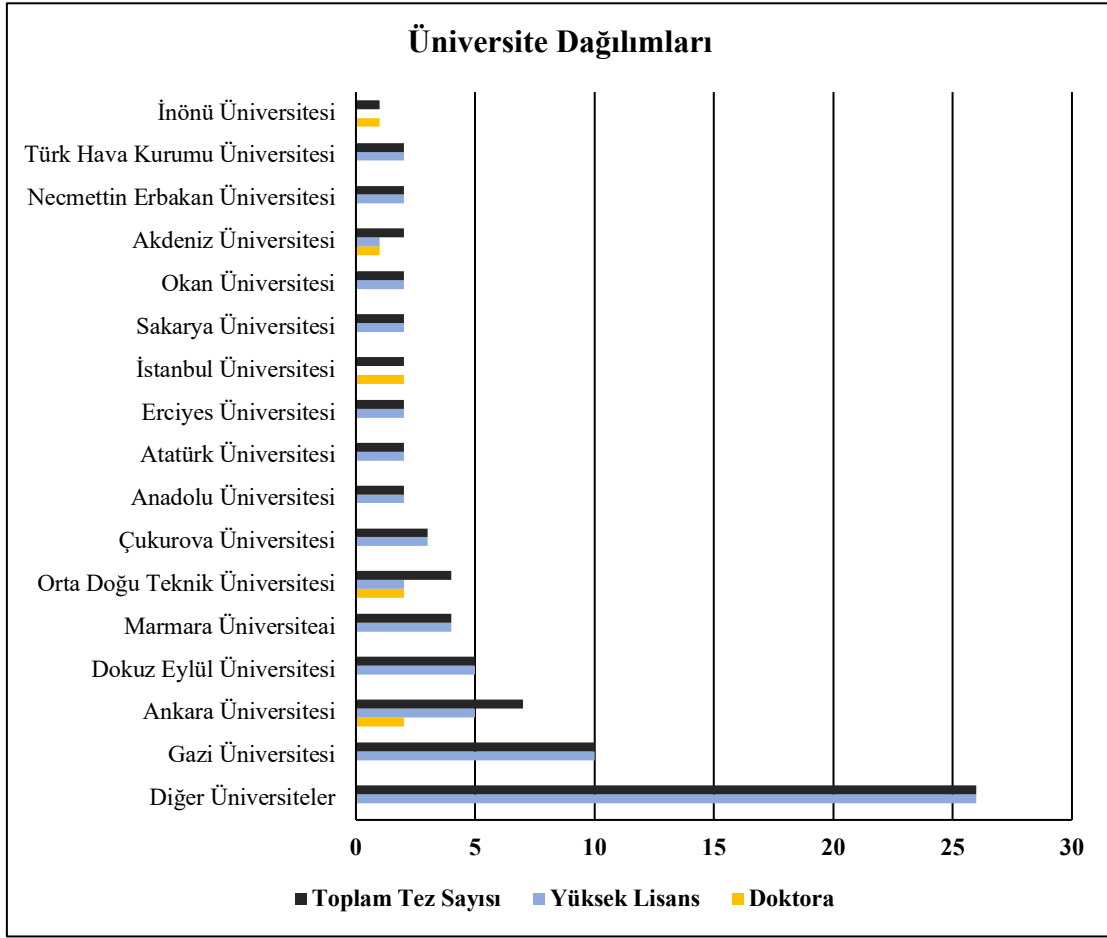


Grafik 3. Yayınlanmış Tezlerin Danışman Unvanları Bağlamında Dağılımları

Lisansüstü tezlerin tez danışmanı bakımından dağılımları incelendiğinde “Prof. Dr. ve Doç. Dr.” unvanlı öğretim üyelerin 27’şer lisansüstü teze danışmanlık yaptıkları ve Dr. Öğretim Üyesi öğretim üyelerin ise 24 lisansüstü teze danışmanlık yaptıkları görülmektedir. Ayrıca ‘Yardımcı Doçent ve Dr. Öğretim Üyesi’ ibareleri ortak bir başlık altında verilmiştir.

4. Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Üniversitelere İlişkin Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere ilişkin dağılımları Grafik 4’te gösterilmiştir. Grafik 4 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla 10 tez ile Gazi Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Bu tezlerin tamamı yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en çok doktora tezi Ankara, İstanbul ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde ikişer adet olarak üretilmiştir.

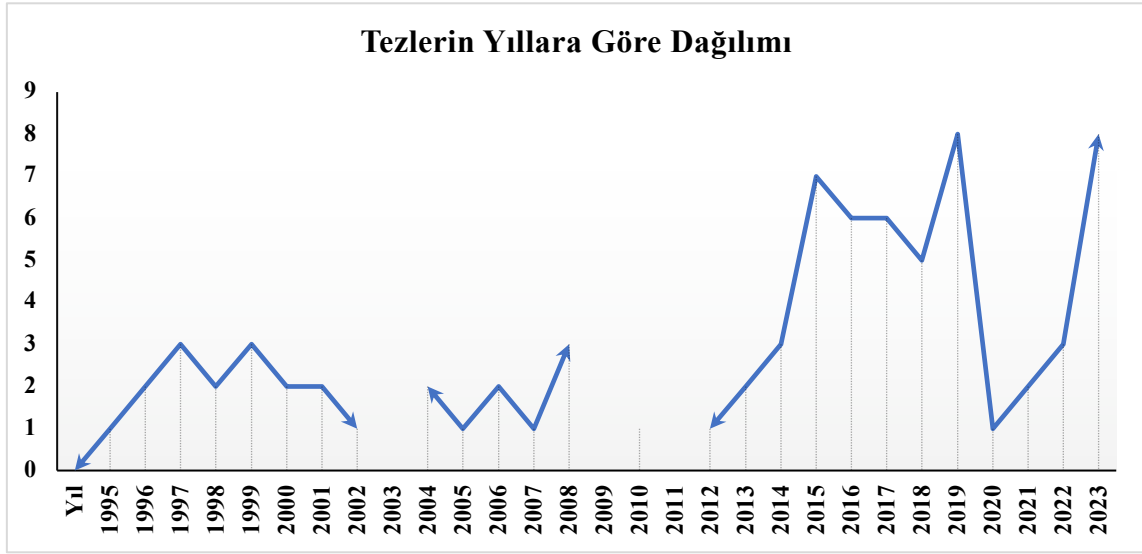


Grafik 4. Yayınlanmış Tezlerin Üniversite Bağlamında Dağılımları

Diğer üniversiteler başlığı altında tek bir tezin yayınlandığı üniversitelerin toplamı yer almaktadır. İnönü Üniversitesinde bir adet doktora tezi üretildiği için bu üniversitenin adı grafikte ayrı bir başlık olarak verilmiştir. Buradaki amaç doktora tezlerini açık bir şekilde göstermektir. Grafik 4’te görüldüğü üzere sadece beş üniversitede “*Temel Eğitim*” konu kriterine ilişkin doktora tezi yazılmıştır. Ayrıca Grafik 4’te hangi üniversitede toplam kaç tez yazıldığını göstermek için tezlerin toplam değerleri de verilmiştir.

5. Lisansüstü Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımları Grafik 5’te gösterilmiştir. Grafik 5 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının 2023 ve 2019 yıllarında 8 tez ile en fazla yayınlandığı görülmektedir. 2016 ve 2017 yıllarında ise altışar adet lisansüstü tezin yayınlandığı görülmektedir.

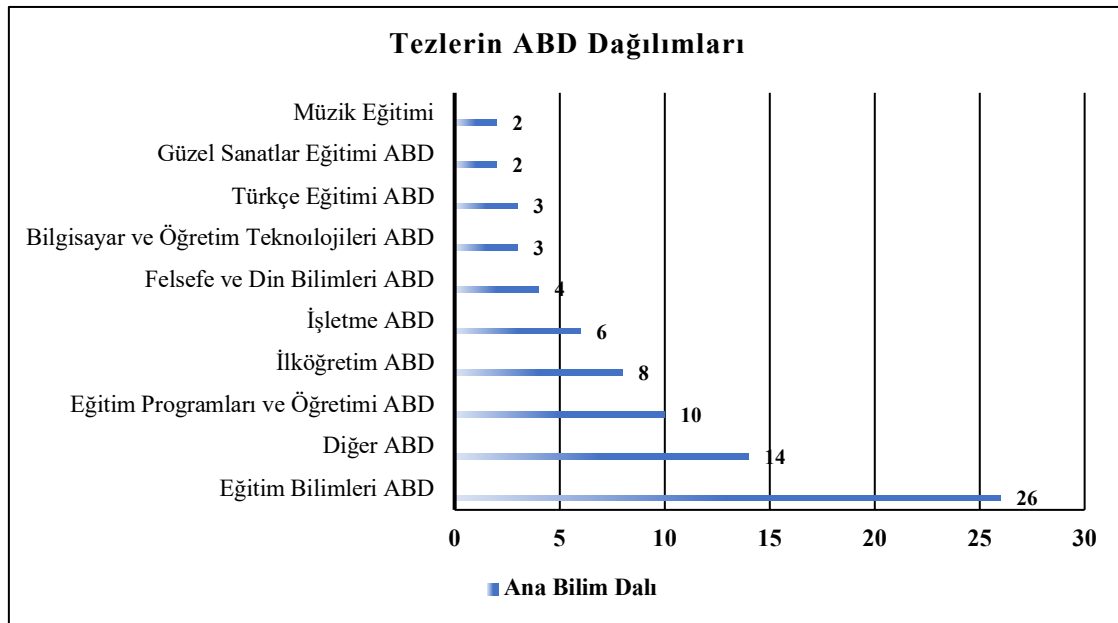


Grafik 5. Yayınlanmış Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Üretilen tez dağılımına bakıldığında son yıllarda “Temel Eğitime” ilişkin araştırmaların ve çalışma konularının artmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alanda tez sayısının artması üniversite ve enstitü sayılarında meydana gelen artışla da ilişkilendirilebilir.

6. Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dalına İlişkin Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalı bakımından dağılımları Grafik 6’da sunulmuştur. Grafik 6 incelendiğinde, Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla “Eğitim Bilimleri” ana bilim dalında (n=26) olduğu görülmektedir. “Psikoloji Ana Bilim Dalı ve Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı” Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı başlığı altında verilmiştir. “Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı” Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı başlığı altında verilmiştir. “Temel Eğitim ve İlköğretim” kavramları ilköğretim başlığı altında birleştirilerek İlköğretim Ana Bilim Dalı olarak sunulmuştur. Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalına ilişkin bilgiler Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı başlığı altında verilmiştir.

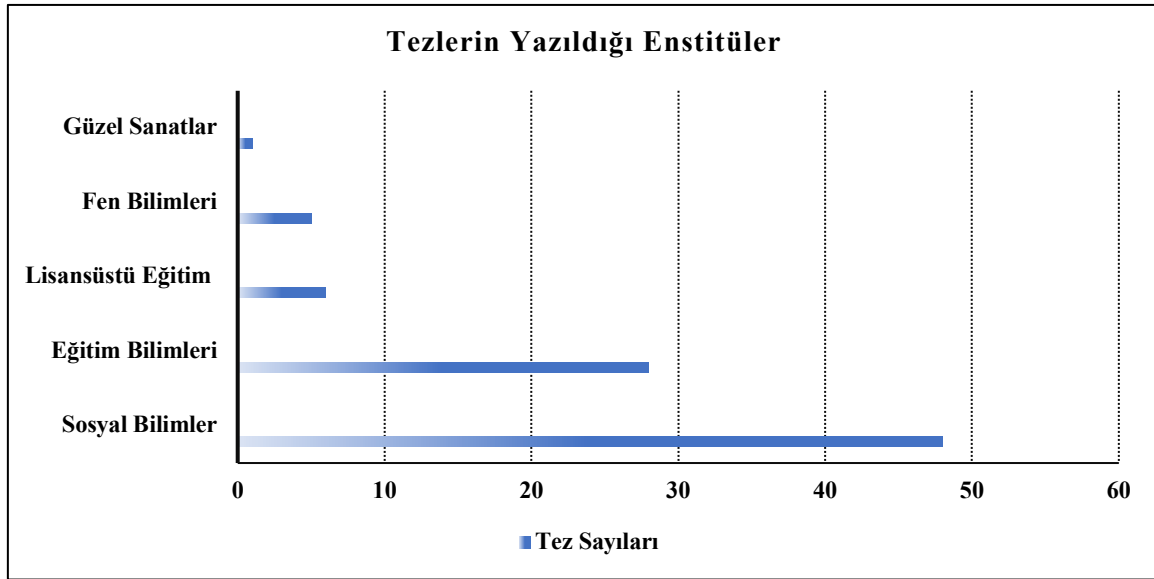


Grafik 6. Yayınlanmış Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımları

Grafik 6 incelendiğinde lisansüstü tezlerin ikinci sırada en çok yayınlandığı anabilim dalı olarak “Diğer ABD” ifadesi verilmiştir. Bu başlık altında yer alan ana bilim dallarının her birinde birer adet tez yayınlandığı için ortak başlık altında verilme ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda araştırmanın dokusuna uygun olarak en çok tezin “Eğitim Bilimleri” ana bilim dalında yayınlanmasının enstitülerin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Zira “İlköğretim (Temel Eğitim) Ana Bilim Dalı” Temel Eğitim ile daha çok ilişkili olduğu halde sadece 8 adet tezin üretildiği görülmektedir. Ayrıca ana bilim dalı bağlamında tezlerin sınıflandırmasında ‘İşletme Ana Bilim’ dalı ile ilgili tez sayısının fazla olması (n=6) Temel Eğitim ve İşletme Ana Bilim Dalı arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu düşündürebilir. Ancak İşletme Ana Bilim Dalı dokusuna uygun olarak tez çalışmalarından ağırlıklı olarak bütçe, harcama ve yönetsel problemler işlenmiştir. Bu duruma örnek olarak Çevik (2023) tarafından yapılmış “Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Bünyesindeki Özel Eğitim Sınıflarının Yönetsel Sorunları: Kastamonu İli Örneği” yüksek lisans tezi gösterilebilir.

7. Lisansüstü Tezlerin Yayınlandıkları Enstitülere İlişkin Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin hazırlandıkları enstitülere göre dağılımları Grafik 7’de verilmiştir. Grafik 7 incelendiğinde, Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla “Sosyal Bilimleri” enstitüsü (n=48) bünyesinde yazıldığı görülmektedir. Bu durum üniversiteler ilk açılan enstitülerin başında “Sosyal Bilimleri Enstitüsünün” gelmesinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Ayrıca Sosyal Bilimler Enstitüsü çatı özelliği göstererek birçok bilim dalını ortak paydada buluşturmaktadır.

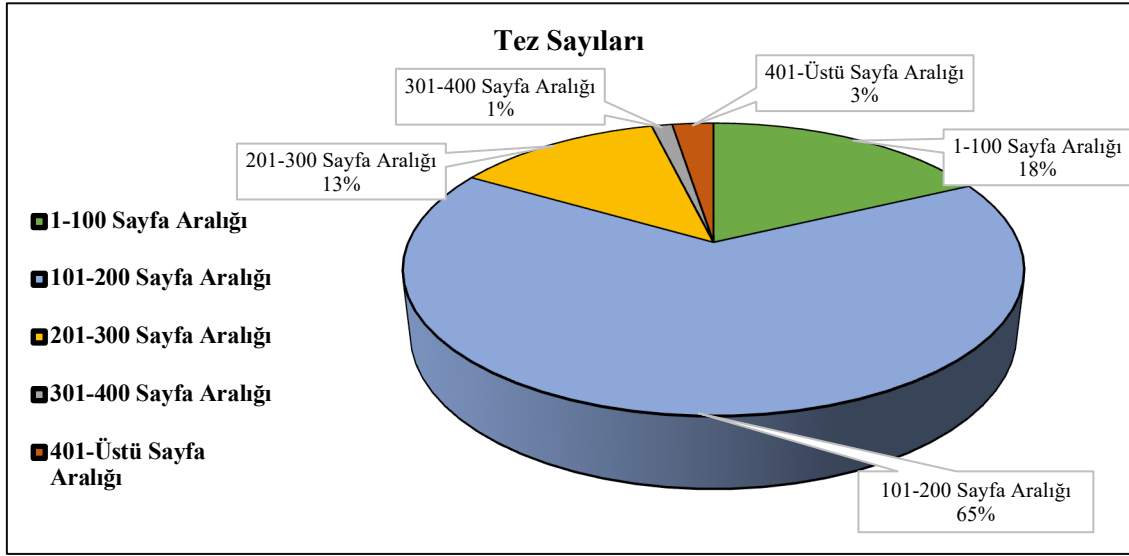


Grafik 7. Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Tezlerin yazıldığı enstitülere bakıldığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü (n=28) “Temel Eğitime” ilişkin lisansüstü tezlerin üretilmesinde ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın konusu ve dokusu ile uyum sağlamaktadır. Ayrıca Güzel Sanatlar Enstitüsünden de bir adet tezin yayınlandığı görülmektedir.

8. Lisansüstü Tezlerin Yayınlandıkları Sayfa Sayılarına Göre Dağılımları

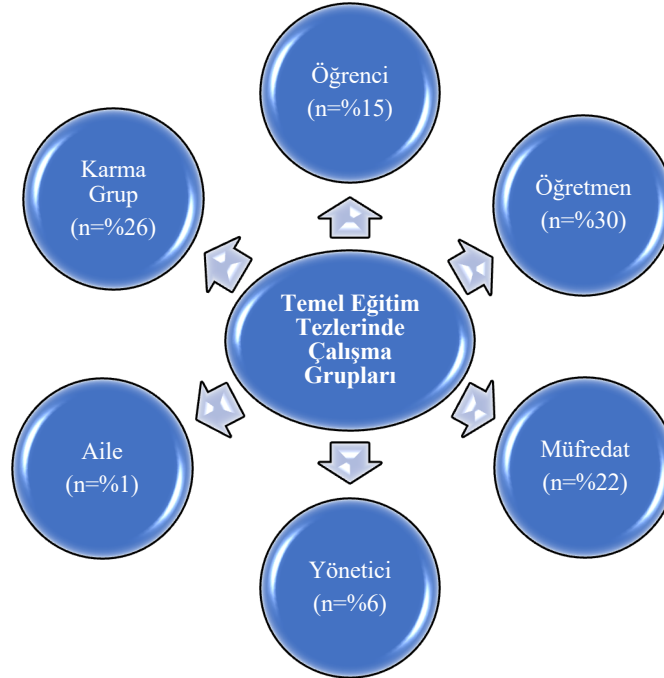
Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımları Grafik 8’de verilmiştir. Grafik 8 incelendiğinde, Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla “101-200” sayfa (n=51) aralığında yazıldığı görülmektedir.



Grafik 8. Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Dağılımları

9. Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımları Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde, Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarına bakıldığında “öğrenci, öğretmen, müfredat, yönetici, aile ve karma grup” şeklinde çalışma gruplarıyla çalışıldığı görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde çalışma grubu olarak en çok “Öğretmenlerin (n=%30, f=23)” ve “Karma Grup veya Çoklu Grup (n=%26, f=20)” çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

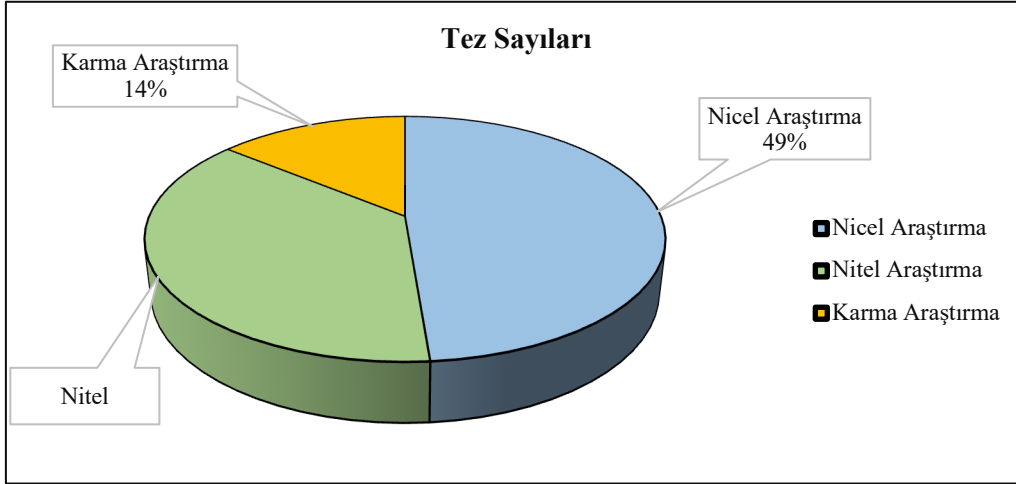


Şekil 1. Temel Eğitime İlişkin Lisansüstü Tezlerin İçerdikleri Çalışma Grupları

Şekil 1’de verilen yüzdelikler, virgülden sonraki kısımların en yakın katına yuvarlanmıştır. Temel Eğitime ilişkin lisansüstü tezlerin tekli gruplar bağlamında en çok öğretmen çalışma grubu (f=23) tercih edildiği görülmektedir. Bu durum Temel Eğitim sürecinde araştırmaların ağırlıklı olarak programın yürütme ve aktarılma kısmına yoğunlaştığını düşündürmektedir.

10. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Modellerine Göre Dağılımları

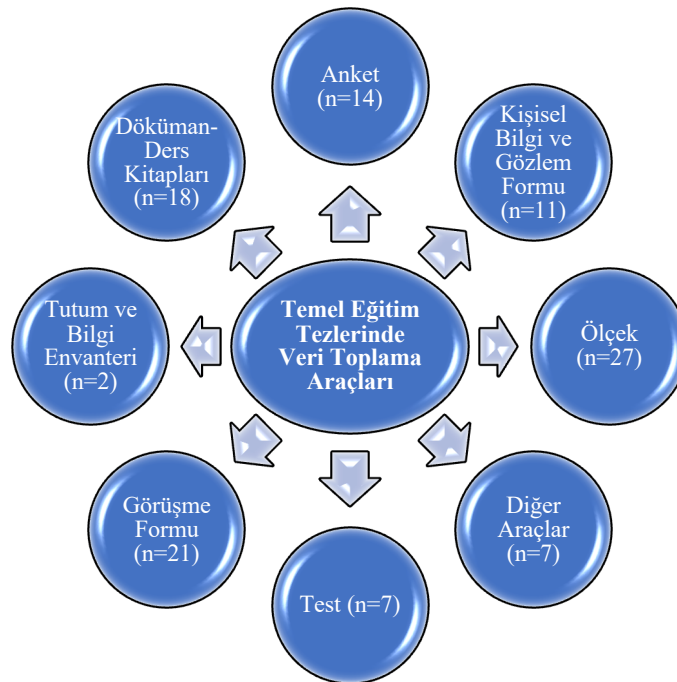
Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Grafik 9’da sunulmuştur. Grafik 9 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla “Nicel Araştırma Yöntemleri” ile yürütüldüğü (n=38) görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışma sayısının da fazla (n=29) olduğu görülmektedir.



Grafik 9. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

11. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarına bakıldığında “anket, ölçek, kişisel bilgi ve gözlem formu, test, görüşme formları, tutum ve bilgi envanterleri, ders kitapları” gibi bilgi ve veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde en çok veri toplama aracı “ölçek” (n=27) olduğu görülmektedir.

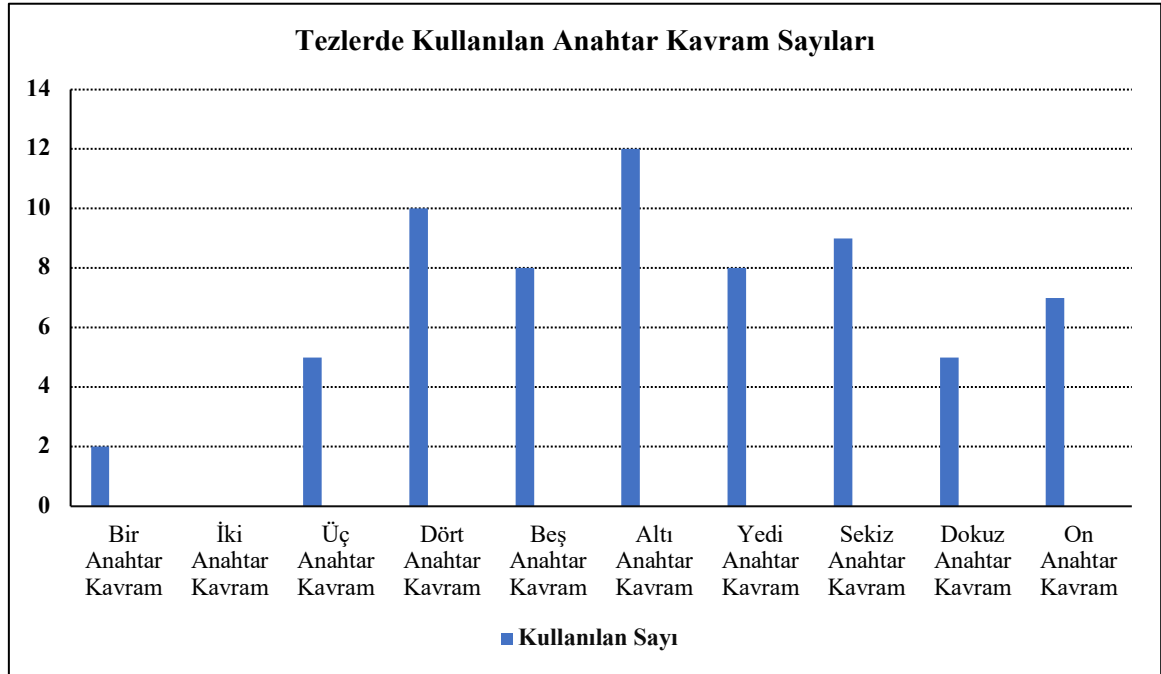


Şekil 2. Temel Eğitime İlişkin Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Diğer veri toplama araçları başlığında (Diğer Araçlar) ise tek bir defa kullanılan araçları ortak bir çatıda göstermek için tercih edilmiştir. Ayrıca kullanılan veri toplama araçlarının sayısı incelenen tez sayısından fazla çıktığı görülmektedir. Bu durum tezlerin bir kısmında birden çok veri toplama aracının kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca karma yöntem araştırmaları ile yürütülen çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmaktadır.

12. Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kavramların/Dizin Sayılarına Göre Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin anahtar kavramlara ve dizinlere göre dağılımları Grafik 10’da verilmiştir. Grafik 10 incelendiğinde, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla “altı anahtar kavram/dizin” ile yürütüldüğü (n=12) görülmektedir. Ancak incelemeye konu olan tezlerin bir kısmında dizin ve anahtar kavramlar belirtilmemiştir. Grafik 10’da sunulan bilgiler sadece dizin ve anahtar kavramları veren tezlere ilişkin bilgiler perspektifinde hazırlanmıştır. Bu bağlamda Temel Eğitime ilişkin hazırlanan lisans üstü tezlerde ağırlıklı olarak “4-5-6-7 ve 8” adet anahtar kavram ve dizine yer verildiği görülmektedir.



Grafik 10. Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kavramların/Dizin Sayılarına Göre Dağılımları

Araştırma sürecinde dizin olmadığı lisansüstü tezlerde anahtar kavramlardan, anahtar kavramların olmadığı lisansüstü tezlerde ise dizinden faydalanılmıştır.

13. Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımları

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezinde Temel Eğitime ilişkin sunulmuş lisansüstü tezlerin konularına ilişkin dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Temel Eğitime İlişkin Yayınlanmış Eğitim/Öğretim Konulu Tezlerin Konularına İlişkin Tema/Kod/Frekans Dağılımları

Tema	Kodlar	f
Eğitim Programı Merkezli Çalışmalar	Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	5
	Program Analizi	2
	Programın İncelenmesi	2
	Programın Etkililiği	1

	Programda DKAB yer verilme düzeyi	1
	Eğitim Sistemlerini Değerlendirilme	1
	Liberal Eğitim Anlayışı	1
	Uluslararası Antlaşmalarda Gereken Standartlar	1
Toplam	14	
Ders Kitapları Merkezli Çalışmalar	Müzik Ders Kitapları	1
	Kültür ve Sanat Etkinlikleri İnceleme	1
	Resim ve Şiirlerin Gösterge Bilim İlişkisi	1
	Ders Kitaplarında Dijital Okur Yazarlık	1
	100 Temel Eserde Engellilik	1
	DKAB Kitapların Değerlendirilmesi	1
Toplam	6	
Yöntem-Teknik Merkezli Çalışma	İş Birliği	4
	Drama	2
	Teknoloji Entegrasyonu	1
	Farklı Dille Öğretim	1
	Soru Sorma Stratejileri	1
	Küme Destekli Bireyselleştirme	1
Toplam	10	
Öğretmen ve Yönetici Algıları	Öğretmen ve Yönetici Algıları	8
	Öğrenen Okul Algısı	1
	Okul Kültürü Algısı	1
	Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri	1
Toplam	11	
Öğrenci Merkezli Çalışmalar	Müzik Eğitimi	5
	Üst Düzey Düşünme Becerileri	3
	Dezavantajlı Öğrenciler	2
	Kavram Yanılgıları	1
	Kız Çocukların Eğitim Sorunları	1
	Spora Katılımın Davranışlara Etkisi	1
	İllüstrasyon Eğitimi	1
	Sosyal Medya Kullanımı	1
	Dramanın Yazma Becerilerine Etkisi	1
	Mevsimlik Tarım İşçileri	1
	Birleştirilmiş Sınıflar	1
	Mülteci Öğrenciler	1
	Güdü Düzeyleri	1

	Sanatsal Gelişim Alanları	1
	Dine İlişkin Sorulan Sorular	1
Toplam		22
Yönetimsel Sorunlar	Yönetim Sürecinin Değerlendirilmesi	2
	Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeyi	2
	Yöneticilere Güven ve Yönetimsel Sorun	2
	Öğretmen Motivasyonu	1
	Öğretmenlerin Mobbing Yaşama	1
	Özel Eğitim Sınıfları	1
	Yöneticilerin Yer Değişikliği	1
	Özgeci Davranış	1
	Hizmetçi Eğitim	1
	Yöneticilerin Yönetim Tarzı	1
	Okul Bütçesi	1
	Öğretmen Beklentileri	1
Toplam		15

Tablo 1'e göre Temel Eğitime yönelik yapılmış eğitim/öğretim kriterli tezlerin konular bağlamında “müfredat merkezli çalışmalar, ders kitapları merkezli çalışmalar, yöntem-teknik merkezli çalışmalar, öğrenci merkezli çalışmalar, yönetimsel sorunlar, öğretmen ve yönetici algıları” temalarına yönelik konuların ağırlıklı olarak çalışıldığı/kullandıkları tespit edilmiştir. Temel Eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerde en çok öğrencilerin merkeze alındığı konulara (n=22) yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye'de Temel Eğitime ilişkin yapılan tez çalışmalarının zaman içindeki dağılımını, konularını ve metodolojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. Bu hususta mevcut sonuçlara bakıldığında, Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının %90'ını yüksek lisans ve %10'u ise doktora bitirme tezi olduğu, incelenen tezlerin yazıldıkları dil bağlamında dağılımlarına bakıldığında lisansüstü tezlerin %95'inin Türkçe yazıldığı ve %5'inin ise İngilizce yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaların akademik kariyerin ve bilimsel araştırmaların başlangıç noktalarından olan yüksek lisans tezlerinde yoğunlaşması akademik araştırmaların ve bilimin doğasıyla açıklanabilir. Bu durumu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018; Yardımcı ve Bulu, 2024). Ayrıca Türkiye'de yüksek lisans programların doktora programlarından daha kolay açılması ve daha büyük bir dağılım ağına sahip olması mevcut durumu kolaylaştırmaktadır. Keza kariyer yolunda ilerlemek isteyen araştırmacıların yüksek lisans ile başlaması, özel sektörde çalıştığınızda yüksek lisansın kariyer basamaklarında yükselmeye yardımcı olması ve işverenler yüksek lisans mezunlarını daha çok tercih etmesi bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sürecinde incelenen tezlerin Türkçe yazılması ülkenin ana dili ile ilişkilendirilebilir. Ancak akademik araştırmaların dillerine göre dağılımında en yaygın dilin İngilizce (Sökmen & Nalçacı, 2020) olduğu bilinmektedir. Ayrıca uluslararası standartlara ulaşmak için lisansüstü tezlerin İngilizce yazılması teşvik edilmelidir. Bu durum araştırmaların daha çok kişiye ulaşmasını sağlayabilir.

Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarında en fazla kadın araştırmacıların (%55) tez yazdığı tespit edilmiştir. Ancak erkek araştırmacıların daha çok doktora tezi yazdığı görülmüştür. Bu hususta yüksek lisans sonrası erkeklerin doktora daha çok yöneldiği iddiası ileriye sürülebilir. Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarında en fazla “Prof. Dr. ve Doç. Dr.” unvanlı (%35) akademisyenlerin danışmanlık yaptığı

görülmektedir. Yardimciel ve Bulu (2024) yaptıkları çalışma mevcut durumu destekler niteliktedir. Ancak Düşmezkalender ve Metin (2019) yaptıkları araştırma, Karagöz ve Koç Ardiç (2019) yaptıkları çalışmada ağırlıklı olarak Dr. öğretim üyesi unvanlı hocaların danışmanlık yaptıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum üniversitelerin sahip oldukları imkanlar/olanaklar ve akademik personelin durumu ile açıklanabilir.

Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla 10 tez ile Gazi Üniversitesinde olduğu ve bu tezlerin tamamı yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Elbir ve Bağcı (2013) yaptıkları çalışmada üretilen lisansüstü tezlerin çoğunlukla Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yazıldıklarını tespit etmiştir. Ayrıca en çok doktora tezi Ankara, İstanbul ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde ikiye adet olarak üretilmiştir. Bu durum üniversitelerin sahip olduğu doktora ve yüksek lisans programları ve sahip oldukları akademik kadroların mevcut durumu ile açıklanabilir. Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının 2023 ve 2019 yıllarında 8 tez ile en fazla yayınlandığı tespit edilmiştir. Bu durum Temel Eğitime ilişkin akademik araştırmaların son yıllarda yoğunlaştığını ve bu alanlara son yıllarda ilginin arttığını düşündürmektedir.

Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında (n=26) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum İlköğretim (Temel Eğitim) Ana Bilim Dalından (n=8) çok olmasının Türkiye’de Eğitim Bilimleri ABD daha yaygın olması ve İlköğretim (Temel Eğitim) ABD bünyesinde barındırması ile açıklanabilir.

Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla Sosyal Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durum üniversiteler ilk açılan enstitülerin başında Sosyal Bilimleri Enstitüsünün gelmesinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Ayrıca Sosyal Bilimler Enstitüsü çatı özelliği göstererek birçok bilim dalını ortak paydada buluşturmaktadır.

Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarının en fazla “101-200” sayfa aralığında yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durum tezlerin tez yazım kılavuzluğunda ana prosedürü oluşturan yazı dizilimi ve İMRAD (“*Introduction-Giriş*”- “*Material and Methods*”- “*Gereç ve Yöntem*”- “*Results-Bulgular*”- “*Discussion-Tartışma*”) yöntemine uygun sayfa aralığını içerdiğini düşündürmektedir. Bu durumu destekleyen akademik çalışmalarda mevcuttur (Yardimciel & Bulu, 2024; Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018).

Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarına bakıldığında “öğrenci, öğretmen, müfredat, yönetici, aile ve karma grup” şeklinde çalışma gruplarıyla çalışıldığı ve çalışma grubu olarak en çok “Karma Grup veya Çoklu Grup” çalışmaların tercih edildiği tespit edilmiştir. Tekli gruplar bağlamında ise en çok öğretmen çalışma grubu (n=23) tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durumun Temel Eğitim sürecinde araştırmaların ağırlıklı olarak programın yürütme ve aktarılma kısmına yoğunlaştığını düşündürmektedir. Ayrıca Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla “*Nicel Araştırma Yöntemleri*” ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu durumu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018). Nicel araştırma, araştırmalarda veri toplama sürecinin daha kısa vakit alması, veri toplama ve analiz sürecinin daha kolay olmasından dolayı tercih edildiğini düşündürmektedir.

Temel Eğitim ile ilgili tez çalışmalarının en fazla “altı anahtar kavram/dizin” ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Temel Eğitime ilişkin tez çalışmalarına bakıldığında “anket, ölçek, kişisel bilgi ve gözlem formu, test, görüşme formları, tutum ve bilgi envanterleri, ders kitapları” gibi bilgi ve veri toplama araçları kullanıldığı tespit edilmiştir. En çok veri toplama aracı “ölçek” (n=27) olduğu tespit edilmiştir. Zira bu durum araştırmanın dokusundaki uyumu da gözler önüne sermektedir. Araştırma sürecinde en çok tercih edilen araştırma modelinin “*Nicel Araştırma Yöntemi*” olması zorunlu olarak nicel veri toplama araçlarına ağırlıklı olarak öncelik tanımaktadır. Bu durumda da ölçek, test ve anket gibi nicel veri toplama araçları ön plana çıkmaktadır. Veri toplama araçları olarak ikinci sırada görüşme formu ve üçüncü sırada ise “doküman, kaynak ve ders kitaplarını” içeren veri toplama araçlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu verilerin analizinde ise ağırlıklı olarak doküman inceleme ve içerik analizi yöntemlerine baş vurulmuştur. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak müfredatı değerlendirme, farklı ülkelerin Temel Eğitim sistemlerini karşılaştırma ve ders kitaplarını analiz etme/değerlendirme şeklinde

olmaktadır. Temel Eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerde en çok öğrencilerin merkeze alındığı konulara yönelik çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, Temel Eğitimde öğrenci/öğretmen merkezli yaklaşımlara yönelik çalışma sayısında artış olduğu, araştırmacıların yabancı dilde (İngilizce) tez yazmaları gerektiği ve araştırmaların derinleştirilmesi amacıyla doktora tez çalışma sayılarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilere ilişkin yapılacak yeni araştırmalarda veri toplama aracı olarak “Bilgi ve Tutum Envanterinin” daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini de göstermektedir. Bu doğrultuda, hazırlanan tezlerin Temel Eğitim Dönemi (7-11 yaş) ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, araştırmacının gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalar için bir yol haritası sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçları, yüksek öğretim kurumlarında bu alanda yapılacak araştırmaların planlanmasında ve ilgili müfredatların geliştirilmesinde önemli bir kaynak olarak kullanılabilir. Temel Eğitime ilişkin hazırlanmış tezlerin dağılımlarını ve eğilimlerine bakıldığında bireyin hayatındaki ilk eğitim kurumu olan “aile çalışma grubuna” sadece bir defa yer verildiği görülmüştür. Bu durum eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan ailenin araştırma süreçlerine bu kadar az dahil edilmesi bağlamında manidardır. Keza eğitim sürecinin en önemli sac ayaklarından biri kuşkusuz ailelerdir. Bu bağlamda gelecekteki araştırmaların (tez çalışmalarının) aile odaklı/merkezli yürütülmesinin faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Öneriler

Temel Eğitim alanında çeşitlendirilmiş araştırmalara ihtiyaç vardır. Çalışmanın sonuçları, Temel Eğitim konusunda belirli temalar üzerinde yoğunlaşıldığını, ancak bazı konuların ihmal edildiğini göstermektedir. Öğretmen eğitimi, dijital çağda Temel Eğitim, Temel Eğitimde ailenin yeri ve önemi, yapay zekâ ve Temel Eğitim, kültürel farklılıkların Temel Eğitim sürecine etkisi gibi konuların daha fazla ele alınması gerekmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu eksiklikler dikkate alınarak daha kapsayıcı ve çeşitli araştırmalar yürütülmelidir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

İlgili araştırmada anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren araştırma türü olmadığından ve doküman incelemesi yoluyla yürütüldüğü için etik kurul iznine tabi değildir. Ayrıca araştırmacının tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/52682/709181>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Aşıkcı, M. & Uygun, N. (2023). Sınıf öğretmenliği alanında dijital okuryazarlığa ilişkin yayınların bibliyometrik analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(65), 1623-1653. doi: [10.29228/joh.70854](https://doi.org/10.29228/joh.70854)
- Boissiere, M. (2004). Determinants of primary education outcomes in developing countries. <https://www.semanticscholar.org/paper/Determinants-of-primary-education-outcomesin-Boissiere/6eb7453a34124b81e96cbd72a22dc9e440bcc068#related>
- Bozkuş, K., & Torun, E. (2022). Sınıf yönetimi araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Studies in Educational Research and Development*, 6(1), 20-51. <https://serd.artvin.edu.tr/tr/download/article-file/2039433>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33- 38. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çevik, İ. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki özel eğitim sınıflarının yönetsel sorunları: Kastamonu ili örneği* (Tez No. 836355) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, Ö. C. (2023). Bir hak olarak “Eğitim” ve eğitim-refah ilişkisi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 40, 115-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ihy/issue/75212/1194788>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Dertli, Ş., & Dertli, M. E. (2024). Metaverse’ün disiplinlerarası görünümü: Lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik profili. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 14(2), 493-521. <https://doi.org/10.31466/kfbd.1375461>
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research*, 22(2), 581-603. <https://research.ebsco.com/c/n3ykda/viewer/pdf/ahqejpjuvy>
- Düşmezkalender, E., & Metin, M. (2019). Alternatif turizme yönelik bibliyometrik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 813-824. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.546044>
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik Temel Eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterlik algıları. *EKEV Akademi Dergisi* (93), 421-442. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1216456>
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37646/351533>

- Şahin, A., & Asal Özkan, R. (2023). 2010-2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 70-81. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1282463>
- Sökmen, Y. & Nalçacı, A. (2020). A bibliometric analysis of the articles about values education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 720-735. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271124.pdf>
- Turhal, E., & Varış, Y. (2022). Türkiye’de müzik ve değerler eğitimi konularında yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Online Journal of Music Sciences*, 7(2), 264-283. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1203790>
- Yardımcıel, F. & Bulu, M. (2024). *Türkiye’de değerler eğitimi üzerine yüksek öğretim tezleri: Bir bibliyometrik analiz (2020-2023)* [Konferans sunumu]. 3. Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress, Ankara, Türkiye. [III. BİLSEL Uluslararası Gordion Bilimsel Araştırmalar Kongresi \(1\).pdf](#)

Extended Summary

Introduction

Primary education constitutes a fragile and critical education/training phase due to the period it is in and the age range it addresses. During this period, children have a natural interest and curiosity towards the environment they live in (Fırat Durdukoca, 2023, p.423). During this period, the efficiency level of the education and training process can be associated with the cooperation of stakeholders, taking responsibility and the vision they have. Education stakeholders can create appropriate goals and skills for the Basic Education period by discussing the skill list (creativity, critical thinking, problem solving, communication, cooperation; information, media and technology skills; information, media, communication and technology literacy) presented in the context of the characteristics of an interdependent, heterogeneous, diverse and global environment (Chalkiadaki, 2018). Because in the digitalizing world, the production of information has also paved the way for ensuring its control and determining the direction of development of information well. Likewise, the explosion of information in information technology has increased the need for higher level information management skills (Ananiadou & Claro, 2009). In this context, it is important to reveal the direction, distribution and trends of master's and doctoral theses prepared on basic education.

The aim of the current research is to understand the research conducted on "Basic Education" in Turkey, to analyze the theses and to try to reveal the trends of postgraduate theses. In this context, it is thought that the research will provide holistic data on theses conducted in the context of "Basic Education" and will guide researchers and researches that will work in this field. In this context, the problem statement of the research is "What is the distribution of postgraduate theses with the content of basic education (containing "Basic Education" as the key concept) published in the thesis screening center of the Council of Higher Education?"

Method

This research, which aims to examine master's and doctoral theses on Basic Education, is a document review study. Document review covers "the analysis of written materials containing information about events or facts targeted for research" (Altunkaynak, 2020, p.43). In the analysis process of the obtained data, the descriptive content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods, was used.

The data of the research consists of master's and doctoral theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The concept of "Basic Education" was written in the words to be searched in the advanced search tab of the thesis search center and an attempt was made to reach existing studies. In this context, the theses related to the research process were accessed from the address <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. 78 master's and doctoral theses subject to the review were reached. 6 doctoral theses and 59 master's theses from the data sources of the research have open access permission. Two of the doctoral dissertations and 11 of the master's dissertations do not have open access permission. The electronic/hard copies of the theses without open access permission were accessed through university libraries. In terms of the purpose of the current research, 78 theses were analyzed according to fourteen different themes. In the data analysis process, literature (Dertli & Dertli, 2024; Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018; Dilek, Baysan & Öztürk, 2018) was used to create themes. In addition, themes were determined by using the study conducted by Turhal and Varış (2022) on values education. These themes are; distribution of theses in terms of type, languages of writing, gender distribution of authors, titles of advisors, distribution of universities where theses were prepared, publication years, main branches of science, distribution according to institutes, distribution of working groups, distribution of theses in terms of topics, key concepts, number of pages, distribution of theses according to data collection tools and distribution of theses according to research models.

Findings

It is seen that 90% of the theses related to Basic Education are master's theses and 10% are doctoral theses. In addition, when the distribution of the examined theses in terms of the language they were written is examined, it is seen that 95% of the postgraduate theses are written in Turkish and 5% are written in English. In accordance with the texture of the research, the publication of most theses in the "Educational Sciences" department can be attributed to the existence of the institutes. It is thought that research in the Basic Education process mainly focuses on the implementation and transfer of the program. In this context, studies on the curriculum, strategies, methods and techniques used in the transfer of the program, and parent and school-family cooperation can be increased. It would also be beneficial to increase the number of doctoral theses on the Basic Education process. This will deepen the research.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The fact that the theses examined in the research process were written in Turkish can be associated with the native language of the country. However, it is known that the most common language in the distribution of academic research by language is English (Sökmen & Nalçacı, 2020). In addition, in order to reach international standards, postgraduate theses should be encouraged to be written in English. This can ensure that research reaches more people. In theses studies related to Basic Education, it was found that female researchers wrote the most theses (55%). However, it was seen that male researchers wrote more doctoral theses. In this regard, it can be claimed that men tend to go to doctoral theses more after master's degree. In theses studies related to Basic Education, it is seen that academicians with the title of "Prof. Dr. and Assoc. Prof. Dr." (35%) are the most consulting academics. The study conducted by Yardimci and Bulu (2024) supports the current situation. However, the research conducted by Düşmezkalender and Metin (2019) and the study conducted by Karagöz and Koç Ardiç (2019) found that mostly lecturers with the title of Dr. lecturer were the consultants. This situation can be explained by the facilities/opportunities that universities have and the status of academic staff. It was determined that the thesis studies on Basic Education were mostly at Gazi University with 10 theses and all of these theses were master's theses. Elbir and Bağcı (2013) found in their study that the postgraduate theses produced were mostly written within Gazi University and Hacettepe University. In addition, the most doctoral theses were produced at Ankara, Istanbul and Middle East Technical University with two each. This situation can be explained by the doctoral and master's programs that universities have and the current status of their academic staff. It was determined that the thesis studies on Basic Education were published the most in 2023 and 2019 with 8 theses. This situation suggests that academic research on Basic Education has intensified in recent years and interest in these areas has increased in recent years.

Development Of Parenting Self-Efficacy Scale for Parents with Preschool Children

Ramazan SAK¹
Muharrem YILMAZ²

Abstract

The aim of this study is to conduct validity and reliability analyses of the Parenting Self-Efficacy Scale for parents of preschool children. Data were collected from a total of 770 parents, 603 mothers and 167 fathers. Randomly selected half of the collected data (385) were used for Exploratory Factor Analysis (EFA) and the other half (385) for Confirmatory Factor Analysis (CFA). Scale data were analyzed with SPSS and AMOS package programs. As a result of the EFA, it was determined that the scale consisted of 34 items and six factors. The factors were named Cognitive Development, Social Emotional Development, Motor Development, Self-Care Skills, Language Development and General Self-Efficacy. The six-dimensional structure obtained with EFA was confirmed by both first-level CFA and second-level CFA. When the reliability analysis results were examined, it was determined that the Cronbach Alpha coefficient of the scale was quite high at 0.947 in total and that the Cronbach Alpha coefficients were also high in its sub-dimensions (Cognitive Development: 0.907, Social Emotional Development: 0.905, Motor Development: 0.875, Self-Care Skills: 0.883, Language Development: 0.857, and General Self-Efficacy 0.789).

Keywords: Parental self-efficacy, validity, reliability, preschool education.

¹ Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Early Childhood Education, Van, ramazansak@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>

² Master Student, Tatvan District National Education Directorate, Preschool Teacher, Bitlis, m.mermur@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0005-6568-6765>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 10.03.2025

Kabul Tarihi: 20.04.2025

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirmesi

Ramazan SAK¹
Muharrem YILMAZ²

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynler için Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. 603 anne ve 167 baba olmak üzere toplam 770 ebeveyn den veri toplanmıştır. Toplanan verilerin rastgele seçilen yarısı (385) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve diğer yarısı (385) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır. Ölçek verileri SPSS ve AMOS paket programlarıyla analiz edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin 34 madde ve altı alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Alt boyutlar Bilişsel Gelişim, Sosyal Duygusal Gelişim, Motor Gelişim, Öz Bakım Becerileri, Dil Gelişimi ve Genel Öz Yeterlilik olarak adlandırılmıştır. AFA ile elde edilen altı boyutlu yapı hem birinci düzey DFA ile hem de ikinci düzey DFA ile doğrulanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı ölçeğin genel toplamında 0,947 düzeyinde oldukça yüksek ve alt boyutlarında da (Bilişsel Gelişim: 0,907, Sosyal Duygusal Gelişim: 0,905, Motor Gelişim: 0,875, Öz Bakım Becerileri: 0,883, Dil Gelişimi: 0,857, ve Genel Öz Yeterlilik 0,789) Cronbach Alpha katsayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn öz yeterliği, geçerlik, güvenirlik, okul öncesi eğitim.

1 Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Van, ramazansak@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Tatvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Öncesi Öğretmeni, Bitlis, m.mermur@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0005-6568-6765>

Atf için: Sak, R., & Yılmaz, M. (2025). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(1), 22-44. DOI: [10.58667/sedder.1655220](https://doi.org/10.58667/sedder.1655220)

Giriş

İnsan davranışlarının anlamlandırılması için farklı bakış açılarının kapılarını aralayan (Tatlıoğlu, 2021) Bandura, “öz yeterlik” kavramını 1977’de yayımlanan “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” eseriyle tanımlamış (Kıvrak Kunt, 2019) ve yarım asra yakın geçmişiyle (Sakız, 2013) dünya çapında birçok araştırmaya konu olmuştur. Öz yeterlik (Bandura, 1977) algılanan öz yeterlik, bireylerin herhangi bir şeyi ortaya koyma ya da ortaya çıkarma kabiliyetleriyle ilgili düşünce ve kanaatlerini içermektedir. Günlük yaşamda ve iş hayatında bireyin istediğini elde etmek için elinden gelen gayreti göstermesi, uğraşması, vazgeçmeme inancı ve direnme kabiliyetidir (Ansari & Khan, 2015). Bireyin yaşamına yön veren ya da etki eden durumları kontrol etme; üstesinden gelinmesi mümkün olmayan durumları, zor ve çözümsüz olarak görmek yerine, o problemin çözülebileceğine dair inanç olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1994). Bandura, bu kavramla aynı zamanda kişiye etkin bir görev üstlenmesini sağlayarak kişinin kendisine inanmasına, zorlukların üstesinden gelerek yapılması kolay olmayan işleri yapabileceğine olan inancına işaret etmektedir (Tatlıoğlu, 2021). Ayrıca öz yeterlik kavramı, kişinin yaptığı başarılı işlerde ilgili yeteneğine veya bir işi başarabileceğine dair kanaati ifade etmektedir (Bandura, 1977; Kotaman, 2008; Uyanık, 2014).

Bandura’nın ortaya attığı “öz yeterlik” kavramı farklı meslek gruplarına ilişkin çalışanların öz-yeterliliği başta olmak üzere insanların belli bir konudaki yeterlilikleri için kullanılmakla birlikte aile hayatında da kullanılmıştır. Örneğin; annelerin ebeveynlik öz yeterliliği (Aksoy & Diken, 2009; Arpacı & Dönmez, 2024; Demirdöven & Özyürek, 2022; Kıvrak Kunt, 2019; Kotil, 2010; Kurt & Aslan, 2020), babaların ebeveyn öz yeterliliği (Karlıoğlu & Yıldırım Sarı, 2019; Özkul, 2015), anne-baba/ebeveyn öz yeterlilikleri (Aşkın Ceran, 2020; Cansız, 2021; Cindioğlu, 2015; Deleş & Kaytez, 2022; Demirören & Bingöl, 2022; Kaya, 2013; Koyaş, 2021; Ogurlu, 2016; Tanlası, 2023; Serin & Girli, 2012; Yeğenoğlu, 2019).

Ebeveyn öz yeterliliği Bandura’nın “öz yeterlik” kavramından türetilen pek çok kavramdan biridir. Sarısoy Aksüt (2022), Teti ve Gelfand (1991) tarafından bu kavramın ebeveynlik anlamında çalışmasının yapıldığını ve Bandura’nın kuramından hareketle ebeveyn öz yeterliliğinin alan yazına kazandırıldığını ifade etmektedir. Coleman ve Karraker (1997) de yakın zamanda bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların arttığını belirtmektedir. Anne baba olmak, birçok insan için çok önemli olmakla beraber aile içinde de büyük bir heyecan uyandırmaktadır. Fakat güzel duyguların yanı sıra anne baba olmak, hem pek çok alanda bilgili olmayı hem de çocuğun farklı ihtiyaçlarının karşılanması için birtakım gereksinimleri de zorunlu hale getirmektedir. Zira, uzun zaman alacak olan bu gereksinimlerin karşılanması için ebeveynlerin hazırlıklı olması gerekmektedir (Coleman & Karraker, 1997). Ebeveyn olmak, çocuğun gelişimiyle ilgili bilgi birikimini de gerektirdiği için pek çok insanın düşündüğü kadar sıradan bir sorumluluk değildir. Bunların üstesinden gelebilmek için birtakım özellikler de taşımak gerekir ki bunlardan biri anne-baba öz yeterliliğidir. Bu yeterliliği olan ebeveynlerin sergiledikleri ebeveynlik performansı daha iyi olmaktadır (Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2014). Ebeveynler, çocuğa en yakın kişilerdir ve çocukla en fazla onlar zaman geçirmektedir. Bu nedenle çocuğu birçok açıdan etkileyen kişiler, başta anne-baba, daha sonra da aile ortamında bulunanlardır (Bağatarhan & Nazlı, 2013). Çocuk ilk öğrenmelerini aile ortamında oluşturduğu için ebeveynlik rolleri bu anlamda önem taşımaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip kişiler, çocuklarına karşı ilgi gösterip, onların yaşadığı kötü durumlar karşısında farklı bakış açılarıyla sorunlara bakmayı bilmekte ve farklı çözüm yolları geliştirerek çözüm odaklı davranabilmektedirler (Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2014). Anne ve babalık görevlerinde belli bir öz yeterlik düzeyinde olanlar, iletişim kurmakta sorun yaşamazlar; bilgi, güven ve öz yeterliliği zayıf kişiler problemlerle karşılaştıklarında zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, doğal olarak onların iletişim kurdukları çocuklarıyla problem yaşamalarına neden olmaktadır (Tedi & Gelfand, 1991). Uyanık Balat (2014) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların istenmeyen davranışlarının çözümü için, annelerin öz yeterlilik algılarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bağatarhan ve Nazlı (2013) da yaptıkları çalışmada, eğitim programlarının ebeveynler için önemine değinerek verilen eğitimlerle ebeveynlerin becerilerinin ve öz yeterliliklerinin yükseltilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Gelecek kuşakların sağlıklı bireylerden meydana

gelmesinin ancak bugünkü ebeveynlerin sağlıklı olmasıyla mümkün olacağı düşünüldüğünde ebeveynlere verilecek eğitimin de önemi anlaşılmaktadır (Ersanlı Kaya & Hotun Şahin, 2020).

Ebeveynlik öz yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında anne öz yeterliğinin bebeğin/çocuğun gelişim alanlarını önemli ölçüde etkilediği ve etkilerinin yadsınamayacak derecede önemli olduğu görülmektedir. Çocuğun özellikle ilk yılları tüm gelişim alanları için kritik bir dönemdir. Bu durum göz önüne alındığında çocuğun en yakınındaki kişi olan ebeveynin öz yeterliliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte çocukların uyum problemleri de bu doğrultuda ebeveynlerin öz yeterliğinden etkilenmektedir. Ayrıca gelişim sorunu yaşayan ya da gelişimi tehdit altında olan çocukların da yüksek öz yeterliğe sahip annelere ihtiyaç duyduğu da unutulmamalıdır. Ebeveynin birtakım sorunlarla karşı karşıya kalması da onların öz yeterliğinin düşük olmasına, istenen ebeveynlik davranışı göstermemesine neden olabilmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında ebeveynlerin öz yeterlilik düzeylerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Aksoy & Diken, 2009).

Çocukların eğitim hayatında başarılı olması için, rahat ve güvenli bir ortamda yetişmesinin önemli olduğu bir gerçektir. Gerek kalıttan kaynaklanan özellikler gerekse çocuğun yakınında bulunan kişiler (aile, okul, mahalle ortamı vs.) çocuğun hayatının şekillenmesinde son derece önemlidir (Özkul, 2015). Çocuğun hem okul öncesi dönemde hem de gelecekteki başarısı, yakın çevresinde bulunan ebeveynlerden etkilendiği için ebeveynin öz yeterliliği önem arz etmektedir. Günümüzde çocuğun sağlığı ve bütünsel gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olmak için faydalanılan kavramlardan biri de anne babanın sahip olduğu ebeveyn öz yeterliliğidir (Seetharaman vd., 2022). Öz yeterliliğin ebeveynler için yol gösterici özelliği göz önüne alındığında ebeveynlerin bunun farkına varmaları ve kabiliyetlerini keşfetmeleri gerekmektedir (Coleman & Karraker, 1997). Ebeveyn öz yeterliliğinin aynı zamanda ekonomik gelir, stres, depresyon ve çocuğun sahip olduğu karakter gibi pek çok etkenle ilişkisi bulunmaktadır (Fang vd., 2021). Anne yeterlilikleri ile psiko-sosyal durumlar arasında öz yeterliliğin önemli oranda aracılık rolü olduğu belirlenmiştir (Teti & Gelfand, 1991). Öz yeterlik inançları; ebeveynlerin sosyal, duygusal, kişilik özelliklerinin yanında anne ve babaların çocukların gereksinimlerini tamamlama, birlikte yaşamının kalitesi ve psiko-sosyal durumlarıyla da bağlantılıdır (Coleman & Karraker, 2000). Kişinin başarısını ve refahını artıran, öz yeterlik gücüdür; bu güce sahip kişiler, karşılaştıkları problemleri çözülemez olarak görmekten ziyade, onları aşılması gereken birer engel olarak görüp başarılarını artırmaktadırlar (Maeher & Pintrich, 1997). Yeterli eğitime sahip olmayan ebeveynlerin, eksik oldukları konularda eğitime tabi tutularak ebeveynlik görevlerinde desteklenmesi önerilmektedir (Gessulat vd., 2023). Okul öncesi dönemde çocukların yetişmesinde, ebeveyn öz yeterliliğinin beklenen seviyede olması, gelecekte çocuğun istenen hedeflere ulaşması ve tüm gelişim alanlarında başarılı olması için bir gerekliliktir (Kansu & Hızlı Sayar, 2018). Birçok konuda bir davranışın öğrenilmesi mümkündür fakat aynı zamanda bu davranışla ilgili kanaat de önemlidir. Öz yeterlik birçok konuda güdüleme, iyi olma ya da iyi hissetmeyi de beraberinde getirerek davranış üzerinde etkili olabilmektedir (Ersanlı Kaya & Hotun Şahin, 2020). Kendini ifade etme, zihinsel açıdan zenginleşme, sosyal açıdan uyum, istenmeyen davranışların terk edilmesi, ebeveyn ve çocuk etkileşimi, ebeveynin tutumları, çocukların görüşlerine bakış açısı gibi konularda ebeveyn öz yeterliliği, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Aksoy & Diken, 2009; Kandır & Alpan, 2008). Öz yeterlik derecesi, istenen seviyede olmayan ebeveynlerin çocuklarının büyük bir kısmının tüm gelişim alanlarında arzu edilen seviyede olmadığı belirlenmiştir (Büyüktaşkapu, 2012). Ebeveynlerin görevlerini iyi bir biçimde yerine getirmeleri; çocuğun zihinsel, ahlaki, sosyal ve hareket becerisi gibi gelişim alanlarını etkilemektedir ve bu durum ebeveynlerin öz yeterlilikleriyle şekillenmektedir (Bağatarhan & Nazlı, 2013; Gülay Ogelman & Çiftçi Toplaoglu, 2014; Kandır & Alpan, 2008). Ayrıca ebeveynin öz yeterlilik seviyesi, kendileri için de psikolojik sağlamlık açısından ve çocuklarıyla ilgilenmeleri bakımından önemlidir (Kurt & Aslan, 2020).

Ebeveyn öz yeterliliğinin çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki önemi anlaşılmakla birlikte ebeveynlerin mevcut öz yeterliliklerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla belirlenmesi kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de ebeveynlerin öz yeterliğini belirlemek için geliştirilmiş ya da uyarlanmış farklı ebeveyn öz yeterlik ölçekleri bulunmaktadır (Tablo 1):

Tablo 1: Türkiye’de Ebeveynlerin Öz Yeterliğini Belirlemek İçin Geliştirilmiş Ya Da Uyarlanmış Ölçek Bilgileri

Ölçeğin Adı	Ölçeğin Amacı	Geliştirenler / Yıl	Türkçeye Uyarlayanlar
Annenin Algıladığı Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği	Doğumun erken olması, ebeveynin bebek konusunda gerekli bilgi ve bakım becerilerine sahip olmaması gibi problemlerle mücadele etmesi için ebeveynin öz yeterliklerinin belirlenmesidir.	Barnes C., R. ve Adamson-Macedo E., N. (2007)	Tuncer, M., ve Oskay, Ü. Y. (2023)
Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği	Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynleri için Türkçeye uyarlanmıştır.	Coleman, P., K. ve Karraker, K., H. (2000)	Kotil, Ç. (2010)
Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği	Minör Cerrahide Çocuk Otonomisine Yönelik Ebeveyn Öz Yeterlilik özelliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.	Ono, S. ve Manabe Y. (2014)	Semerci, R., Ünver, S., Topçu, S. Y., Turan, F. N., Kostak, M. A., ve Fındık, Ü. Y. (2022)
Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu	Çalışma, ebeveynlerin sahip olduğu öz yeterlikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.	Van Rijen, E. H. M., Gasanova, N., Boonstra, A. M., ve Huijding, J. (2014)	Özkan Kunduracı, H. K., ve Aksoy, A. B. (2021)
Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği	Yetersizliği olan çocukların ebeveynleri için öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Türkçeye uyarlanmıştır.	Guimond, A., Moore, H., Aier, D., Maxon, E. & Diken, I., H. (2005)	Cavkaytar, A., Aksoy, V., ve Ardiç, A. (2014)
Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği (BPSE-R)	Okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik öz yeterliğinin belirlenmesi amacıyla uyarlanmıştır.	Holloway, S. D., Suzuki, S., Kim, S., Nagase, A., Wang, Q., Campbell, E. J., Golshirazi, M., Iwatate, K., ve Nishizaka, S. (2019)	Güler-Yıldız, T., Sahin, F., Haktanır, G., ve Holloway, S. (2021)
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği	Ölçek, dijital ebeveynlik yeterlik alanlarıyla göstergeleri belirlemek ve bunlara dayalı olarak geliştirilen bir araçla ebeveynlerin öz yeterliklerini belirmek için hazırlanmıştır.	Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A. N. ve Güyer, T. (2019)	
Algılanan Anne Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği	Normal doğum zamanından önce doğum yapan annelerin öz yeterlik düzeylerini ortaya koymak için hazırlanmıştır.	Sherer, M. ve Adams, C. H. (1983)	Verici Kılıç, Ç., ve Kavlak, O. (2024)

Yukarıda verilen bilgilerden de hareketle Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği dışındaki ölçeklerin tamamı uyarlama ölçeklerdir ve bu ölçekler, ebeveynlerin farklı beceri ve özelliklere ilişkin öz yeterliliklerini ölçmek için hazırlanmışlardır. Alan yazında okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterliliklerini çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve ebeveynlerin genel öz yeterliliği açısından ele alan, ülkemizin kültürüyle uyumlu, eğitim sistemimize uygun ve ülkemizdeki ebeveynlerin katılımıyla gerçekleşen veri toplama sonrası hazırlanmış orijinal bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler için Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeğinin (EÖYÖ)” geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada amaç “Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler için Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği’nin (EÖYÖ)” geliştirilmesi olduğundan çalışmada ölçek geliştirme süreçleri yöntemsel olarak izlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Ölçekler geliştirilirken yapı geçerliliğinde kullanılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için farklı katılımcılardan elde edilen verilerin kullanılması önerilmektedir (Henson & Roberts, 2006). Çalışmada uygun örnekleme yöntemiyle 770 katılımcıdan veri toplanmış ve AFA için en az 300 katılımcının yeterli büyüklükte olacağı önerildiğinden (Tabachnick & Fidell, 2013) ve yeterince büyük örneklemelerin rastgele ikiye bölünerek birinin AFA ve diğerinin DFA için kullanılması uygun görüldüğünden (Fabrigar vd., 1999) bu katılımcılar rastgele iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın katılımcılarına ait kişisel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Çalışma Gruplarına İlişkin Kişisel Bilgiler

	AFA Katılımcıları (n=385)			DFA Katılımcıları (n=385)		
	Gruplar	n	%	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	308	80	Kadın	295	76,6
	Erkek	77	20	Erkek	90	23,4
Yaş	25 ve altı	19	4,9	25 ve altı	17	4,4
	26-30	115	29,9	26-30	94	24,4
	31-35	118	30,6	31-35	120	31,2
	36-40	82	21,3	36-40	105	27,3
	41 ve üstü	51	13,3	41 ve üstü	49	12,7
	İlkokul	21	5,5	İlkokul	33	8,6
Eğitim düzeyi	Ortaokul	61	15,8	Ortaokul	56	14,6
	Lise	136	35,3	Lise	87	22,6
	Ön lisans	48	12,5	Ön lisans	48	12,5
	Lisans	105	27,3	Lisans	126	32,6
	Lisans üstü	14	3,6	Lisans üstü	35	9,1
Evlilik süresi	0-5 yıl	33	8,6	0-5 yıl	30	7,8
	6-10 yıl	229	59,5	6-10 yıl	219	56,9
	11-15 yıl	74	19,2	11-15 yıl	78	20,3
	16-20 yıl	34	8,8	16-20 yıl	44	11,4
	21 ve üstü	15	3,9	21 ve üstü	14	3,6

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Çalışma kapsamında EÖYÖ için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Ebeveyn öz yeterliği ile ilgili ölçekler ve “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” incelenmiştir. Ardından MEB programında yer alan gelişim alanları ve genel ebeveyn öz yeterliği ile ilgili altı başlığa uygun maddeler yazılmıştır. EÖYÖ’nün geliştirilmesi için 67 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve Lawshe Tekniğine uygun olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışma için okul öncesi alanında aynı üniversiteden ikisi erkek, ikisi kadın olmak üzere dördü Doç. Dr. öğretim üyesi ve en az 15 yıllık okul öncesi öğretmenliği deneyimi olan, beşi kadın üçü erkek olmak üzere toplam sekiz öğretmen unvanına sahip 12 uzmanın görüşleri alınmıştır. Lawshe (1975)’nin görüşüne göre pozitif bir değer alan her bir madde için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliği ölçütüne ($KGO=CVR_{critical}=critical\ CVR$) bakılması gerekir. Lawshe tekniğine göre inceleme yapılmış ve 5 madde, $KGO=CVR_{critical}$ değeri 0,667 altında kaldığı için taslak formdan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bir Türkçe uzmanı maddeleri dil bilgisi bakımından incelemiştir. Son hali verilen 62 maddelik ölçek beşli likert tipinde “Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilerek hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Son hali verilerek kullanıma hazır hale getirilen EÖYÖ için veri toplanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra tüm bölgelerdeki ebeveynlere ulaşabilmek amacıyla ölçek için tüm soruların cevaplanması zorunlu tutulacak şekilde Google Form oluşturulmuştur. Böylece kayıp verinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Formda sorulardan önce onam formu eklenmiş ve formu cevaplamak isteyenlerin e-posta adresleri ile tamamen gönüllü bir şekilde giriş yapıp ankete katılmaları sağlanmıştır. Ankete ait bağlantı linki başta okul öncesi çocuğu olan ebeveynlere ulaştırılması için sosyal medya yoluyla ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve diğer öğretmenlere iletilmiştir. Böylece çevrim içi bir şekilde birçok farklı ilden katılımcıya ulaşarak veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Geliştirilen ölçeğin taslak halinin uygulanmasından elde edilen veriler, Google Form'dan Excel olarak indirilmiş ve SPSS programına aktarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle AFA yapılmıştır. AFA ile fazla sayıdaki değişkenleri daha az sayıda değişken altında toplamak için yani faktörlerin belirlenmesi için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde eğik döndürme tekniklerinden Oblimin döndürme yöntemi kullanılır (Çokluk vd., 2016). Faktörlerin ilişkili olduğu düşünüldüğünden çalışmada Oblimin döndürme işlemi yapılmış ve AFA ile bir model belirlenmiştir. Belirlenen bu modelin geçerliliği AMOS programı kullanılarak DFA ile test edilmiştir. DFA yapılırken maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Bu teknik bu çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olmasından, ölçümlerin sürekli değişken olmasından ve verilerin normallik sayıltısını sağlamasından dolayı kullanılmıştır (Kline, 2011). Ölçeğin güvenilirliği için güvenilirlik iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Ayrıca, güvenilirlik analizi kapsamında, ölçekteki maddelerin, ölçeğin her bir alt boyutunun ve ölçeğin genel toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

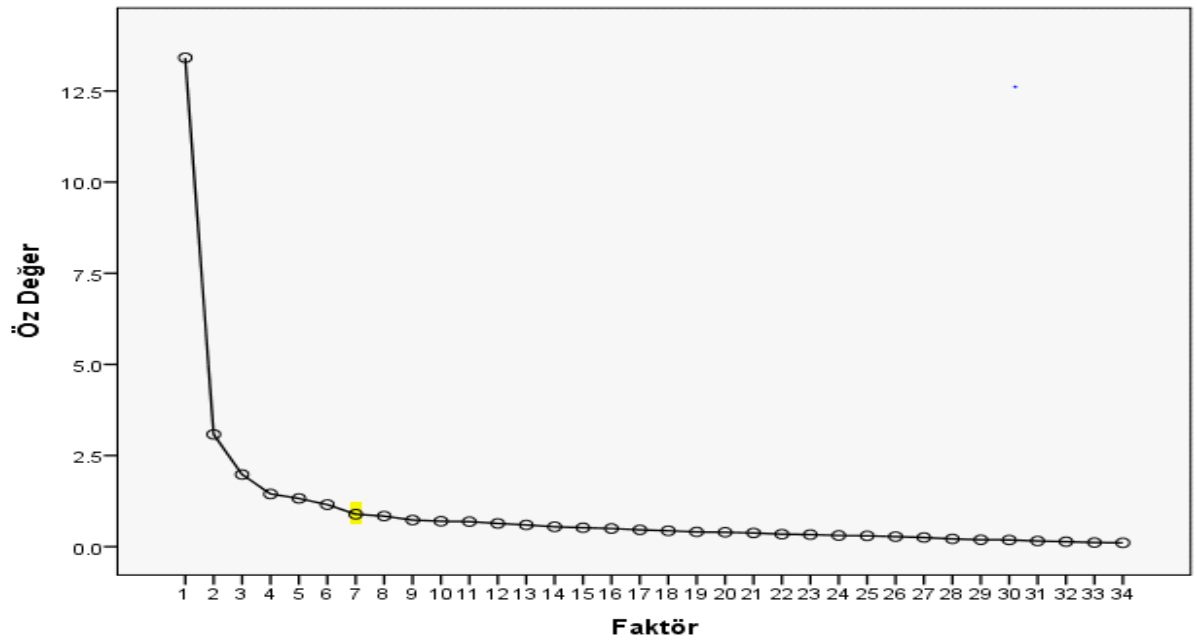
Geliştirilen ölçek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile verinin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir (Awang, 2015). KMO değerinin 0,60'ın üzerinde olması, faktörleri belirlemek için örneklem yeterli olduğunu göstermektedir. Veriler için yapılan analiz, KMO değerinin 0,938 olduğunu göstermiştir, bu da örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterince büyük olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ki-kare istatistik değerinin anlamlılığına Bartlett küresellik testi ile bakılmış ve anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür ($X^2_{(385)}=16684,2$; $p<,05$) (Awang, 2015; Hair vd., 2014). Ayrıca verilerin normal dağılımı için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış ve değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında (skewness=-0,090 ve kurtosis=-0,610) olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Daha sonra verilerin madde korelasyon bağlantılarına bakılmış ve anlamlı olmayan madde ikilisine rastlanmamıştır. Ayrıca veride herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Bu durumda toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir.

Faktörler, testi oluşturan maddelerin birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olması sonucu ortaya çıkmaktadırlar. Faktörlerin belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans oranı ve özdeğerler incelenmektedir (Hair vd., 2014). Faktörün toplam varyans içindeki miktarı özdeğer kavramıyla açıklanmakta, özdeğerin birden büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2014). Oblimin döndürme işlemi yapılan 62 maddelik 12 faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu görülmüş ancak bu değerler yamaç-birikinti grafiği ile değerlendirildiğinde altıncı faktörden sonra eğimin düzleştiği anlaşılmıştır. Eğimin düzleştiği noktadan sonraki faktörlerin varyansa katkısı az olduğu ve ilk altı faktörün toplam varyansın %55,9'unu açıkladığı göz önünde bulundurularak altı faktörlü ölçek için analizlerin tekrar edilmesine karar verilmiştir. Aynı konulara ait maddelerin aynı faktör altında toplanıp toplanmadığını incelemek için maddelerin faktör yük değerlerine bakılmıştır. Yaygın bir görüşe göre faktör yük değerinin 0,30'dan büyük olması gerekir. Ancak bazı maddeler birden fazla faktör için yüksek yük değerine sahip olabilmektedir. Bu gibi durumlarda faktör yükleri arasında 0,10'den büyük

fark varsa, madde yük değerinin büyük olduğu faktöre ait varsayılmalıdır. Ayrıca her ne kadar madde eleme sürecinde 0,30 kabul edilebilir olsa da madde sayısı fazla olan ölçeklerde alt sınırın 0,45 olarak belirlenmesi tercih edilmelidir (Hair vd., 2014). İlk AFA sonucu binişik yük değerine sahip olup aradaki fark 0,10'dan küçük olan ve yük değeri 0,45'ten küçük olan 25 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca faktör yük değeri yüksek olan ancak aynı faktör altında toplanan maddelerle içerik olarak uyumsuz olan üç madde çıkarılmıştır. Kalan 34 madde ile tekrarlanan analiz sonucunda çıkan ilk on faktöre ait öz değer ve toplam varyans değerleri Tablo 3'de ve yamaç-birikinti grafiğı Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 3: Ölçek Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Varyans Yüzdesi
1	13,413	39,449	39,449
2	3,080	9,058	48,508
3	1,980	5,823	54,330
4	1,445	4,250	58,580
5	1,322	3,890	62,470
6	1,153	3,390	65,860
7	,890	2,618	68,478
8	,838	2,466	70,944
9	,731	2,149	73,093
10	,698	2,052	75,145



Şekil 1: Yamaç-birikinti Grafiğı

Tablo 3 incelendiğinde 6 faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu görölmekte ve bu değerler yamaç-birikinti grafiğı ile değerlendirildiğinde altıncı faktörden sonra eğimin düzleştiğı anlaşılmaktadır. Eğimin düzleştiğı noktadan sonraki faktörlerin varyansa katkısı az olduğu ve ilk altı faktörün toplam varyansın %65,86'sını açıkladığı göz önünde bulundurularak ölçeğin altı faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. AFA sonucu elde edilen döndürölmüş faktör yük değerleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Verilere Ait Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M24	,814					
M25	,803					
M21	,740					
M23	,719					

M26	,620					
M22	,613					
M35	,889					
M36	,764					
M37	,748					
M38	,660					
M33	,624					
M39	,620					
M32	,497					
M13		-,824				
M8		-,783				
M12		-,769				
M9		-,757				
M14		-,744				
M11		-,682				
M10		-,661				
M6		-,585				
M60			,775			
M59			,760			
M61			,714			
M62			,625			
M54				,880		
M53				,828		
M55				,714		
M52				,615		
M56				,581		
M41					-,634	
M48					-,605	
M49					-,598	
M40					-,595	
Özdeğer	13,413	3,080	1,980	1,445	1,322	1,153
Açıkladığı Varyans	39,449	9,058	5,823	4,250	3,890	3,390
Açıklanan Toplam Varyans	39,449	48,508	54,330	58,580	62,470	65,860

Tablo 4'te görüldüğü üzere Faktör 1 altı maddeden oluşmakta ve varyansın %39,45'ini açıklamakta ve faktör yük değerleri ,814 ile ,613 arasında değişmektedir. İkinci faktör yedi maddeden oluşmakta, varyansın %9,06'sını açıklamakta ve faktör yük değerleri ,889 ile ,497 aralığında yer almaktadır. Üçüncü faktör sekiz maddeden oluşmakta, varyansın %5,82'sini açıklamakta ve faktör yük değerleri -,824 ile -,585 aralığındadır. Dördüncü faktör dört madde içermekte, varyansın %4,25'ini açıklamakta ve faktör yük değerleri ,775 ile ,625 aralığında yer almaktadır. Beşinci faktör beş maddeden oluşmakta, varyansın %3,89'unu açıklamada ve faktör yük değerleri ,880 ile ,581 aralığındadır. Altıncı faktör ise dört maddeden oluşmakta, varyansın %3,39'unu açıklamakta ve faktör yük değerleri -,634 ile -,595 aralığında yer almaktadır. Böylece altı faktör birlikte toplam varyansın %65,86'sını açıklamakta ve en düşük faktör yük değeri ,497 iken en yüksek faktör yük değeri ,889 olmuştur. Üçüncü ve beşinci faktörlerin negatif yük değerlerine sahip olması bu faktörlerin tanımladığı yönün diğer faktörlerden farklı olduğunu göstermektedir.

Ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin birlikte oluşturdıkları faktörlere verilen adlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Faktörlerinin İçerdikleri Maddeler

Faktör No	Faktör Adı	Maddeler
1	Sosyal Duygusal Gelişim	21, 22, 23, 24, 25, 26
2	Motor Gelişim	32, 33, 35, 36, 37, 38, 39
3	Bilişsel Gelişim	6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
4	Genel Öz Yeterlik	59, 60, 61, 62
5	Öz Bakım Becerileri	52,53, 54, 55, 56
6	Dil Gelişimi	40, 41, 48, 49

Doğrulamalı Faktör Analizi

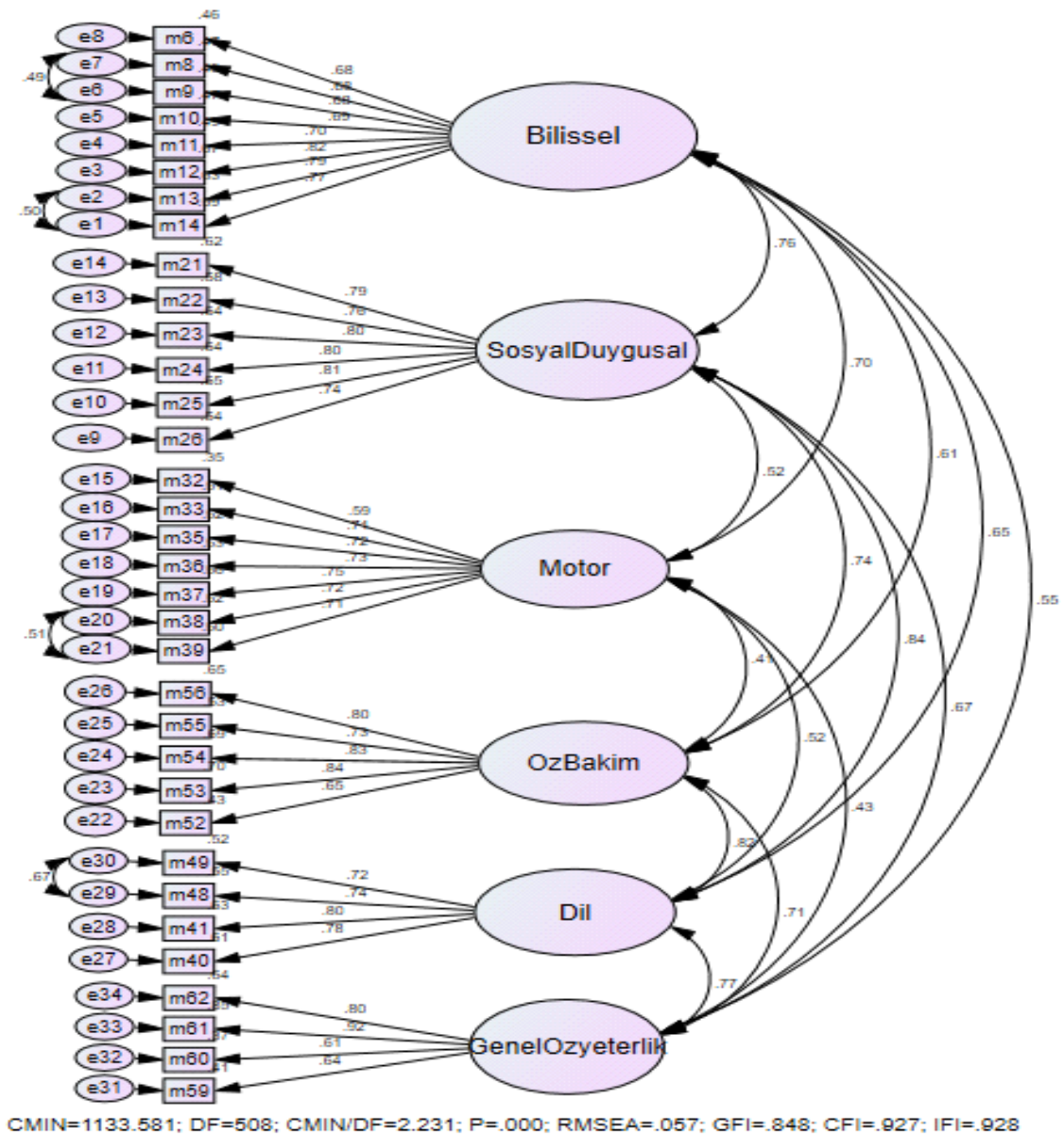
AFA sonucunda 34 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğruluğunu test etmek için birinci düzey DFA uygulanmıştır. DFA ile AFA sonucunda elde edilen faktör yapılarının geçerliği sınanarak doğrulanması sağlanır (Özdamar, 2016). AMOS programı kullanılarak çizilen ölçüm modelinde (Şekil 2) maddeler gözlenen değişkenleri oluştururken faktörler gizil yapıları oluşturmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan analizde, ki-kare uyum iyiliği testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1133,581$, $df=508$, $p<0,001$). Ancak modelin yeterliği için diğer uyum indekslerinin de incelenmesi önerilmektedir. Şekil 2'de verilen modelin uyum değerleri iyi uyum göstermiş ancak modifikasyonlarla bazı maddelerin hata kovaryansları ilişkilendirilerek (m8-m9, m13-m14, m38-m39, m48-m49) daha iyi bir uyum elde edilmiştir. Birinci düzey DFA sonucu belirlenen uyum indeks değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Birinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir	Elde edilen değer	Sonuç
χ^2/df	$\leq 2,5$	≤ 5	2,23	"Mükemmel"
GFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,85	"Kabul edilebilir sınırında"
RMSEA	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,06	"Kabul edilebilir"
IFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,93	"Kabul edilebilir"
NFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,88	"Kabul edilebilir sınırında"
TLI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,92	"Kabul edilebilir"
SRMR	$\leq ,05$	$\leq ,10$	,05	"Mükemmel"
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,93	"Kabul edilebilir"

(Kaynak: Kurnaz & Çelikkanat Nas, 2018).

Tablo 5 incelendiğinde GFI ve NFI kabul edilebilirlik sınırındayken χ^2/df ve SRMR mükemmel ve diğer uyum indeksleri kabul edilebilir seviyededir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen modelin uyum seviyesinin yeterli olduğu söylenebilir.



Şekil 2: Birinci düzey DFA sonuçları

Şekil 2’de görüldüğü üzere tüm faktör yük değerleri 0,50’nin üzerinde olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Bilişsel Gelişim boyutunda standardize edilmiş faktör yük değerleri 0,680 ile 0,820 arasında, Sosyal Duygusal Gelişim boyutunda 0,738 ile 0,808 arasında, Motor gelişim boyutunda 0,588 ile 0,748 arasında, Öz Bakım Becerileri boyutunda 0,652 ile 0,835 arasında, Dil Gelişimi boyutunda 0,720 ile 0,797 arasında ve Genel Öz Yeterlik boyutunda 0,644 ile 0,923 arasında değişmektedir. Böylece birinci düzey DFA sonucunda 34 maddelik ölçeğin altı alt boyuttan oluştuğunun doğrulandığı söylenebilir.

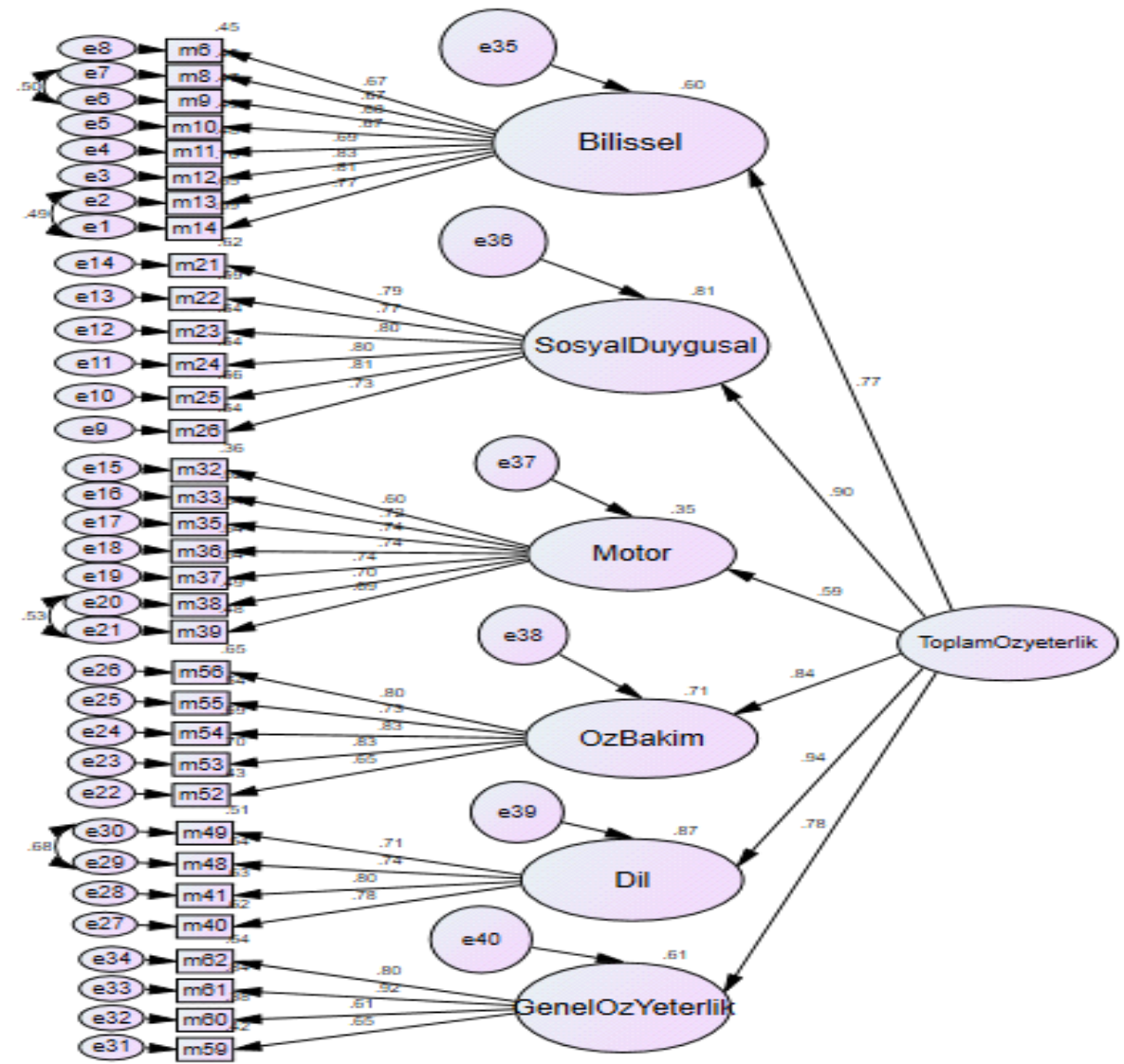
Geliştirilen ölçeğe ait altı faktörlü yapı doğrulandıktan sonra bu faktörlerin ölçek toplam puanı gibi üst düzey bir faktöre bağlı olup olmadığını test etmek üzere ikinci düzey DFA modeli oluşturulmuştur. Böylece birinci düzey DFA ile elde edilen altı faktör daha geniş bir gizil yapıya bağlanmış ve bu şekilde açıklanabileceği varsayılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçları Tablo 7 ve oluşturulan model Şekil 3’te verilmiştir.

Tablo 7: İkinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir	Elde edilen değer	Sonuç
χ^2/df	$\leq 2,5$	≤ 5	2,39	“Mükemmel”
GFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,84	“Kabul edilebilir sınırında”
RMSEA	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,06	“Kabul edilebilir”
IFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,92	“Kabul edilebilir”
NFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,87	“Kabul edilebilir sınırında”
TLI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,91	“Kabul edilebilir”
SRMR	$\leq ,05$	$\leq ,10$	,07	“Kabul edilebilir”
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,92	“Kabul edilebilir”

(Kaynak: Kurnaz & Çelikkanat Nas, 2018)

Tablo 7’de görüldüğü üzere GFI ve NFI kabul edilebilir sınırın çok az altındayken diğer uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir sınırın üzerindedir. Bu sonuçlar oluşturulan modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

**Şekil 3:** İkinci düzey DFA sonuçları

Şekil 3'te görüldüğü üzere tüm faktör yük değerleri 0,50'nin üzerinde olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,01$). Bilişsel Gelişim boyutunda standardize edilmiş faktör yük değerleri 0,668 ile 0,834 arasında, Sosyal Duygusal Gelişim boyutunda 0,735 ile 0,811 arasında, Motor Gelişim boyutunda 0,598 ile 0,737 arasında, Öz Bakım Becerileri boyutunda 0,652 ile 0,835 arasında, Dil Gelişimi boyutunda 0,714 ile 0,796 arasında ve Genel Öz Yeterlik boyutunda 0,614 ile 0,918 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçek Toplamı ile Bilişsel Gelişim arasında 0,772; Sosyal Duygusal Gelişim arasında 0,898; Motor Gelişim arasında 0,592; Öz Bakım Becerileri arasında 0,841; Dil Gelişimi arasında 0,935 ve Genel Öz Yeterlik arasında 0,783 faktör yük değeri bulunmaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin tek boyutlu bir yapı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Ölçeğin Madde Analizi ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçeğin maddelerinin, her bir alt boyutunun ve ölçeğin genel toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 8'de ölçeği oluşturan maddelere ve Tablo 9'da alt boyutlarına ilişkin üst ve alt %27'lik gruplara göre t-Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Ölçeğin Maddelerine İlişkin Üst ve Alt %27'lik Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Madde	$\bar{x}$	SS	r^1	t (üst%27-alt%27) ²	Madde	$\bar{x}$	SS	r^1	t (üst%27-alt%27) ²
M6	4,13	,79	,605	4,753**	M36	3,73	1,03	,510	3,628**
M8	4,24	,79	,619	4,613**	M37	3,42	1,10	,520	3,120*
M9	4,23	,79	,578	3,629**	M38	3,87	1,01	,591	4,057**
M10	3,81	,93	,584	3,142*	M39	4,00	,92	,572	3,982**
M11	4,00	,82	,623	4,781**	M40	4,32	,69	,599	5,345**
M12	4,34	,67	,690	3,857**	M41	4,45	,60	,637	4,996**
M13	4,19	,75	,693	4,781**	M48	4,44	,60	,656	5,626**
M14	4,17	,77	,681	5,681**	M49	4,44	,59	,674	6,084**
M21	4,50	,55	,666	4,272**	M52	4,42	,67	,609	4,898**
M22	4,43	,57	,647	6,130**	M53	4,40	,66	,617	3,044*
M23	4,48	,55	,684	3,325*	M54	4,39	,68	,605	3,982**
M24	4,48	,58	,697	5,067**	M55	4,44	,68	,587	4,993**
M25	4,51	,56	,685	5,784**	M56	4,51	,60	,714	5,571**
M26	4,56	,54	,670	3,403*	M59	4,20	,73	,507	3,867**
M32	4,11	,91	,570	4,098**	M60	3,94	,81	,457	2,590*
M33	3,86	,94	,619	4,462**	M61	4,32	,67	,637	4,269**
M35	3,43	1,12	,402	3,493*	M62	4,44	,64	,569	3,963**

r: Madde toplam korelasyonu, ** $p < ,01$, * $p < ,05$, ¹ $n = 385$, ² $n_1 = n_2 = 104$

Tablo 9: Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Üst ve Alt %27'lik Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Bilişsel Gelişim	Üst %27	104	31,63	2,94	206	6,729	,000
	Alt %27	104	28,42	3,86			
Sosyal Duygusal Gelişim	Üst %27	104	25,99	2,04	206	7,036	,000
	Alt %27	104	24,13	1,75			
Motor Gelişim	Üst %27	104	22,00	4,36	206	5,525	,000
	Alt %27	104	25,28	4,20			
Öz Bakım Becerileri	Üst %27	104	21,44	2,22	206	6,037	,000
	Alt %27	104	19,56	2,25			
Dil Gelişimi	Üst %27	104	15,56	1,27	206	7,603	,000
	Alt %27	104	17,14	1,71			
Genel Öz Yeterlik	Üst %27	104	15,11	1,81	206	5,238	,000
	Alt %27	104	16,38	1,70			
Ölçek Genel Toplamı	Üst %27	104	253,03	11,69	206	17,452	,000
	Alt %27	104	230,44	6,13			

Tablo 8 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin tüm maddeler için 0,40'tan yüksek olduğu (,402 ile ,714 aralığında), tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupların ($n_1=n_2=104$) madde puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tüm maddelerin ölçek toplam puanıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğundan ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu ve ölçmek istenen davranış bakımından ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde üst ve alt %27'lik gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p<.001$). Gruplar arasındaki ortalama puanlar karşılaştırıldığında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında farkın üst%27'lik grup lehine olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ölçekte yer alan alt boyutlarda ölçeğin ölçmek istenen davranış bakımından ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçeğin genel toplam ve her alt boyut için Cronbach Alpha katsayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Değerlendirme
Bilişsel Gelişim	,907	Çok yüksek
Sosyal Duygusal Gelişim	,905	Çok yüksek
Motor Gelişim	,875	Yüksek
Öz Bakım Becerileri	,883	Yüksek
Dil Gelişimi	,857	Yüksek
Genel Öz Yeterlik	,789	Yüksek
Ölçek Genel Toplamı	,947	Çok yüksek

Cronbach-alfa değeri 0,60-0,70 arası ise yeterli, 0,70-0,90 arası ise yüksek, 0,90 ve üzeri çok yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektir (Özdamar, 2016). Tablo 9'daki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı ölçeğin genel toplamında 0,947 düzeyinde oldukça yüksek; alt boyutlarından Bilişsel Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,907 ve 0,905 düzeyinde oldukça yüksek; Motor Gelişim 0,875 düzeyinde, Öz Bakım Becerileri boyutu 0,883 düzeyinde, Dil Gelişimi 0,857 düzeyinde ve Genel Öz Yeterlik 0,789 düzeyinde yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçekte kalan 34 maddenin geçerlik ve güvenilirliklerinin yüksek olduğu, ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu ve tüm maddelerin ölçekle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler için Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği” MEB, 2013 Eğitim Programı'ndaki kazanımlardan, göstergelerden ve literatürdeki farklı çalışmalardan yararlanarak geliştirilmiştir. Yapılan literatür taramasında okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterliliklerinin çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve ebeveynlerin genel öz yeterliliği açısından ele alan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğun doldurulması ve okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerle ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılması amacıyla 67 maddelik taslak bir form geliştirilmiştir. Lawshe tekniğine göre 5 madde kritik değerin altında kaldığı için taslak formdan çıkarılmıştır.

Hazırlanan ölçek formu Açımlayıcı Faktör Analizinde kullanılmak üzere 385 ve Doğrulamalı Faktör Analizinde kullanılmak üzere 385 olmak üzere toplam 770 katılımcıya uygulanmıştır. Yapı geçerliği için Temel Bileşenler Analiz yöntemine dayalı AFA kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Barlett istatistiğiyle onaylanmıştır ($KMO=.938$; $X^2_{(385)}=16684,2$; $p<.05$). İlk AFA sonucunda binişik maddeler, iki maddelik faktör altında toplanan maddeler ve faktör yük değeri 0,50 altında olan ve içerik olarak ilgisiz faktör altında yüksek faktör yükü ile bulunan toplam 28 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler için tekrarlanan AFA sonucunda 34 maddenin altı faktör altında toplandığı ve bu altı faktörün toplam varyansın %65,86'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiş ve grafiğin de ölçeğin altı faktörden oluşması gerektiği hakkında bilgi verdiği anlaşılmıştır. Böylece ölçeğin 34 madde ve Bilişsel Gelişim, Sosyal Duygusal Gelişim, Dil

Gelişimi, Motor Gelişim, Öz Bakım Becerileri ve Genel Öz Yeterlik alt boyutlarından oluştuğuna karar verilmiştir. Bu alt boyutlar:

Bilişsel Gelişim: Bilişsel gelişim; insanoğlunun hayatında ele alınması gereken en önemli alanlardan biridir (Koçak vd., 2015). Düşünme, algılama, hatırlama, problem çözme gibi daha pek çok zihinsel aktivite biliş olarak kabul edilmektedir. Çevrenin ve genetik faktörlerin etkilediği beyin, çok hızlı bir gelişim süreci göstermektedir. Çocukların çevrelerindeki görmeleri ve bunları anlamlandırmaları yetişkinlerden farklıdır (MEB, 2013). Okul öncesi dönem, kişinin hayatında önemli bir yer tutmaktadır çünkü çocuk, içinde bulunduğu ortamdan kaynaklı birçok alanda gelişim kazanmaktadır (Kol, 2011). Okul öncesi çağındaki çocuk için bulunduğu kurum ve aile ortamı çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Çevresinde gördüğü zengin uyarıcı, aile ortamı ve ebeveynler onun bilişsel gelişimine doğrudan etki etmektedir (Kol, 2011). Kişinin yakın ve uzak çevresinde gördüğü durum, olay ve nesneleri deneyimleriyle algılayıp bunlardan anlam çıkarmak, sonraki süreçlerde bunları hatırlamak, yorumlamak ve değerlendirme gibi işlemler zihinsel becerilerdir (Koçak vd., 2015; MEB, 2013). Çocuğun beyninin en işlevsel olduğu okul öncesi dönemde, ebeveynlerin öz yeterliliklerine, bilgi ve becerilerine dayanarak hazırladıkları ortamın zenginliği çocuğun zihinsel gelişimini etkilemektedir (Fadlillah & Pangastuti, 2022). Çocuğa sunulan ortamın tesadüfen değil, çocuğun bulunduğu gelişim döneminin gereklerine göre hazırlanması gerekmektedir, bu da çocuğun yakınındaki kişilerin yeterlikleriyle ilişkilidir (Kol, 2011).

Dil Gelişimi: İnsan hayatı boyunca gelişmeye devam eden dil; duygu ve düşünceleri dile getirme; bilgiyi ve istekleri başkalarına iletmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Çocuklar; iki yaş civarında iki veya üç kelime, sonrasında ise birçok sözcükle kendilerini ifade edebilmektedir (MEB, 2013). Kişinin hayatında dilin ayrı bir yeri vardır çünkü dil, düşüncenin gelişimini önemli bir ölçüde belirlemektedir. Çocuğun dil gelişiminin temeli ailede atıldığı için ebeveynlerin bu konuda üstlendikleri roller çok önemlidir (Kol, 2011). Çocukların bütün ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan annenin bilinçli olması, çocukla ilk ve en çok iletişim kuran kişi olması, ona söylediği ninni ve tekerlemelerin yanı sıra okul öncesi dönemde anlattığı masallar çocuğun yaşamında iz bırakmakla birlikte ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi de güçlendirmektedir (Arıcı, 2016). Dil ediniminde yalnız anne değil, baba ve varsa evdeki diğer aile üyeleri de sürece dâhil edilmelidir. Ses ahenkleriyle çocuğun dikkatini çeken şiir, türkü, masal, bilmece ve tekerleme gibi anonim türlerin yanı sıra çocuklarla kurulacak diyaloglar ve basit yönergeler çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Kol, 2011), bilişsel gelişim bu yönüyle dil gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim: Çocuğun bulunduğu ortamda duygularını kontrol edebilmesi, çevresine uyum sağlaması, bağımsız olabilmesi, sorumluluk duygusu alabilmesi ve çevresinde kabul görmesi önemlidir (MEB, 2013). Ömür boyu gelişimi devam eden sosyal duygusal gelişimde, özellikle okul öncesi dönemin önemli olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte sosyal gelişimi etkileyen en önemli çevre faktörü, çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailedir. Çocuğun sosyal kabulü, kendine güvenmesi ve model alacağı kişiler aile üyeleridir ve özellikle ebeveynlerdir (Kandır & Alpan, 2008). Çocuklar öğrenmelerini aile ortamında yapılandırırlar. Ebeveynlerinden gördüklerini onları örnek alarak, onlara özenerek yapmaya çalıştıkları için anne babanın ebeveynlik rolleri önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin bu rolleri sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri, sahip oldukları yüksek öz yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2014). Küçük çocuklar, her anlamda anneye daha fazla gereksinim duymaktadır (Öngider, 2013). Çocukların sorumlu, bilinçli ve iyi bir insan olmalarında ilk yılların ve bu zaman zarfında onların yanında bulunan ebeveynlerin önemi çok büyüktür (Arıcı, 2016). Ebeveynin çocukla kurduğu iletişim, çocuğun kendine güvenmesini ve farklı alanlarda başarılı olmasını sağlamaktadır (Kol, 2011). Yüksek derece öz yeterliliğe sahip, kararlı, dengeli, bilinçli ve tutarlı bir ebeveynin çocuklarına sunacağı güvenli ve demokratik bir ortam, çocuklarının görüşlerine göstereceği saygı, onlarla kuracağı sağlıklı ve çift yönlü bir iletişim çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından oldukça etkili olacaktır (Kandır & Alpan, 2008).

Motor Beceriler: Olgunlaşma, büyüme ve gelişmeyle bağlantılı olarak motor gelişim; fiziksel olarak vücudun büyümesidir. Olgunlaşma vücudun fonksiyonel olarak üst düzey gelişmesiye, gelişim bireyin nitel ve nicel değişimi olarak ifade edilmektedir. Vücudun genel hareketleri kaba motor, küçük

kas becerileri ise el ayak hareketlerinin kullanımı olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Çocuğun motor gelişimi özellikle 0-6 yaş aralığında kayda değer bir şekilde önemsenmelidir. Çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmesinde özellikle bu dönemde büyük ve küçük kaslarının gelişimine gösterilen özen etkili olmaktadır (Özyürek vd., 2015). Ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının fiziksel hareketlerini desteklemeleri ve çocukların sıkılmayacakları etkinlikleri bulup yaptırımları önemlidir.

Öz Bakım Becerileri: Temizlik, el yüz yıkma, giyinme, tuvalet eğitimi, oyuncaklarını toplama, tehlikelerden korunma gibi öz bakım becerileri; ilkin ev ortamında daha sonra da okul ortamında çocuklara kazandırılmaya devam edilmektedir (Dinçer vd., 2017). Çocukların temel ihtiyaçlarını başkalarına ihtiyaç duymadan yapabilmesi onlar için çok önemlidir. Çocuğun öz bakım becerilerini gereği gibi yapması, ona güven kazandırmakta ve aynı zamanda diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Yalçın vd., 2013). Çocuğun bütün hayatı boyunca edineceği bu becerileri için ebeveynin üstleneceği rol ve sahip olduğu öz yeterlik önemli olacaktır. Çocukların beslenme ve temizlik ihtiyaçlarının karşılanması için onlara rehberlik eden ebeveynler, onların bu alışkanlıkları kazanmasında oldukça etkilidir (Ekim, 2015). Ebeveynlerin çocuk sahibi olmadan önce çocukların bakım ve gelişimleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri gerekmektedir (Gülay Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2014). Ebeveynler, kendine ait eşyalarını ve oyuncaklarını düzenli bir şekilde toplaması için çocuğa imkân sağlamalıdır. Çocuğun kullandığı lavabo, tuvalet; masa ve çekmecelerin temizliği ve düzeniyle çocukların ilgilenmesi için fırsatlar verilmelidir (Dinçer vd., 2017). Aynı ortamı paylaştıkları çocuklarına model olmaları, giyim, beslenme, temizlik gibi konularda onlara rehberlik etmeleri ve bunu istemeleri de ebeveynlerin belli bir düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarıyla bağlantılıdır.

Genel Öz Yeterlik: Kişinin, yaşam koşulları karşısında zorlandığı, mücadele edemediği, aşına olmadığı durum ve problemlerle uğraşmadaki genel güveni olarak tanımlanabilmektedir (Scholz vd., 2002, Akt. Aypay, 2010). Ebeveynlerin genel öz yeterliliklerin yüksek olması çocukları için de önemlidir. Çünkü çocuklar anne ve babalarını kendilerini tehlikelerden uzak tutan ve onlarla birlikte çalışmaktan mutlu olan kişiler olarak görmektedirler. Çocukların eğitimi ile ilgilenen ve çocuklarının farkında olan yüksek öz yeterliliğe sahip ebeveynlerin çocukların başarısı üzerinde olumlu etkisi söz konusudur (Kong & Yasmin, 2022).

Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara göre belirlenen maddeler göz önünde bulundurulduğunda ebeveynin okul öncesinde çocukların gelişimi açısından önemi ve ebeveynin öz yeterliliğini ölçecek bir aracın da önemi de ortaya çıkmaktadır.

Geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,95 düzeyinde çok yüksek, Bilişsel Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Cronbach Alpha katsayıları 0,91 düzeyinde çok yüksek; Motor Gelişim 0,88 düzeyinde, Öz Bakım Becerileri boyutu 0,88 düzeyinde, Dil Gelişimi 0,86 düzeyinde ve Genel Öz Yeterlik 0,79 düzeyinde yüksek olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam madde korelasyonlarının 0,40 ile 0,71 aralığında olduğu yani tümünün 0,30'dan yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılmasında ölçekteki yedi madde için t değerlerinin 0,05 düzeyinde geriye kalan tüm maddeler için 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde üst ve alt %27'lik grupların toplam puanlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlar için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçekte kalan 34 maddenin geçerlik ve güvenirliklerinin yüksek olduğu, ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu ve tüm maddelerin ölçekle uyumlu olduğunu göstermektedir.

AFA ile elde edilen altı faktörlü yapının geçerliği DFA ile test edilmiştir. Birinci düzey DFA sonuçlarına göre modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. Bu sonuçlar ölçeğin altı faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekten alınan toplam puanın kullanılmasına uygunluğu için ikinci düzey DFA uygulanmış ve altı faktörün tek faktör altında toplandığı bir model oluşturulmuştur. İkinci düzey DFA sonucunda da modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda altı faktörlü yapısı doğrulanan ölçeğin istenildiğinde tek faktörlü olarak da kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu ölçek geliştirme çalışmasında bazı ölçme uzmanlarına göre bir sınırlılık bulunmaktadır. Her ne kadar alanyazında yeterince büyük örneklemelerin rastgele ikiye bölünerek birinin AFA ve diğerinin

DFA için kullanılması uygun görülse de (Fabrigar vd., 1999), bazı araştırmacılar AFA için veriler toplanıp analiz edildikten sonra, DFA için geriye kalan sorular kullanılarak verilerin yeniden toplanmasını önermektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda yeni toplanacak veriler ile ölçeğin psikometrik özellikleri test edilebilir.

Sonuç olarak geliştirilen bu ölçek, 6 alt boyut “Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal Duygusal Gelişim, Motor Gelişim, Öz Bakım Becerileri ve Genel Öz Yeterlik” ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynler için Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği’nin ebeveynlerin öz yeterliliğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ölçek, hem faktörlü yapısı hem de tek faktörlü yapısı doğrulandığından her alt boyuttan elde edilen toplam puanlar ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi, ölçeğin toplamından elde edilen puanlar da tek başına değerlendirmede kullanılabilir. Ölçekten alınan toplam puanlar arttıkça ebeveynlerin öz yeterlilikleri de artmaktadır. Aynı şekilde her alt boyuttan alınan toplam puanların artması ebeveynlerin ilgili alt boyutta yeterliliğini arttırdığını göstermektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterliliğini belirlemek için araştırmacıların çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın ve Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 25/09/2024

Etik kurul belgesi sayı numarası: 25243

Kaynakça

- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70.
- Ansari, M., & Khan, S. A. (2015). Self-efficacy as a predictor of life satisfaction among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 5-11.
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Arpacı, T., & Dönmez, H. (2024). 3-6 yaş çocuğu olan annelerin ebeveyn öz yeterlik düzeyleri ile çocukların psikososyal durumları arasındaki ilişki: tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 16(2), 25-32. doi:10.5336/nurses.2023-99869
- Aşkın Ceran, M. (2020). *Serebral palsili çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve anne-baba ebeveyn öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Awang, P. (2015). *SEM made simple: A gentle approach to learning structural equation modeling*. MPWS Rich Publication, Bangi.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bağatarhan, T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(31), 67-88.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı.). Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüktaşkapı, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Cansız, E. (2021). *3-6 yaş çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile ebeveyn öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardıç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69-76.
- Cindioğlu, M. D. (2015). *3-6 yaş çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveyn öz yeterlikleri çocuk mizaç algısı ve duygu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13-24.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Deleş, B., & Kaytez, N. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların çatışma durumları ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 67-77.

- Demirdöven, B., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 495-510.
- Demirören, D., & Bingöl, T. (2022). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme psiko-eğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğine etkisi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, (Ö1), 62-69.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78. doi.org/10.15285/maruaeabd.2686
- Ekim, A. (2015). Ebeveynlerin öz yeterlik algısının Türk okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite davranışları üzerindeki etkisi. *Kapsamlı Pediatri Hemşireliği Sorunları*, 39(1), 1-13. Doi:10.3109/01460862.2015.1090500
- Ersanlı Kaya, C., & Hotun Şahin, N. (2020). Ebeveyn uyum desteği programı ile ebeveyn öz yeterlik algısının geliştirilmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Dergisi Çalışmaları*, 3(3), 319-328.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fadlillah, M., & Pangastuti, R. (2022). Parenting style to support the cognitive development of early childhood. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 7(1), 156-163.
- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D., A., Raat, H., & Grieken A. (2021). Factors associated with parenting self- efficacy: A systematic review, *Jean Welay Leadding Global Nursing Research*, 77, 2641-2661.
- Gessulat, J., Oppermann, E., Choken, F., & Anders Y. (2023). Parental self efficacy in relation to family characteristics. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 224-240.
- Guimond, A., Moore, H., Aier, D., Maxon, E. & Diken, I.H. (2005) Parental self-efficacy instrment for children with disabilities (PSICD). Unpublished scale. Arizona State University, Phoenix, AZ, USA.
- Gülay Ogelman, H., & Çiftçi Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Güler-Yıldız, T., Sahin, F., Haktanır, G., & Holloway, S. (2021). Yenilenmiş Berkeley ebeveyn öz yeterlik ölçeği'nin (BPSE-R) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Education and Future*, (19), 13-23. doi.org/10.30786/jef.778666
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall, Uppersaddle River.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Maehr, M., & Pintrich, P. R. (1997). *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kansu, A. F., & Hızlı Sayar, G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim*, (1), 78-89. doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.11

- Karlıoğlu, A., & Yıldırım Sarı, H. (2019). Zihinsel engelli çocuğa sahip babalarda ebeveyn öz yeterliliği, algılanan sosyal destek ve aile yükü ilişkisi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(2), 112-118.
- Ersanlı Kaya, C. (2013). *Gebelerde ebeveyn uyum desteği programının ebeveyn öz yeterlik algıları üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kıvrak Kunt, P. (2019). *5-6 yaş çocukların annelerinin ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York, NY: Guilford.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö., & Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction]*, 3(1), 21-29.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kong, C., & Yasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: mediating role of parental self-efficacy. *Front. Psychology*, 13. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.928629
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. 250901. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Koyaş, S. (2021). *Okul öncesi döneminde görülen saldırgan davranışların ebeveyn öz yeterlik algısına ve çocuğun mizaç özelliklerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Kurnaz, H., & Çelikkanat Nas, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 793-812.
- Kurt, H., & Aslan, D. (2020). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin öz-yeterlik, psikolojik sağlık ve ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 211-240.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- MEB. (2013). 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Millî Eğitim*, 45(209), 144-159.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özkan Kunduracı, H. K., & Aksoy, A. B. (2021). Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye uyarlanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 885-903.
- Özkul, F. B. (2015). *48-60 aylık çocukların babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Okan Üniversitesi.

- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklar için hareket ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programı, *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, Special Issue 3, 89-98.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 26(1), 185-210.
- Sarısoy Aksüt, G. (2022). Ebeveyn öz-yeterliliği üzerine bir derleme: Müdahale programlarına yönelik bir bakış. *Nesne*, 10(26), 620-636.
- Seetharaman, M., Benjamin, A., McGrath, J. M., & Vance, A. J. (2022). Parenting self-efficacy instruments for parents of infants and toddlers: A review. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 4, 100082. doi.org/10.1016/j.ijnsa.2022.100082
- Semerci, R., Ünver, S., Topçu, S. Y., Turan, F. N., Kostak, M. A., & Fındık, Ü. Y. (2022). Adaptation of Parental Self-Efficacy Scale for Child Autonomy Toward Minor Surgery to Turkish. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 37, 632-639. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2021.06.098>
- Serin, G. E. Ç., & Girli, A. (2012). Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 69-78.
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale, *Psychological Reports*, 53(3), 899-902. <https://doi.org/10.2466/pr0.1983.53.3.899>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. 6. Baskıdan Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tanlası, B. (2023). *Aile apartmanında yaşayan annelerin ebeveyn öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62(5), 918-929.
- Tuncer, M., & Oskay, Ü. Y. (2023). The validity and reliability of the perceived maternal parenting self-efficacy scale: Turkish version. *CURARE Journal of Nursing*, (1), 17-22. doi.org/10.26650/CURARE.2023.0030
- Uyanık Balat, G. (2014). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin özyeterlilik ve mevcut düzeylerinin incelenmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 661-677.
- Verici Kılıç, Ç., & Kavlak, O. (2024). Algılanan anne ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği'nin Türk toplumuna uyarlanması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 57-65.
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 208-244.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A. N., & Güyer, T. (2019). Exploration of parents' digital parenting efficacy through several demographic variables. *Education and Science*, 44(199), 149-172. doi:10.15390/EB.2019.7897
- Yeğenoğlu, F. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

Bandura, who opened the doors of different perspectives to make sense of human behaviors (Tatlıoğlu, 2021), defined the concept of “self-efficacy” with his work “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” published in 1977 (Kıvrak Kunt, 2019) and has been the subject of many studies worldwide with a history of nearly half a century (Sakız, 2013). Self-efficacy (Bandura, 1977) perceived self-efficacy includes the thoughts and opinions of individuals about their ability to manifest or produce anything. In daily life and business life, it is the individual's ability to make the best effort to achieve what he/she wants, to strive, not to give up, and the ability to resist (Ansari & Khan, 2015).

Parental self-efficacy is one of the many concepts derived from Bandura's concept of “self-efficacy”. Sarısoy Aksüt (2022) states that this concept was studied by Teti and Gelfand (1991) based on parenting and parental self-efficacy was introduced to the literature based on Bandura's theory. Coleman and Karraker (1997) also state that studies on this subject have increased recently. Parents are the closest people to the child and they spend the most time with the child. Therefore, the people who affect the child in many ways are primarily the parents and then those in the family environment (Bağatarhan & Nazlı, 2013). The fact that parents face some problems may cause them to have low self-efficacy and not to show the desired parenting behavior. Considering all these, the importance of parents' self-efficacy levels emerges (Aksoy & Diken, 2009).

Today, one of the concepts that is utilized to have information about child health and holistic development is parental self-efficacy (Seetharaman et al., 2022). Considering the guiding feature of self-efficacy for parents, parents need to realize this and discover their abilities (Coleman & Karraker, 1997). In the upbringing of preschool children, the expected level of parental self-efficacy is a necessity for the child to reach the desired goals in the future and to be successful in all developmental areas (Kansu & Hızlı Sayar, 2018). Parental self-efficacy significantly affects the development of preschool children in areas such as self-expression, intellectual enrichment, social adaptation, abandonment of unwanted behaviors, parent-child interaction, parental attitudes, and perspective on children's views (Aksoy & Diken, 2009; Kandır & Alpan, 2008). Most of the children of parents whose self-efficacy is not at the desired level are not at the desired level in all developmental areas (Büyüktaşkapı, 2012). Parents' fulfillment of their duties in a good way affects the child's developmental areas such as mental, moral, social and motor skills, and this situation is shaped by parents' self-efficacy (Bağatarhan & Nazlı, 2013; Gülay Ogelman & Çiftçi Toplaoğlu, 2014; Kandır & Alpan, 2008).

Most of the scales in the literature are adaptation scales and these scales are designed to measure parents' self-efficacy related to different skills and characteristics. There is no measurement tool that addresses the self-efficacy of parents of preschool children in terms of supporting children's developmental areas and parents' general self-efficacy. Therefore, this study aimed to develop a Parenting Self-Efficacy Scale for Parents with Preschool Children.

Method

Since the aim of this study was to develop the Parenting Self-Efficacy Scale for Parents with Preschool Children, the scale development process was followed methodologically. The prepared scale form was applied to a total of 770 participants, 385 for Exploratory Factor Analysis and 385 for Confirmatory Factor Analysis. EFA based on Principal Component Analysis method was used for construct validity. The appropriateness of the sample size was confirmed by KMO and Barlett statistics ($KMO=.938$; $X^2_{(385)}=16684,2$; $p<.05$).

Findings

As a result of the first EFA, overlapping items, items grouped under two-item factors, and 28 items with factor loadings below 0.50 and high factor loadings under a factor that was irrelevant in terms of content were removed from the scale. As a result of the EFA repeated for the remaining items, it was

determined that 34 items were grouped under six factors and these six factors explained 65.86% of the total variance. In addition, the scree-slope-accumulation graph was also examined and it was understood that the graph also gave information that the scale should consist of six factors. Thus, it was decided that the scale consisted of 34 items and the sub-dimensions of Cognitive Development, Social Emotional Development, Language Development, Motor Development, Self-Care Skills and General Self-Efficacy. The six-dimensional structure obtained by EFA was confirmed by both first-level CFA and second-level CFA.

The reliability and validity analyses of the scale were performed and the reliability coefficient was found to be very high at 0.95, the Cronbach Alpha coefficients for Cognitive Development and Social Emotional Development were found to be very high at 0.91, Motor Development was found to be high at 0.88, Self-Care Skills dimension was found to be high at 0.88, Language Development was found to be high at 0.86 and General Self-Efficacy was found to be high at 0.79. It was determined that the item-total item correlations for all items in the scale were between 0.40 and 0.71, that is, all were higher than 0.30. In the comparison of the lower and upper 27% groups, it was found that the t values for seven items in the scale were significant at the level of 0.05 and for all the remaining items at the level of 0.01. In addition, in the comparison of the total scores of the upper and lower 27% groups in all sub-dimensions and total of the scale, it was observed that the t values for all sub-dimensions were significant at the level of 0.01.

Discussion, Conclusion and Recommendations

These results show that the remaining 34 items in the scale have high validity and reliability, good discrimination, and all items are compatible with the scale. As a result, this developed scale consists of 6 sub-dimensions and a total of 34 items. It has been determined that the Parenting Self-Efficacy Scale for Parents of Preschool Children is a valid and reliable measurement tool that can measure parents' self-efficacy.

Examining the Impact of the Incredible Years Parenting Program: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials in Early Childhood

Nilüfer KURU¹

Abstract

The Incredible Years (IY) parenting program is an intervention widely implemented to improve parenting practices and child development. This systematic review examined randomized controlled trials (RCTs) that assessed the effectiveness of IY programs for children aged 0–8 and their caregivers. A comprehensive literature search was conducted in the Web of Science, PsycINFO, and ERIC databases for studies published between 2021 and December 2024. Inclusion criteria required an RCT design and implementation of the IY parenting program with parents of children under eight. The review followed PRISMA guidelines. Eleven eligible studies were included. The findings showed consistent reductions in children's externalizing behaviors and improvements in parenting strategies. Several studies also reported positive changes in children's emotional regulation, developmental outcomes, and caregivers' psychological well-being. Some trials examined biological indicators, such as DNA methylation, which suggests preliminary evidence of physiological benefits. However, effects based on teacher reports and observational tools were less consistent. The Incredible Years program appears to be an effective intervention for enhancing behavioral and developmental outcomes in children and improving parental well-being. It is a promising intervention for promoting early childhood mental health, though further research is needed on its long-term and biological impacts.

Keywords: Incredible Years, parenting program, early childhood, randomized controlled trial, psychosocial outcomes

¹ Asst. Prof. Dr, Siirt University, Faculty of Education, Division of Preschool Education, Siirt, nilferkuru@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4237-9349>



Siirt Eğitim Dergisi

Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi: 24.05.2025

Kabul Tarihi: 20.06.2025

Eşsiz Yıllar Ebeveynlik Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Erken Çocuklukta Yürütülen Randomize Kontrollü Çalışmaların Sistemik Derlemesi

Nilüfer KURU¹

Özet

Eşsiz Yıllar (EY) ebeveynlik programı, ebeveynlik becerilerini geliştirmek ve çocuk gelişimini desteklemek amacıyla yaygın olarak uygulanan bir müdahaledir. Bu sistemik derleme, 0–8 yaş arası çocuklar ve onların bakım verenlerine uygulanan EY programlarının etkililiğini değerlendiren randomize kontrollü çalışmaları (RCT) incelemek amacıyla yürütülmüştür. 2021– Aralık 2024 yılları arasında yayımlanan çalışmalar, Web of Science, PsycINFO ve ERIC veri tabanlarında kapsamlı bir literatür taraması ile belirlenmiştir. Sistemik derleme, PRISMA yönergelerine uygun şekilde raporlanmıştır. İncelemeye uygun bulunan 11 çalışma değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların dışsallaştırma davranışlarında tutarlı azalmalar ve ebeveynlik stratejilerinde iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda, çocukların duygusal düzenleme becerilerinde, gelişimsel çıktılarında ve bakım verenlerin psikolojik iyi oluşlarında olumlu değişiklikler rapor edilmiştir. Bazı araştırmalar DNA metilasyonu gibi biyolojik göstergeleri de inceleyerek müdahalenin fizyolojik etkilerine dair ön kanıtlar sunmuştur. Ancak öğretmen raporlarına ve gözlemsel araçlara dayalı etkiler daha az tutarlılık göstermiştir. Eşsiz Yıllar programı, çocuklarda davranışsal ve gelişimsel çıktıları iyileştirmede ve ebeveynlerin iyilik halini artırmada etkili bir müdahale olarak görünmektedir. Erken çocukluk ruh sağlığını desteklemede umut verici bir müdahaledir; ancak uzun vadeli ve biyolojik etkileri üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: Eşsiz yıllar, ebeveynlik programı, erken çocukluk, randomize kontrollü deneysel desen, psikososyal sonuçlar

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Siirt, nilferkuru@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4237-9349>

For citation: Kuru, N. (2025). Eşsiz Yıllar Ebeveynlik Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Erken Çocuklukta Yürütülen Randomize Kontrollü Çalışmaların Sistemik Derlemesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(1), 45-61. DOI: [10.58667/sedder.1570358](https://doi.org/10.58667/sedder.1570358)

Giriş

Behavioral and emotional difficulties in early childhood are among the most important problems effecting lifelong mental health. These difficulties have long-term impacts on academic achievement, peer relationships, and socio-emotional functioning (Rutter et al., 2010; Scott et al., 2001). Such difficulties are often associated with adverse parent-child interactions, environmental stressors, and children's poor self-regulation skills (Lobo & Lunkenheimer, 2020; Shaw & Gross, 2008). Therefore, evidence-based parenting programs have been developed in response to these developmental risks to support positive developmental outcomes.

The Incredible Years (IY) program is one of the most extensively studied and widely implemented programs, a series of interventions targeting parents, teachers, and children aged from 0 to 12, and it is tailored for different age groups (Webster-Stratton, 2005). The IY Parent Programs are grounded in social learning theory and attachment-based frameworks and aim to reduce harsh parenting, enhance warmth and sensitivity, and foster children's self-regulation through skill building and model learning (Webster-Stratton, 2011). Multiple meta-analyses and randomized controlled trials (RCTs) have demonstrated the effectiveness of IY in mitigating child conduct problems and enhancing parenting abilities. For example, Menting et al. (2013) examined 50 IY trials and found significant effects on children's externalizing behaviors. More recently, Gardner et al. (2019) conducted a meta-analysis from 14 independent trials across Europe. This analysis confirmed a mean effect size for parent-reported conduct problems along with consistent results across countries and service contexts. Importantly, IY outcomes appear robust across settings, including high-risk families, ethnic minority groups, and parents with mental health challenges (Danbolt, 2020; Leijten et al., 2017; Weeland et al., 2023).

Nevertheless, substantial heterogeneity remains in IY outcomes. While some families benefit considerably, others show minimal or no gains (Leijten et al., 2018). Moderator analyses have revealed that baseline severity of child behavioral problems, parental mental health, and contextual adversity may influence outcomes (Menting et al., 2013). For instance, children with more severe behavioral difficulties tend to improve more, suggesting that the intervention may be better suited for treatment than universal prevention. Similarly, families experiencing economic hardship or minority status may require adaptations in delivery. However, existing evidence suggests that program fidelity and facilitator skill may mitigate these risks (Arruabarrena et al., 2022; Furlong & McGilloway, 2015).

There is a myriad of studies focusing on the effects of IY on developmental and physiological outcomes. For example, Creasey et al. (2024b) discovered that participating in IY was linked to decreased epigenetic aging and altered DNA methylation patterns in children. This suggests that the program may provide biological benefits by reducing stress. Meanwhile, observational studies using tools such as the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System (DPICS-R) and Coding Interactive Behavior (CIB) provide insight into the quality of parent-child interactions in real time and reveal changes in sensitivity, emotional regulation, and attunement (Pontoppidan et al., 2022; Weeland et al., 2022). Furthermore, recent studies have expanded the application of the Incredible Years (IY) program to include children under the age of three and those with neurodevelopmental conditions. For example, Serrano et al. (2024) and Valencia et al. (2021) adapted the program for families of children with autism spectrum disorder and reported promising improvements in communication and adaptive functioning. Similarly, trials including infants and toddlers have begun evaluating the IY Babies and Toddlers programs within universal and targeted prevention models (Blower et al., 2021; Pontoppidan et al., 2022). Though such a great amount of research has touched upon the effectiveness of the Incredible Years (IY) program, a majority of studies have mainly focused on behavioral symptoms and parenting practices (Edwards et al., 2016; Pidano & Allen, 2015) with limited attention given to integrated findings across behavioral, emotional, developmental, relational, and physiological domains within a developmental framework focused on early childhood.

By combining the results of 11 randomized controlled trials that assessed the Incredible Years Parent Programs for families with children ages 0-8, this systematic review fills a vacuum in the literature. In addition to parenting-related outcomes, this study identified patterns in children's

behavioral, emotional, developmental, and biological domains. The review offers a current, thorough assessment of the effectiveness, workings, and range of application of the Incredible Years parenting intervention in early childhood settings using this analytical method, which combines developmental and clinical research.

Method

This study is in compliance with the Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analyses Statement (PRISMA) (Moher et al, 2009).

Search Strategy and Information Sources

Literature search was conducted using the Web of Science, Educational Resources Information Center (ERIC) and PsycINFO covering peer-reviewed interventional studies published between 2021 and December 2024. A search strategy was developed for each database by considering Incredible years parenting program and free terms which covered the following: (Incredible years AND (parenting* OR parenting program *)) AND (child* OR early childhood* OR Preschool * OR pre-K* OR kindergarten* OR toddler* OR infant* OR infancy*) AND (intervention OR support* OR treatment*). In order to find possibly pertinent papers, the author and an independent researcher went over the titles and abstracts using the search method outlined. They acquired the abstracts and, if required, the whole texts of the research in order to determine eligibility for inclusion.

Inclusion and Exclusion Criteria

Studies were included in the review based on the fact that they meet the following four criteria: (1) Studies were selected only if the Incredible years parenting program was implemented (2) the participants were up to 8 years aged children; (3) the study was published in English-language journals. Studies were excluded from the review if they employed a non-randomized controlled experimental design.

Study Selection

The research results were imported into the Rayyan screening platform (Ouzzani et al., 2016), which automatically detected and removed duplicate records. The author and two additional reviewers conducted title and abstract screening independently to exclude studies that failed to meet the inclusion criteria. Any disagreements were resolved through discussion until consensus was reached. Subsequently, the full texts of the articles were retrieved and reviewed to determine final eligibility.

Quality Appraisal

Cohen's kappa statistic was calculated to assess inter-rater agreement during both the title/abstract and full-text screening phases. The kappa value was 0.86, which indicates a high level of agreement among reviewers. According to commonly accepted thresholds, values above 0.80 are considered to be indicative of excellent agreement (Pérez et al., 2020).

Data Extraction

The studies that met the inclusion criteria were reviewed and synthesized using a standardized table organized by thematic categories. This table presents key information including the year of publication, characteristic of participants, country of origin, duration of intervention implemented, and the effectiveness of the programs based on the measures used (see Table 1 and Table 2).

Results

The research included eleven studies published from 2001 to December 2024 from three databases (see Figure 1). RTC designs were used in all studies with participants including parents (caregiver) of children aged 8 and under. The study findings are listed below, along with examples showing how each study met particular criteria.

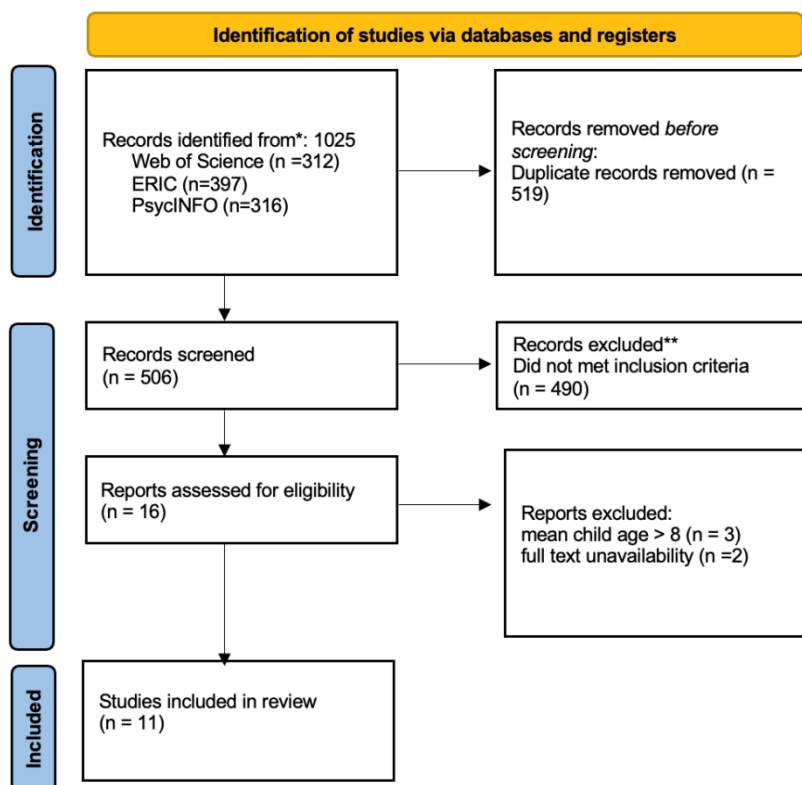


Figure 1: Outline of the Study Selection Process for the Systematic Review

Study Design

All 11 studies were RCTs. Three studies used an Observational RTC design (Creasey et al., 2024b; Huijzer-Engbrengenhof et al. 2023; Weeland et al. 2022) and two studies (Blower et al., 2021; Pontoppidan et al., 2022) included a pilot RCT (Table 1).

Participants

Across included studies the total sample size was 2928 (1863 children and 1065 parents) with individual studies ranging from 20 (Safarpour & Ashori, 2023) to 387 parent-child dyads (Weeland et al., 2022). The age of participating children spanned from birth to 8 years, while the ages of parents ranged from 18 to 51. The children in these research were representative of a variety of demographics, including children with neurodevelopmental abnormalities that have been clinically identified, children at risk of conduct issues, and generally developing children with emerging behavioral difficulties. Two studies (Serrano et al., 2024; Valencia et al., 2021) focused on families of children with autism spectrum disorder (ASD) or preterm children who had delayed socialization and language. Other studies included children referred by child protective services (Karjalainen et al., 2021), children with high externalizing behavior scale scores (Weeland et al., 2022), and children with genetic conditions linked to developmental risk or known social-emotional vulnerabilities (Creasey et al., 2024a, 2024b; Serrano et al., 2024). Parental participants were predominantly mothers (ranging from 85% to 91% across studies). Several studies focused on high-risk groups, including families under state supervision (Arruabarrena et al., 2022), immigrant families, and those from low-income households (Blower et al., 2021; Bywater et al., 2022). Many studies reported elevated baseline parenting stress or low parental self-efficacy, highlighting the clinical relevance of the interventions in populations experiencing psychosocial adversity (Bywater et al., 2022; Pontoppidan et al., 2022; Serrano et al., 2024).

Table 1: Study Characteristics of Included RCTs

Study (Year)	Country	Design	Study Population (Control/Intervention)	Age Range
Arruabarrena et al. (2022)	Spain	RCT	Child (n=38/n=56); 35% female; Parents (n=50/n=76); 73% female	Child: 4-8 age Parents: 30-47
Blower et al. (2021)	UK	Pilot RCT	Parents (n=53/n=152) Gender not reported	Child: 0 ≤4 months Parents: Not reported
Bywater et al. (2022)	UK	RCT	Mother & Child (n=56/n=285) Gender not reported	Child: 0 ≤ 8 weeks Mother: 18 -43
Creasey et al. (2024a)	Netherlands	RCT	Child (n=147/n=139); 47% female Parent (149/138); 92% female	Child: 4-8 Parent: 37-46
Creasey et al. (2024b)	Netherlands	Longitudinal Observational RCT	Child (n=146/n=135); 48% female Parent (146/135); 92% mothers	Child: 3-9 Parent: 27-49
Huijzer-Engbrengthof et al. (2023)	Netherlands	Longitudinal Observational RCT	Parent & Child (n=190/196) 92% mothers; 54.2% boys	Child: 4-8 Parent: 23-51
Karjalainen et al. (2021)	Finland	RCT	Parent & Child (n=52/n=50) 80% mother; 63% boy	Child: 3-7 Parent: 30-39
Pontoppidan et al. (2022)	Denmark	Pilot RCT	112 families (n=36/76) %100 mother	Child: 0-4 month Parent: not reported
Serrano et al. (2024)	Spain	RCT	Parent & Child (n=34/n=34) Gender not reported	Child: 3-7- Parent: Not reported
Weeland et al. (2022)	Netherlands	Longitudinal Observational RCT	387 caregiver-child 91% mothers; 45% girls	Child: 4-8 Parent:23-51
Valencia et al. (2021)	Spain	RCT	70 families Gender not reported	Child: 2-5 Parents: not reported

Intervention and Control Groups

Table 2 presents the information on the intervention protocol. The method, frequency, and length of the IY parenting interventions varied. Two of the eleven studies (Arruabarrena et al., 2022; Karjalainen et al., 2021) employed a home-visiting coach model and group intervention, whereas the other research used group-based IYP. Most studies had session frequencies ranging from 8 to 14 sessions, though a few implemented more intensive sessions. For example, Serrano et al. (2024) and Valencia et al. (2021) administered a program consisting of 22 sessions. Session duration varied across studies with most sessions lasting approximately 1.5 to 2 hours (e.g., Blower et al., 2021; Karjalainen et al., 2021). In contrast, Serrano et al. (2024) implemented a group-based program, but the exact session duration was not specified. The most commonly implemented intervention across the studies was the Incredible Years (IY) Parenting Program. Adaptations included IY-ASLD (Serrano et al., 2024; Valencia et al., 2021), IY Parent and Babies (Pontoppidan et al., 2022), and IY Infant and Toddler Parent Program (Blower et al., 2021). All studies used control groups for comparison, including those receiving usual care or visits, except for one study (Blower et al., 2021), which used an active control group (HENRY, Triple P). Compliance rates varied among the studies, ranging from 50% to 100%.

Study Outcomes Based on Measurement Tools

The majority of studies validated and standardized tools to assess behavioral, emotional, developmental, and relational outcomes in children, as well as parenting practices and psychosocial well-being in parents. Due to the heterogeneity in outcome measures, the results are presented narratively under two thematic domains: child and parent outcomes.

Child Outcomes

Child outcomes were assessed using a wide array of validated measures encompassing behavioral, emotional, developmental, observational, and more recently-biological domains. One of the most consistent findings across studies was the reduction in externalizing behaviors such as aggression, defiance, and hyperactivity. These outcomes were primarily measured through the Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI), Child Behavior Checklist (CBCL), and Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). In the study of Karjalainen et al. (2021), children in the intervention group demonstrated significant improvements on the ECBI Problem ($p < .001$, $d = 0.87$) and Intensity scales ($p < .001$, $d = 0.80$); however, effects were attenuated at 12-month follow-up. Likewise, Arruabarrena et al. (2022) observed large decreases in ECBI scores with effect sizes exceeding $d = 1.5$ among clinically referred children.

For children under age three, developmental and social-emotional functioning were assessed using the Ages and Stages Questionnaire: Social-Emotional (ASQ:SE-2), the Cognitive Development Questionnaire and the SDQ (toddler version). Bywater et al. (2022) observed moderate gains in prosocial behaviors and social-emotional development, but these benefits were not consistently different from control groups. Similarly, Pontoppidan et al. (2022) reported small, favorable effects on maternal-reported infant temperament and interaction quality, yet group differences measured via the Coding Interactive Behavior (CIB) system were not statistically significant. Multidomain tools such as the Developmental Profile-3 (DP-3), Vineland Adaptive Behavior Scales-III (VABS-III), Social Communication Questionnaire (SCQ), and Autism Diagnostic Observation Schedule-2 (ADOS-2) were used in the case of children diagnosed with or at risk for autism spectrum disorder. Serrano et al. (2024) reported moderate to high levels of improvement in communication and socialization subscales of the VABS-III. Valencia et al. (2021) noted a reduction in CBCL Effect sizes were not provided, although total problem scores for children with ASD were. These results were confirmed by observational data. Using the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System (DPICS-R), Weeland et al. (2022) found that increases in labeled praise during structured play tasks predicted post-intervention reductions in child problem behavior. Specifically, labeled praise rose from a mean of 1.5 to 4.0 instances per session in the intervention group. Two studies explored biological outcomes using epigenetic markers. Creasey et al. (2024a; 2024b) analyzed DNA methylation and epigenetic age acceleration using buccal swabs, suggesting a potential biological buffering effect of the IY parenting intervention. However, the results are preliminary and require replication. Finally, Huijzer-Engbringhof et al. (2023) addressed child temperament using latent difference score models to assess changes in disruptive behavior and effortful control. Children whose parents received IY showed greater decreases in disruptive behavior and greater increases in effortful control, with these improvements sustained at the 4-month follow-up.

Parent Outcomes

The outcomes for parents were evaluated using surveys and observations. Attention was given to psychological functioning, self-efficacy, interaction with the child, and the parent-child relationship. Improvement in parenting behavior was a common outcome across studies. The Alabama Parenting Questionnaire (APQ), the Parenting Practices Interview (PPI), and the Dyadic Parenting and Child Behavior Scale-Revised (DPICS-R) all reported higher rates of positive parenting and lower rates of coercive parenting. Arruabarrena et al. (2022) reported significant improvements in praise and inconsistent parenting.

Psychological well-being was most often evaluated using the PSI-SF, BDI-II, MDI, and WHO-5 Well-Being Index. Valencia et al. (2021) found reductions in parenting stress across all three PSI-SF domains: parental distress, difficult child perception, and challenging child assessment. Arruabarrena et al. (2022) also found that BDI-II scores decreased significantly from pre- to post-intervention assessment ($d = 0.53$, $p < .001$), particularly among parents with higher baseline symptom scores. Additionally, Bywater et al. (2022) and Pontoppidan et al. (2022) reported changes in MDI and WHO-5 scores with lower effect sizes. There was also improved parental confidence and self-efficacy.

The Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) and the Karitane Parenting Confidence Scale (KPCS) showed improvements in parenting competence. Valencia et al. (2021) found that the Autism-Specific Five-Minute Speech Sample (AS-FMSS) showed increases in parental warmth and decreases in criticism and emotional over-involvement after the intervention, indicating improved parent-child relationship quality.

Overall, the findings from these 11 studies suggest that the Incredible Years program effectively enhances child behavioral and developmental outcomes, improves parenting quality, and promotes caregiver well-being. These effects were achieved across diverse populations and were supported by a comprehensive psychometric, observational, and biological assessment approach.

Table 2: Systematic Literature Review Based on Johns Hopkins Evidence-Based Practice (EBP)

Study	Type of Intervention	Control	Duration	Measure timepoint	Measures	Compliance rates
Arruabarrena et al. (2022)	IY Parent Program+ Small Group Dinosaur program + IY-Child program	Usual care	19 weekly sessions	Baseline-post-intervention, and follow-up	Parenting Practices Interview, Parenting Stress Index/Short Form, Beck Depression Inventory-II, Brief Child Abuse Potential Inventory, Eyberg Child Behavior Inventory, Dyadic Parent-Child Interaction Coding System-IV, Incredible Years Parenting Program Satisfaction Questionnaire	%59
Blower et al. (2021)	IY Infant and Toddler parent programs (E-SEE STEPS)	Usual care, HENRY, Triple P	IY-I: 8–10 weekly IY-T: 12 weekly sessions	Baseline- follow-up 1- follow-up 2- follow-up 3	Ages and Stages Questionnaire: Social-emotional, Second Edition (ASQ:SE-2); 9-item Patient Health Questionnaire (PHQ-9)	%88
Bywater et al. (2022)	IY Parents program ((E-SEE) Steps)	Usual care	Two hours weekly	Baseline- follow-up 1- follow-up 2- follow-up 3	ASQ:SE-2; PHQ-9; The Parent Sense of Competence (PSOC); CARE Index (Infancy); SDQ (2-4 yr version), Maternal Postnatal Attachment Scale (MPAS)	%95
Creasey et al. (2024a)	IY Parenting Program	Usual care	14 weekly session	Baseline- follow-up 1- follow-up 2- follow-up 3	Child DNAm; ECBI, SDQ; Dyadic Parent– Child Interaction Coding System–Revised; Positive Verbal Discipline scale; Praise and Incentives	86%
Creasey et al. (2024b)	IY Parenting Program	Usual care	14 weekly session	Baseline-follow-up	Physical punishment scale (6 items); Harsh and inconsistent discipline scale; ECBI, Infinium EPIC 850k and iSelect GSA	%71
Pontoppidan et al. (2022)	IY Parents and Babies program	Usual care	8 sessions	Baseline- post-test, follow-up	CIB system; Karitane Parenting Confidence Scale; Major Depression Inventory; World Health Organization Well-Being Index; Rosenberg Self-Esteem Scale; Being a Mother Scale; Parental Reflective Functioning Questionnaire; Parenting Sense of Competence Scale; Ages and Stages Questionnaire - Social-Emotional; Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); Cognitive Development Questionnaire	%86
Huijzer-Engbregh of et al. (2023)	IY Parenting Program	Usual care	14 weekly sessions + one session	pretest, posttest, and follow up	ECBI; Child Behavior Questionnaire Very Short Form (CBQ-VSF)	Not Reported
Karjalainen et al. (2021)	IY® Parenting Program	Usual care	19 week sessions	baseline-post-test-follow-up	(ECBI); (CBCL); Teacher-reported SESBI-R; Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF); Teacher Report Form (TRF);	%88

Serrano et al. (2024)	IY Parent Program adapted for families of children with autism or language delays (IY-ASLD)	Usual care	15-22 sessions	Baseline-post-test	Hollingsdale's Index of Social Position; Social Communication Questionnaire (SCQ); Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS2); Vineland Adaptive Behavior Scale-III (VABS-III, parent/caregiver report form); Developmental Profile-3 (DP-3); CBCL; Autism Program Parent Weekly Evaluation; Autism Program Parent Final Satisfaction Questionnaire; Individual interviews with parents; Individual interviews with clinicians; Parent Stress Inventory-Short Form (PSI-SF); Beck Depression Inventory (BDI); Alabama Parenting Questionnaire-Preschool version (APQ-Pr); Autism-Specific Five Minute Speech Sample (ASFMSS);	%50
Weeland et al. (2022)	IY Parenting program	Usual care	14 weekly sessions + one session	Baseline-post-test-follow-up	ECBI; Dyadic Parent-Child Interaction Coding System (DPICS-R);	%93
Valencia et al. (2021)	IY-ASLD® program	Usual Care	22-session	baseline-post-test	The Modified Checklist for Autism in Toddlers Revised with Follow-up (M-CHAT-R/F); Social Communication Questionnaire (SCQ); Vineland Adaptive Behavior Scale-III (VABS-III, parent/caregiver report form); Developmental Profile-3 (DP-3)	50

Discussion and Conclusion

Eleven randomized controlled studies assessing the impact of the Incredible Years (IY) parenting program on children aged 0–8 and their caregivers were analyzed in this systematic review. Benefits of the IY program have been demonstrated in a variety of situations and populations, including lowering children's externalizing behaviors and enhancing parenting abilities. More information about the biological, developmental, and emotional effects surfaced. The pattern of results also highlights methodological issues, variations in efficacy, and significant ramifications for further study and application.

Across studies, IY was consistently found to reduce externalizing symptoms in children, particularly in those with elevated baseline problems. Nearly all studies reported reductions in parent-reported ECBI and CBCL scores, with large effect sizes in clinical and high-risk samples (e.g., Arruabarrena et al., 2022; Karjalainen et al., 2021). These results reinforce prior meta-analytic evidence, indicating that parenting interventions are especially advantageous for children with significant initial challenges (Gardner et al., 2019; Menting et al., 2013). Some studies even extended beyond behavioral outcomes, capturing improvements in emotional regulation, effortful control, and adaptive functioning—domains closely aligned with developmental resilience (Huijzer-Engbringhof et al., 2023; Serrano et al., 2024). Karjalainen et al. (2021) and Weeland et al. (2022) found weaker or null effects in teacher-rated outcomes, highlighting the recurring issue of limited generalizability across contexts. Similarly, the limited statistical significance of observational measures in some studies (e.g., Pontoppidan et al., 2022) may reflect measurement difficulties and the necessity of stronger fidelity in real-world applications. More innovative studies have begun to explore physiological and neurobiological outcomes. Creasey et al. (2024a, 2024b) provide compelling, albeit preliminary, evidence suggesting that participation in IY may mitigate biological markers of stress via epigenetic modulation. While these studies are nascent and underpowered for definitive conclusions, they open a promising interdisciplinary avenue that aligns with broader developmental neuroscience frameworks.

Improvements in parenting practices were among the most robust and consistent findings. Increases in positive reinforcement (e.g., praise) and decreases in harsh discipline were documented using self-report tools (e.g., APQ, PPI) and observational tools (e.g., DPICS-R). Additionally, growth in emotional sensitivity was documented. These changes contribute directly to child outcomes and support the theoretical basis of IY. IY posits that coercive cycles can be interrupted through skill-based shifts in parenting (Webster-Stratton, 2011). Several studies have reported significant reductions in parenting stress and depressive symptoms, which are common in families facing adversity and known to interfere with intervention engagement and effectiveness (Arruabarrena et al., 2022; Valencia et al., 2021). Improvements in parenting self-efficacy were also observed, albeit more modestly than behavioral changes (Pontoppidan et al., 2022). These effects on caregivers reinforce that parenting programs like IY target not only child behavior but also promote broader family well-being and emotional functioning. The emotional relief and competence gains reported by caregivers may also increase retention and the long-term sustainability of change. The overall results support the effectiveness of IY; however, variability across studies suggests that context, implementation, and population characteristics moderate outcomes. For example, families involved with child protective services (Arruabarrena et al., 2022; Karjalainen et al., 2021) and families raising children with ASD (Serrano et al., 2024; Valencia et al., 2021) have benefited significantly from adapted IY protocols. These results suggest that IY is scalable across contexts involving clinical and complex needs. However, findings from large-scale implementation efforts (e.g., Bywater et al., 2022) indicate challenges with recruitment, retention, and fidelity that could diminish effects.

Although increases in positive parenting partially mediated improvements in child behavior (Weeland et al., 2022), causal inferences are limited by the concurrent measurement of mediators and outcomes, the absence of active comparison groups, and inconsistent modeling. Future trials should incorporate longitudinal mediation models with temporal separation between variables and stronger observational designs.

In summary, this systematic review confirms that the Incredible Years parenting program is an effective and adaptable intervention for promoting early childhood mental health. The program has an impact on behavioral, emotional, and developmental domains, and it benefits caregivers as well. Despite limitations in measurement and implementation, the program's substantial evidence base, adaptability, and theoretical foundation establish it as a valuable asset in the field of early intervention. By bridging developmental science and practical application, the Incredible Years program offers a promising, effective, and sustainable approach to improving the lives of children and families.

Limitation

This systematic review is subject to several limitations. First, the inclusion of only English-language RCTs may have introduced publication and language bias. Second, heterogeneity in intervention protocols, outcome measures, and follow-up durations limited comparability across studies. Third, reliance on parent-reported outcomes raises concerns about response bias, with less consistent findings from teacher and observational reports. Additionally, few studies examined long-term effects or biological outcomes with sufficient power. These factors constrain the generalizability and robustness of conclusions and highlight the need for more rigorous, diverse, and longitudinal research.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

İlgili araştırmada anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren araştırma türü olmadığından ve doküman incelemesi yoluyla yürütüldüğü için etik kurul iznine tabi değildir. Ayrıca araştırmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen etik kurallara uyulmuştur.

References

- Arruabarrena, I., Rivas, G. R., Cañas, M., & De Paúl, J. (2022). The Incredible Years Parenting and Child Treatment Programs: A randomized controlled trial in a child welfare setting in Spain. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 43. <https://doi.org/10.5093/pi2022a2>
- Blower, S. L., Berry, V. L., Bursnall, M. C., Cohen, J., Gridley, N., Loban, A., ... & Bywater, T. J. (2021). Enhancing social-emotional outcomes in early years (E-SEE): randomized pilot study of incredible years infant and toddler programs. *Journal of Child and Family Studies*, 30(8), 1933-1949. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01991-7>
- Bywater, T., Berry, V., Blower, S., Bursnall, M., Cox, E., Mason-Jones, A., ... & Whittaker, K. (2022). A randomized controlled trial of a proportionate universal parenting program delivery model (E-SEE Steps) to enhance child social-emotional wellbeing. *PLoS One*, 17(4), e0265200. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265200>
- Creasey, N., Leijten, P., Overbeek, G., & Tollenaar, M. S. (2024a). Incredible years parenting program buffers prospective association between parent-reported harsh parenting and epigenetic age deceleration in children with externalizing behavior. *Psychoneuroendocrinology*, 165, 107043. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2024.107043>
- Creasey, N., Leijten, P., Tollenaar, M. S., Boks, M. P., & Overbeek, G. (2024b). DNA methylation variation after a parenting program for child conduct problems: Findings from a randomized controlled trial. *Child Development*, 95(5), 1462-1477. <https://doi.org/10.1111/cdev.14090>
- Danbolt, A. M. V. (2020). Cultural responsiveness in the Incredible Years parenting programme for refugees: a case study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00071-5>
- Edwards, R. T., Jones, C., Berry, V., Charles, J., Linck, P., Bywater, T., & Hutchings, J. (2016). Incredible Years parenting programme: cost-effectiveness and implementation. *Journal of Children's Services*, 11(1), 54-72. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0005>
- Furlong, M., & McGilloway, S. (2012). The Incredible Years Parenting program in Ireland: A qualitative analysis of the experience of disadvantaged parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(4), 616-630. <https://doi.org/10.1177/1359104511426406>
- Gardner, F., & Leijten, P. (2017). Incredible Years parenting interventions: Current effectiveness research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 99-104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.023>
- Gardner, F., Leijten, P., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., ... & Landau, S. (2019). Equity effects of parenting interventions for child conduct problems: a pan-European individual participant data meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(6), 518-527.
- Huijzer-Engbreghof, M., van Rijn-van Gelderen, L., van den Akker, A., Jorgensen, T. D., & Overbeek, G. (2023). Intervention-induced temperament changes in children: Evidence from a randomized controlled trial of the Incredible Years parent program. *Developmental Psychology*, 59(10), 1839. <https://doi.org/10.1037/dev0001591>
- Jones, C. H., Erjavec, M., Viktor, S., & Hutchings, J. (2016). Outcomes of a comparison study into a group-based infant parenting programme. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3309-3321. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0489-3>
- Karjalainen, P., Kiviruusu, O., Aronen, E. T., & Santalahti, P. (2019). Group-based parenting program to improve parenting and children's behavioral problems in families using special services: A randomized controlled trial in a real-life setting. *Children and Youth Services Review*, 96, 420-429. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.004>

- Karjalainen, P., Santalahti, P., Aronen, E. T., & Kiviruusu, O. (2021). Parent-and teacher-reported long-term effects of parent training on child conduct problems in families with child protection and other support services: a randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00358-6>
- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., ... & Scott, S. (2018). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the incredible years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12781>
- Leijten, P., Raaijmakers, M. A., Orobio de Castro, B., van den Ban, E., & Matthys, W. (2017). Effectiveness of the Incredible Years parenting program for families with socioeconomically disadvantaged and ethnic minority backgrounds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1038823>
- Leitão, S. M., Francisco, R., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2024). The process in-between: Parents' perceptions about how practitioners promote the outcomes of the Incredible Years Basic program. *Family Process*, 63(4), 1867-1886. <https://doi.org/10.1111/famp.13018>
- Lobo, F. M., & Lunkenheimer, E. (2020). Understanding the parent-child coregulation patterns shaping child self-regulation. *Developmental Psychology*, 56(6), 1121. <https://doi.org/10.1037/dev0000926>
- Masiran, R., Ibrahim, N., Awang, H., & Ying Lim, P. (2022). Changes in prosocial behaviors among children with behavioral problems following Incredible Years Parenting Program. *Frontiers in Psychology*, 13, 847722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847722>
- Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Mooney, K. E., Bywater, T., Hinde, S., Richardson, G., Wright, J., Dickerson, J., & Blower, S. L. (2023). A quasi-experimental effectiveness evaluation of the Incredible Years Toddler parenting programme on children's development aged 5: A study protocol. *PLoS One*, 18(9), e0291557. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291557>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Bmj*, 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Morpeth, L., Blower, S., Tobin, K., Taylor, R. S., Bywater, T., Edwards, R. T., ... & Berry, V. (2017). The effectiveness of the Incredible Years pre-school parenting programme in the United Kingdom: a pragmatic randomised controlled trial. *Child Care in Practice*, 23(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1264366>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Pidano, A. E., & Allen, A. R. (2015). The Incredible Years series: A review of the independent research base. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1898-1916. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9991-7>
- Pontoppidan, M., Sandoy, T. M., & Klest, S. K. (2020). One-year follow-up of The Incredible Years Parents and Babies Program: A pilot randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 123. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-012>
- Pontoppidan, M., Thorsager, M., & Steenhoff, T. (2022). Parent-child relationship outcomes of the Incredible Years Parents and Babies Program: A pilot randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 10(1), 40. <https://doi.org/10.2478/sjcapp-2022-0004>

- Rutter, M., Kim-Cohen, J., & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01614.x>
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow-up study of antisocial children into adulthood. *BMJ*, 323(7306), 191. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7306.191>
- Serrano, M., Elias, M., Llorens, M., Bolasell, M., Vall-Roqué, H., & Villalta, L. (2024). Early treatment for children with mental health problems and genetic conditions through a parenting intervention (The GAP): Study protocol for a pragmatic randomized controlled trial. *Trials*, 25(1), 496. <https://doi.org/10.1186/s13063-024-08278-4>
- Shaw, D. S., & Gross, H. E. (2008). *What we have learned about early childhood and the development of delinquency. In The long view of crime: A synthesis of longitudinal research* (pp. 79–127). New York, NY: Springer.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C., Hibbs, E. D., & Jensen, P. S. (2005). *The Incredible Years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children*. In Vol. 2nd, pp. 507–555. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weeland, J., Brummelman, E., Jaffee, S. R., Chhangur, R. R., Van der Giessen, D., Matthys, W., ... & Overbeek, G. (2022). Does caregivers' use of praise reduce children's externalizing behavior? A longitudinal observational test in the context of a parenting program. *Developmental Psychology*, 58(7), 1371. <https://doi.org/10.1037/dev0001357>
- Weeland, J., Leijten, P., Orobio de Castro, B., Menting, A., Overbeek, G., Raaijmakers, M., ... & Matthys, W. (2023). Exploring parenting profiles to understand who benefits from the Incredible Years Parenting Program. *Prevention Science*, 24(2), 259-270. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01364-6>
- Valencia, F., Urbiola, E., Romero-González, M., Navas, I., Elías, M., Garriz, A., ... & Villalta, L. (2021). Protocol for a randomized pilot study (FIRST STEPS): Implementation of the Incredible Years-ASLD® program in Spanish children with autism and preterm children with communication and/or socialization difficulties. *Trials*, 22, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05229-1>

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu sistematik derleme, Eşsiz Yıllar (EY) ebeveynlik programının 0–8 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Erken çocukluk döneminde karşılaşılan davranışsal ve duygusal güçlükler, bireyin yaşam boyu süren ruh sağlığını, akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu tür güçlükler genellikle olumsuz ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çevresel stres faktörleri ve çocukların zayıf öz-düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ve bağlanma temelli yaklaşımlara dayanan Eşsiz Yıllar programı, otoriter ebeveynliği azaltmayı, ebeveynlikte duyarlılığı ve sıcaklığı artırmayı ve çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programın, davranışsal sorunları azaltma ve ebeveynlik becerilerini iyileştirme konularındaki etkisi, çok sayıda randomize kontrollü çalışma ile desteklenmektedir. Ancak, etkilerin bazı ailelerde oldukça güçlü iken, bazılarında sınırlı kalması programın uygulanma biçimi, bağlamı ve katılımcı özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, 2021–Aralık 2024 yılları arasında yayımlanmış olan ve Eşsiz Yıllar ebeveynlik programını içeren randomize kontrollü çalışmaları inceleyen sistematik bir derlemedir. Web of Science, PsycINFO ve ERIC veri tabanlarında yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda, yalnızca 0–8 yaş arası çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilmiş, İngilizce dilinde yayımlanmış ve randomize kontrollü deney (RCT) tasarımına sahip olan çalışmalar dahil edilmiştir. PRISMA yönergelerine uygun olarak yürütülen süreç sonucunda 11 çalışma incelemeye alınmıştır. Seçilen çalışmalarda toplam 2928 katılımcı yer almış, çalışma seçimleri Rayyan platformu üzerinden bağımsız araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve Cohen's Kappa istatistiği ile %86 düzeyinde tutarlılık sağlanmıştır. Veriler tematik kategorilere ayrılmış ve çalışmalardan elde edilen bilgiler tablolastırılmıştır. Etik kurul izni bilgileri, yöntem kısmında ve makalenin son sayfasında sunulmuştur.

Bulgular

İncelenen çalışmalarda çocuklara yönelik bulgular, özellikle dışsallaştırıcı davranışlarda (saldırganlık, karşı gelme, hiperaktivite) anlamlı azalmalar olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, sosyal-duygusal gelişim, iletişim becerileri, uyum davranışları ve bazı biyolojik göstergelerde (örneğin DNA metilasyonu) olumlu değişiklikler rapor edilmiştir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu veya gelişimsel risk taşıyan çocuklar için uyarlanmış Eşsiz Yıllar programlarının etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlere yönelik bulgular ise pozitif ebeveynlik uygulamalarında artış, ebeveyn stresinde azalma, depresyon belirtilerinde düşüş ve ebeveyn öz-yeterliğinde artış yönündedir. Bu etkiler, standardize edilmiş ölçme araçları, gözleme dayalı yöntemler ve biyolojik değerlendirmelerle desteklenmektedir. Programın etkileri, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, göçmen ya da koruma altındaki ailelerde de başarılı şekilde gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, Eşsiz Yıllar ebeveynlik programının çocukların davranışsal, duygusal, gelişimsel ve biyolojik alanlardaki kazanımlarını desteklemede etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir. Program, ebeveynlik becerilerini geliştirme, ebeveyn stresini azaltma ve aile içi ilişkileri güçlendirme açısından güçlü kanıtlar sunmaktadır. Özellikle klinik gruplar, özel gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklar ve risk altındaki aileler için programın farklı varyantlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğretmen değerlendirmeleri ve gözlem verilerinde etkilerin daha zayıf olması, bağlam farklarının ve değerlendirme araçlarının rolünü düşündürmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, aracı değişkenleri ele alan boylamsal modeller içermesi, biyolojik

etkilerin daha büyük örneklerle incelenmesi ve müdahale sonuçlarının sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesine odaklanması önerilmektedir. Programın esnekliği, teorik temeli ve geniş kanıt tabanı, Eşsiz Yıllar Programı erken çocukluk ruh sağlığını destekleyen önemli ve uygulanabilir bir müdahale haline getirmektedir.

Psychometric Properties of Turkish Version the Rest Intolerance Scale Short Form*

Nuri TÜRK¹
Hasan BATMAZ²
Caner DOĞRUSEVER³

Abstract

This study aims to adapt the Rest Intolerance Scale Short Form into Turkish. The sample group of the study consists of 554 university students. The data collection tools used in the study, which was conducted using convenient sampling methods, include the Rest Intolerance Scale Short Form, the Leisure Quilt Scale, and the Life Satisfaction Scale. The reliability analysis results show that the Cronbach's Alpha values of the Rest Intolerance Scale Short Form, along with its sub-dimensions, are at an acceptable level. According to the DFA results obtained within the scope of validity analyses, it was determined that the scale has good fit indices. The fact that the convergent-divergent validity results are at the desired level adds originality to the study's methodology. Criterion validity results indicate positive significant relationships between the sub-dimensions of rest intolerance (negative feelings, social comparison, obsessive thinking, cognitive bias) and leisure quilt, and negative significant relationships with life satisfaction. Overall, the research results demonstrate that the Rest Intolerance Scale Short Form is a reliable and valid measurement tool in Turkish culture. Therefore, the results of this study can be said to enhance and enrich the literature related to rest intolerance, specifically in Turkey and generally worldwide.

Keywords: Rest intolerance, leisure, quilt, life satisfaction

* This study was presented as an oral presentation at the 2nd International Üsküdar Scientific Research Congress in 2024.

¹ Research Assistant, Siirt University, Education Faculty, Educational Sciences of Department, Siirt, nuri.turk@siirt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7059-9528>

² Assistant Professor, Karabük University, Faculty of Arts, Psychology of Department, Karabük, hasanbatmaz@karabuk.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-5979-1586>

³ Assistant Professor, Siirt University, Education Faculty, Educational Sciences of Department, Siirt, caner.dogrusever@siirt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2213-402>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 02.06.2025

Kabul Tarihi: 14.06.2025

Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu Türkçe Versiyonu'nun Psikometrik Özellikleri*

Nuri TÜRK¹
Hasan BATMAZ²
Caner DOĞRUSVER³

Özet

Bu çalışmanın amacı, Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nu Türkçe'ye uyarlamaktır. Araştırmanın örneklem grubunu 554 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle yürütülen çalışmanın veri toplama araçları arasında Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu, Boş Zaman Suçluluğu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği bulunmaktadır. Güvenirlik analizi sonuçları Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nun alt boyutlarıyla birlikte Cronbach Alfa değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Geçerlilik analizleri kapsamında yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Yakınsak-ıraksak geçerliliği sonuçlarının da istenen düzeyde çıkması, çalışmanın yöntemine özgünlük katmıştır. Ölçüt geçerliliği sonuçları, dinlenmeye tahammülsüzlüğün alt boyutları (olumsuz duygular, sosyal karşılaştırma, takıntılı düşünme, bilişsel önyargı) ile boş zaman suçluluğu arasında pozitif; yaşam doyumu arasında ise negatif anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırma sonuçları, Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nun Türk kültüründe güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışma sonuçlarının, dinlenmeye tahammülsüzlük ile ilgili özelde Türkiye genelde dünya literatürünü genişletip zenginleştirdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Dinlenmeye tahammül, boş zaman, suçluluk, yaşam doyumu

* Bu çalışma, 2024 yılında 2.Uluslararası Üsküdar Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt, nuri.turk@siirt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7059-9528>

2 Dr. Öğrt. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Karabük, hasanbatmaz@karabuk.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-5979-1586>

3 Dr. Öğrt. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt, caner.dogrusever@siirt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2213-402>

Giriş

Günümüz dünyası, çalışmanın mutlaklaştırıldığı işkoliklik çağı olarak nitelendirilmektedir (Han, 2017). Bu çağın en belirgin özelliklerinden biri, bireylerin gittikçe daha çok dinlenmeye tahammül edemez hale gelmeleridir. Dinlenmeye tahammülsüzlük, bireylerin dinlenme zamanlarında kendilerini suçlu hissederek utanç duymaları olarak tanımlanmaktadır (Wang vd., 2025). Bu suçluluğu yaşamak istemeyen bireyler ya hiç mola vermemeye çalışmakta ya da mola zamanlarında bile işleriyle meşgul olmaktadır (Wong, 2020). Gelecek kaygısının bireyi kontrol altına aldığı bu görev odaklı yaşam tarzı, şimdiyi verimsiz ve işlevsiz hale getirmektedir. Performans toplumunun bir nesnesine dönüşen bireylerin sürekli beklentileri karşılamaya çalışması, uzun vadede duygusal tükenme yaşayarak üretkenliklerinin düşmesine yol açmaktadır (Balducci vd., 2021).

Mola vermenin ve dinlenmenin yanlış bulunduğu anlayışa göre boş zaman kayıp olarak görülmektedir. Bireyler bu kayıp zamanda bile sürekli işlerini düşünmekte ve bulundukları anın keyfini yaşayamamaktadır. Boş zamanın suçluluk hissedilen ve kaçınılması gereken bir durum olarak algılanması, iyi oluşu olumsuz yönde etkilemektedir (Koo, 2023). Bununla birlikte bireyin boş zamana sahip olması tükenmişliğinin azalmasını, psikolojik ve fiziksel iyi oluş ile mutluluğunun artmasını sağlamaktadır (Kuykendal vd., 2015). Yükümlülük ve sorumlulukların olmadığı ve keyif veren hobilerle geçirilen zamanlar arttıkça yaşam memnuniyeti ve pozitif duygulanım da artmaktadır (Newman vd., 2014). Ayrıca bireyin boş zaman hakkındaki görüşlerinin bile ruh sağlığı üzerinde etkileri bulunmaktadır. Örneğin, boş zamanı savurganlık olarak görmek stres, kaygı ve depresyonu artırmaktadır (Tonietto vd., 2021).

Dinlenmeye tahammülsüzlük, bilimsel literatürde yeni çalışılmaya başlandığı için hangi temel bileşenlerden oluştuğu tartışılmaya devam etmektedir. Wang ve arkadaşları (2025), dinlenmeye tahammülsüzlüğün dört alt boyutu kapsadığını belirtmiştir: Olumsuz duygular, sosyal karşılaştırma, takıntılı düşünme, bilişsel ön yargı. Olumsuz duygular, bireylerin mola zamanlarında hissettiği utanç, suçluluk ve kaygıyı içermektedir. Bilişsel ön yargı boyutu, çocukların küçük yaşlardan itibaren sürekli sıkı çalışmaları ve dinlendiklerinde suçluluk hissetmeleri gerektiği varsayımından beslenmektedir (Han vd., 2023). Takıntılı düşünme ise yapılacak iş ve görevlerin mola zamanlarında bile sürekli hatırlanarak strese yol açmasıdır. Sosyal karşılaştırma, dinlenme zamanlarında başkalarının dinlenip dinlenmediğini düşünerek sürekli kendini başkalarıyla karşılaştırma içine girmeyi kapsamaktadır (Wang vd., 2025).

Rekabet kültürünün doğal sonuçlarından olan yarış ortamı bireylerin kıyaslama davranışlarını artırmaktadır. Başkalarından iyi olma amacını taşıyan bu anlayış bireylerde, mola verdiklerinde akranlarının kendilerini geçecekleri düşüncesini oluşturmaktadır (Wang vd., 2025). Özellikle eğitim ortamlarında sıkça görülen sosyal karşılaştırma, öğrencilerin akranlarından daha başarılı, daha gözde ve değer gören olma isteğini tetiklemektedir. Zamanla sosyal karşılaştırma ruminasyonuna dönüşen bu durum, öğrencilerin olumsuz öz değerlendirme yapmalarına yol açmaktadır (Flett vd., 2024). Bu noktada önemli olan faktörlerin koşullu öz değer ve öz saygı olduğu söylenebilir. Çeşitli içsel ve dışsal koşullardan kaynaklanan koşullu öz saygı, bireyin öz saygısını başkalarının onu değerlendirmesine, sosyal statüsüne ve performansına göre belirlemesidir. Öz saygı, bu değişken durumlara göre belirlendiğinde birey savunmasız hale gelmektedir (Gilbert vd., 2025). Benzer şekilde sosyal karşılaştırma ve koşullu öz saygının yoğun olarak görüldüğü dinlenmeye tahammülü düşük olan bireylerin, psikolojik kırılganlığa açık hale geldikleri söylenebilir.

Dinlenmeye tahammülsüzlüğü yüksek seviyede olan üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik baskıların, streslerinin ve kaygılarının yüksek; öz değer ve iyi oluşlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (Koo, 2023). Bunun yanında üniversite öğrencilerinde dinlenmeye tahammülsüzlük ile boş zaman suçluluğu ve boş zamandan kaçınma arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur (Wang vd., 2025). Dolayısıyla sosyal karşılaştırmanın yaygın olarak görüldüğü ve öz değer dışsal koşullar üzerinden tanımlandığı üniversite ortamında dinlenmeye tahammülsüzlük fenomeninin derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarının ve yaşam doyumlarının temel belirleyicilerinden birinin sosyal karşılaştırma olduğu bilinmektedir (Civitci ve Civitci, 2015; Sağlam, 2023). Çocukluklarından itibaren ebeveynleri

tarafından başkalarıyla kıyaslanmaya başlayan bireylerde, değer görebilmek için sürekli çalışmaları gerektiği düşüncesini oluşturmaktadır (Wang et al., 2024). Nitekim Türkiye’de mükemmeliyetçi ve helikopter ebeveyn tutumuna maruz kalan bireyler, performans ve başarı odaklı bir yaşam sürmek zorunda kalmaktadırlar (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Yılmaz, 2024).

Sonuç olarak, literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında dinlenmeye tahammülsüzlük fenomeninin Asya kültürlerinde olduğu gibi Türkiye kültüründe de gözlemlenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Wang ve arkadaşları (2025) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu’nun Türk kültürüne uyarlamaktır. Ölçeğin Türkçe’ye kazandırılmasının, dinlenmeye tahammülsüzlüğün Türkiye örneğinde çalışılabilir hale gelmesine katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma için nicel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel desen, verilerin istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmesine olanak tanır ve özellikle ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında yaygın olarak tercih edilir (Creswell, 2014). Çalışmanın amacı doğrultusunda kesitsel tarama modeli benimsenmiştir. Bu model, katılımcılardan belirli bir dönemde veri toplama sürecini kapsamaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 18 yaş ve üzeri bireyler oluşturmakta olup, örneklem kolayda örnekleme yöntemiyle 554 (169 erkek, 385 kadın) üniversite öğrencisinden seçilmiştir. Veriler Mayıs 2025’te çevrimiçi olarak sınıf ortamında toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 284 katılımcı, ölçüt geçerliliği ise 554 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 21,51 (sd = 3,01)’dir. Yapılan güç analizi sonucunda, orta büyüklükte bir etki için gerekli minimum örneklem büyüklüğü yaklaşık 128 kişi olduğundan mevcut 554 kişilik örneklem, çalışmanın istatistiksel olarak yeterli güce sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Katılımcılara Ait Sosyodemografik Değişkenler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Erkek	169	%30.5
Kadın	385	%69.5
Sosyoekonomik Düzey		
Düşük	102	%18.4
Orta	437	%78.9
Yüksek	12	%2.2
Eğitim Düzeyi		
Lisans 1. sınıf	229	%41.3
Lisans 2. sınıf	111	%20.0
Lisans 3. sınıf	139	%25.1
Lisans 4. Sınıf	75	%13.6

Veri Toplama Araçları

Dinlenmeye tahammülsüzlük ölçeği kısa formu

Ölçek, Wang ve arkadaşları (2025) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak 24 madde halinde geliştirilmiş daha sonra 8 madde olarak kısaltılmıştır. Sekiz maddeli ölçeğin her biri iki maddeden oluşan dört alt boyutu (olumsuz duygular, sosyal karşılaştırma, takıntılı düşünme, bilişsel ön yargı) bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert yapıdan (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum) oluşmaktadır. Örnek bir madde şöyledir: “Dinlenirken veya eğlenirken kendimi suçlu hissediyorum”. Ölçekten alınan yüksek puanlar arttıkça dinlenmeye tahammülsüzlüğün de şiddetlendiği

varsayılmaktadır. Ölçeğin orijinalinde iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre Cronbach's α değerinin .87 olduğu görülmüştür.

Yaşam doyumu ölçeği

Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği'ni Dağlı ve Baysal (2016) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, yaşam memnuniyetinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte açıklanan toplam varyans %68,38 olarak belirlenmiştir. Tek faktörlü ve 5 maddeli bir ölçektir. Ölçek 5'li likert yapıdan (1-Tamamen katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum) oluşmaktadır. Örnek bir madde şöyledir: "İdeallerime yakın bir yaşantım vardır." Cronbach Alfa katsayısı tutarlılığı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach's α değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Boş zaman suçluluğu ölçeği

Ölçek, bireylerin boş zaman etkinliklerine katıldıklarında hissettikleri suçluluk ve olumsuz duyguları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Koo, 2023). Ölçek, özellikle iş veya sorumluluklara zaman ayırmak yerine boş zaman aktivitelerine yönelme durumunda ortaya çıkan içsel çatışmaları ölçmeyi hedeflemektedir. Yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktör, toplam varyansın %63.2'sini açıklamaktadır. Dört maddeden oluşan ölçek, bireylerin boş zaman etkinlikleri sırasında yaşadığı suçluluk, pişmanlık ve kendilikle ilgili olumsuz değerlendirmeleri yansıtmaktadır. Ölçek 7'li likert yapıdan (1-Hiç katılmıyorum, 7- Tamamen katılıyorum) oluşmaktadır. Örnek bir madde şöyledir: "Çalışmak yerine boş zaman geçirdiğimde kendimi suçlu hissederim". Ölçekten alınan yüksek puanlar, boş zaman etkinlikleriyle ilişkili daha yüksek düzeyde suçluluk hissini göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Cronbach's α = .93; M = 3.44, SD = 1.79). Bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine göre ölçeğin model uyum değerleri şu şekildedir; CMIN/df= 2.62, CFI= .99, TLI= .98, RMSEA= .073 ve SRMR= .013. Ölçeğin Cronbach's α değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma bulguları, SPSS 24 ve AMOS 25 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Geçerlilik analizleri kapsamında ikinci düzey DFA, benzeşim ve ayrışım geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach's Alpha katsayısı incelenmiştir. DFA süreçlerinde ölçeğin uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Kline (2011) uyum indeksleri için şu ölçütleri önermektedir: χ^2/df oranının 2 veya altında olması iyi uyumu, 3 veya altında ise kabul edilebilir uyumu gösterir. CFI ve TLI değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması iyi uyumu, 0.90 ve üzerinde olması ise kabul edilebilir uyumu işaret eder. RMSEA değeri 0.05 veya altında mükemmel uyumu, 0.08 veya altında ise kabul edilebilir uyumu belirtir. SRMR'nin 0.08'in altında olması modelin iyi uyduğunu gösterir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise Boş Zaman Suçluluğu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Prosedür

Bu çalışmada Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekteki maddeler Türkçe ve İngilizce bilen üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İki alan uzmanı çeviriyi soruların anlaşılabilirliği ve cümle yapılarının kültürel uygunluğu açısından gözden geçirmiştir. Çevirisi yapılan ölçek, İngilizce bölümünden bir öğretim üyesi tarafından dilbilgisi açısından incelenmek üzere İngilizceye geri çevrilmiştir. Çeviri sürecinde herhangi bir anlam kaybı olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uygunluğu kontrol edilirken Türkçe öğretmenlerinden destek alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, uyarlaması gerçekleştirilen Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'na ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Maddelerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Madde Analizleri

Maddeler	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık	Madde Toplam Korelasyonları	Madde silinirse ölçek ortalaması
Madde 1	2.24	1.24	.68	-.55	.70	.41
Madde 2	2.28	1.25	.58	-.73	.69	.41
Madde 3	2.25	1.28	.65	-.70	.69	.41
Madde 4	2.22	1.27	.72	-.56	.66	.42
Madde 5	2.88	1.28	.14	-1.00	.72	.40
Madde 6	2.92	1.31	.12	-1.07	.71	.40
Madde 7	3.03	1.27	-.01	-.98	.75	.40
Madde 8	3.69	1.19	-.64	-.46	.45	.45
Toplam	21.56	7.28	.38	-.15	1.00	.87

Tablo 2 incelendiğinde, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .45 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin .30'un üzerinde olması, değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise -1.07 ile .72 arasında yer aldığı görülmektedir. Normallik varsayımı şartının sağlanmasında değerlerin mutlak değer olarak 3'ün altında olması yeterlidir (Kline 2011). Bu bulgular doğrultusunda, ölçek maddelerinin istatistiksel açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

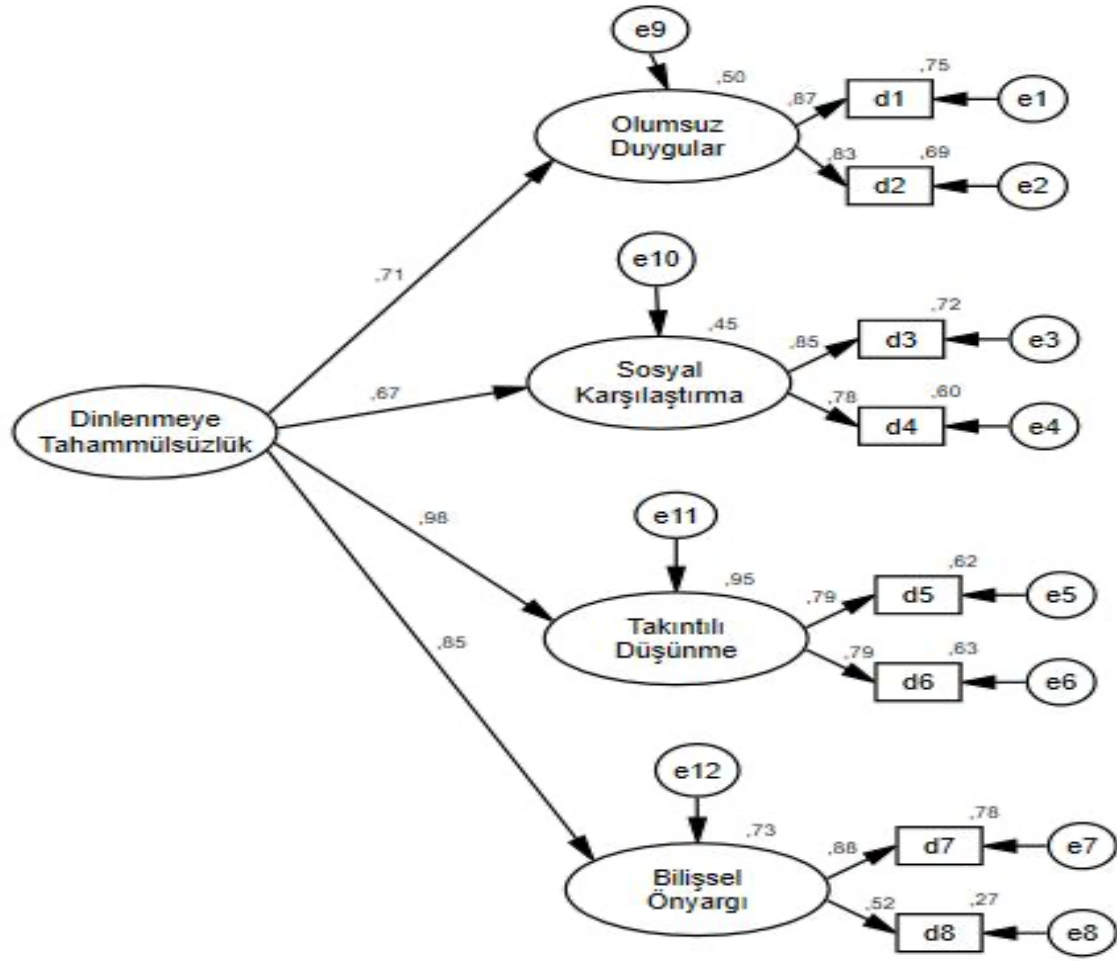
Geçerlik Analizi ile İlgili Bulgular

Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nun dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Model uyum değerleri yorumlanırken Tabachnick & Fidell (2007) ölçütleri esas alınmıştır. Elde edilen DFA bulgularına ve modelin uyum düzeyine ilişkin değerlere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Model Uyum Değerleri

	X ² /df	CFI	IFI	RMSEA	SRMR	NFI	TLI
İyi Uyum	≤3	≥.95	≥.95	≤.05	≤ .05	≥.95	≥.95
Kabul Edilebilir Uyum	3<-<5	≥.90	≥.90	≤.08	≤ .08	≥.90	≥.90
Modelin Uyum Değerleri	3.06	.97	.97	.08	.05	.95	.94

Tablo 3 incelendiğinde X²/df (3.06) değerinin kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir. Diğer uyum indekslerini aldıkları değerler, CFI=.97, IFI=.97, RMSEA=.08, SRMR=.05, NFI=.95 VE TLI=.94 şeklindedir. X²/df ve SRMR değerleri kabul edilir uyuma ve CFI, IFI, RMSEA, NFI VE TLI değerleri iyi uyuma işaret etmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi madde faktör yükleri .52 ile .88 arasında değişmektedir. Benzer şekilde madde faktör yükleri orijinal ölçekte .55 ile .85 arasında değişmektedir.



Şekil 1. DFA

Benzeşim ve Ayrışım Geçerliliği

Yakınsak-ıraksak geçerlilik değerlendirmesinde, Bileşik Güvenirlik (CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerleri esas alınmıştır. Yakınsak-ıraksak geçerliliğin sağlanmasında AVE değerinin .50'den büyük ve CR değerinin AVE değerinin üzerinde olması beklenmektedir (Shrestha, 2021). Ancak bazı durumlarda, AVE .50'nin altında olsa bile, CR'nin .60'ı aşması yakınsak geçerlik için yeterli kabul edilebilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ayrışım geçerliliği için, MSV ve ASV değerlerinin her bir faktöre ait AVE değerinden küçük olması beklenmektedir (Hair vd., 2014). Ayrıca, her faktörün AVE değerinin karekökünün, bu faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonlarından yüksek olması, ayrışım geçerliliğinin sağlandığını gösterir (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 4. Benzeşim ve Ayrışım Geçerliliği

	CR	AVE	MSV	ASV	1.	2.	3.	4.
1. Olumsuz duygular	.85	.75	.30	.25	.86			
2. Sosyal karşılaştırma	.81	.68	.30	.24	.55*	.82		
3. Takıntılı düşünme	.67	.51	.40	.31	.52*	.53*	.71	
4. Bilişsel önyargı	.77	.63	.40	.24	.42*	.42*	.63*	.79

Tablo 4 incelendiğinde, tüm alt boyutlara ait CR (bileşik güvenirlik) değerlerinin .60'ın üzerinde olduğu görülmektedir. AVE (açıklanan ortalama varyans) değerleri ise .51 ile .75 arasında değişmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yakınsak-ıraksak geçerliliği açısından yeterli düzeyde olduğunu

göstermektedir. Ayrıca, her bir boyuta ait AVE değerlerinin, ilgili boyutların MSV ve ASV değerlerinden büyük olması; AVE'nin kareköklerinin diğer boyutlarla olan korelasyon katsayılarından yüksek olması, ölçeğin ayrışım (ıraksak) geçerliliği açısından da uygun olduğunu göstermektedir. Tüm bu veriler bir arada değerlendirildiğinde, ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliğini karşıladığı sonucuna ulaşılabilir.

Ölçüt Geçerliliği

Bu aşamada, Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeğinin ölçüt geçerliliğini değerlendirmek amacıyla 554 kişilik bir örneklemden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında, Yaşam Doyumu Ölçeği ile Boş Zaman Suçluluğu Ölçeği karşılaştırmalı ölçütler olarak analize dahil edilmiştir.

Tablo 5. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Verileri

Değişkenler	Ortalama	SD	1	2	3	4	5	6	7
1.Olumsuz Duygular	4.53	2.33	-	.55*	.52*	.42*	-.11**	.54*	.79*
2.Sosyal Karşılaştırma	4.48	2.33		-	.53*	.42*	-.08	.48*	.79*
3.Takıntılı Düşünme	5.81	2.35			-	.63*	-.12*	.60*	.84*
4.Bilişsel Önyargı	6.73	2.11				-	-.06	.59*	.76*
5.Yaşam Doyumu	14.45	4.09					-	-.10**	-.12*
6.Boş Zaman Suçluluğu	14.64	6.35						-	.70*
7. Toplam	21.56	7.28							-

*p<0.01, **p<0.05

Tablo 5'te sunulan tanımlayıcı istatistiklere ve korelasyon analizine göre, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Özellikle Olumsuz Duygular, Sosyal Karşılaştırma, Takıntılı Düşünme ve Bilişsel Önyargı değişkenleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde korelasyonlar bulunmuştur ($p<.01$). Yaşam Doyumu ile bazı değişkenler (örneğin Takıntılı Düşünme ve Olumsuz Duygular) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu bulgular, değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve ölçüt geçerliliği açısından anlamlı sonuçlar sunduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik Analizi

Uyarlaması yapılan ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Bileşik Güvenirlik (CR) ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da ayrıntılı olarak verilmiştir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Cronbach Alfa ve Bileşik Güvenirlik Değeri

Alt boyutlar	Cronbach Alfa (a)	Bileşik Güvenirliği (CR)
Olumsuz Duygular	.86	.85
Sosyal Karşılaştırma	.80	.81
Takıntılı Düşünme	.77	.67
Bilişsel Önyargı	.71	.77
Toplam	.87	.94

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nu (Wang vd., 2025) Türkçeye uyarlamaktır. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte doğrulandığı görülmüştür. Güvenirlilik analizi sonuçları, ölçeğin alt boyutları olan olumsuz duygular, sosyal karşılaştırma, takıntılı düşünme ve bilişsel önyargı için Cronbach Alfa değerlerinin sırasıyla .86, .80, .77 ve .71 olduğunu göstermiştir. Dinlenmeye tahammülsüzlüğün Cronbach Alfa değeri ise .87 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde ölçeğin orijinalinde de iç tutarlılık katsayılarının .63-.89 arasında yer aldığı görülmektedir (Wang vd., 2025). Cronbach Alfa değerinin en az .70 olması gerektiği için ölçeğin güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

Ölçeğin madde faktör yüklerinin tüm alt boyutlarda 52 ile .88 arasında değişmesi yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir (DeVellis, 2017). Bununla birlikte yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyon değerlerinin 38 ile .70 arasında değişmesi kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nun yakınsak-ıraksak geçerlilik sonuçlarının istenen düzeyde olduğu görülmüştür ($CR > .60$, $AVE = .51 - .75$), Dolayısıyla 8 madde ve 4 faktörden oluşan Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak Türkiye'de kullanılabileceği söylenebilir.

Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu ile ilgili yapılan ölçüt geçerliliği analizi sonuçları, ölçeğin alt boyutları ile boş zaman suçluluğu ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Boş zaman suçluluğu ile dinlenmeye tahammülsüzlük ve alt boyutları (olumsuz duygular, sosyal karşılaştırma, takıntılı düşünme, bilişsel ön yargı) arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca alt boyutların birbirleri arasında da anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlar Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu'nu geliştirme çalışmasındaki (Wang vd., 2025) bulgularla örtüşmektedir. Benzer şekilde dinlenmeye tahammülsüzlük ile boş zaman suçluluğu ve boş zamandan kaçınma arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu bilinmektedir. Bireyler boş zamanlarında kendilerini suçlu hissettikçe dinlenmeye daha az tahammül edebilir hale gelmekte, bu durum da iyi oluş ve mutluluklarını azaltmaktadır (Koo, 2023). Bununla birlikte yaşam doyumu ile dinlenmeye tahammülsüzlük ve alt boyutları (olumsuz duygular, takıntılı düşünme) arasında anlamlı negatif ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgularla tutarlı olarak literatürdeki çalışmalar, yaşam doyumunun psikolojik semptomlar (Türk vd., 2025a), duygusal problemler (Arslan vd., 2024), algılanan stres (Türk ve Çelik, 2024), mutluluk korkusu (Çelik ve Türk, 2024) ve travmatik yıpranma (Türk vd., 2025b) ile anlamlı negatif ilişkileri olduğunu göstermektedir.

Literatüre yaptığı katkı ve özgün değerine rağmen çalışma, birtakım sınırlılıklara sahiptir. Ölçeğin orijinali, üniversite öğrencileri için geliştirildiğinden uyarlama çalışmasında da örneklem üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Dinlenmeye tahammülsüzlüğün diğer öğretim kademeleri ve farklı mesleklerde de görüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, ileride yapılacak çalışmalar farklı yaş ve meslek grupları üzerinde yürütülebilir. Böylelikle günümüz rekabetçi yarış ortamının yol açtığı dinlenmeye tahammülsüzlüğün dinamiklerinin daha geniş kitlelerde araştırılması sağlanacaktır. Çalışmada yakınsak-ıraksak geçerliliği de içeren birçok analiz kullanılsa da ileride yapılacak çalışmalarda Mokken ölçek analizi gibi yöntemler kullanılabilir. Bununla birlikte araştırma verileri öz bildirim yoluyla elde edilmiştir. Yerleşik yöntem yanlılığı gibi problemlerin önüne geçmek için gelecekteki çalışmalarda nitel yöntem teknikleri kullanılabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları bulunmasına rağmen dinlenmeye tahammülsüzlük, ölçeğinin geliştirildiği Çin kültüründen sonra ikinci farklı kültür olarak ilk defa Türkiye'de çalışılmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Türk kültüründe de doğrulanması, ölçeğin farklı ülke ve kültürlerde genellenebilirliği, geçerliliği ve güvenirliliğini güçlü kılmaktadır. Bunun yanında Türkiye'nin de Çin gibi doğu kültürleri arasında gösterilmesi, dinlenmeye tahammülsüzlüğün batı ülkelerinde de çalışılarak farklılıkların karşılaştırılmasını önemli ve gerekli kılmaktadır. Nitekim her ne kadar modern dünya dinamikleri benzerlik gösterse de batı kültürleri ve doğu kültürlerinin kendilerine özgü farklılıkları

bulunmaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınacağı yeni çalışmalarla birlikte dinlenmeye tahammülsüzlüğün nedenleri ve sonuçları kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarılacaktır.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

Copyrights The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons AttributionNonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Etik kurul karar tarihi: 23.05.2025

Etik kurul belgesi sayı numarası: 9235

Kaynakça

- Arslan, G., Türk, N., & Kaya, A. (2024). Psychological vulnerability, emotional problems, and quality-of-life: Validation of the brief suicide cognitions scale for Turkish college students. *Current Psychology*, 43(24), 21009-21018. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05913-w>
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Balducci, C., Alessandri, G., Zaniboni, S., Avanzi, L., Borgogni, L., & Fraccaroli, F. (2021). The impact of workaholism on day-level workload and emotional exhaustion, and on longer-term job performance. *Work & Stress*, 35(1), 6-26. <https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1735569>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Civitci, N., & Civitci, A. (2015). Social comparison orientation, hardiness and life satisfaction in undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 516-523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.062>
- Çelik, M., & Türk, N. (2024). Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 17(LXXIII), 3121-3141. <https://dx.doi.org/10.29228/joh.78675>
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Flett, G. L., Nepon, T., Hewitt, P. L., Su, C., Yacyshyn, C., Moore, K., & Lahijanian, A. (2024). The Social Comparison Rumination Scale: Development, psychometric properties, and associations with perfectionism, narcissism, burnout, and distress. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(6), 685-704. <https://doi.org/10.1177/07342829241238300>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gilbert, W., Tóth-Király, I., Garn, A., & Morin, A. J. (2025). Revisiting Kernis' contingent self-esteem scale: Scale improvement and development of a short (K-CSES-S) and very short version (K-CSES-VS). *Current Psychology*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07523-6>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis with readings*. Prentice Hall.
- Han, B. C. (2017). *The scent of time: A philosophical essay on the art of lingering*. John Wiley & Sons.
- Han, J., Jeong, S., Hur, T., & Kim, M. (2023). How women differently felt guilt from men in Korea: Focusing on the influence of demographic factors and leisure motivation. *Health Care for Women International*, 44(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1743995>
- Kline RB (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(2), 364–403. <https://doi.org/10.1037/a0038508>
- Koo, H. J. (2023). *American Idle: An examination of leisure guilt, time use, and well-being*. University of California, Irvine.
- Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15, 555-578. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9435-x>
- Sağlam, A. (2023). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi-oluşun sosyal medya kullanımı, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul düzeyleri açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tonietto, G. N., Malkoc, S. A., Reczek, R. W., & Norton, M. I. (2021). Viewing leisure as wasteful undermines enjoyment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 97, 104198. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104198>
- Türk, N., & Çelik, M. (2024). Psychometric Properties of the Turkish Adaptation of Stress Mindset Measure. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 16(Supplement 1), 293-302. <https://doi.org/10.18863/pgy.1541853>
- Türk, N., Arslan, G., Kaya, A., & Yildirim, O. (2025a). Uncertainty and well-Being in Turkish adults: Exploring the role of religiosity and psychological symptoms. *Journal of Religion and Health*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10943-025-02279-6>
- Türk, N., Yildirim, M., Batmaz, H., Aziz, I. A., & Gómez-Salgado, J. (2025b). Resilience and meaning-centered coping as mediators in the relationship between life satisfaction and posttraumatic outcomes among earthquake survivors in Turkey. *Medicine*, 104(10), e41712. <https://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000041712>
- Wang, F., Song, H., Meng, X., Wang, T., Zhang, Q., Yu, Z., ... & Wu, Y. (2025). Development and validation of the long and short forms of the rest intolerance scale for college students. *Personality and Individual Differences*, 233, 112869. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112869>
- Wang, F., Zhu, X., Pi, L., Xiao, X., & Zhang, J. (2024). Patterns of participation and performance at the class level in English online education: A longitudinal cluster analysis of online K-12 after-school education in China. *Education and Information Technologies*, 29(12), 15595-15619. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12451-2>
- Wong, B. (2020). *Why you don't need to explain your reason for taking a day off* [online post]. Huffpost. https://www.huffpost.com/entry/dont-need-explain-reason-taking-day-off_1_5fac30f5c5b635e9de9e4d3a
- Yılmaz, O. (2024). *Algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumuna etkisinde bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın aracı rolü*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Dinlenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği Kısa Formu

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra 1-5 arasındaki derecelendirilmiş seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

1-Kesinlikle katılmıyorum, 2, 3, 4, 5- Tamamen katılıyorum

<i>Olumsuz duygular</i>	Dinlenirken veya eğlenirken kendimi suçlu hissediyorum.
	Dinlenirken veya eğlenirken kendimi kaybeden (başarısız, değersiz vs.) biri gibi hissediyorum
<i>Sosyal karşılaştırma</i>	Dinlenirken veya eğlenirken, birinin beni geçmesinden endişe ediyorum
	Mola verdiğimde, her zaman benden daha çok çalışan akranlarımı düşünürüm.
<i>Takıntılı düşünme</i>	Dinlenirken veya eğlenirken, ders çalışmayı veya işlerimi düşünmeden edemiyorum.
	Dinlenirken veya eğlenirken, her zaman yapmadığım bir şeyler olduğunu hissediyorum
<i>Bilişsel önyargı</i>	Dinlenmek yerine ders çalışmam ve işlerime daha fazla zaman ayırmam gerektiğini düşünüyorum.
	Boş zamanlarımı daha anlamlı bir şeyler yapmak için kullanmam gerektiğini düşünüyorum.

Not: Ölçekte 4 alt boyut bulunmaktadır. Hem alt boyutların hem de ölçeğin genelinin toplam puanı alınabilmektedir.