

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERGOTERAPİDE ÖĞRENMENİN PSİKOSOSYAL
DEĞERLENDİRMESİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASININ GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİĞİ

Erg. Nurdane TURTANAK

Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA
2025

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERGOTERAPİDE ÖĞRENMENİN PSİKOSOSYAL DEĞERLENDİRMESİ'NİN
TÜRKÇE UYARLAMASININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Erg. Nurdane TURTANAK

Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Meral HURİ

ANKARA

2025

**Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlamasının
Geçerlik ve Güvenirliği**

Öğrenci: Nurdane TURTANAK

Danışman: Prof. Dr. Meral HURİ

Bu tez çalışması 13.03.2025 tarihinde jürimiz tarafından "Ergoterapi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Gonca BUMİN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Tez Danışmanı: *Prof. Dr. Meral HURİ*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi Onur TOKA*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi Gözde ÖNAL*
(Ankara Medipol Üniversitesi)

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi İlkem Ceren SİĞİRTMAÇ*
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

24 Mart 2025

Prof. Dr. Müge YEMİŞCI ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

24/02/2025

(İmza)

Erg. Nurdane TURTANAK

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından** karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Meral HURİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

(İmza)
Erg. Nurdane TURTANAK

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecimde bilgilerimi ve desteklerini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Meral HURİ'ye,

Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalara her zaman destek olan, yüksek lisans sürecim boyunca 2210-A programında bursiyeri olduğum TÜBİTAK'a

Çalışmamın istatistiksel analiz süreçlerinde sağladığı değerli katkılar ve desteğinin yanında bilgi ve deneyimini cömertçe paylaştığı için Dr. Öğr. Üyesi Onur TOKA'ya

Tez savunma sürecimde değerli zamanlarını ayıran kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. Gonca BUMİN, Dr. Öğr. Üyesi Onur TOKA, Dr. Öğr. Üyesi Gözde ÖNAL ve Dr. Öğr. Üyesi İlkem Ceren SİĞİRTMAÇ'a

Tez sürecimde akademik bilgileri ve psikolojik destekleri ve tüm ağılamalarıma şahit olan canım arkadaşım Psk. Hatice GİDEMEN'e,

Çeviri sürecindeki yardımlarından dolayı Biyolog Ecem ÇEVİKYİĞİT ve Müh. Yiğit VARLI'ya

Tüm yolları beraber yürüdüğümüz dokuz yıllık arkadaşım Melike Selin İKİNCİ'ye

Daima yanımda olan ve beni her zaman destekleyen annem Nurşen, babam Seyit Ahmet ve kardeşim Nuri Eray'a

Kendimi zorda hissettiğimde ve nefes almaya ihtiyaç duyduğumda sığınabileceğim bir liman, kaybolduğumda yönümü bulmama yardımcı olan bir polaris, karanlıkta kaldığımda bana ışık sağlayan bir deniz feneri olduğu için O'na

Ve bu süreçte pes etmeden devam eden kendime

Teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Turtanak, N., Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirliği, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ergoterapi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2025. Bu çalışma okulda öğrenmeyi etkileyen psikososyal becerileri yerine getirmekte zorlanan çocuklar için kullanılan İnsan Okupasyon Modeli çerçevesinde geliştirilmiş bir değerlendirme aracı olan Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin (EÖPD-TR'nin) Türkçe uyarlamasını yapmak ve ölçeğin geçerlik – güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla planlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü'nün önerdiği çeviri prosedürleri uygulanmış, uzman paneli sonucunda gerekli dil uyarlamaları yapılarak ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Çalışmamızda, araştırma grubunu engelli kardeşe sahip olan çocuklar, kontrol grubunu ise engelli kardeşi olmayan çocuklar oluşturmuştur. İstatistiksel analizlerde maddelerin faktör yükleri, alt boyutların genel ölçekle ilişkisi ve madde-faktör birliktelikleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre her maddenin farklı bir psikososyal beceriyi ölçtüğü belirlenmiş olup, ölçek madde sayısında herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılabileceği belirlenmiştir. Boyutların Cronbach alfa değerleri 0,90 ile 0,94 arasında değişkenlik göstermektedir. Ayrıca, araştırma ve kontrol gruplarına ait veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, engelli kardeşe sahip çocukların irade, alışkanlıklar/rutinler ve roller alanlarında daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca demografik değişkenlere göre yapılan istatistiksel analiz sonucunda EÖPD total puanının kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha iyi sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir demografik değişken olan yaşa göre EÖPD total puanı hesaplandığında yaş arttıkça öğrencilerin daha iyi sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, EÖPD-TR'nin Türkçe uyarlamasının, okuldaki işlevsel becerilerde zorluk yaşayan çocuklar için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: engelli kardeş, okul performansı, psikososyal beceri, okupasyon, ergoterapi

ABSTRACT

Turtanak, N., Validity and Reliability of the Turkish Adaptation of Occupational Therapy Psychosocial Assessment of Learning, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Occupational Therapy Program Master Thesis, Ankara, 2025. This study was planned to make the Turkish adaptation of the Occupational Therapy Psychosocial Assessment of Learning (OT-PAL), an assessment tool developed within the framework of the Model of Human Occupation for children who have difficulty performing psychosocial skills affecting learning at school, and to conduct validity and reliability analyses of the scale. The translation procedures recommended by the World Health Organization were applied, and after necessary linguistic adjustments were made based on expert panel feedback, the final version of the scale was created. In the study, the experimental group consisted of children with a disabled sibling, while the control group consisted of children without a disabled sibling. In the statistical analyses, the factor loadings of the items, the relationship of the sub-dimensions with the overall scale, and the item-factor associations were examined. According to the results of Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that each item measured a different psychosocial skill, and the scale could be used without any changes in the number of items. Cronbach alpha values ranged from 0.90 to 0.94. Additionally, the data from the experimental and control groups were statistically compared. The findings revealed that children with a disabled sibling faced more difficulties in the areas of volition, habits-routines, and roles. Additionally, the statistical analysis conducted based on demographic variables revealed that the total OT-PAL score was higher in female students compared to male students. Another demographic variable, age, was also analyzed, and it was determined that as age increased, students achieved better results. In conclusion, it was determined that the Turkish adaptation of the OT-PAL is a valid and reliable assessment tool for children experiencing difficulties in functional skills at school.

Keywords: sibling with disability, school performance, psychosocial skill, occupation, occupational therapy

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xiii
ŞEKİLLER	xiv
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Öğrenme	3
2.1.1. Sosyal Gelişim Teorisi	3
2.1.2. Bilişsel Gelişim Teorisi	3
2.1.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi	4
2.1.4. Nörobilimsel Yaklaşım	4
2.2. Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	4
2.3. Okullarda Öğrenme	5
2.4. Psikososyal Beceriler	7
2.4.1. Okullarda Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikososyal Beceriler	8
2.5. Ergoterapi	9
2.5.1. Okullarda Ergoterapi	10
2.6. İnsan Okupasyon Modeli	11
2.6.1. İrade	12

2.6.2. Alışkanlıklar ve Rutinler	13
2.6.3. Roller	13
2.6.4. Performans Kapasitesi	13
2.6.5. Çevre	13
2.7. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR)	14
2.8. Aile	16
2.8.1. Kardeş İlişkileri	17
2.8.3. Ailede Engeli Bireyin Varlığı	18
2.9. Ölçeğin Çeviri ve Uyarlama Süreci	20
2.10. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Süreci	21
2.10.1 Geçerlik	21
2.10.2. Güvenirlik	22
3. GEREÇ VE YÖNTEM	24
3.1. Bireyler	24
3.2. Örneklem Büyüklüğü	25
3.3. Çalışma Süreci	25
3.3.1. Literatür taraması	25
3.3.2. Çevirisi Yapılacak Ölçeğin Belirlenmesi	26
3.3.3 Ölçek İçin Gerekli İzinlerin Alınması	26
3.3.4. Çeviri Süreci	26
3.3.5. Pilot Çalışma	27
3.3.6. Ölçeğin Örneklem Grubuna Uygulanması	27
3.3.7. Araştırmanın Veri Analizi	27
3.3.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	27
3.4. Değerlendirme Araçları	29
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	29
3.4.2. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi	29

4. BULGULAR	34
4.1. Ölçeğin Çeviri Bulguları	34
4.2. Demografik Bulgular	35
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyet Bulguları	35
4.2.2. Öğrencilerin Yaş Bulguları	35
4.2.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesi Bulguları	36
4.2.4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Bulguları	36
4.2.5. Öğrencilerin Engelli Kardeş Sayısı Bulguları	37
4.2.6. Ebeveynlerin Cinsiyet Bulguları	37
4.2.7. Ebeveynlerin Yaş Bulguları	38
4.2.8. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Bulguları	38
4.2.9. Ebeveynlerin Meslek Grubu Dağılımları	39
4.2.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Bulguları	40
4.2.11. Öğretmenlerin Yaş Bulguları	40
4.2.12. Öğretmenlerin Branş Bulguları	40
4.2.13. Öğrencilerin Öğretmenleriyle Çalışma Yılı Bulguları	41
4.3. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi	42
4.4. Çalışma Grubu ve Kontrol Grubuna Ait EÖPD-TR'ye Ait İstatistiksel Bulgular	51
4.5. Demografik Değişkenlere Göre EÖPD-TR İstatistiksel Bulguları	55
5. TARTIŞMA	58
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	69
7. KAYNAKLAR	70
8. EKLER	
EK-1: Tez Çalışmasıyla İlgili Etik Kurul İzini	
EK-2: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	
EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu	
EK-4: Çocuk Rıza Formu	

EK-5: Ölçek Kullanım İzni

EK-6: Demografik Bilgi Formu

EK-7: EÖPD-TR Formu

9. ÖZGEMİŞ



SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

AvR: Alışkanlıklar ve Rutinler

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EÖPD-TR: Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi

Max: Maksimum Değer

Min: Minimum Değer

MOHO: Model of Human Occupation (İnsan Okupasyon Modeli)

n: Katılımcı Sayısı

OT-PAL: Occupational Therapy Psychosocial Assessment of Learning

P değeri: olasılık

r: Kolerasyon Katsayısı

R: Roller

RMSEA: Tahminin Kök Kareler Ortalaması

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SRMR: Standartlaştırılmış Kök Ortalama Karekök Hatası

SS: Standart Sapma

SY: Seçim Yapmak

TLI: Tucker-Lewis Uyum İndeksi

X: Ortalama

%: Yüzde

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
3.1. Araştırmanın Süreç Tablosu	28
4.1. Maddelerin Alt Boyutlarla ve Alt Boyutların Genel Boyutlarla Birlikteliği	43
4.2. Maddeler Arasındaki İlişki	47
4.3. Faktör Sayısı için İz Grafiği	47
4.4. AFA Madde Faktör Birlikteliği	49
4.5. Engelli Kardeş Durumuna Göre Seçim Yapmak Puan Dağılımı	52
4.6. Engelli Kardeş Durumuna Göre Alışkanlıklar ve Rutinler Puan Dağılımları	53
4.7. Engelli Kardeş Durumuna Göre Roller Puan Dağılımları	54
4.8. Engelli Kardeş Durumuna Göre Total Puan Dağılımları	55

TABLolar

Tablo	Sayfa
4.1. Öğrencilerin Cinsiyet Bulguları	35
4.2. Öğrencilerin Yaş Bulguları	36
4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesi Bulguları	36
4.4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Bulguları	37
4.5. Öğrencilerin Engelli Kardeş Sayısı Bulguları	37
4.6. Ebeveynlerin Cinsiyet Bulguları	38
4.7. Ebeveynlerin Yaş Bulguları	38
4.8. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Bulguları	39
4.9. Ebeveynlerin Meslek Grubu Bulguları	39
4.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Bulguları	40
4.11. Öğretmenlerin Yaş Bulguları	40
4.12. Öğretmenlerin Branş Bulguları	41
4.13. Öğrencilerin Öğretmenleriyle Çalışma Yılı Bulguları	41
4.14. Faktör Yüklenmeleri	44
4.15. Maddenin Ölçüt Düzeyleri	45
4.16. Geçerlik Ölçütlerinin Karşılaştırılması	46
4.17. Yükler ve Açıklama Oranları İle Alt Boyutlar	48
4.18. Maddelerin Faktör Yükleri	50
4.19. Cronbach's Alfa Sonuçları	51
4.20. Engelli Kardeş Durumuna Göre Grupların Karşılaştırılması	52
4.21. Cinsiyete Göre EÖPD-TR Toplam Puanları	56
4.22. Yaşa Göre EÖPD-TR Toplam Puanları	56

1. GİRİŞ

Psikososyal beceriler, sosyal yeterlilik ve okul ortamı, bir çocuğun öğrenme yeteneği üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bir çocuğun öğrenme ortamıyla ilişkili psikososyal gelişimini anlamak, çocuğun okul ortamındaki okupasyonel performansını değerlendirirken önemli bilgiler sunar (1). Sosyal yeterlilik, öğrenmeye olanak tanıyan ve kişinin çevre içinde insan ilişkileri geliştirme kapasitesini artıran çeşitli beceri ve davranışlardan oluşur (2). Motivasyon, öz saygı, kişisel nedensellik ve kişinin rollerini ve bu rollerle bağlantılı beklentilerini tanımlaması, sosyal yeterliliğin gelişimine katkıda bulunan bileşenlerdir. Sosyal yeterlilik, çocuk okula başlamasında önemli bir faktördür çünkü bu beceriler çocuğun okul ortamında öğrenci olma rolünü yerine getirmesine yardımcı olacaktır (3). Öğrenci sınıf içi beklentileri karşılamakta ve rollerini yerine getirmekte zorluk çekiyorsa, öğrencinin sınıftaki başarısına katkıda bulunan tüm bileşenler dikkate alınmalıdır. Okul ortamı, akademik performansı etkilemede büyük bir rol oynamaktadır (3).

Öğrenme ortamı karmaşık ve çeşitlidir. Çocuklar, öğrenme becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ortamlarda bulunurlar (4). Çevrenin bazı yönleri performansı ve genel öğrenmeyi teşvik ederken, diğerleri öğrencinin akademik performansını kısıtlıyor veya destekliyor olabilir (4). Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR), ergoterapi değerlendirmesinin bir parçası olarak bir öğrencinin sınıf içindeki performansının psikososyal yönlerini ölçme ve değerlendirme ihtiyacını karşılamak için geliştirilmiştir.

EÖPD-TR; İnsan Okupasyon Modeline dayanan gözlemsel ve tanımlayıcı bir değerlendirme aracıdır. EÖPD-TR, bir öğrencinin seçim yapmasını (irade) alışkanlıklarını/rutinlerini ve rollerini sınıf ortamındaki çevresel uyumu değerlendirir. EÖPD-TR, seçim yapma, alışkanlıklar/rutinler ve roller gibi temel alanları ele alan 21 maddeden oluşan Değerlendirme Formuna ek olarak Ön Gözlem ve Çevre Tanımlama Formu ve Anlatı Raporları bölümlerinden oluşmaktadır. Değerlendirme Formu; öğrencinin sınıfı ve sınıf içindeki tipik beklentilerle ilgili temel bilgilerin toplanmasını kolaylaştırmak için; Ön Gözlem ve Çevre Tanımlama Formu, Değerlendirme Formunu

tamamlamak için uygun zamanın ve çevrenin (sınıf, kantin, yemekhane vb.) belirlenmesine yardımcı olmak üzere; Anlatı Raporları ise öğretmen, öğrenci ve ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin yönlendirilmesini sağlamak üzere tasarlanmıştır. Dörtlü derecelendirmeli likert tip bir ölçek ile değerlendirilen EÖPD-TR'nin Almanca, Farsça, İbranice ve Portekizce çevirileri vardır fakat bu dillerde geçerlik güvenirlik çalışmaları bulunmamaktadır. EÖPD-TR; öğrencinin okulla ilgili performansı, davranışları, inançları ve ilgileri hakkındaki farklı bakış açılarının bütünsel bir bakış açısı ile değerlendirilmesine yardımcı olur; öğrenme çevresi içerisindeki beklentileri karşılama yeteneğini tanımlamaya imkân verirken ergoterapistin öğrenci ile sınıf ortamı arasındaki uyumunun etkinliğini ve bu uyumun öğrencinin sınıftaki performansını nasıl etkilediğini belirlemesine olanak tanır (5,6).

Literatürde çocukların okulda öğrenmelerini etkileyen psikososyal faktörleri ele alan ve çocukların seçim yapmak, alışkanlıklar/rutinler ve rollerini değerlendiren kısıtlı sayıda değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bununla beraber dilimizde bir ergoterapi modeli kapsamında öğrenmeyi etkileyen psikososyal becerileri değerlendirmek üzere kullanılabilecek Türkçe bir değerlendirme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci amacı Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi ölçeğinin Türkçe uyarlamasının tamamlanması ve ikinci olarak bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesidir.

Bu çalışmanın hipotezleri aşağıda belirtilmiştir:

1. H1. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlaması Türk diline uygun bir değerlendirme aracıdır.
2. H1. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlaması engelli çocuklar için geçerli bir değerlendirme aracıdır.
3. H1. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlaması çocuklar için güvenilir bir değerlendirme aracıdır.
4. H1. Engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların sınıf içerisindeki işlevsel beceri ve rollerinde fark vardır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öğrenme

Karmaşık bir olgu olan öğrenme yaşam boyu devam ederken insanın çevresine uyum sağlayabilmesi için yeni davranışlar geliştirmesi veya eski davranışlarını değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (7). Çocuklarda öğrenme süreci çevrelerini keşfetmeleri, bilgi edinmeleri ve bu bilgilerin davranışlarında veya düşüncelerinde değişiklik oluşturması şeklinde ilerlemektedir. Yetişkinlere kıyasla daha hızlı ilerleyen bu süreç oyun, taklit, keşif gibi farklı yöntemlere dayanırken aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi de doğrudan etkilemektedir (8,9). Öğrenmenin gerçekleşmesinde çocukların var olan yeteneklerinin haricinde aile, okul, öğretmen ve öğretim yöntemleri gibi faktörler de etkilidir. Çocuklarda öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, çocukların en iyi aktif katılım yoluyla öğrendiklerini ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (10,11). Ayrıca bireylerde öğrenme sürecinin nasıl ilerlediğini açıklamaya çalışan Sosyal Gelişim Teorisi, Bilişsel Gelişim Teorisi, Davranışçı Öğrenme Teorisi ve Nörobilimsel Yaklaşım gibi çeşitli teoriler bulunmaktadır.

2.1.1. Sosyal Gelişim Teorisi

Sosyal gelişim teorisine göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunarak ve sosyal bağlamda daha bilgili kişilerden destek alarak bilgi edinmesi ve bu bilgiyi içselleştirmesi sürecidir. Bireyin gelişim içinde olduğunu ve bu gelişimin sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleşmesinin de önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrenmenin çocukların yakınsal gelişim alanı içerisinde gerçekleştiğini buna bağlı olarak da çocukların yeni bir bilgi ya da durumu tecrübe ederken rehberden destek aldığını savunulmaktadır. Zamanla çocuğun bu rehberden bağımsız hale gelerek, olguları kendi başına yaptığını savunulmaktadır (12).

2.1.2. Bilişsel Gelişim Teorisi

Savunucusunun Piaget olduğu bu teori çocukların bilişsel yeteneklerinin belirli yaş dönemlerinde belirgin aşamalardan geçerek geliştiğini öne sürmektedir. Bilişsel süreçlerin

yaşa bağılı olarak ilerlediği ve geliştiği, her aşamanın bir sonraki aşama için zemin oluşturduğunu savunmaktadır. Ayrıca Piaget, bu bilişsel gelişim sürecini duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi şeklinde dört temel aşamaya ayırmaktadır (8,13,14).

2.1.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi

Savunucularının Pavlov, Watson ve Skinner olduğu Davranışçı Öğrenme Teorisi bireylerin öğrenmenin çevredeki uyarılara verilen tepkilerle geliştiğini öne sürmektedirler. Çevresel uyanların bireylerin davranışlarının şekillenmesinde etkisi olduğuna odaklanmışlardır (15,16,17).

2.1.4. Nörobilimsel Yaklaşım

Nörobilimsel yaklaşıma göre, öğrenme süreci beyindeki nöronal bağlantıların güçlenmesi ve buna bağılı olarak yeni sinaps oluşumuyla sağlanmaktadır. Öğrenmenin beyin plastisite özelliğini kullanarak bilgilerinin işlenmesiyle olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmenin biyolojik bir temele sahip olduğunu ve sürekli değışen beyin yapılarıyla desteklendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca nöronal bağlantıların ve sinaps oluşumunun daha hızlı bir süreç içerisinde ilerlemesi için aktif katılımın varlığının da önemli olduğuna vurgulanmaktadır (18).

2.2. Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Öğrenme sürecinde etkili olan faktörler, bireyin bilgi edinme, anlamlandırma ve bu bilgiyi hayatına uygulama sürecinde çeşitli faktörler tarafından şekillendirilir. Bu faktörler bireyin içsel durumundan çevresel etkilerle desteklenmiş kaynaklara kadar geniş bir çerçevede ele alınabilir (19). Bu faktörler aşağıdaki gibidir.

Motivasyon: İçsel ve dışsal motivasyon olarak ayrılırken öğrenmenin gerçekleşmesindeki temel faktörlerden biridir. Bireylerin kendi seçimleri doğrultusunda bilgi edinmesini sağlayan içsel motivasyonken, dışsal motivasyon ise ödül, teşvik gibi etkenlerden oluşmaktadır (20).

Ön Bilgi ve Deneyimler: Bireyin geçmiş yaşamından sahip olduğu bilgi ve tecrübeler, yeni bilgilerin öğrenme sürecini desteklemektedir (21).

Çevresel Etkiler ve Sosyal Etkileşim: Çevresel etkiler öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Farklı teorilerde bu süreçlerin pozitif ve negatif etkileri belirtilmektedir (12).

Dikkat ve Zihinsel Hazır Bulunuşluluk: Verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinde bireyin dikkatini odaklaması ve bilişsel, devinimsel ve duyuşsal olarak hazır bulunması gerekmektedir (22).

Öğrenme Stratejileri: Her bireyin kullandığı farklı öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Bunlar bilginin gerekli zamanda nasıl geri çağırılacağını belirler (23).

Fiziksel ve Duygusal Durum: Yorgunluk, stres, bilişsel aşırı yüklenmeye bağlı olarak etkilenen duygusal durum öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Olumlu duygusal ve fiziksel durumun bilginin geri çağırılmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (24).

Teknoloji Kullanımı: Öğrenme materyallerine erişimi kolaylaştıran teknoloji öğrenmesi etkileşimli bir süreç haline getirmektedir. Çevrimiçi kaynaklar ve dijital platformlar bilgiye erişim hızını artırırken öğrenme sürecine de katkı sağlamaktadır (25).

Bu faktörler, bireyin öğrenme sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyerek sürecin devamlılığı ve verimliliği üzerinde rol oynamaktadır.

2.3. Okullarda Öğrenme

Birer sosyal örgüt olan okullar sadece öğretmen ve öğrencilerin akademik konuları ele aldığı kurumlar olarak değerlendirilmemelidir. Akademik konuların haricinde okulun ve sınıfın sosyal sistemleri tarafından örtük olarak öğretilen değerler ve davranışlardan oluşan bir boyutu da bulunmaktadır. Okulların sadece akademik öğrenme için ortamlar olduğu varsayımına dayanan eğitim uygulamaları, çocukların öğrenme ve gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (26,27,28).

Son yıllarda yapılan çalışmalar okulların sosyal yönlerinin varlığını, öğrenme durumunun gruplar halinde yürütülen sosyal aktiviteler olduğunu belirtmektedir. Mevcut olan araştırmalar genellikle çocukların öğrenme sürecinde etkileşim içinde oldukları ortamlara ve kişilere odaklanması, öğretme ve öğrenmenin neden ve sonuç değil; etkileşimli bir süreç olarak ele alınması ve öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin tutumlarının ve algılarının sınıf hakkında önemli bilgiler edinmek için baş vurulması gereken kaynaklar olduğu belirlenmiştir (1,29,30).

Ayrıca sınıftaki akademik başarı gelişimi için öğrencilerin öncelikle sınıf içinde ve okul ile ilgili ortamlarda (kantin, yemekhane vb.) nasıl davranacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Sınıf içi normlar ve beklentiler bir sınıftan diğerine göre değişiklik gösterse de sınıfların davranış normları ve beklentileri çocukların daha önce aşına olduğu ev, kreş, ya da oyun grubu gibi diğer ortamlardan farklılık gösterebilirler. Bu nedenle başarılı akademik öğrenmenin gerçekleşmesi için, yalnızca öğrencilerin entelektüel yeterliliği ve öğretmenlerin öğretim becerileri değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin uygun davranışı öğretme yeteneği ile de ilişkilidir (31-34). Sınıf içinde uygun davranış geliştirebilme sınıf sosyalleşmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkarken farklı sosyal etkileşim türlerinin farklı öğretim biçimlerini de aktive etmesi sınıf içi öğrenme türlerini çeşitlendirerek öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (35).

Okulda öğrenme, öğrencilerin dikkat etmesini, gözlemlemesini, ezberlemesini, anlamasını, hedefler koymasını ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk almasını gerektirir. Bu öğrenme süreçleri, öğrencinin aktif katılımının yanı sıra öğretmenlerin öğrenciye keşfetme seçeneğini sunmasıyla gelişmektedir (36). Çocukların okullardaki öğrenme süreçlerini etkileyen faktörler öğrenci değişkenleri, sınıf içi eğitim değişkenleri, okul düzeyindeki değişkenlikler, okul dışı değişkenlikler ve yaşanan yer olarak ele alınabilir (30).

Öğrenci değişkenlikleri demografik bilgiler, geçmiş eğitim planı, sosyal etkileşim düzeyi ve davranışları, kognitif gelişim, motivasyon ve psikomotor becerileri içermektedir. Sınıf içi eğitim değişkenleri, sınıftaki uygulama desteği, sınıf yönetimi, sosyal ve akademik olarak öğrenci ve öğretmen etkileşimi şeklinde belirlenmişken okul düzeyindeki değişkenlikler ise öğretmenin karar verme süreci, okul kültürü, politikaları ve

organizasyonları, erişilebilirlik ve ebeveynlerin katılım politikası şeklindedir. Okul dışı değişkenlikler ise ev çevresi ve ebeveyn desteği, öğrencinin okul dışındaki serbest zaman kullanımı ve yaşanılan çevreye ait fiziksel (erişilebilirlik vb.) ve sosyal (politikalar vb.) değişkenler şeklinde belirlenmiştir (30).

Bu faktörler, okul çocuklarının öğrenme süreçlerinde daha başarılı ve etkili olmaları için dikkate alınması gereken unsurlardır. Eğitimciler, ebeveynler ve toplumun bu faktörlerin bilincinde olarak çocukların öğrenme süreçlerini desteklemesi, onların akademik başarıları ve genel gelişimleri açısından önemlidir (30).

2.4. Psikososyal Beceriler

Psikososyal beceriler, öğrenme ve yenilikçi beceriler, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerilerini içeren 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen temel becerilerin tümünü içerisinde bulunduran; hızla gelişen ve değişen dünyada öğrencilerin öğrenme ve başarılı olma süreçlerini etkileyen çok yönlü becerilerdir (37,38).

Psikososyal beceriler bireylerin çevreyle etkileşim kurmalarını ve toplum içindeki rollerini yerine getirmelerini sağlayan önemli becerilerdir. Bu beceriler çocukluktan itibaren gelişmeye başlar ve yaşam boyu sürer. Kendini tanıma, öz farkındalık, duygusal düzenleme, sosyal iletişim, problem çözme ve empati becerileri sosyal becerilerin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Psikososyal beceriler çocukların akademik beceri gelişimi, duygusal bağlar, sosyal ilişkiler ve uzun vadeli etkileşim alanları üzerinde etkiye sahiptir. Bu becerilerin gelişmesinde oyun ve sosyal etkileşim, model olma, problem çözme, okul ve aile iş birliği gibi stratejiler bulunmaktadır (1,26).

Psikososyal beceriler, sosyal yeterlilik ve okul ortamının çocuğun öğrenme yeteneği üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu beceriler çocukların okula başlamasında ve öğrenci rolünü yerine getirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Bir çocuğun öğrenme ortamıyla ilişkili olarak psikososyal gelişimini anlamak okul ortamındaki okupasyonel performansını değerlendirirken de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (1,26,39,40).

Okupayonel performans bireylerin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme yeteneği olarak ifade edilirken; çocukların okullardaki okupayonel performansları ise akademik beceri, akademik olmayan beceri sosyal etkileşim, fiziksel aktiviteler, duygu ve davranış yönetimi gibi durumlarıdır (41,42).

2.4.1. Okullarda Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikososyal Beceriler

Çocukların okullarda öğrenmelerini etkileyen psikososyal beceriler 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli temel beceriler ve bu beceriler ile ilgili alt becerileri ve terimleri kapsayan bir beceri setidir. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi alt faktörler bulunmaktadır. Aynı zamanda esneklik ve uyum sağlama, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk da bu alt faktörler içerisinde yer almaktadır. Bu beceriler hem psikososyal yönden öğrencilerin gelişime katkı sağlarken hem de akademik başarıları üzerinde de olumlu yönde etki etmektedir (37,38).

Çocuğun bilgiye sahip olmasının yeterli olmadığı günümüzde bilginin değişen çevre koşullarına uyum olacak şekilde kullanılmasında önemli bir yeri olan psikososyal beceriler; okulun sosyal doğası, sosyalizasyon süreci, etkileşim süreci, geçişlerin yönetimi, sınıfın çok yönlü yapısı (karmaşıklığı) ile öğrenci ve öğretmen beklentileri gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir (37-40).

Okulların Sosyal Doğası: Bu faktör çocukların okullarda sadece akademik bilgi değil bunun yanı sıra sosyal değerler ve davranışların öğretildeği ortamlar olduğu belirtilmektedir (1,26,39,40).

Sosyalizasyon Süreci: Çocukların farklı ortamlarda uygun davranış kalıplarını sergilemelerini içermektedir. Bu faktörün gelişmesinde sınıfların kuralları, beklentileri ve rolleri etkilidir (1,26,39,40).

Etkileşimsel Süreçler: Öğrenme süreci sürekli bir etkileşim içerisinde bulunan bir süreçtir. Bu faktöre göre öğretmenler ve öğrenciler direkt ya da dolaylı yoldan birbirlerini etkileme potansiyeline sahip oldukları belirtilmektedir (1,26,39,40).

Geçişlerin Yönetimi: Sınıf içinde farklı okupasyonlara geçiş imkanları bulunmaktadır. Bu geçişlerin sorunsuz ve etkili bir şekilde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (1,26,39,40).

Sınıfların Çok Yönlü Yapısı (Karmaşıklığı): Sınıfların sadece akademik bilgi verilen mekanlar olmadığı bunlarda birlikte, sosyal kurallar, adalet, duyarlılık gibi faktörlerin de öğretildiği ortamlar olduğu belirtilmektedir (1,26,39,40).

Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri: Öğretmen ve öğrencilerin algı ve tutumları öğrenme sürecinde rol oynamaktadır (1,26,39,40).

Tüm bunlara bakıldığında psikososyal beceriler çocukların okulda öğrenmeleri üzerinde etkileye sahip olduğu açıkça belirlenmiştir. Bir öğrenci beklentileri karşılamakta ve sınıf içindeki rolleri yerine getirmekte sorun yaşıyorsa öğrencinin sınıf başarısına etki eden yukarıda adı geçen tüm faktörler ve alt faktörlerin incelenmesi gerekmektedir (1,26,39,40).

2.5. Ergoterapi

Ergoterapi, insanların günlük yaşam aktivitelerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmelerine ve toplum içinde aktif bir birey olmalarına destek sağlayan bir rehabilitasyon alanıdır. Ergoterapistler; bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal işlevlerini geliştirmeyi, kaybettikleri işlevleri yeniden kazandırmayı ve bağımsız yaşam becerilerini desteklemeyi amaçlarken bireyin fiziksel, psikososyal ve çevresel faktörlerini göz önünde bulundurarak, kişiye özgü bir tedavi yaklaşımı sunmaktadır (31). Ergoterapi, farklı araştırmalarla desteklenmiş bir uygulama alanıdır. Ergoterapinin bireylerin yaşam kalitesini artırdığı, fonksiyonel bağımsızlığı geliştirdiği ve rehabilitasyon sürecinde etkin bir rol oynadığı bilinmektedir (32).

2.5.1. Okullarda Ergoterapi

Çocuklar yaşamları boyunca birçok farklı geçiş dönemi (ilköğretimden liseye geçme, liseden üniversiteye geçme vb.) yaşamaktadırlar. Her geçiş çocukların rutin, rol, sorumluluk ve görevlerinde farklılaşmaya neden olmaktadır (33).

Çocukluk dönemine bakıldığında en önemli geçiş aşamasının okul olduğu söylenebilir. Bu geçiş ilk yıllarda fiziksel çevreye uyum sağlamakla başlamakta ve öğrenci ve öğretmenle olan ilişkilere doğru ilerlemektedir (33). Ergoterapistler bu geçişlerin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi ve çocukların karşılaştıkları tüm zorluklarla baş edebilmeleri için danışmanlık ve rehabilitasyon hizmeti yürütmektedirler (34). Fakat ergoterapistlerin çocukların okula başarılı bir geçiş yapması ve bu başarıyı sürdürmesi üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (41). Günümüzde okul sistemlerinde çalışan ergoterapistler öğrencilerin öğrenci rolünde ve eğitim ortamlarında performanslarını ve katılımlarını en üst düzeye çıkarmaları için onları desteklemeye yardımcı olurlar (42,43).

Literatür, öğrencilerin eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanabilmeleri için okullarda ergoterapi hizmetlerini almalarını desteklemektedir (44-48). Son yıllarda farklı ülkelerdeki ergoterapistler okul temelli uygulamaları daha fazla benimsemeye başlamışlardır (49,50). Ergoterapistler, beceri geliştirme, öğrencinin okul programının beklentilerini karşılama yeteneğini artırma; kapasite geliştirme, eğitimcilerin veya eğitim yardımcılarının öğrenciye beceri geliştirme veya işlevi sürdürme konusunda destek sağlayan prosedürleri uygulamasını sağlama; öğrencinin okulda katılımını desteklemek için fiziksel ve fiziksel olmayan engellerin kaldırılması ve öğrencinin engeli nedeniyle oluşan kısıtlılıklara rağmen okulda başarılı olmasını sağlayacak stratejilerin veya teknolojilerin belirlenmesi gibi farklı alanlarda öğrencilere katkıda bulunur (44). Ergoterapi, işlevsel hedefleri göz önüne bulundurarak öğrencileri akademik ortamda da desteklemektedir (45).

Bundy (44) okullarda ergoterapi hizmeti sunmanın üç yolunu doğrudan, dolaylı ve danışmanlık olmak üzere kategorize etmiştir ve her birinin farklı türde sonuçlarla

ilişkili olduğunu, sonuç olarak da terapistlerin farklı rol ve sorumluluklar üstlendiğini belirtmiştir (44).

Doğrudan Müdahale: Doğrudan müdahale yoluyla öğrenci, ergoterapistten "pratik" müdahale almaktadır. Bu müdahale sınıfta veya okulun ayrı bir alanında sağlanır. Ergoterapist tarafından doğrudan müdahale yönteminde öğrencinin eğitim programına katılımının kesintiye uğraması bu yöntemin limitasyonu olarak kabul edilmektedir (44).

Dolaylı Müdahale: Dolaylı müdahale, ergoterapistin bir prosedürü eğitimcilere öğrettiği ve eğitimcilerin de prosedürü öğrenciyle birlikte uyguladığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, terapistin eğitimcilerin beceriyi etkili bir şekilde gerçekleştirme yeteneğini değerlendirmede yetenekli olmasını ve beceriyi öğrenci-öğretmen etkileşimine yeterli aktarımı sağlayacak şekilde öğretme yeteneklerini dikkate almasını gerektirir. Dolaylı müdahale sunumunda, öğrenci her öğretmen değiştirdiğinde veya farklı bir sınıfa yerleştirildiğinde süreci tekrarlama ihtiyacının olması limitasyonu olarak kabul edilmektedir (44).

Danışmanlık: Doğrudan müdahalenin tam tersine, danışmanlık hizmetinde çevresel bir değişim yaratılmaktadır. Çevresel değişiklik düzeyinde müdahale sağlamak, daha etkili etkileşimi mümkün kılmak için öğrenci davranışını yorumlama stratejileri geliştirmek gibi sosyal ortamı uyarlamayı içerebilir. Danışmanlığın somut sonuçları, sınıfa, öğrenme materyallerine veya okulda fiziksel uyarlamaları destekleyebilir (44).

Literatür, okulda öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için doğrudan, dolaylı ve danışmanlık yaklaşımlarının birleştirilmesini desteklemektedir (46,49,51,52).

2.6. İnsan Okupasyon Modeli

İnsan Okupasyon Modeli Kielhofner tarafından ergoterapistlerin kullanması için tasarlanmış bir modeldir. Günümüzde akademik ve klinik çalışmalarda yaygın

olarak kullanılan bu model bireylerin okupasyonel işlev bozuklukları hakkında bir çerçeve sunar. Modelin ortaya çıkmasındaki asıl amaç bireylerin psikososyal ihtiyaçlarını anlamaktır. Modelin odak noktası okupasyona yönelik motivasyon, okupasyonel davranışın rutinelere ve yaşam tarzına göre şekillenmesi, performansın doğası ve çevrenin okupasyonel davranış üzerindeki etkisidir (53-56.) Model, bir öğrencinin çevresinde bulunan fiziksel ve sosyal unsurlar ile bu unsurların öğrencinin akademik performansı üzerindeki etkisi arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir modeldir. Modelin ergoterapi alanında kanıt temelli uygulamalarda yaygın olarak kullanılan çocuk ve erişkin bireylere yönelik sunduğu teorik çerçeveye uygun olarak geliştirilmiş birçok değerlendirme aracı bulunmaktadır (6,53-56).

İnsan Okupasyon Modeli bireyin açık bir sistem olduğunu vurgularken; bireyin birbiriyle ilişkili 3 bileşeni olduğunu savunur. Bu bileşenler İrade, alışkanlıklar ve performans kapasitesidir (53-56).

2.6.1. İrade

Okupasyonu yerine getirme motivasyonu olarak tanımlanmaktadır. İrade kavramı, kişilerin nasıl motive olduklarını ve davranış tercihlerini nasıl yaptıklarını anlamak için kullanılır. İrade, Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi derecelendirme ölçeğinin "Seçim Yapma" başlıklı bölümü aracılığıyla değerlendirilir. İrade alt sisteminin üç bileşeni şunlardır: kişisel nedensellik, değerler ve ilgi alanları (53-56). Kişisel nedensellik, öğrencinin sınıf içinde yetkin olma yeteneğine olan inancını, sınıf beklentilerini karşılamak ve öğrenci, arkadaş, akran, çocuk, lider gibi beklenen roller dahilinde kendini tatmin etmek için yeteneklerini nasıl kullanabileceğine dair duygusunu tanımlamaktadır. Değerler, öğrencinin iyi, doğru ve önemli olduğuna inandığı şeylerdir ve bunlar da öğrencinin davranış seçimlerine rehberlik ederken ilgi alanları, öğrenciye hitap eden ve onu cezbeden aktiviteler ve deneyimler olarak tanımlanmaktadır (53-57).

2.6.2. Alışkanlıklar ve Rutinler

Bireyin gerçekleştirdiği günlük yaşam aktivitelerinin sürekli hale gelmesi olarak tanımlanır. Alışkanlıklar bireyin aktivite seçimleri ve rol davranışları üzerindeki etkisi bulunur (53-56). Alışkanlıklar/rutinler, sosyokültürel beklentileri takip eden ve öğrencinin daha verimli çalışmasına ve çevresiyle başa çıkmasına olanak tanıyan düzenlenmiş davranış kalıplarından oluşur. Bu davranış kalıpları, öğrencinin başkalarıyla etkileşimleri yoluyla zaman içinde öğrenilir ve özümser, bu da öğrencinin kendine özgü bir alışkanlık/rutin ve rol yapılandırması geliştirmesini sağlamaktadır (53-57).

2.6.3. Roller

Öğrencinin hayatında okupasyonu organize eden pozisyonlardır. Bunu başkalarıyla etkileşimi etkileyerek, rollerin bir parçası haline gelen görevleri etkileyerek ve zamanı düzenleyerek yaparlar. Bu nedenle, bir öğrencinin sınıfın beklentilerini ne kadar verimli bir şekilde karşıladığını ve rolleri yerine getirdiğini belirlemek için alışkanlığı değerlendirmek önemlidir. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesinde alışkanlıklar, rutinler ve roller öğrenci-çevre uyumu ile ilişkili olarak ele alınır (6,53-57).

2.6.4. Performans Kapasitesi

Bireyin fiziksel, bilişsel ve psikolojik özelliklerini kapsayan bireyin yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Performans kapasitesi bireyin okupasyonlardaki başarısını, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkar. Bireylerin irade, alışkanlıklar ve çevresinde meydana gelen değişimler performans kapasitesini de etkilemektedir (56,57).

2.6.5. Çevre

Çevrenin İnsan Okupasyon Modeline göre bireyin performans kapasitesi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bireyler okupasyonlarını karmaşık bir çevre içinde gerçekleştirirken çevrenin bütün boyutlarından etkilenirler (53-57). Okul ortamının çocuğun sınıfta işlev görme becerisi üzerindeki etkisi bulunmaktadır. Bir çocuğun davranışlarını ve mevcut çevresiyle ilişkili olarak işlev görme yeteneğini tanımlamak,

çevrenin seçim yapma, alışkanlıklar oluşturma, bir rutini takip etme ve bir öğrenci olarak işlev görmek için gerekli rolleri yerine getirme yeteneğini nasıl desteklediği veya engellediği konusunda değerli bilgiler sağlamaktadır (53-57). Öğrenmenin değerlendirilmesinde de çevre de önemli bir faktördür ve çocukların okul performansları üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (3,30,58-68).

2.7. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR)

Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR) İnsan Okupasyon Model kapsamında teorik bir çerçeve sunarak öğrencinin okul performansını etkileyen psikososyal ve çevresel unsurları değerlendirmek için ve ergoterapistler tarafından kullanılmak üzere geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır (6,53-56).

Sınıftaki işlevsel becerileri ve rolleri karşılamakta güçlük çeken 6-12 yaş arasındaki öğrencileri hedefleyen, terapist öğretmen ve ebeveyn tarafından değerlendirilmeye imkân veren gözlemsel ve tanımlayıcı bir değerlendirme aracıdır. Öğrencinin seçim yapması (10 madde), alışkanlıklar ve rutinleri (7 madde) ve rolleri (4 madde) olmak üzere 3 ana boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçeğin her ana boyut kendi içinde puanlanmaktadır. Sorulara *G= "Gözlemlenmedi", 1 = Yetersiz, 2 = etkisiz, 3 = şüpheli, 4 = yetkin* olacak şekilde puanlanan 4'lü likert bir ölçekle değerlendirilir. Seçim yapma bölümünden 40, alışkanlıklar ve rutinler bölümünden 28, roller bölümünden ise 16 maksimum puan alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 84'tür. EÖPD-TR Değerlendirme Formu'nun yanı sıra öğretmen, öğrenci ve aile için yapılandırılmış görüşmeden oluşan Anlatı Raporları bölümünü de içermektedir. Anlatı Raporları öğretmenin, öğrencinin ve ebeveynin okulla ilgili öğrenmenin çeşitli psikososyal yönlerini tanımlamasını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır ve yaklaşık 30 dakika içinde tamamlanabilir. Öğrenci, öğretmen ve ebeveyn ile öğrencinin okul performansını, davranışlarını, inançlarını ve ilgileri hakkındaki sorularla kazanılan farklı bakış açıları; çocuğun performansına ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı kazanmaya yardımcı olur. EÖPD-TR'nin Almanca, İbranice,

Farsça ve Portekizce adaptasyonları bulunurken bu dillerdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bulunmamaktadır (6).

Öğrencinin içinde bulunduğu çevre EÖPD-TR'nin özünü oluşturur. Çevre, sınıf içindeki akademik beceri ve sosyal yeterliliği değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken kritik bir bileşen olduğundan sınıf beklentileri ile öğrencinin performansı arasındaki eşleşme dikkate alınmalıdır. EÖPD-TR'de çevre; öğrenci-çevre uyumu çerçevesinde ele alınır. Terapist çevrenin aşağıda belirtilen yönlerini de dikkate almalıdır (6).

a. Sınıftaki Konum: Sınıfta ön sıralarda oturan öğrenciler öğretmenle en fazla etkileşime girme eğilimindedir. Öğretmenle olan görsel temas miktarı ile öğrencinin derse katılımı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Akranlarına göre daha fazla katılım gösteren öğrencilerde ise akademik başarı seviyesi daha yüksektir. Bu nedenle çevrenin öğrencinin katılımını değiştirmedeki rolü akademik başarı açısından önemli bulunmaktadır (58,59).

b. Sınıfın Büyüklüğü: Sınıf mevcudunun az olması akademik başarıyı artıran diğer bir çevresel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür daha küçük sınıflarda eğitim alan öğrencilerin daha büyük sınıflarda eğitim alan öğrencilere kıyasla akademik becerilerinin daha yüksek olduğunu desteklemektedir (60-63).

c. Grupların Kullanımı: Öğrencilerin ortak amaç için birlikte hareket ettikleri gruplar, liderlik, takipçilik, risk alma gibi davranış ve becerilerin üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (64).

d. Diğer Etkiler: Ergoterapistler, öğrenci ve sınıfı arasındaki uyumu değerlendirirken sosyal çevrenin akademik performans üzerindeki önemli etkilerini göz önünde bulundurmalıdır. Birçok çalışmada sosyal atmosferin gücünü tanımlamış ve genellikle öğrenme ortamlarında kendilerini rahat hissetmek için sınıftaki öğrencilerin ortak bir güven, destek ve değer duygusuna sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. İşbirlikçi ve saygılı bir sınıf ortamı öğrenme ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (3,30).

e. Negatif Etkiler: Okul ortamının akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerinin varlığı unutulmamalıdır. Örneğin, kalabalık bir sınıf ortamı akran zorbalığı ve memnuniyetsizlik gibi durumlar ortaya çıkarabileceğinden dolayı ergoterapistler her bir çocuk ile sınıfı arasındaki uyumu değerlendirirken sınıfların fiziksel ve sosyal koşullarının da çocuğun performansı üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmalarıdır (58).

Yukarıdaki çevresel etkilerin tümü, öğrencinin sınıf içindeki genel beklentilerini oluşturmak için bir araya gelir. Bu beklentiler öğretmen, öğrenci, diğer öğrenciler, ebeveynler ve okul ve toplumdaki diğer yetişkinler tarafından oluşturulur. Öğrenci-çevre uyumunu anlamak için terapist, sınıfın kurallarını ve beklentilerini netleştirmeli ve anlamalı, öğrencinin rollerini ve öğrencinin kendini ne ölçüde yetkin hissettiğini belirlemelidir (6,34,39,40,44,46,48,52).

Böylece Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi, İnsan Okupasyon Modeli çerçevesinde geliştirilmiş irade, alışkanlıklar/rutinler, roller ve çevre faktörlerini göz önünde bulduran ve ergoterapistler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış bir değerlendirme aracıdır (53-57).

2.8. Aile

Aile bireylerin biyolojik bağlarla bir araya gelerek insan soyunun devamlılığının sağlandığı aynı zamanda ilk toplumsal etkileşimlerin başladığı, farklı değerlerin nesiller boyunca aktarılmasına aracılık eden sosyal bir kurumdur. Aile sadece biyolojik değil bunların yanı sıra psikolojik, ekonomik ve hukuksal boyutları da bulduran dinamik bir sistemdir. Ailede yer alan her bireyin toplumsal normlar tarafından şekillenen rolleri yaş ve yaşam döngüsüne bağlı olarak değişim ve gelişim içerisindedir (69-71). Ailenin temel bileşenleri ebeveynler, çocuklar ve akrabalarından oluşmaktadır. Bu bireylerin karşılıklı etkileşimiyle dinamik bir yapı haline gelen aile karmaşık bir ilişkiler ağına sahip olarak aile içindeki sosyal yapı sisteminde şekillenmesini sağlamaktadır (72,73). Ekolojik Sistemler Teorisine göre çevre birbiriyle ilişki içerisinde olan 5 katmanlı bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Mikrosistem, mezosistem,

ekosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarından oluşan bu yapıda aile mezosistemin içerisinde yer almaktadır. Mezosistem kişinin içinde bulunduğu en yakın ortam ve bu ortamlarla bağlantılı kişilerdir (74,75).

Aileyi bir sistem olarak ele aldığımızda döngüsel nedensellik, organizasyon, bütünlük, denge, geribildirim, bilgi, kontrol, kurallar, sınırlar, alt sistemler, açık-kapalı sistemler özelliklerinden oluşmaktadır (76).

Döngüsel Nedensellik: Bir bireyin değişiklik, sistemin geri kalanında karşılıklı bir etkiye yol açar. Aile içerisindeki herhangi bir değişiklikten ailedeki bütün bireylerin etkilendi anlamına gelmektedir (76).

Organizasyon: Karşılıklı etkileşimde bulunan birimlerden oluşan sistem ilişkiler çevresinde organize olmaktadır (76).

Bütünlük: Aile bireyleri, bir sistem oluşturacak şekilde bir araya geldiklerinde oluşan organizasyon ailedeki bütünlüğü tanımlar (76).

Denge: Aile içerisindeki çeşitli durumlara karşı dengelenmek amacıyla ortaya konulan davranışlardır (76).

Geribildirim: Olumlu ve olumsuz biçimleri bulunan geribildirim sistemin uyumu ve kendini koruması arasındaki dengeyi açıklayan kavramdır (76).

Bilgi: Aile sisteminde düzen, karmaşıklık ve yapısal yönlendirme işlevleri açısından rol oynamaktadır (76).

Yukarıda belirtilen bu özellikler bir araya geldiğinde, ailenin bir sistem olarak işleyişini ve sürekliliğini sağlayarak dengeli ve uyumlu bir yapı oluşturur.

2.8.1. Kardeş İlişkileri

Çocukların sosyal dünyaları yakın ilişkilerden oluşan zengin ağlardan oluşmaktadır. Anne, baba, kardeşler, akrabalar, arkadaşlar ve okul personelleri gibi bireyler çocukların hayatlarında var olan önemli kişilerdir. Bireyin sosyal becerilerinin

ve sorumluluk bilincinin gelişiminde, kardeş ilişkileri de önemli bir rol oynamaktadır (77,78).

Çocukların gelişimlerinin incelenebilmesi için kardeşleri ile olan ilişkilerinin de incelenmesi gerekmektedir çünkü yapılan çalışmalar çocukların ailedeki diğer bireylere kıyasla kardeşlerin birbirleriyle daha çok zaman geçirdikleri göstermektedir (79,80). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kardeşler arasında arkadaşlık, duygusal destek ve küçük olan kardeşe bakım verme gibi gelişimsel davranışların yer aldığı ilişkiler gözlemlenmektedir (81). Aynı zamanda bu ilişkilerin çocukların bilişsel gelişimlerine de katkı sağladığı belirlenmiştir (82,83). Ayrıca bu ilişkilerin zaman zaman çatışma duruma dönüşebileceği, bu çatışma durumunun çocukların birbirlerinin bakış açılarını anlamalarına farklı çözümler bulmalarına ve aynı zamanda diğer akranlarıyla yaşayacakları sorunları çözmede katkı sağladığı da belirlenmiştir (84). Her bireyin kardeşleri ile arasındaki ilişkinin kalitesi değişkenlik göstermekle birlikte bu kaliteyi etkileyen faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler kardeşler arasındaki yaş farkı, doğum sırası, ebeveynler arası ilişki ve ebeveynlerin çocuklara olan tutumları şeklinde belirtilmektedir. Kardeşler arasındaki yaş farkı ve doğum sırasının özellikle rolleri ve bu rollerle bağlantılı görev ve sorumlulukları etkilediği belirlenmiştir. Bu sebepten dolayı bu iki faktörün kardeş ilişkilerinin kalitesini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (85-89). Ayrıca ebeveynler arası ilişkinin pozitif doğrultuda olması çocukların aile içerisinde daha güvende hissetmelerini ve psikososyal etkilenimlerinin de az olduğu belirlenmiştir (90). Son olarak ebeveynlerin çocuklara olan tutumları, çocukların özsaygı ve öz benlikleri üzerinde etkiye sahip olduğu ve bu etkinin kardeş ilişkilerini de etkilediği belirlenmiştir (91,92).

2.8.3. Ailede Engeli Bireyin Varlığı

Aileye engelli bir bireyin katılımı aile sisteminin yapısında değişiklikler meydana getirirken tüm bireyleri de etkilemektedir. Ailede engelli bir çocuğa sahip olmak, aile üyelerinin yaşam kalitesini, ebeveynlerin cinsiyet rollerini, mali kaynaklarını ve istihdam durumunu, zaman kullanımını, sağlığı ve stresi ve hatta boşanma veya başka bir çocuğun doğumu gibi demografik olaylarının ortaya çıkmasını

da etkilemektedir. Ailedeki bu durum diğer tüm bireyleri etkilediği gibi kardeşleri de farklı alanlarda etkilemektedir. Bazı kardeşler bu durumdan olumlu yönde etkilenirken bazı kardeşlerin ise olumsuz yönde etkilenmektedir (93).

Engelli çocukların kardeşleri, kişiler arası ilişkiler, psikopatolojik işleyiş okulda işlev gösterme, serbest zaman kullanımı ve daha birçok alanda sorun yaşamaktadır. Bu çocukların refah düzeylerinde, stres seviyelerinde ve akranları tarafından sosyal izolasyona maruz kalarak dışlanma ve etiketlenme gibi durumlar yaşadıkları görülmektedir. Sosyal izolasyon ve buna bağlı olarak ortaya çıkan dışlanmanın çocukların en büyük sosyal çevrelerinden biri olan okullardaki katılım düzeylerini etkilediği de belirlenmiştir (94-97).

Hannon (98) engelli kardeşi olan çocukların yaşadıkları sorunda 4 kategoriye ayırmıştır (98).

İçsel Etkiler: Çocuğun benlik saygısının düşük olması durumunda aile içinde veya dışında yaşanan olaylara karşı beklenenden daha yoğun tepkiler verebilirler.

Akran İlişkileri: Akran zorbalığı, etiketlenme veya dışlanma ihtimali daha yüksektir.

Bakım Verenle İlişkiler: Ebeveynler engelli çocuğa ve tipik gelişim gösteren çocuklarına karşı farklı tutumlar sergileyebilirler. Bu tutum aile içi ilişkilerde soruna neden olabilir.

Engelli Kardeşe Olan İlişkiler: Tipik gelişim gösteren çocuklar, engelli kardeşlerinin sosyal hayatlarını kısıtladığını düşünebilir ve aynı zamanda onların bakımını üstlendiklerini hissedebilirler.

Bu dört kategori engelli kardeşi olan çocukları yaşadıkları zorlukların farklı boyutlarını göz önüne koymaktadır. İçsel etkilerden sosyal ilişkilerine, ebeveynleriyle olan bağlarından engelli kardeşleriyle kurdukları ilişkilere kadar pek çok alanda çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu durum, çocukların psikososyal gelişimlerini etkileyebileceği gibi aile içi dinamikleri de şekillendirebilir. Dolayısıyla, bu çocukların

duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olunması ve desteklenmesi çocukların gelişimlerini sürdürebilmeleri için büyük önem taşımaktadır.

2.9. Ölçeğin Çeviri ve Uyarlama Süreci

Farklı ülkelerde kullanılan ölçeklerin ülkemizde de kullanılabilir hale gelmesi için uygulanması gereken prosedürler bulunmaktadır. Çeviri sürecince dikkat edilmesi gereken temel faktör kültürel normlara uygunluktur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), ölçek ve anketlerin farklı dillerde ve kültürlerde kullanılabilmesi için bir dizi çeviri süreci belirlemiştir. DSÖ'nün bu süreçteki amacı testleri hedef dile çevirirken kültürel normları karşılayarak anlam ve psikometrik özelliklerini korumaktır. Belirlenen bu prosedürü gerçekleştirmek testlerin daha güvenilir olmasını sağlamaktadır ve küresel kullanımda önemlidir. Bu prosedürün aşamaları öncelikle ölçeğin hedef dile çevrilmesi, ardından belirlenen jüri tarafından görüşlerin alınması, alınan görüşler sonrasında ölçeğin hedef dilden orijinal dile çevrilmesi ve ölçeğe son halinin verilmesi şeklindedir (99-102).

a. Ölçeğin Hedef Dile Çevrilmesi

Ölçeğin hedef dile çevrilmesini içeren bu ilk aşamada görevlendirilen çevirmenler birbirlerinden bağımsız olmak üzere ölçeği belirlenen hedef dile çevirir. Bu çeviri sürecinde ölçeğin terminolojisine hâkim olan çevirmenlerin kullanılması gerekmektedir. Terminolojiye hâkim olan çevirmenler sayesinde ölçek hem kendi alanının terminolojisini içerirken hem de kültürel olarak kabul edilebilir seviyede bulunur. Çeviri işlemlerinin tamamlanmasının ardından çevirmenler görüşlerini bildirerek ortak bir çeviri üzerinde uzlaşmaya varılır ve ortak metin hazırlanmış olur (99-102).

b. Uzman Görüşlerinin Alınması

İleri çeviri aşamasının ardından oluşturulan uzman grubu metinleri inceleyerek sürecin daha verimli ilerlemesini sağlar. Yanlış ya da yetersiz görülen kısımlar uzman görüşleri sayesinde değiştirilir. Bu aşamanın amacı, kültürel normlara

ve terminolojiye dikkat ederek ölçeğin metninin uzmanlar tarafından gözden geçirilmesidir. Panelde dil ve kültürel uyum, anlam tutarlılığı ve kavram eşdeğerliği konuları üzerinde durulmalıdır (99-102).

c. Ölçeğin Hedef Dilden Orijinal Dile Çevrilmesi

Geri çeviri adımı, hedef dile çevrilmiş olan metnin doğruluğunun kontrolünü sağlamak amacıyla yapılan aşamadır. Bu aşamada ölçeğin orijinal dilinin ana dili olduğu bir çevirmen tarafından ölçek tekrardan orijinal dile çevrilir. Çevirmenin orijinal metin hakkında bilgisi olması beklenir. Yanlışıklar, eksiklikler ya da tutarsızlıklar belirlenirse uzman tarafından değişiklikler yapılmaz. Son haline karar verilemeyen durumlarda DSÖ'ye danışılarak uzman görüşü alınabilir (99-102).

d. Uyarlanmış Ölçeğe Son Halinin Verilmesi

Yukarıda verilen aşamalarının hepsinin tamamlanması sonucunda ölçek şekil ve düzen açısından incelenir ve son hali verilmiş olur (99-102).

2.10. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Süreci

Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik öncelikle psikometrik özellikler incelenir. Bu özelliklerin istatistiksel olarak tutarlı olması ve testin de kullanışlı olması beklenmektedir. Kullanışlılık, ölçeğe yönelik planlamanın, uygulamanın basit olması ve testin maddi yönden masrafsız olması ile ilgili bir kavramdır (103,104).

2.10.1 Geçerlik

Ölçek geçerliği, ölçülmesi hedeflenen değişkenin doğru ve tam bir şekilde ölçebilmesi durumudur. İçerik geçerliği, uygulama geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere üç farklı başlıkta incelenebilir (103,104)

a. İçerik Geçerliği: Uzman denetiminde gerçekleştirilen bu geçerlik yöntemi bir ölçme aracının ölçülmek istenilen değişkeni tam olarak yansıtabilme derecesini ifade etmektedir. Analiz sonucunda hedeflenen içeriğin karşılanıp karşılanmadığı belirlenir (105).

b. Uygulama Geçerliği: Hesaplaması zor olan bu geçerlik yöntemi uygulanan ölçme ile ölçülmeye çalışan şeyin iz düşümlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilir. Bu geçerliğin zorlukları ölçütlerin gözlenebilir değişkenler kullanılarak gösterilmesidir (105).

c. Yapı Geçerliği: Yapı geçerliği doğrudan ölçülemeyen bir değişkenin ölçme derecesinin belirlenmesi şeklinde ifade edilir. Ölçülen değişkenin gerçekten aranan belirtileri karşılayıp karşılamadığı belirlemek amacıyla uygulanır. Yapı içerikleri belirlenirken Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) ya da Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) kullanılmasının yanı sıra bilinen bir gruba kıyaslama, kontrol grubuyla kıyaslama gibi yöntemler de kullanılmaktadır (105).

2.10.2. Güvenirlik

Ölçüm araçlarının aynı koşullarda tekrarlandığında tutarlı sonuçlar ortaya koyabilme sürecini ifade etmektedir. Konu hakkında sürekli olarak aynı bilgileri vermek zorunda olan ölçek geçerli demektir ve güvenilir de olmak zorundadır. Genellikle güvenirlik ölçümlerinde değişmezlik, bağımsız gözlemler arasındaki uyum ve iç tutarlılık katsayıları temel güvenirlik ölçütleridir (106,107).

a. Test- Tekrar Test Yöntemi: Bir değerlendirme aracının aynı şartlar altında ve aynı kişilere tekrarlanması sürecidir. Tekrarlanma süresi ölçeğe ve uygulayıcıda bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Uygulamalar arasındaki sürede dikkat edilmesi gereken durum, katılımcıların soruları hatırlamaması ve gerçek puanda değişiklik olmamasıdır. Test ve tekrar test uygulamalarından elde edilen skorlar arasındaki ilişkinin katsayıları (r) hesaplanır. İlişki kat sayısı (r) aynı zamanda güvenirlik kat sayısıdır. Bu katsayı 1'e ne kadar yakınsa ölçeğin o kadar güvenilir olduğu düşünülür. Bu yöntem sonrasında Spearman ve Pearson ilişki katsayılarından faydalanılır (108).

b. Paralel Form Güvenirliği: Bu güvenirlik yöntemi güvenirliği yapılması planlanan ölçekle benzer veya aynı parametreleri ölçen eş bir ölçeğin kullanılmasıyla yapılır. Bu iki ölçek aynı bireylere aynı şartlar altındayken uygulanır ve skorlar arasındaki ilişkiye bakılarak güvenirlik belirlenir (107).

c. Ölçümcü Güvenirliği (Bağımsız gözlemciler arası ve gözlemci içi uyum): Bu güvenirlilik yönteminde, gözleme dayalı toplanılan verilerde ölçęin uygulayıcıları arasındaki güvenirliliğinin belirlenmesi durumudur. Birden fazla gözlemcinin aynı durum ve bireylerde birbirlerinden bağımsız olacak şekilde ölçęi uygulaması sonucunda kullanılır. Değerlendirme aracının güvenirliliği için tutarlılık seviyesinin %70 ve üzerinde olması belirlenmiştir (105).

d. İç Tutarlılık: Değerlendirme araçlarının bireysel, zamansal ekonomik ya da ölçęe bağlı nedenlerden dolayı birden fazla kez uygulanması mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda güvenirlilik analizlerinin yapılması için ölçęin kendisiyle olan tutarlılık seviyesine bakılır. Bu yöntem için iç tutarlılık, güvenirlilik katsayısına ise, iç tutarlılık katsayısı denir. Bu yöntem en çok tercih edilen yöntemlerden biridir (100). Geçerlik güvenirlilik analizlerinde iç tutarlılık katsayısı $\geq 0,80$ mükemmel güvenirlilik, $0,60 - 0,79$ orta düzeyde güvenirlilik, $0,60$ 'tan küçük durumlarda düşük güvenirlilik olarak ifade edilir (109).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmamız, Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliğinin engelli kardeşi olan çocuklarda incelenmesi amacıyla Ocak 2024 – Ocak 2025 tarihleri arasında Ankara'daki özel bir ilköğretim okulunun farklı kampüslerine devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama dışında yapılabilecek veli ve öğretmen görüşmeleri ise o kurumda ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde yapılmıştır. Kurumlardan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Araştırma Etik Kurulu tarafından değerlendirilerek SBF24-003 araştırma numarası ile 12.12.2024 tarihinde etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.1. Bireyler

Çalışmaya Ankara'daki özel bir ilköğretim okulunda eğitim alan 6-12 yaş arasında bulunan, engelli kardeşe sahip olan ve olmayan çocuklar dahil edilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveyn ve öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden tüm katılımcılara çalışma hakkında bilgi verildikten sonra aydınlatılmış onam formları imzalatılmıştır.

Araştırma Grubu Dahil Edilme Kriterleri

- 6-12 yaş arasında olmak
- Okula düzenli olarak devam ediyor olmak
- Engelli kardeşe sahip olmak
- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak ve ebeveyn izninin olması

Kontrol Grubu Dahil Edilme Kriterleri

- 6-12 yaş arasında olmak
- Okula düzenli devam ediyor olmak

- Engelli kardeşe sahip olmamak
- Çalışmaya katılmaya gönüllü ve ebeveyn izninin olması

Hariç Tutulma Kriterleri

- Çalışmaya katılmak için gerekli anketleri doldurmamış olmak
- Herhangi bir psikolojik (depresif semptomlar vb.), nörolojik (öğrenme güçlüğü, dikkate eksikliği, hiperaktivite bozukluğu vb.) ve/veya ortopedik/fiziksel problem yaşamak

3.2. Örneklem Büyüklüğü

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında; değerlendirme formunda yer alan 21 maddenin en az 10 katı sayısındaki katılımcının dahil edilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda adaptasyon, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için değerlendirme formu dikkate alınmış olup bunun sonucunda araştırma grubuna 240 öğrenci, kontrol grubuna 60 öğrenci olmak üzere toplamda 300 öğrencinin dahil edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin bulunabilmesi için okullara ilan metni gönderilmiş olup, ilan metni üzerinden iletişime geçen ebeveynlerden çocuğunun katılmasına gönüllü olanlar dahil edilmiştir. Katılımcılara gerekli olan formları imzalatılmıştır. Gerekli görülen katılımcı sayısına ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.3. Çalışma Süreci

3.3.1. Literatür taraması

Literatür taramasında okullarda ergoterapistler tarafından kullanılan ölçekler, bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik, ölçeklerin uygulandığı çalışma grupları, engelli kardeşi olan çocukların okupasyonları, iradeleri, alışkanlık/rutinleri ve rolleri üzerine literatür taraması yapıldı. PubMed, Scopus, Elsevier gibi veri tabanlarında “occupational therapy in schools”, “psychosocial impact in children”, “siblings of

disabled childrens”, “volition in children” , “habits and routines”, “roles” anahtar kelimeleriyle araştırma yapıldı. Ek kaynaklar için Google Akademik tarandı.

3.3.2. Çevirisi Yapılacak Ölçeğin Belirlenmesi

MOHO-IRM Web sitesi üzerindeki e-posta adreslerden iletişime geçilerek çevirisi yapılması planlanan ölçek hakkında bilgi alındı.

3.3.3 Ölçek İçin Gerekli İzinlerin Alınması

Çeviri yapılacak ölçeğin belirlenmesinin ardından MOHO-IRM ile iletişime geçilerek ölçeklerin çeviri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları üzerine izinler alındı.

3.3.4. Çeviri Süreci

Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe 'ye uyarlamasında, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği ölçeklerin farklı dillere çevrilmesi protokolü izlenmiştir. Bu protokolün basamakları aşağıdaki gibidir.

Ölçeğin Hedef Dile Çevrilmesi (Forward Translation): Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi için gerekli izinler alındıktan sonra ölçek Erg. Nurdane Turtanak ve Erg. Melike Selin İkinci tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Türkçe'ye Çevrilen Ölçeğin Jüri Tarafından Görüşülmesi (Expert Panel): Türkçe'ye çevirisi yapılan taslak; Prof. Dr. Meral HURİ ve Dr. Erg. Sinem KARS tarafından değerlendirildi. Çeviri taslağı ile ilgili uzmanların görüşleri alındı.

Ölçeğin Türkçe'den İngilizce'ye Çevrilmesi (Back Translation): Çevirisi yapılan ölçeğin, ana dili İngilizce olan ve ölçek hakkında bilgisi olmayan Y.V. tarafından tekrar orijinal diline çevrildi. Çevirisi tamamlanan ölçekte belirlenen farklılıklar üzerinde değişiklikler yapıldı.

Adaptasyonu Yapılmış Ölçeğe Son Halinin Verilmesi (Final Version): Ölçeğin adaptasyonunda tüm aşamalar tamamlandıktan sonra düzeltmeleri yapılarak

Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesinin Türkçe versiyonunun son hali oluşturuldu.

3.3.5. Pilot Çalışma

Ölçek kapsamında 6-12 yaş arasında bulunun ve engelli kardeşi olan 32 çocuğa, engelli kardeşi olmayan 14 çocukla pilot çalışma yapıldı. Pilot çalışma sonucunda zaman, maaliyet tahminleri yapıldı ve ölçeğin işeyişi test edildi.

3.3.6. Ölçeğin Örneklem Grubuna Uygulanması

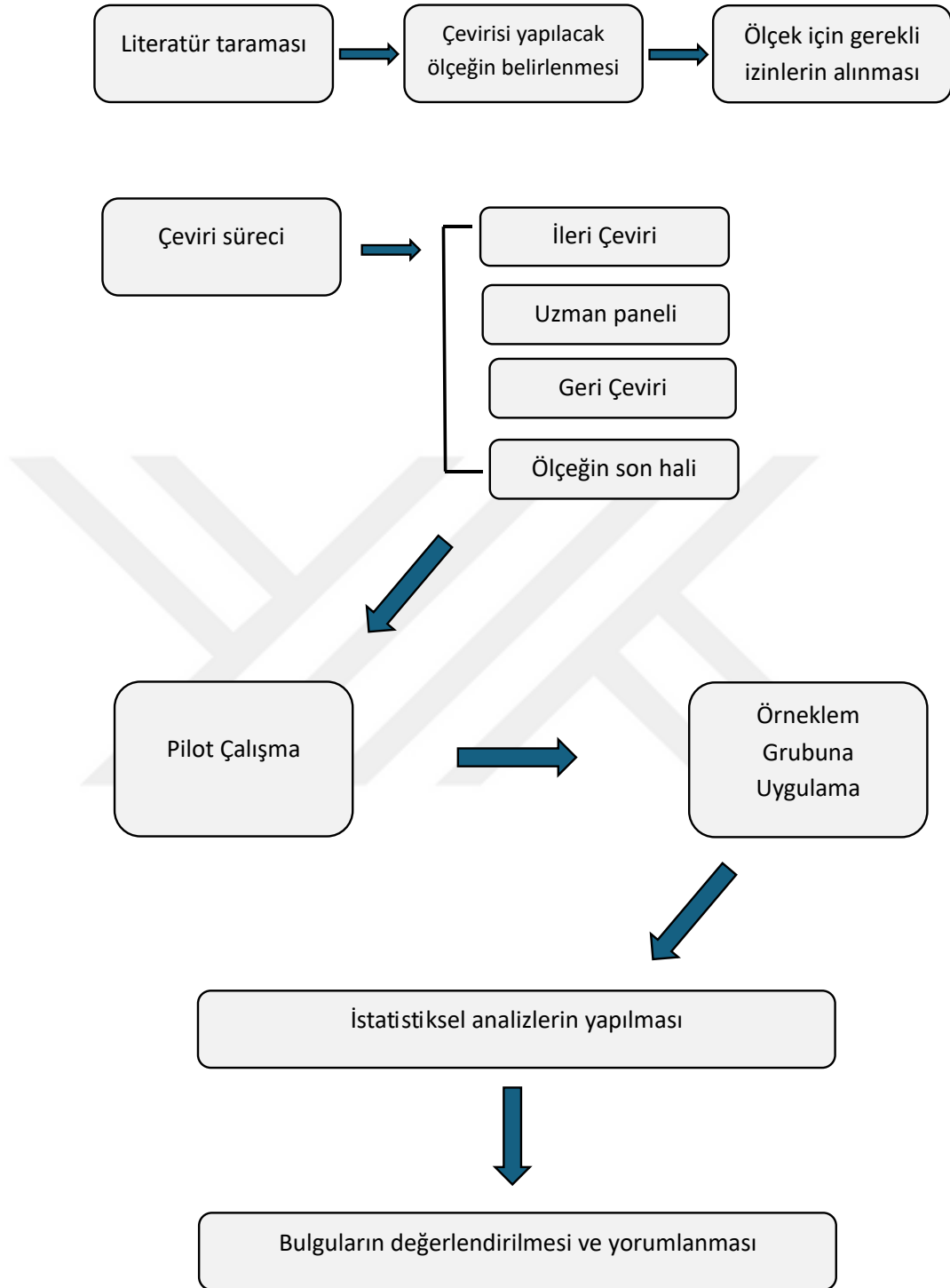
Uzman görüşleri ve pilot çalışmanın ardından Değerlendirme Formunda yer alan likert ölçek 6-12 yaş arasında bulunan ve engelli kardeşi olan 240 çocuğa ve engelli kardeşi olmayan 60 çocuğa uygulandı. Yarı yapılandırılmış olan öğretmen görüşmesi, öğrenci görüşmesi, ebeveyn görüşmesi bölümü ve bu bölümde sorulabilecek örnek soru çeşitleri için sadece Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır.

3.3.7. Araştırmanın Veri Analizi

Ergoterapi 'de Psikososyal Öğrenme Değerlendirmesi ve demografik bilgi formları ile elde edilen veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 kullanılarak analiz edildi ve grafikler için Python kullanıldı. EÖPD-TR ölçeğinin analizinde İstatistikte önemlilik düzeyi olarak $p < 0.05$ anlamlı olarak kabul edildi. Ölçeğin Geçerlik analizinde için Yapı Geçerliği uygulandı. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanıldı. Güvenirlik analizi için iç tutarlılık uygulandı ve Cronbach's alfa skorları hesaplandı. Araştırma grubu ve kontrol grubu için analizler Mann Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılarak yapıldı.

3.3.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular literatürle karşılaştırılarak yorumlandı.



Şekil 3.1. Araştırmanın Süreç Tablosu

3.4. Değerlendirme Araçları

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Çocukların doğum tarihi, yaş, cinsiyet, kaçınıcı sınıf, kardeş sayısı, engelli kardeşin olup olmadığı gibi sorular yer alırken aynı zamanda ebeveynin doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti ve öğrenim düzeyi, mesleği gibi sorular sorulmuştur. Öğretmenler için uygulanan Demografik Formda ise öğretmenin doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, branşı ve kaç yıldır öğrenci ile çalıştığı yer almaktadır.

3.4.2. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR)

EÖPD-TR, sınıf ortamındaki işlevsel becerileri ve rolleri yerine getirmekte zorlanan 6-12 yaş aralığındaki öğrencileri değerlendirmek için geliştirilmiş terapist tarafından doldurulan gözlemsel bir değerlendirme aracıdır. EÖPD-TR, öğrencinin seçim yapma, alışkanlıklar/rutinler ve roller olmak üzere 3 ana başlıkta toplamda 21 maddeden oluşmaktadır ve her madde G = Gözlemlenmedi, 1 = Yetersiz, 2 = Etkisiz, 3 = Şüpheli, 4 = Yetkin şeklinde puanlanan likert tipli bir değerlendirme aracıdır. Seçim yapma bölümünden 40, alışkanlıklar/rutinler bölümünden 28, roller bölümünden ise 16 maksimum puan alınırken toplam maksimum puan ise 84'tür (6).

Ayrıca EÖPD-TR, yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan ve öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için Anlatı Raporları bölümünü de içermektedir. Bu bölüm terapistin inisiyatifine bırakılmış olup, uygulanması zorunlu değildir. Değerlendirme sadece Değerlendirme Formu'nun yapılmasıyla sonlandırılabilir. Fakat terapist gerekli görürse bu aşamaları da yapmakta özgürdür. Anlatı Raporları bölümünde öğrenci, öğretmen ve aile ile öğrencinin okul performansı, davranışları, inançları ve ilgileri hakkında bilgi edinmek üzere tasarlanmış sorulardan oluşmaktadır. Bu bölüm öğrencinin performansına ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı kazanmaya katkı sağlamaktadır (6).

A. EÖPD-TR Uygulama Süreci

a. EÖPD-TR Uygulaması için Hazırlık

EÖPD-TR'nin uygulama prosedürlerinin ve izlenilmesi gereken yolların belirtildiği kılavuz Türkçe'ye çevrilmiş olup, bu yönergeler takip edilerek uygulama yapılmalıdır. Çalışmamızda EÖPD-TR'nin uygulanması uygulama kılavuzda yer alan uygulama prosedürleri doğrultusunda yapılmıştır. Uygulama prosedürleri aşağıdaki gibidir.

Kılavuzun Okunması ve Aşına Olunması: Uygulamaya geçmeden önce kılavuzun okunması Değerlendirme Formunda yer alan maddeler hakkında daha çok bilgi sahibi olmayı ve gözlemlerin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Değerlendirme Formundaki her madde için net tanımlar ve puanlamalar kılavuzda belirtilmektedir.

Çalışmamızda Değerlendirme Formu'nun öğrencilere uygulanmasından önce kılavuz terapist tarafından detaylıca incelenmiş olup ardından gözleme başlanılmıştır.

Öğrencinin ve Sınıf Ortamını Yakından Tanınması: Gözleme başlamadan önce öğrencinin bulunduğu sınıf ortamının tanınmaya çalışılması, sınıfın var olan fiziksel özelliklerinin belirlenmesi ve öğrenciye sunulan fırsatların belirlenmesini, öğrencinin sınıf ortamındaki tipik performansının anlaşılmasına kolaylık sağlamaktadır.

Çalışmamızda öğrencilerin gözlemleri yapılmadan önce, gözlemlenilmesi planlanan aktivitelerin uygulandığı ortamlar da incelenmiştir. Örneğin gözlemlenen spor aktiviteleri için spor salonlarının öğrencinin performansını açığa çıkarmasında destekleyici mi yoksa engelleyici mi olduğu gibi durumlar not alınmıştır.

Gözlem Yapılması: Öğrencinin gün içerisindeki zorlandığı aktivitelerin seçilmesi gözlem sırasında performansın belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Gözlemlenecek aktivite terapist ya da öğretmen tarafından karar verilebilir. Gözlemlenebilecek durumlar kılavuzda belirtildiği üzere öğrencinin bağımsız olarak çalıştığı ya da birden fazla öğrencilik rolünü yerine getirmesi gereken durumlar olabilir (örn. sıra beklemek, malzeme paylaşımı). Yapılandırılmış serbest zaman aktiviteleri,

grup aktiviteleri ya da yönergelerin takibini içeren aktiviteler de gözlemlenebilecek durumlar olarak belirtilmektedir. Sınav zamanları, saha gezileri, okul toplantıları ve partiler gibi özel etkinliklerin bulunduğu zaman dilimlerinin gözlemlenmesi önerilmektedir.

Bizim çalışmamızda gözlemlenecek aktiviteler ve durumlar sabit tutulmaya çalışılmıştır. Küçük yaş grupları için grup etkinliklerinin yapıldığı zaman dilimleri seçilmiş olup, daha büyük yaş grupları için beden eğitimi dersi esnasında yapılan spor aktiviteleri olarak seçilmiştir.

b. Gözlemin Sınıfta Gerçekleştirilmesi

Bu aşamadaki amaç dikkat çekmeden gözlem yoluyla mümkün olduğunca fazla bilgi edinmeyi içermektedir. Böylece öğrencinin gözlem ortamı içerisindeki işlevselliği belirlenmiş olacaktır. Gözlemlenmesi planlanan aktiviteden sonra gözlem ortamının seçilmesi gerekmektedir. Örneğin basketbol aktivitesi spor salonunda, müzik aktivitesi müzik sınıfında, yemek yeme aktivitesi ise yemekhanede gözlemlenebilir.

Bizim çalışmamızda sınıf içerisinde yapılan grup aktiviteleri ve spor salonunda yapılan aktiviteler seçilmiştir.

c. Değerlendirme Formunun Puanlanması

Belirlenen aktivite gözlemlenirken veya gözlem tamamlandıktan sonra her madde 4 puanlık bir ölçeğe göre puanlanır. Bu puanlama aşağıdaki gibidir.

G: Gözlemlenmedi

Yetkin (4): Bağımsız işlevselliği destekleyen ve olumlu sonuçları ortaya çıkaran yetkin performans. Değerlendirici bir sorun olduğuna dair kanıt gözlemlenmez.

Şüpheli (3): Bağımsız işlevselliği riske atan ve belirsiz sonuçları ortaya çıkaran şüpheli performans. Değerlendirici bir sorunun varlığını sorgular.

Etkisiz (2): Bağımsız işlevselliği engelleyen ve istenmeyen sonuçları ortaya çıkaran etkisiz performans. Değerlendirici hafif ila orta düzeyde bir sorun gözlemler.

Yetersiz (1): Bağımsız işlevselliği engelleyen ve kabul edilemez sonuçları ortaya çıkaran yetersiz performans. Değerlendirici ciddi bir sorun gözlemler.

Değerlendirmenin kılavuzunda her madde için doğru puanın belirlenmesine yönelik bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümden yardım alarak maddeler puanlanabilir. “G” ile işaretlenen maddeler için daha fazla bilgi edinilmesi isteniyorsa öğretmen görüşü alınabilir. Her maddenin puanlanmasında öğrencinin performansın en iyi yansıtacak puanı seçmek önemlidir. Eğer ki terapist iki puan arasında kararsız kalıyorsa her zaman düşük olan puanı işaretlemelidir. Seçim yapmak, alışkanlık/rutinler ve roller bölümlerinin puanlarının toplanmasıyla Değerlendirme Formunun total puanı hesaplanmış olur.

Çalışmamızda Değerlendirme Formu uygulanan 300 öğrenci için her 3 alan için de (seçim yapmak, alışkanlıklar/rutinler ve roller) skorlar hesaplanmasının ardından, genel skorları da hesaplanmıştır.

d. Öğrenci, Öğretmen ve Ebeveyn Görüşmelerinin Gerçekleştirilmesi

Öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşmelerini yapmak terapistin inisiyatifine kalmış bir durumdur. Eğer terapist öğrencide bir sorun olduğunu gözlemliyorsa, öğrenci hakkında daha fazla bilgi almak istiyorsa ya da öğrenciye bir müdahale planı uygulamaya karar veriyse bu görüşmelerin yapılması tavsiye edilir. Bizim çalışmamızda öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri için sadece Anlatı Raporları bölümünde yer alan örnek soruların Türkçe çevirisi yapılmış olup, bu bölümlerle ilgili veri toplanmamıştır. Görüşmelere başlamadan önce konu başlıklarının belirlenmesi görüşmelerin daha faydalı geçmesini sağlamaktadır.

Öğretmen görüşmesi öğrencinin psikososyal yönlerle bağlantılı olan okul performansı, davranışları tutumlar ve çevrenin öğrenciyi nasıl etkilediği hakkında bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Öğrenci görüşmesinde, görüşmeyi her öğrencinin yaş

seviyesine uygun olarak uyarlanmalıdır. Öğrenci soruları anlamazsa farklı örnekler vererek cevaplanması beklenebilir. Bilişsel bozukluğa sahip olan ya da tutarlı cevaplar veremeyeceği düşünülen öğrenciler için bu bölüm uygulanmamalıdır. Ebeveyn görüşmesinde çocukların öğrenci olmakla ilgili gerekli olan becerileri, sınıf beklentilerini karşılama becerileri hakkında bilgi edinmek için tasarlanmıştır. Yüz yüze görüşmeye katılmak istemeyen ebeveynler için AI-Götür Ev Formu kullanılarak görüşme tamamlanabilir. Her üç görüşme için de sorulabilecek örnek sorular Anlatı Raporları bölümünün arka kısmında yer almaktadır. Formda yer alan her örnek soruyu kullanmam mümkün olmayacağı için terapistin problem gördüğü alanlarla ilgili sorabilirken aynı zamanda bu soruları değiştirip çeşitlendirilebilir.

e. Sonuçların Özetlenmesi ve Yorumlanması

EÖPD-TR Özet Tablosu bölümünde sonuçlar özetlendikten sonra öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir. Güçlü yönler genellikle Değerlendirme Formundaki “4” ve “3” puan içeren alanlar, zayıf yönler ise “2” ve “1” puan verilen alanlardan oluşmaktadır. Ayrıca terapistin gözlemine dayalı olarak öğrencinin çevre ile uyumu da belirtilmesi yapılması planlanan müdahaleler için yol gösterici olmaktadır. Örneğin gözlemlenen aktivite sırasında bulunulan çevrenin öğrenciyi destekleyip desteklemediği, çevrede değiştirilebilecek alanlar hakkında bilgi sahibi olunmasını da sağlamaktadır.

Tüm değerlendirmeler tamamlandıktan sonra terapist tarafından öğrenciye ergoterapi müdahalesi uygulanması planlanıyorsa belirlenen güçlü ve zayıf yönler müdahale planının içerisinde yer alması önerilmektedir. “1” ve “2” puan olarak değerlendirilen maddeler öğrencinin doğrudan ergoterapi müdahalesine ihtiyaç duyduğunu, “3” puan olarak değerlendirilen maddeler danışmanlık yoluyla ergoterapi müdahalesine ihtiyaç duyduğunu, “4” puan olarak değerlendirilen maddeler ise herhangi bir ergoterapi müdahalesine ihtiyaç duyulmadığını göstermektedir.

4. BULGULAR

Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla çalışma grubuna 240 öğrenci, kontrol grubuna 60 öğrenci olmak üzere toplamda 300 öğrenci dahil edilmiştir. Bunların yanı sıra 300 ebeveyn ve 100 öğretmenin demografik bilgileri toplanmıştır. Çeviri sürecine, çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere ait bulgular ve analizler aşağıda yer almaktadır.

4.1. Ölçeğin Çeviri Bulguları

Çeviri sürecinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından belirlenmiş olan çeviri prosedürleri uygulanmıştır. Türk diline ve ergoterapi literatürüne uyum sağlaması amacıyla bazı kelimelerin direkt anlamları yerine ikincil ve üçüncül anlamları kullanıldı. Uzman görüşleri sonucunda aşağıdaki terimler üzerinde panel yapıldı ve olası örnek çevirileri hakkında görüş bildirildi.

Değerlendirmenin birinci parametresi olan seçim yapmak bölümü irade kavramını değerlendiren sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirmenin orijinal dilinde bu bölüm "making choices" olarak geçmektedir ve uygulama kılavuzunda bu bölümün "volition" yani "irade" kavramını değerlendiren sorulardan oluştuğu belirtilmektedir. Bundan dolayı çeviride irade kavramı yerine "seçim yapmak" olarak çevrilmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde iradeyi ölçtüğüne atıf yapılmak için parantez içerisinde bu "irade" kavramına yer verilmiştir.

Değerlendirmenin maddelerinde yer alan "self-directed manner" terimi "kendini yönlendirmiş bir şekilde" diye çevrilirken uzman görüşü sonrasında "kendi başına" teriminin Türk diline daha uyumlu olduğu düşünülerek bu şekilde çevrilmiştir.

Değerlendirmenin birkaç maddesinde yer alan "maintaince" kelimesinin Türk diline uyumu hakkında uzman paneli sonrasında "korumak" anlamının yerine "bulundurmak" olarak çevrilmiştir.

Değerlendirmenin roller bölümünde yer alan “well-established student role” terimi “iyi yapılanmış, köklenmiş, yerleşmiş” terimleri yerine ergoterapi literatürüne ve Türk diline daha iyi uyum sağladığı düşünüldüğü için “iyi benimsenmiş öğrenci rolü” şeklinde çevrilmiştir.

Değerlendirmenin roller bölümünde yer alan “smooth transition” terimi öğrencinin farklı rollere geçişinde sorun yaşamadığı, bu rollere akışkan, kolay bir şekilde geçtiği anlamına gelmektedir. Hem ergoterapi literatürüne hem de Türk diline göre bu terimin “yumuşak bir geçiş” olarak çevrilmesine karar verilmiştir.

4.2. Demografik Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyet Bulguları

Çalışmaya katılan 300 öğrenciden 195’i kız (%65), 105’i ise erkek (%35) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yer aldıkları gruplara göre cinsiyet bulguları Tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyet Bulguları (n=300)

Cinsiyet	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu
	n %	n %
Kız	163 (%54,3)	32 (%10,6)
Erkek	77 (%25,6)	28 (%9,3)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.2. Öğrencilerin Yaş Bulguları

Çalışmamıza katılan öğrenciler içinde minimum yaş 6 yıl iken maksimum yaş 12 yıldır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 8,85 yıl iken, kontrol grubunun yaş ortalaması 9,07 yıldır. Öğrencilerin yer aldıkları gruplara göre yaş bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaş Bulguları (n=300)

Öğrenciler	n	$\bar{X} \pm SS$	Medyan	Min-Max
Çalışma Grubu	240	8,85±1,891	8	6-12
Kontrol Grubu	60	9,07±1,539	9	7-12

n: Birey Sayısı \bar{X} : Ortalama **SS**: Standart Sapma **Min-Max**: Minimum Değer- Maksimum Değer

4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesi Bulguları

Çalışmamıza katılan 300 öğrenciden en küçük olanı birinci sınıfta, en büyük olanı ise altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Birinci sınıfta 87 öğrenci (%28,9), ikinci sınıfta 57 öğrenci (%18,9), üçüncü sınıfta 52 öğrenci (%17,2), dördüncü sınıfta 42 öğrenci (%13,9), beşinci sınıfta 27 öğrenci (%8,9) ve altıncı sınıfta 39 öğrenci (%12,9) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların gruplara göre dağılımları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesi Bulguları (n=300)

Sınıf	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu
	n %	n %
Birinci	67 (%22,3)	20 (%6,6)
İkinci	53 (%17,6)	4 (%1,3)
Üçüncü	40 (%13,2)	12 (%4,0)
Dördüncü	22 (%7,3)	20 (%6,6)
Beşinci	23 (%7,6)	4 (%1,3)
Altıncı	35 (%11,6)	4 (%1,3)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Bulguları

Çalışmamıza katılan 300 öğrenciden kendileri haricinden 1 kardeşi bulunan 227 öğrenci (%75,6), 2 kardeşi bulunan 55 öğrenci (%18,3), 3 ve daha fazla sayıda kardeşi bulunan 18 öğrenci (%5,9) bulunmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayılarının gruplara göre dağılımları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Bulguları (n=300)

Kardeş Sayısı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu
	n %	n %
Bir	188 (%62,6)	39 (%13,0)
İki	36 (%12,0)	19 (%6,3)
Üç ve üzeri	16 (%5,39)	2 (%0,6)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.5. Öğrencilerin Engelli Kardeş Sayısı Bulguları

Çalışmaya katılan öğrencilerden engelli kardeşi olmayan 60 öğrenci (%20), 1 tane engelli kardeşi olan (%74,3), 2 ve üstünde engelli kardeşi olan 17 (%5,6) öğrenci bulunmaktadır. Engelli kardeş sayılarının gruplara göre dağılımı bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Engelli Kardeş Sayısı Bulguları (n=300)

Engelli Kardeş	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu
	n %	n %
Sıfır	0 (%0)	60 (%20)
Bir	223 (%74,3)	0 (%0)
İki ve üzeri	17 (%5,6)	0 (%0)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.6. Ebeveynlerin Cinsiyet Bulguları

Çalışmaya katılan 300 ebeveyninden 240'ı çalışma grubu öğrencilerinin, 40'ı kontrol grubunun ebeveynleridir ve toplamda 285 kadın (%95), 15 erkek ebeveyn (%5) yer almaktadır. Tablo 4.6' da ebeveynlerin yer aldıkları gruplara göre cinsiyet bulguları verilmiştir.

Tablo 4.6. Ebeveynlerin Cinsiyet Bulguları (n=300)

Cinsiyet	Çalışma Grubu Ebeveyni	Kontrol Grubu Ebeveyni
	n %	n %
Kadın	228 (%76,0)	57 (%19,0)
Erkek	12 (%4,0)	3 (%1,0)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.7. Ebeveynlerin Yaş Bulguları

Çalışmamıza katılan 300 ebeveyninden minimum yaş 26 yıl iken, maksimum yaş 45 yıldır. Tablo 4.7' de ebeveynlerin yaşlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.7. Ebeveynlerin Yaş Bulguları (n=300)

Ebeveynler	n	$\bar{X} \pm SS$	Medyan	Min-Max
Çalışma Grubu	240	38,51±3,819	36	29-44
Kontrol Grubu	60	35,12±4,816	35	26-45

n: Birey Sayısı \bar{X} : Ortalama SS: Standart Sapma Min-Max: Minimum Değer- Maksimum Değer

4.8. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Bulguları

Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve üzeri şeklinde belirlenmiştir. İlkokul mezunu olan 28 ebeveyn (%9,3), ortaokul mezunu olan 42 ebeveyn (%13,9), lise mezunu olan 154 ebeveyn (%51,2), lisans ve üzeri mezunu olan 76 ebeveyn (%25,2) yer almaktadır. Tablo 4.8' de ebeveynlerin yer aldıkları gruplara göre öğrenim düzeyleri bulguları verilmiştir.

Tablo 4.8. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Bulguları (n=300)

Öğrenim Düzeyi	Çalışma Grubu Ebeveyni n %	Kontrol Grubu Ebeveyni n %
İlkokul	24 (%8,0)	4 (%1,3)
Ortaokul	26 (%8,6)	16 (%5,3)
Lise	125 (%41,6)	29 (%9,6)
Lisans ve üzeri	65 (%21,6)	11 (%3,6)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.2.9. Ebeveynlerin Meslek Grubu Bulguları

Çalışmaya katılan 300 ebeveyn incelendiğinde eğitim 59 ebeveyn (%19,6), sağlık alanında 61 ebeveyn (%20,2), finans alanında 19 ebeveyn (%6,2), hizmet alanında 54 ebeveyn (%18), kamu alanında 36 ebeveyn (%12), diğer alanlarda 20 ebeveyn (%6,6) ve çalışmayan 51 ebeveyn (%16,9) bulunmaktadır. Ebeveynlerin meslek dağılımları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Ebeveynlerin Meslek Grubu Bulguları (n=300)

Meslek Grubu	Çalışma Grubu Ebeveyni n %	Kontrol Grubu Ebeveyni n %
Eğitim	36 (%12,0)	23 (%7,6)
Sağlık	47 (%15,6)	14 (%4,6)
Finans	14 (%4,6)	5 (%1,6)
Hizmet	51 (%17,0)	3 (%1,0)
Kamu	33 (%11,0)	3 (%1,0)
Diğer	16 (%5,3)	4 (%1,3)
Çalışmıyor	43 (%14,3)	8 (%2,6)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Bulguları

Çalışmaya katılan 100 öğretmenden 92'si çalışma grubunun, 8 tanesi kontrol grubunun öğretmenleridir ve toplamda 71 kadın (%71), 29 erkek (%29) öğretmen bulunmaktadır. Tablo 4.10'da öğretmenlerin yer aldıkları gruplara göre cinsiyet dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Bulguları (n=100)

Cinsiyet	Çalışma Grubu Öğretmeni	Kontrol Grubu Öğretmeni
	n %	n %
Kadın	66 (%65,0)	6 (%6,0)
Erkek	27 (%27,0)	2 (%2,0)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.11. Öğretmenlerin Yaş Bulguları

Çalışmaya katılan 100 öğretmenden minimum yaş 26 yıl iken maksimum yaş ise 44 yıldır. Öğretmenlerin yaş dağılımları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaş Bulguları (n=100)

Öğretmenler	n	$\bar{X} \pm SS$	Medyan	Min-Max
Çalışma Grubu	92	35,24±4,677	34	26-45
Kontrol Grubun	8	35,50±5,529	36	30-44

n: Birey Sayısı \bar{X} : Ortalama SS: Standart Sapma Min-Max: Minimum Değer- Maksimum Değer

4.12. Öğretmenlerin Branş Bulguları

Çalışmaya katılan 100 öğretmenden en çok "sınıf öğretmeni" branşında öğretmen bulunmaktadır. Sınıf branşında 73 (%73), Matematik branşında 3 (%3), Türkçe branşında 6 (%6), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik branşında 15 (%15) ve diğer branşlarda ise 3 (%3) öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin yer aldıkları gruplara göre branş dağılımları Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Branş Bulguları (n=100)

Branş	Çalışma Grubu Öğretmeni	Kontrol Grubu Öğretmeni
	n %	n %
Sınıf	68 (%68,0)	5 (%5,0)
Matematik	3 (%3,0)	0 (%0)
Türkçe	6 (%6,0)	0 (%0)
Psk Dan. Ve Rehberlik	13 (%13,0)	2 (%2,0)
Diğer	2 (%2,0)	1(%1,0)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.13. Öğrencilerin Öğretmenleriyle Çalışma Yılı Bulguları

Çalışmaya katılan 100 öğretmen ve 300 öğrencisiyle birlikte incelendiğinde öğrencisiyle maksimum çalışma yılı 6 iken minimum çalışma yılı ise 1 yıl olarak bulunmuştur. Öğrencilerin 137'si bir yıldır (%45,6), 48'i iki yıldır (%15,9), 66'sı üç yıldır (%22), 17'si dört yıldır (%5,6), 23'ü beş yıldır (%8,6), 9'u ise altı yıldır (%2,9) aynı öğretmen ile öğrenim görmektedir. Öğrencilerin öğretmenleriyle çalıştıkları yılların yer aldıkları gruplara göre dağılımı Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Öğretmenleriyle Çalışma Yılı Bulguları (n=100)

Birliktelik Yılı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu
	n %	n %
Bir	124 (%41,3)	13 (%4,3)
İki	40 (%13,3)	8 (%2,6)
Üç	42 (%14,0)	24 (%8,0)
Dört	8 (%2,6)	9 (%3,0)
Beş	21 (%7,0)	2 (%1,2)
Altı	5 (%1,6)	4 (%1,3)

n: Birey Sayısı %: Yüzde

4.3. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi (EÖPD-TR) ölçeği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve bu süreçte psikososyal faktörlerin etkilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Türkiye için geçerlik çalışması için ölçeğin alt faktörleri (boyutları) şunlardır:

SY (Seçim Yapmak - İrade): Bu alt boyut ile bireyin öğrenme süreçlerinde etkili olan seçim yapma sürecini (iradesini) değerlendirmektedir. İlk 10 maddenin bu alt boyutu oluşturduğu düşünülmektedir. Bu alt boyut, öğrencinin motivasyonunun aktiviteyi yerine getirmesini nasıl desteklediğini analiz eder. Yani öğrencinin, sınıf içerisindeki yetkinliğine olan inancını, öğrenci için değerli ve doğru olan şeylere karşı davranış seçimlerini ve ilgi alanlarının neler olduğunu; bütün bunların öğrencinin seçim yapma sürecini nasıl etkilediği sorularına cevap aramaktadır.

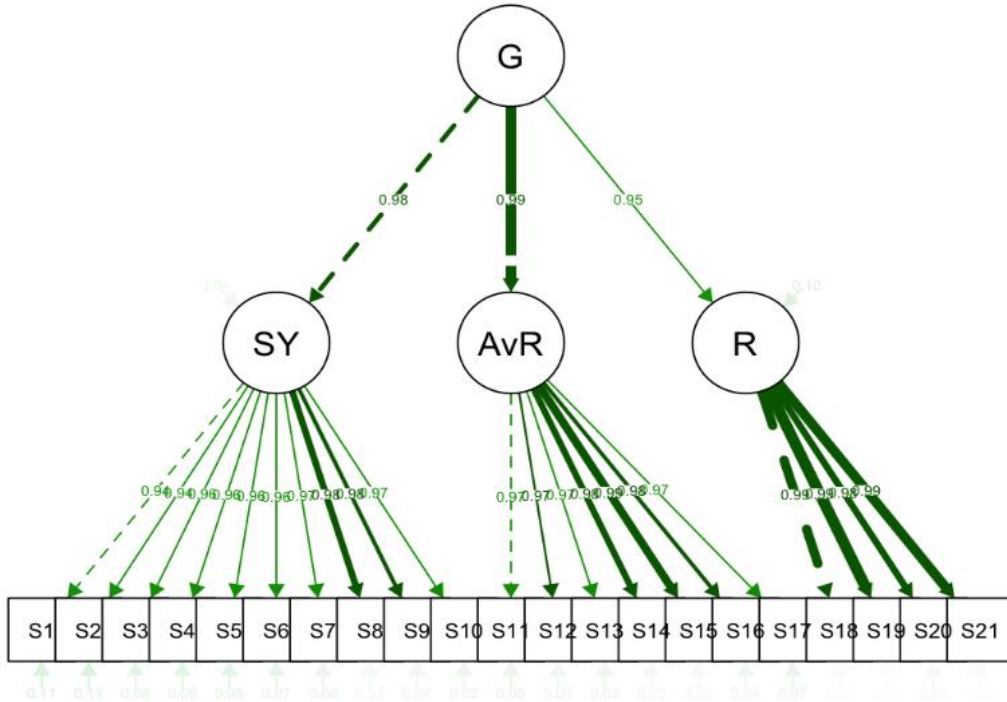
AvR (Alışkanlıklar ve Rutinler): Bu alt boyut ile alışkanlık ve rutinlerin öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl etkilediği ölçümlenmektedir. 11 ve 17. maddeler dahil olmak üzere aradaki maddeler ile ölçümlenmeye çalışılmaktadır. Bu alt boyut ile sosyokültürel beklentileri takip eden ve bireyin okulda daha verimli çalışmasına ve çevresiyle başa çıkmasına olanak sağlayan düzenlenmiş davranış kalıplarını değerlendirir. Yani bireyin bu davranış kalıpları başkalarıyla etkileşim yoluyla zaman içinde benimsenip benimsenmediği ve bu durumla bireyin kendine özgü alışkanlık ve rutinler oluşturup oluşturmadığı sorularına cevap arayan maddelerden oluşmaktadır.

R (Roller): Bu alt boyut ile bireyin öğrenme süreçlerini yönetmesi için gerekli olan rolleri üstlenme sürecini değerlendirmektedir. 18. maddeden sonraki maddeler ile bu süreç ölçümlenmektedir. Bireylerin aktiviteleri yerine getirirken rol seçimleri, rol seçimlerinin tutarlılığı ve roller arasındaki geçişlerin nasıl ilerlediği ve bu rollerin diğer bireyler tarafından kabulü konularını değerlendirmektedir.

G (Genel Faktör): Bu faktör, tüm alt boyutları kapsayan genel bir öğrenmenin psikososyal faktörlerinin yapısını temsil eder.

Geçerlik için kullanılacak olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), bir ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için kullanılan bir istatistiksel tekniktir. Bu yöntem, bir ölçekteki maddelerin belirli faktörlere (veya boyutlara) yüklenip yüklenmediğini doğrulamayı amaçlar. DFA, hipotez testine dayalı bir analizdir; yani, önceden belirlenmiş bir modelin (teorik yapı) veriye ne kadar iyi uyduğunu test eder. Ölçek genellikle latentin değişkenlerden (gözlemlenemeyen yapılar) ve bu yapıların gözlemlenebilir maddelerle ilişkilerinden oluşur.

Analiz sonucunda alt faktörlerin maddelerle ilişkisinin güçlü olduğu; maddelerin faktör yüklerinin genelde 0,94-0,99 arasında olduğu ve bu ilişkinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 4.14.). Alt faktörler arasındaki ilişkiler, her bir alt faktörün ölçmeye çalıştığı psikososyal yapının farklı boyutlarını temsil ettiğini göstermiştir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Maddelerin Alt Boyutlarla ve Alt Boyutların Genel Boyutlarla Birliktelikleri.

Tablo 4.14. Faktör Yüklemeleri

Faktör	Madde	Yükleme (Std.all)	p
SY	S1	0,945	<0,001
SY	S2	0,944	<0,001
SY	S3	0,958	<0,001
SY	S4	0,959	<0,001
SY	S5	0,961	<0,001
SY	S6	0,962	<0,001
SY	S7	0,968	<0,001
SY	S8	0,983	<0,001
SY	S9	0,978	<0,001
SY	S10	0,973	<0,001
AvR	S11	0,968	<0,001
AvR	S12	0,974	<0,001
AvR	S13	0,973	<0,001
AvR	S14	0,983	<0,001
AvR	S15	0,986	<0,001
AvR	S16	0,978	<0,001
AvR	S17	0,967	<0,001
R	S18	0,989	<0,001
R	S19	0,993	<0,001
R	S20	0,983	<0,001
R	S21	0,99	<0,001
G	SY	0,979	<0,001
G	AvR	0,99	<0,001
G	R	0,947	<0,001

SY: Seçim Yapmak **AvR:** Alışkanlıklar ve Rutinler **R:** Roller **G:** Genel **p-değeri:** olasılık

DFA sonuçlarına göre ölçek alt faktörleri ve genel faktör açısından güçlü bir geçerliğe sahip olduğu ancak önemli bazı ölçütlerin sağlanmadığı gözlenmiştir. Ancak, RMSEA değerlerinin yüksek olması modelin biraz daha geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Tablo 4.15).

Tablo 4.15. Maddenin Ölçüt Düzeyleri

Ölçüt	Kabul Edilebilir Düzy	Elde Edilen Sonuç	Sağlandı mı?
Chi-Square/df	< 5,0	9,98	Hayır
CFI	> 0,90	0,905	Evet
TLI	> 0,90	0,893	Hayır
RMSEA	< 0,08	0,173	Hayır
SRMR	< 0,08	0,012	Evet

Chi-Square/df: Ki-Kare Bölü Serbestlik Derecesi **CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

TLI: Tucker-Lewis Uyum İndeksi **RMSEA:** Tahminin Kök Kareler Ortalaması

SRMR: Standartlaştırılmış Kök Ortalama Karekök Hatası

Modeli geliştirmek için maddelerle boyut birleştirme, en az ilişkiye sahip maddeleri alt faktörlerden silme ve elde edilen maddelerin hataları arasındaki korelasyonların da modele dahil edilmesi gibi süreçler incelenmiştir. Kriterlerde önemli bir değişiklik olmamıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.15'da kriter değişimi olarak verilmiştir. Özellikle madde ilişkilerin düzenlendiği durumda 5 ölçütten ikisi sağlansa da RMSEA değerinde istenilen düşüş elde edilememiştir.

Tablo 4.16. Geçerlik Ölçütlerinin Karşılaştırılması

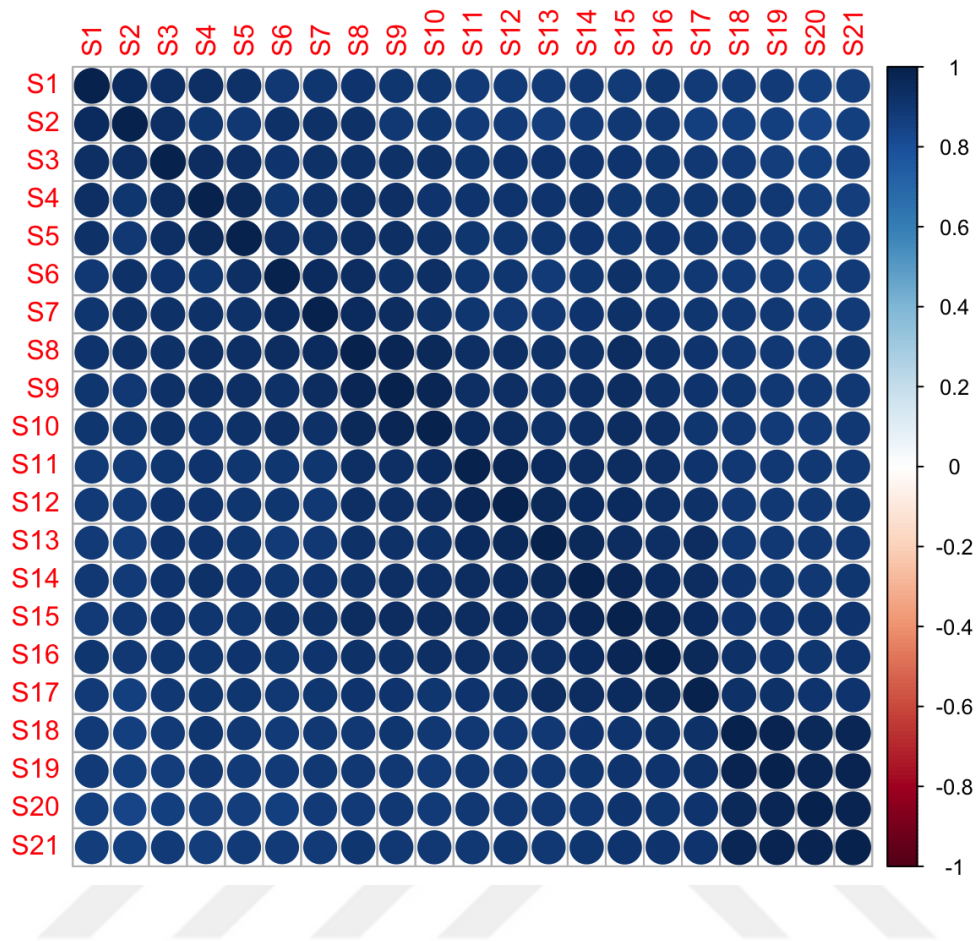
Ölçüt	Kabul Edilebilir Düzey	Model1 (Ham Model)	Model2 (Madde İlişkilerinde Düzeltmeler Yapılmış Model)	Model3 (M1, M5 ve M11 silindiği zaman elde edilen model)	Model4 (SY ve AvR birleştirilmiş 2 Alt boyutlu model)
Chi-Square/df	< 5,0	9,98	8,117	8,117	8,482
CFI	> 0,90	0,905	0,927	0,934	0,869
TLI	> 0,90	0,893	0,915	0,924	0,853
RMSEA	< 0,08	0,173	0,154	0,156	0,203
SRMR	< 0,08	0,012	0,012	0,011	0,017

Chi-Square/df: Ki-Kare Bölü Serbestlik Derecesi **CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
TLI: Tucker-Lewis Uyum İndeksi **RMSEA:** Tahminin Kök Kareler Ortalaması
SRMR: Standartlaştırılmış Kök Ortalama Karekök Hatası

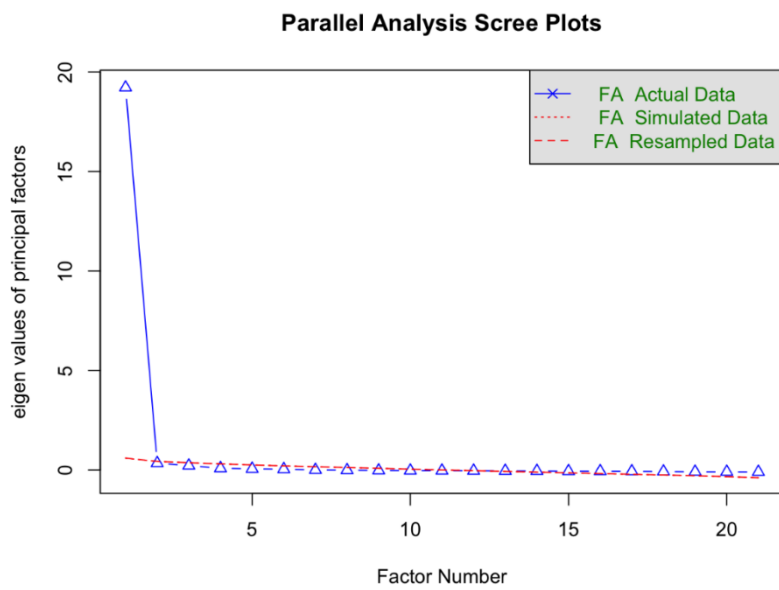
Sonuç olarak, EÖPD-TR değerlendirmesi, öğrenme ortamındaki psikososyal uyumu değerlendiren kapsamlı bir araçtır. Analiz, ölçeğin genel ve alt faktörlerinin güçlü bir yapıya sahip olduğunu, ancak model iyileştirmeleri gerekmektedir.

Geçerlik analizinde modelin farklı madde birleşimleriyle elde edilme ihtimalinin olup olmadığını incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde özellikle R alt faktöründeki maddelerin kendi aralarındaki ilişkinin belirgin olduğu; diğerlerinde bu ilişkinin elde edilemediği ancak yine de maddeler arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür (Şekil 4.2).

AFA'da iz grafiğinde (scree plot) elde edilen sonuçlar incelendiğinde iki boyutun yeterli olabileceği görülmüştür. Ancak üç boyutta incelenmek istenildiğinde orijinal formdaki gibi boyut sayısı üç olarak alınmıştır (Şekil 4.3).



Şekil 4.2. Maddeler Arasındaki İlişki



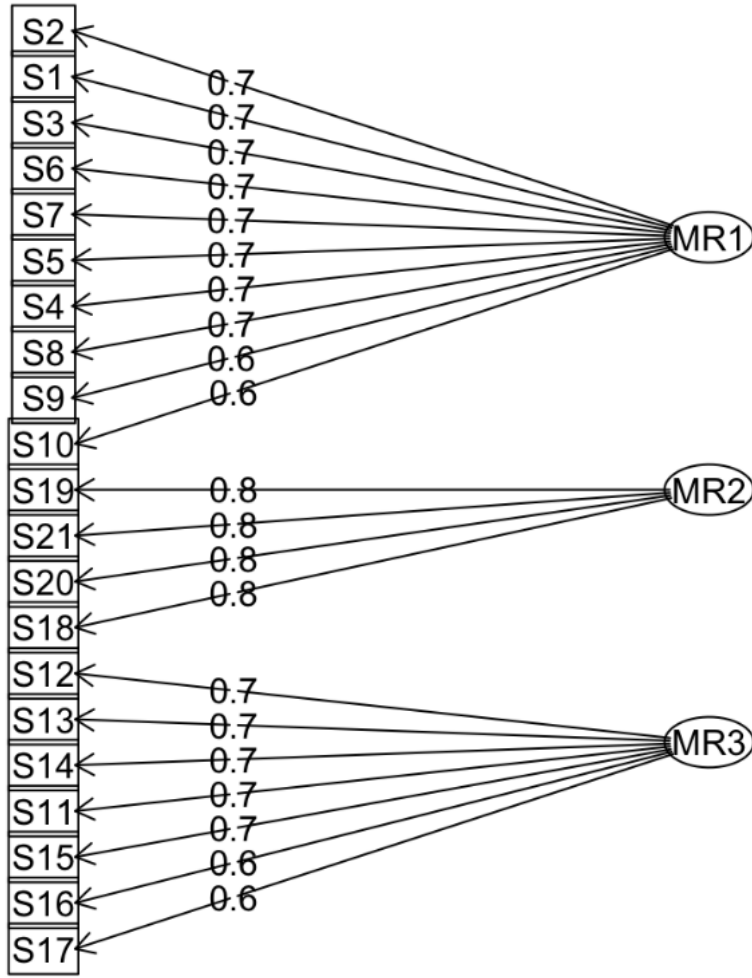
Şekil 4.3. Faktör Sayısı için İz Grafiği

Faktörün üç seçildiği durumda üç boyutun varyans tamamını açıklayabilecek kapasitede olduğu; ilk boyutun %38, ikinci boyutun %32 ve son boyutun ise %30 varyansı açıklama oranına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bilgilerle üç faktör ile EÖPD-TR'nin açıklanabileceği görülmüştür. Bu faktörlere ait olan maddelerin incelemesi yapılarak DFA' da elde edilen sonuçlardan farklı bir durumun olup olmadığı incelenecektir (Tablo 4.17).

Tablo 4.17. Yükler ve Açıklama Oranları ile Alt Boyutlar

Faktör	Yükler	Kısmi Varyans	Toplam Varyans	Açıklama Oranı	Toplam Açıklama Oranı
Faktör 1	7,65	0,36	0,36	0,38	0,38
Faktör 2	6,36	0,30	0,67	0,32	0,70
Faktör 3	5,91	0,28	0,95	0,3	1,00

Boyutları oluşturan maddeleri incelemek için Tablo 4.18'de maddelerin yüklendikleri faktörler ve maddelerin yük değerleri verilmiştir. Elde edilen bilgiler faktör 1'in Seçim Yapmak; faktör 2'nin Roller ve faktör 3'ün ise Alışkanlıklar / Rutinler olduğu görülmüştür. Seçim Yapmak'ın modeli en çok açıklayan; Roller'in ise ikinci en iyi faktörü oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bu faktörlerin DFA'daki boyutlama ve EÖPD-TR orijinal boyutlaması ile aynı olduğu görülmüştür. Bu benzerlikten hareketle geçerlik çalışmasında AFA sonucu kapsamında ölçeğin kullanılabilir olduğu görülmüştür. Şekil 4.4'ten de yüklerin görüntüleri ve standartlaştırılmış katsayı bilgileri incelenebilir.



Şekil 4.4. AFA Madde Faktör Birlikteliği

Tablo 4.18. Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Faktör1	Faktör2	Faktör3
S1	0,726	0,483	0,401
S2	0,747	0,449	0,401
S3	0,714	0,461	0,459
S4	0,686	0,482	0,474
S5	0,693	0,485	0,461
S6	0,703	0,464	0,465
S7	0,702	0,481	0,459
S8	0,683	0,461	0,527
S9	0,646	0,477	0,548
S10	0,636	0,451	0,582
S11	0,547	0,469	0,654
S12	0,531	0,479	0,67
S13	0,51	0,495	0,669
S14	0,527	0,503	0,656
S15	0,529	0,514	0,651
S16	0,536	0,545	0,603
S17	0,506	0,578	0,585
S18	0,485	0,752	0,421
S19	0,476	0,771	0,407
S20	0,446	0,756	0,442
S21	0,473	0,760	0,421

Güvenirlik analizi için tüm alt boyutlar için Cronbach's alfa skorları hesaplanmıştır. Ayrıca genel boyut için de sonuç elde edilmiştir. Cronbach's alfanın 0,80 üstünde olması beklenmektedir. Tablo 4.19'da en düşük Cronbach's alfa değeri 0,90 üstünde olduğu görülmüştür. Hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Elde edilen analiz sonucunda güvenilirlik koşulunun sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4.19. Cronbach's Alfa Sonuçları

Faktör	Cronbach's Alfa	p
SY	0,926	<0,001
AvR	0,946	<0,001
R	0,900	<0,001
Genel EÖPD-TR	0,906	<0,001

p-değeri: olasılık

Sonuç olarak ölçeğin DFA üzerinden geçerlik incelemesi bazı ölçütlerin sağlanamaması nedeniyle AFA ile tekrar incelendiğinde modelin elde edildiği maddelerin boyut ve faktörleri açıklamada yeterli olduğu görülmüştür. Güvenirlik incelemesi Cronbach's alfa ile incelediğinde sağlandığı görülmüştür. Elde edilen bilgiler üzerinden bu ölçeğin kullanımında başka maddeler eklenerek DFA'nın arttırılabileceği ancak AFA üzerinden elde edilen modele göre de kullanımının geçerli olduğu belirlenmiştir.

4.4. Çalışma Grubu ve Kontrol Grubu İçin EÖPD-TR 'ye ait İstatistiksel Bulgular

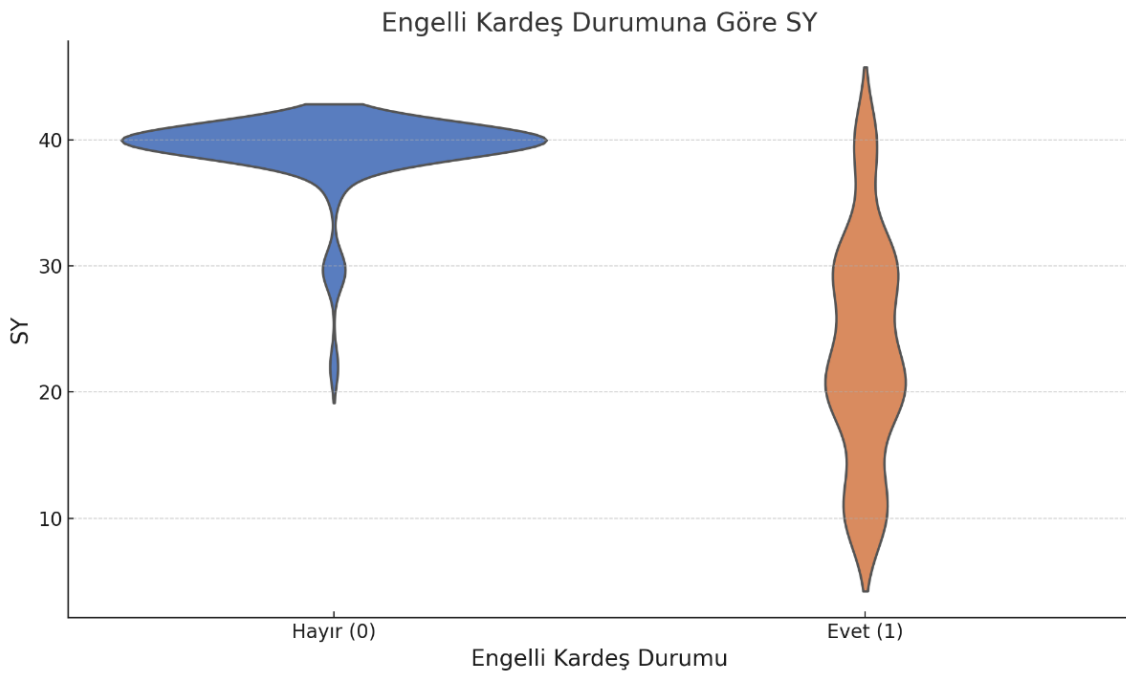
Araştırmaya katılan bireylerin engelli kardeşlerinin olup olmama durumuna göre değerlendirmenin alt faktörleri (SY, AvR, R) ve genel faktörleri (Total) arasındaki istatistiksel farklılıklar incelenmiştir. Veriler incelendiğinde, engelli kardeşi olmayan bireylerin belli bir bölgede yoğunlaştığı, ancak engelli kardeşi olan bireylerin daha geniş bir yayılım gösterdiği hem görsellerden hem de istatistiksel analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır. Normallik varsayımlarını sağlamayan veriler için ($p < 0,01$), ölçek toplam skorları ve açıklayıcı faktör analizinden elde edilen üç boyutun puanları birleştirilerek elde edilen alt boyutlar (SY, AvR, R) ve genel boyut (Total) skorları Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20' de görüldüğü üzere engelli kardeşi olmayan öğrencilerin ölçek ortalama puanları hem alt boyutlar için hem de genel boyutlarda engelli kardeşi olan bireylere göre daha yüksektir ($p < 0,01$).

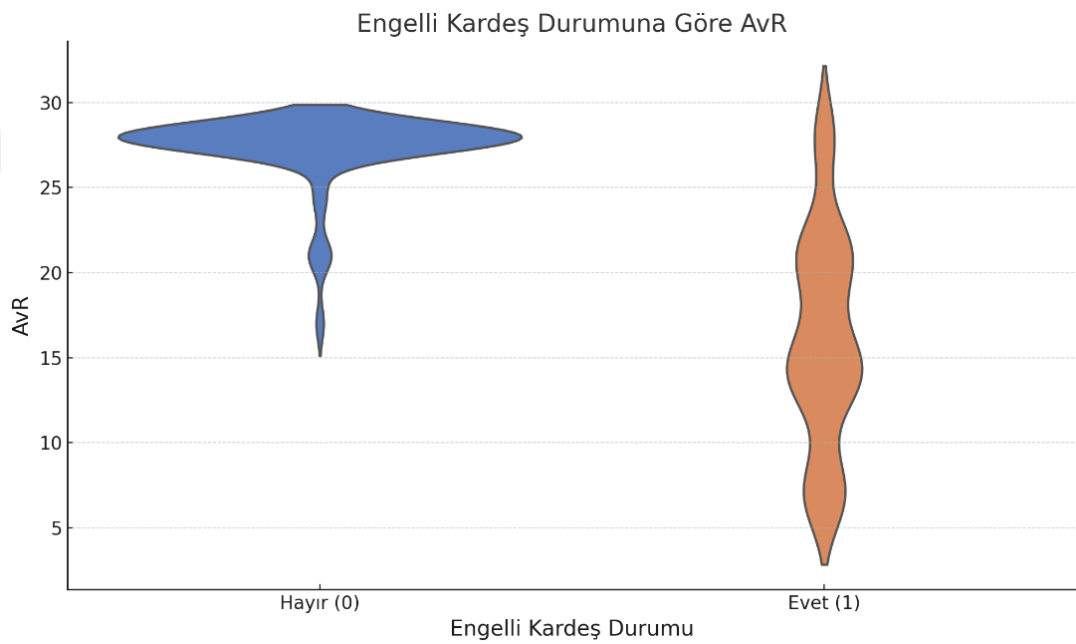
Tablo 4.20. Engelli Kardeş Durumuna Göre Grupların Karşılaştırılması

Engelli Kardeş		SY	AvR	R	Total
Yok	Ortalama	39,03	27,32	15,57	81,92
	St. Sapma	3,24	2,13	1,56	6,48
	Ortanca	40,00	28,00	16,00	84,00
	Min	22,00	17,00	6,00	45,00
	Maks	40,00	28,00	16,00	84,00
Var	Ortalama	23,30	16,08	9,09	48,46
	St. Sapma	8,66	6,23	3,80	18,17
	Ortanca	22,00	14,00	8,00	47,00
	Min	10,00	7,00	4,00	21,00
	Maks	40,00	28,00	16,00	84,00
p*		<0,01	<0,01	<0,01	<0,01

SY: Seçim Yapmak AvR: Alışkanlıklar ve Rutinler R: Roller

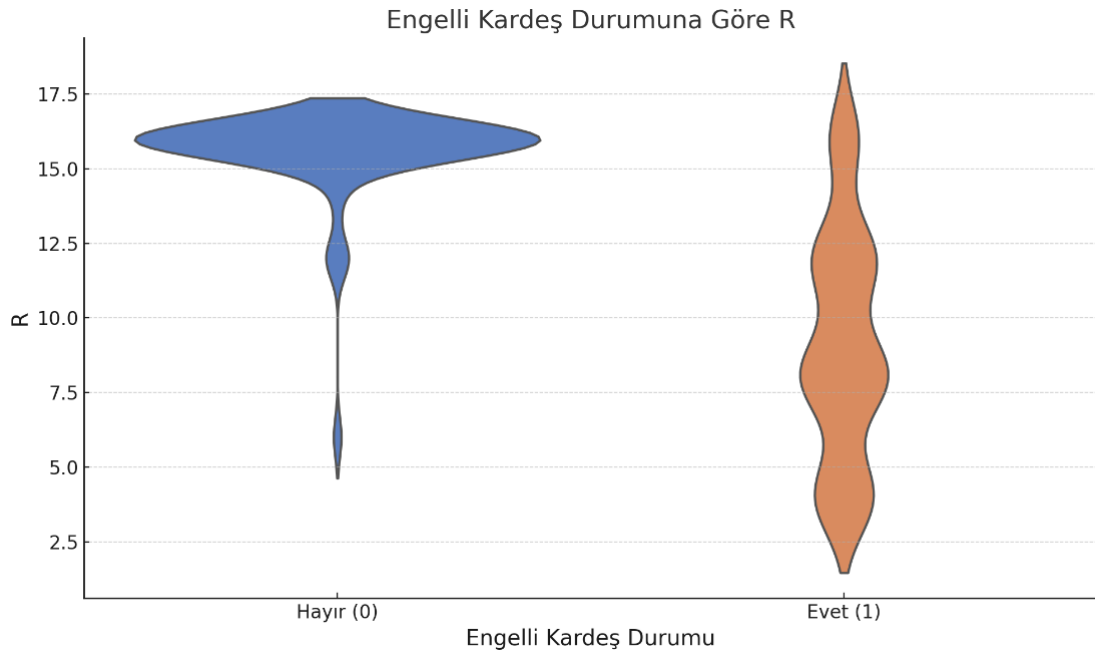
**Şekil 4.5.** Engelli Kardeş Durumuna Göre Seçim Yapmak Puan Dağılımları

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere “Seçim Yapmak” boyutunda engelli kardeşi olmayan öğrencilerin puan ortalaması 39,03 iken, engelli kardeşi olan bireylerde bu ortalama 23,30 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Şekil 4.5.’te görüldüğü üzere engelli kardeşi olmayan öğrencilerin seçim yapmak puanları daha dar bir alanda toplanmışken, engelli kardeşi olan öğrencilerin seçim yapmak puanları daha geniş bir alanda dağılım göstermektedir. Bu boyuttaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,01$).



Şekil 4.6. Engelli Kardeş Durumuna Göre Alışkanlıklar ve Rutinler Puan Dağılımları

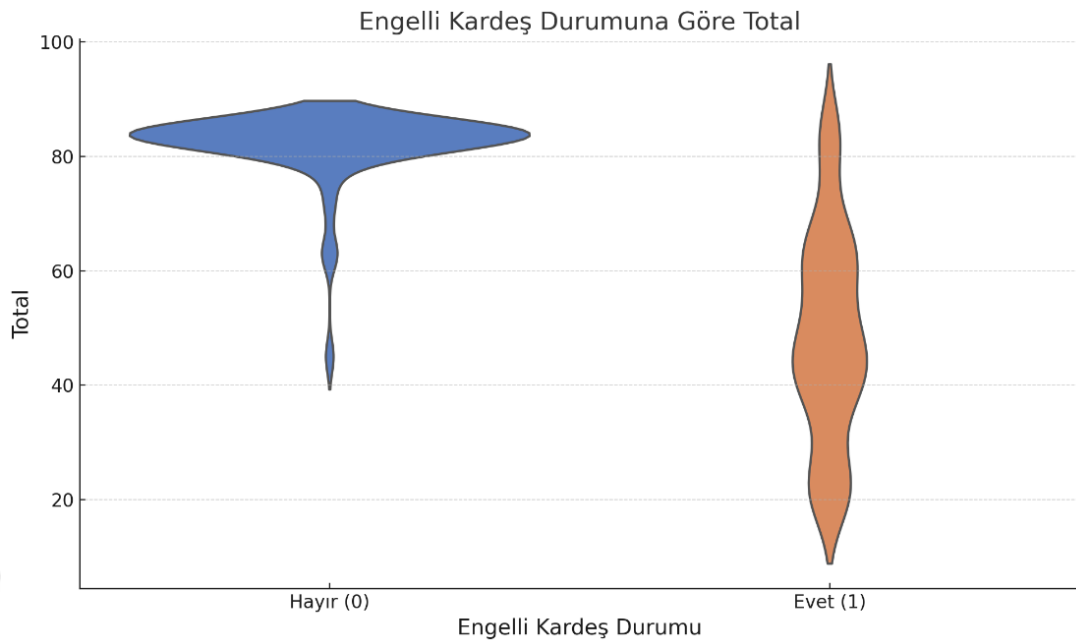
Benzer şekilde, Tablo 4.20’ de görüldüğü üzere “Alışkanlıklar ve Rutinler” boyutunda engelli kardeşi olmayan öğrencilerin puan ortalaması 27,32, engelli kardeşi olan öğrencilerin puan ortalaması ise 16,08 bulunmuştur. Şekil 4.6’da görüldüğü üzere engelli kardeşi olmayan bireylerin “Alışkanlıklar ve Rutinler” boyutundaki puanları daha dar bir alanda toplanmışken, engelli kardeşi olan öğrencilerin puanları daha geniş bir alanda dağılım göstermektedir. Bu boyuttaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,01$).



Şekil 4.7. Engelli Kardeş Durumuna Göre Roller Puan Dağılımları

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere “Roller” alt boyutu puan ortalamaları da engelli kardeşi olmayan öğrencilerde 15,57, engelli kardeşi olan öğrencilerde 9,09 olarak hesaplanmıştır. Şekil 4.7’de görüldüğü üzere engelli kardeşi olmayan öğrencilerin puanları dar bir alanda toplamışken, engelli kardeşi olan öğrencileri puanları geniş bir alanda dağılım göstermektedir. Bu boyuttaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,01$).

Tablo 4.20 ‘de görüldüğü üzere “Genel” boyut olan Total puanda ise engelli kardeşi olmayan öğrencilerin puan ortalaması 81,92, engelli kardeşi olan öğrencilerde ise 48,46 olarak bulunmuştur. Ayrıca Şekil 4.8’de görüldüğü üzere engelli kardeşi olmayan çocukların puanları dar bir alanda yer alırken, engelli kardeşi olan çocukların puanları ise geniş bir alanda dağılım göstermektedir. “Genel” boyutundaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,01$).



Şekil 4.8. Engelli Kardeş Durumuna Göre Total Puan Dağılımları

4.5. Demografik Değişkenlere Göre EÖPD-TR İstatistiksel Bulguları

EÖPD-TR'nin engelli kardeşi olan ve olmayan öğrencilere göre her boyutlarda anlamlı farkları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada demografik bilgi formunda yer alan birçok farklı değişkenin bu puan farklılıklarının sebepleri olabileceği düşünülmüştür. Fakat öncelikli olarak cinsiyet ve öğrencilerin yaşlarının bu farklılıklardan etkilenebileceği düşünülmüş olup, 300 öğrenci için hem cinsiyet hem de yaşın total puanla olan ilişkisi de incelenmiştir.

Daha önce verilen demografik bulgularda 300 öğrencinin %65'inin kız öğrenci (n=195), %35'inin ise erkek öğrenci (n=105) olduğu belirlenmişti. Ortalama puanların bağımsız iki grup (kız-erkek) arasındaki istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. EÖPD-TR total puanlarının cinsiyetlere göre ilişkisi Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Cinsiyete Göre EÖPD-TR Toplam Puanları (n=300)

Değişken	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
	Kız	195	57,13	19,536		
EÖPD-TR Total					2,022	0,045
	Erkek	105	51,65	23,782		

n: katılımcı **X:** Ortalama **SS:** Standart Sapma **t:** İki grup arasındaki ortalama farkının standart hata cinsinden ifadesi **p-değeri:** olasılık

Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin EÖPD-TR toplam puan ortalaması 57,13 (SS=19,536) iken, erkek öğrencilerin ortalaması 51,65 (SS=23,782) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=2,022, p=0,045). Bu bulgu, kız ve erkek katılımcılar arasında EÖPD-TR toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %27,7'sinin 6-7 yaş aralığında (n=83), %36,3'ünün 8-9 yaş aralığında (n=109) ve %36,0'ının 10 yaş ve üzerinde (n=108) olduğu tespit edilmiştir. Bu analizin ardından EÖPD-TR total skorlarında yaşlara göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Yaş gruplarına göre çocukların EÖPD-TR total puan ortalamaları Tablo 4.22'de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. Yaşa Göre EÖPD-TR Toplam Puanları

Değişken	Yaş	n	X	ss	F	p
	6-7 yaş arası	83	41,0	22,9		
EÖPD-TR Total	8-9 yaş arası	109	51,1	16,5	70,264	0,001
	10 yaş ve üzeri	108	70,3	13,4		

n: birey sayısı **X:** Ortalama **SS:** standart Sapma **F:** gruplar arası varyansın grup içi varyansa oranı **p-değeri:** olasılık

Elde edilen sonuçlara göre, 6-7 yaş arası katılımcıların EÖPD-TR toplam puan ortalaması 41,0 (SS=22,9), 8-9 yaş arası katılımcıların ortalaması 51,1 (SS=16,5) ve 10 yaş ve üzeri katılımcıların ortalaması 70,3 (SS=13,4) olarak bulunmuştur. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=70,264, p<0,01). EÖPD-TR puan ortalamasının yaş arttıkça yükseldiği belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada 6-12 yaş arasında bulunan sınıftaki işlevsel becerileri ve rolleri yerine getirmekte güçlük çeken öğrencileri değerlendirmeyi hedefleyen, İnsan Okupasyon Modeli (MOHO) çerçevesinde geliştirilmiş Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe'ye çeviri ve adaptasyonu yapılarak bu değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi hedeflenmiştir. DSÖ tarafından belirlenen çeviri süreçleri uygulanırken Türkçe diline uygun olarak çeviri süreçleri tamamlanmış; gerekli görülen maddelerde bazı sözcükler Türkçe ikincil anlamlarında kullanılarak EÖPD-TR'nin Türkçe adaptasyonu tamamlanmıştır.

Literatür taramasında EÖPD'nin Almanca, İbranice, Farsça ve Portekizce çevirilerinin bulunduğu belirlenmiş olsa da çevirilerin bu diller için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmadan kullanıldığı belirlenmiştir (6). Buna bağlı olarak EÖPD kullanılarak yapılmış uluslararası literatürde yer alan çalışma sayısı da kısıtlıdır.

Çalışmamızın geçerlik analizinde EÖPD-TR'nin Türk diline uyarlanmış çevirisine ait maddelerin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre madde faktör yüklerinin 0,94 ile 0,99 arasında değiştiği belirlenmiş, tüm maddelerin birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu ve maddelerin farklı psikososyal boyutları ölçtüğü tespit edilmiştir. DFA analizi kapsamında geçerlik analizleri için Chi-Square/df, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR faktörlerinin tümünün kabul edilebilir düzeyde olması beklenmektedir. Çalışmamızda CFI ve SMRM faktörlerinin kabul edilebilir düzeydedir fakat geri kalan Chi-Square/df, TLI ve RMSEA faktörlerinin kabul edilebilirlik seviyesine ulaşamadığı belirlenmiştir. Bu sonuç; Türkçe EÖPD-TR'ye ait yapısal modelin halen istenilen seviyeye ulaşamadığının göstergesidir. Bu nedenle maddelerin ait olduğu boyutları birleştirme ve en az ilişkideki boyutların çıkarılması gibi farklı yöntemler kullanılarak Chi-Square/df, TLI ve RMSEA faktörlerinin nasıl etkilendiği incelenmiş olsa da EÖPD'nin orijinal 3 faktörlü yapısının (seçim yapma, alışkanlıklar/rutinler, roller) Türkçe versiyonunda yine de sağlanamadığı görülmüştür. DFA sonuçlarının yeterli düzeyde olmaması nedeniyle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA analizi sonucunda maddeler arasındaki ilişkinin yüksek olduğu tespit edilmiş olsa da "Roller"

boyutunun kendi içerisinde daha belirgin olduğu, “Seçim Yapmak” “Alışkanlıklar/Rutinler” boyutlarında bu ilişkinin elde edilemediği belirlenmiştir. Bu durum Türkçe EÖPD-TR için orijinal EPÖD’nin 3 boyutlu yapısından farklı olarak 2 boyutta ; “Seçim yapmak – Alışkanlıklar/Rutinler”in tek bir boyut, “Rollerin” ise ikinci bir boyut olarak ele alınabileceğini göstermiştir. Fakat orijinal EÖPD’de olduğu gibi EÖPD-TR’nin istatistiksel olarak 3 boyuta ayrılması istendiğinde 3 faktörlü yapının orijinal EPÖD ile aynı maddelerin birleşimi ile sağlandığı görülmektedir. Bu durum EÖPD-TR’nin orijinal versiyonu ile benzer şekilde 3 boyutta kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu maddelerin yüklendikleri faktörler ve maddelerin yük değerleri açısından incelediğimizde Faktör 1’in “Seçim Yapmak”, Faktör 2’nin “Roller” ve Faktör 3 ‘ün “Alışkanlıklar/Rutinler” olduğu belirlenmiştir. Bu duruma literatürdeki MOHO temelli diğer değerlendirme araçlarının farklı dillerde yapılmış olan geçerlik çalışmalarında da rastlandığı görülmektedir. MOHO temelli geliştirilen değerlendirme araçlarında belirlenen soru maddelerin MOHO ‘nun alt komponentlerine (irade, alışkanlıklar/rutinler, roller) uyum sağlayabilecek şekilde ayrıştırılmasının bu duruma neden olabileceğinden bahsedilmektedir. Çalışmamız bu yönü ile literatürdeki farklı MOHO değerlendirme araçlarının çeviri çalışmalarındaki istatistiksel sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu tarz istatistiksel sonuçlar referans çerçeveleri doğrultusunda geliştirilen değerlendirme araçlarında sıklıkla karşılaşılmaktadır (110).

Çalışmamızda ortaya çıkan 2 faktörlü yapının AFA analizi ile 3 faktörlü yapıya dönüştürülmesi istendiğinde EÖPD-TR’nin orijinal EÖPD ile aynı maddelerden oluşan 3 faktörlü yapıyı sağlaması, EÖPD-TR’nin MOHO modeli ile uyumunun sağlandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. EÖPD-TR’de Seçim Yapma ve Alışkanlıklar/Rutinler başlığı altındaki maddelerin tek bir boyut olarak karşımıza çıkmasının nedeninin yönerge takibi, aktiviteyi başlatma-sürdürme-sonlandırma, materyallerin doğru kullanımı, sosyal kurallara takip etme gibi alanların birbirleriyle etkileşimde olan birbiri içerisine geçmiş beceriler olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yönergelere uyan, aktiviteyi kurallarına göre yerine getiren

öğrencilerin bu duruma aşına olarak daha kolay alışkanlık ve rutinlere çevirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber EÖPD-TR’de Rollerin ayrı bir boyut olarak karşımıza çıkmasının çocuğun yaşı ile uyumlu rol gelişiminin sağlanmasında sadece seçim yapabilme ve alışkanlık/rutin davranışlar geliştirmenin yeterli olmamasından ve rol gelişiminin bireysel farklılıklar, çevresel ve kültürel faktörlerden de etkilenebilecek karmaşık bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

EÖPD-TR’nin elde edilen 3 faktörlü yapısının detaylı incelenmesi sonucunda Seçim Yapma (Faktör 1)’in %38, Alışkanlıklar/Rutinler (Faktör 2)’in %32 ve Roller (Faktör 3)’in %30 oranında değerlendirmeyi açıkladığı belirlenmiştir. Bu üç faktör içerisinde EÖPD-TR’yi en iyi anlatan boyutun %38 güç oranı ile “Seçim Yapmak” boyutu olduğu görülmektedir. Seçim Yapma boyutunun MOHO referans çerçevesi kapsamında irade komponentinin temsili olduğu düşünüldüğünde Alışkanlıklar/Rutinler ve Roller boyutlarını yoğun şekilde ele alarak toplam EÖPD-TR puanı üzerinde etkin olabileceğini gösterdiği düşünülmektedir. Literatürde MOHO modeli çerçevesinde geliştirilmiş olan SCOPE’nin irade alt boyutunun total SCOPE puanını açıklamada diğer boyutlara göre daha yüksek değerde olduğu belirlenmiştir (111). Bu sonuç doğrultusunda; öğrencilerde okuldaki işlevsel becerilerin değerlendirilmesi ve geliştirilebilmesinde irade ve motivasyonun önemli bir faktör olduğunu düşünmekteyiz.

Çalışmamızda güvenilirlik analizi için Cronbach’s alfa değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerlerin 0,90 ile 0,946 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Detaylı olarak incelendiğinde çalışmamızda Cronbach’s alfa “Seçim Yapmak” boyutu için 0,926, “Alışkanlıklar/Rutinler” boyutu için 0,946, “Roller” boyutu için 0,900 ve değerlendirmenin “Geneli” için ise 0,906 olarak hesaplanmıştır. EÖPD-TR’nin bu sonuçlar ile literatürde psikososyal becerilerin farklı boyutlarını değerlendiren diğer değerlendirme araçlarına ait Cronbach’s alfaları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Örneğin; Behavior Assessment for Children (BAC) davranış problemi görülen 3-18 yaş arasındaki çocuklar ve gençler için kullanılabilen farklı formları bulunan ve

Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Sisman ve ark. tarafından yapılmış olan bir değerlendirmenin DFA analiz sonuçlarına göre RMSEA skoru 0.6 ve CVI ise 0.94'tür. Maddeler için Cronbach alfa kat sayıları 0,78 ile 0,82 arasında değişkenlik göstermektedir (112,113). Çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin değerlendirmek için geliştirilmiş bir değerlendirme aracı olan The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) travma ya da strese maruz kalmış öğrencilerde kullanılabilen fakat henüz Türkçe geçerlik ve güvenilirliği henüz bulunmayan ölçeğin Amerika'da yapılmış olan geçerlik güvenilirlik sonuçlarına göre iç tutarlılığı yüksektir ve güvenilirlik katsayıları 0,87 ile 0,93 arasında değişkenlik göstermektedir (114). Türkiye'de Kabakçı ve ark. tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin DFA sonucunda madde faktör yükleri 0,33-0,66 arsında değişkenlik göstermektedir. Test-tekrar test ile güvenilirliğinin test edildiği bu çalışmada ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0.85, alt maddeleri için ise 0.69-0.82 arasında değişkenlik göstermektedir (115). Çocuklar İçin Sosyal Beceriler Ölçeği (Social Skills Rating System – SSRS) ise çocukların sosyal becerilerini, davranışsal uyumlarını ve akademik performansların değerlendiren ve Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenilirliği Gençdoğan tarafından yapılmış bir değerlendirme aracıdır. Cronbach alfa skorları genel boyut için 0,96, diğer alt boyutlar için ise 0,84-0,90 arasında değişkenlik göstermektedir (116,117).

Bu değerlendirmeler haricinde ergoterapistler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış olan farklı değerlendirme araçları da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Okul İşlevselliği Değerlendirmesi (OİD) 4-13 yaş arasındaki çocukların okul aktivitelerine katılma becerisini değerlendirmek üzere tasarlanmış bir değerlendirme aracıdır ve Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Bumin ve ark. tarafından yapılmıştır. Cronbachs alfa skorları tüm maddeler için 0,90 ve 0,96 arasında değişkenlik göstermektedir (118,119). Diğer bir değerlendirme olan Kısa Çocuk Aktivite Profili İnsan Okupasyon Modelini çerçevesinde geliştirilmiş ve okupasyonel performansın altı farklı alanla ölçüldüğü ergoterapistler tarafından kullanılan; Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin Huri ve ark. tarafından yapılan bir değerlendirme aracıdır. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında her maddenin Cronbach alfa değeri 0,944 ile 0,948

arasında belirlenmiş olup ölçek geneli için 0,94 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test ile güvenilirliği ölçülen değerlendirme her faktör için korelasyon kat sayısı 0,56 ile 0,97 arasında bulunmuş olup tüm ölçek için $r=0,92$ ve $p<0,01$ olarak belirlenmiştir (120).

Sonuç olarak; çalışmamızda elde ettiğimiz Cronbach alfa skorlarına göre EÖPD-TR'nin yukarıda örnekleri verilen farklı değerlendirme araçlarıyla kıyaslandığında; Cronbach alfa skorlarının genel olarak bu değerlendirmelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. EÖPD-TR'nin oldukça güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu düşünmekteyiz.

EÖPD'nin Almanca, İbranice, Farsça ve Portekizce çevirilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının olmamasının, değerlendirmeyi uygulama sürecinin zorluğu olduğu düşünmekteyiz. MOHO referans çerçevesi ergoterapistlerin kullanımı için geliştirildiğinde literatüre katkı sağlamaktadır. Fakat MOHO değerlendirmelerinin uygulama zorluğu nedeniyle literatürde aktif olarak kullanımının kısıtlı olduğunu düşünmekteyiz. EÖPD kapsamında bakıldığında ise literatürde yayınlanmış olan sadece 2 adet çalışmaya rastlamaktayız. Bizim çalışmamızda geçerlik ve güvenilirlik analizinin yapılmış olması EÖPD-TR kullanılarak yapılması planlanan gelecek çalışmalar için katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

Çalışmamızın ikinci bölümünde yapılan çalışma grubu ve kontrol grubu istatistiksel analizleri sonucunda "Seçim Yapmak", "Alışkanlıklar/Rutinler" ve "Roller" boyutlarının hepsinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup engelli kardeşi olan çocukların bütün bu boyutlarda engelli kardeşi olmayan çocuklara kıyasla daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Literatürde her ne kadar irade, alışkanlıklar ve rollerin engelli kardeşi olan bireyler üzerinde yapılmış çalışmalar olmasa bile, farklı psikososyal becerileri ölçen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazıları şu şekildedir. Tew ve Lawrence (121) spina bfidalı çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin okula uyum sorunları gösterme olasılığının dört kat daha fazla olduğunu belirtmektedir (121). Cadman ve ark. (122) engelli kardeşe sahip olan çocukların duygusal bozukluklar, uyum ve akran ilişkileriyle ilgili sorunlar yaşama riskinin daha fazla

olduğunu belirtmektedir (122). Dyson (123) engelli küçük kardeşleri olan 37 okul çağındaki çocuğun psikososyal işlevselliğini ve aile psikolojik ilişkilerini, engelli olmayan kardeşleri olan 34 çocuğunkiyle karşılaştırdığı çalışmada sosyal yeterlilik, davranış uyumu alanlarında herhangi bir farklılık göstermediği fakat 4 yıl sonraki tekrar değerlendirmesinde azalan sosyal yeterliliğin olduğunu belirtmektedir (123). Susan P ve ark. (124) öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşlerinin aile içindeki rolleri ve duygusal deneyimlerini araştırdığı çalışmalarında, kardeşlerin “süper başarılı, problem çıkarıcı çocuk, rollerini daha çok üstlendiklerini belirtmektedir. Ayrıca bu çocukların sosyal izolasyon, kıskançlık, suçluluk gibi duyguları daha çok yaşadıklarını belirtmektedir. Çocukların yeni rol üstelenme süreçlerinde bireysel kimlik gelişimlerinin öneminden bahsetmektedir (124). Goudie ve ark. (125) engelli kardeşi olan 245 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada kişilerarası ilişkiler, psikolojik iyilik hali okul performansı ve serbest zaman kullanımında önemli düzeyde sorun yaşama olasılıklarının üç kat daha fazla olduğunu belirlemiştir (125). Cuzzocrea ve ark. (126) engelli çocukların kardeşlerinin, akranlarına göre daha fazla duygusal, işlevsellik, davranış sorunlarına sahip olup olmadıklarını araştırdıkları çalışmalarında engelli kardeşe sahip olan çocukların duygusal ve ilişkisel zorlukları yaşadıkları, aynı zamanda okul işlevselliklerinde anlamlı farklar olduğunu belirtmektedir (126). Coleby ve ark. (127) okul çağında ve öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleri üzerinde yaptığı çalışmada engelli kardeşe sahip olan çocukların yaşitlarına kıyasla sınırlı iletişim temasına sahip oldukları, davranış problemleri gösterdikleri ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (127). Jamieson ve ark. (128) otizm tanılı çocukların kardeşleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında bu çocukların yaşitlarına kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir (128). Hannon (129) engelli kardeşi olan çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada çocukların %74’ünün kardeşlerinin durumları nedeniyle okuldaki öğretmenlerinden hiçbir destek alamadıklarını ve bundan dolayı çocukların motivasyon ve sosyal ilişkiler bağlamında problemler yaşadıklarını bildirmektedir (98). Bu çalışmalara bakıldığında engelli kardeşi olan çocukların psikososyal alanlarda zorluklar yaşadıkları açıkça görülmektedir. Ayrıca bu çocukların psikososyal nedenlere bağlı olarak okul

performanslarının da etkilendiği gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bazı çalışmalar akademik başarı üzerine odaklanırken bazı çalışmalar ise çocukların psikososyal beceriler üzerine odaklanmaktadır. Bu iki alan da çocukların okulda sıklıkla kullanmaları gereken becerileri içeren alanlardır.

Bizim çalışmamızda yukarıda verilen çeşitli çalışmalarda olduğu gibi engelli kardeşi olan çocukların psikososyal becerilerindeki etkilenimin engelli kardeşi olmayan çocuklara kıyasla daha fazla olduğunu görmekteyiz. Bu durum bize engelli kardeşi olan çocukların öğrenci olma rolünü yerine getirirken seçim yapmak yani irade alanlarında sorun yaşama ihtimallerinin ve buna bağlı olarak da aktiviteyi başlatma sürdürme ve sonlandırma gibi alanlarda problemlerinin engelli kardeşi olmayan öğrencilere kıyasla daha sık yaşadıklarının bir göstergesi olabilir. Aynı zamanda sosyal kuralları takip etme ve aktivite tercihlerini belirleme alanlarında da daha sık problemler yaşadıklarını düşünmekteyiz. Alışkanlıklar/rutinlerine baktığımızda rutine bağlı kalma, zaman kurallarına uyum, kişisel eşyaların korunumu, ödevlerin planlanması gibi alanlarda da engelli kardeşi olmayan çocuklara kıyasla daha çok problemler yaşadıklarını düşünmekteyiz. Engelli kardeşi olan çocukların bütün bu problemleri yaşamaları öğrenci olma rolünü tam olarak yerine getirememelerine ve okulda her alanda öğrenme sorunları yaşayabileceklerin göstergesi olabilir. Bütün bunlara bakıldığında engelli kardeşi olan çocukların, engelli kardeşe sahip olmayan çocuklara kıyasla psikososyal becerilerinde ve bunlara bağlı olarak da okul işlevselliklerinde sorun yaşadıkları belirlenmiş olup literatürle paralellik göstermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi engelli kardeşi olan ve engelli kardeşi olmayan öğrencilerin EÖPD-TR sonuçlarında anlamlı farkların olduğu belirlenmişti. Fakat bu farkların demografik bulgularla olan ilişkisinin de incelenmesinin önemli olduğunu düşündüğümüzden cinsiyet ve yaş değişkenleri için EÖPD-TR total sonuçlarının da farkları incelenmiştir. Bu analizin sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla EÖPD-TR total puanlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu durum bize kız öğrencilerin engelli kardeşi olma durumundan daha az etkilendiklerini; aile sistemini

oluşturan döngüsel nedensellik özelliğinin kız çocuklarında olumsuz yönde daha az etki ettiğini düşünmekteyiz. Türk kültüründe kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla erken yaşlardan itibaren daha çok görev ve sorumluluk üstlendiğinin bundan dolayı bu çocukların daha erken yaşlardan itibaren farklı rolleri üstlendiklerini düşünmekteyiz. Kız çocuklarının Türk kültüründe daha çok bakım veren rolünü üstlendikleri, bundan dolayı kardeşleriyle olan sosyal etkileşimlerinin yüksek olabileceğini ve psikososyal yönden daha az etkilendiklerini düşünmekteyiz. Ayrıca kız çocuklarındaki bu artan sorumluluğun empati şefkat vb. olumlu sonuçlara yol açabileceği gibi artan sorumluluktan dolayı stres ve kaygı gibi durumlarla karşılaşabileceklerini düşünmekteyiz. Literatürdeki çalışmalarda kız ve erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet normlarına, kültürel yapıya ve sosyoekonomik faktörlere göre değişkenlik gösterebildiği, kız çocuklarının genellikle ev işleri ve bakım rollerini daha çok üstlendikleri görülmektedir. Türkiye gibi geleneksel toplumlarda kız çocuklarının ev işleri yüklerinin erkek çocuklarına göre daha çok olduğu; kız çocuklarının daha çok sorumluluk almak zorunda kaldığı görülmektedir (129,130,131).

EÖPD total puanlarının yaş faktörü göz önünde bulundurularak incelendiğinde, öğrencilerin yaşları ilerledikçe daha iyi puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu durumun hem çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal yönlerinin gelişmesinden dolayı kaynaklanabileceği hem de yaş ilerledikçe artan görev ve sorumluluk bilincinin roller üzerindeki etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe çevreleriyle olan sosyal etkileşimlerinin arttığını, engelli olan kardeşe karşı daha çok empati yeteneği geliştirdiğini ve Türk kültürüne göre bakım veren yükünü karşılamaya başladıklarından dolayı bu çocukların psikososyal etkilenimlerinin küçük yaş gruplarına göre daha az olduğunu düşünmekteyiz. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında engelli kardeşi olan çocukların yaşları ilerledikçe bağlılık duygusu, koruyuculuk ve sorumluluk bilinci, empati becerisi ve bağımsızlık becerilerinin artacağı belirtilmektedir. Buna karşın yaş küçüldükçe rol karmaşasının ortaya çıkabileceği, kıskançlık, ihmal durumlarının ortaya çıkabileceği görülmektedir (132,133). Bu sonuçlara bakıldığında çalışmamız literatürle paralellik göstermektedir.

Literatürde engelli kardeşi olan çocuklarda yapılan farklı ergoterapi müdahaleleri bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları sadece engelli kardeşi olan çocuklar hedef alırken bazıları ise engelli kardeşi ve tipik kardeşi birlikte hedef almaktadır. Zagacki ve ark. (134) fiziksel engeli olan çocukların kardeşleriyle sosyal olarak nasıl etkileşime girdiklerini ve bu süreçte ergoterapinin rolünü açıkladığı çalışmasında ailelerin ve çevrenin bireysel olarak değerlendirilmesinin ve müdahale planlarının oluşturulmasının etkili olduğunu belirtmektedir (134). Krueger ve ark. (135) otizm tanılı çocuklar ve kardeşleriyle yaptığı çalışmasında ergoterapi müdahalesi alan otizmliler çocukların, terapi süreçlerine kardeşlerini de dahil etmenin olumlu kardeş ilişkisini artırarak her iki grubun da sosyal beceri gelişimi artıracığını belirtmektedir (135). Bumin ve ark. (136) 5-13 yaş aralığındaki engelli çocuklara ve sağlıklı kardeşlerine uygulanan grup aktivitelerinin sosyal katılım ve kardeş ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında çalışma grubundaki çocuklara grup aktiviteleri uygulanmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre çalışma grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmacılar, bu pilot çalışmada, vaka sayısının yetersiz olması nedeniyle, ön ve son değerlendirme sonuçlarına göre sosyal katılım ve kardeş ilişkilerinde anlamlı iyileşmeler olmasına rağmen, kontrol grubunun sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bu iyileşmenin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (136). Bu çalışmalar engelli kardeşi olan çocukların psikososyal açıdan desteklenmesi ve çocukların sosyal katılımlarının artırılması amacıyla uygulanan ergoterapi müdahalelerini içermektedir. Genel olarak engelli bireylerin terapi süreçlerine kardeşlerinin de eklenmesinin pozitif yönde etki gösterdiği belirtmektedirler. EÖPD-TR'nin de bu çalışmalarda olduğu gibi değerlendirme aracı olarak kullanılmasının ardından müdahale planlarının oluşturulmasında yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.

Engelli çocukların kardeşleri engelli çocuklar kadar önemlidir. Genel olarak, engelli çocukların kardeşlerinin ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer sosyal gruplar tarafından ihmal edildiği söylenebilir. Çocuklarla çalışan mesleklerin engelli çocukların kardeşlerini ve engelli çocukları desteklemeye odaklanması gerektiği düşünmekteyiz. Türkiye'de engelli çocukların kardeşleri için destek programlarının kısıtlı sayıda olduğu,

var olanlarına ise toplumun genelinin erişiminin zor olduğunu düşünmekteyiz. Engelli çocukların kardeşlerinin belirlenmesi ve bu çocukların erken çocukluk döneminden itibaren destek almaları hem engellilik hakkında bilgi edinmelerini hem de psikososyal yönden olumsuz etkilenişlerinin de önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Engelli kardeşi olan çocuklar için destekleyici müdahale programları oluşturulmalı ve bu programlar ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini düşünmekteyiz.

Çalışmamızın birtakım kısıtlılıkları mevcuttur. Öncelikle; çalışmamıza katılan çoğu öğrenci için öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri ile öğrenci ve çevre uyumunun yapılamamış olmasıdır. Bu formlardan elde edilebilecek nitel bulguların öğrencilerin değerlendirilmesinde ve müdahale planlarının oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İkincil olarak; demografik bilgiler içerisinde engelli olan kardeşin büyük kardeş mi yoksa küçük kardeş mi olduğu durumu dikkate alınmamasıdır. Engelli kardeşin küçük olduğu durumda büyük olan kardeşin daha çok bakım veren yükü üstlenmesi, empati yeteneğinin daha iyi olması gibi durumlarla karşılaşabileceğimizi düşünmekteyiz. Bunun yanı sıra engelli olan kardeşin büyük kardeş olması durumunda küçük kardeşin rol model alacağı çocuğun yeterli fiziksel, bilişsel, sosyal vb. becerilerinin gelişmemiş olması, bu çocukların psikososyal olarak daha çok etkilenebileceklerini ve okuldaki işlevselliklerinde problem yaşayabileceklerini düşündürmektedir. Bu durumun belirlenebilmesi için gelecekte çalışmalarda demografik bilgilerin özenle sorgulanmasının ve çevre öğrenci uyumu analizlerinin daha detaylı olarak yapılması gerektiği düşünülmektedir. EÖPD-TR kullanılarak yapılacak gelecek çalışmalarda demografik bilgilerin detaylı olarak incelenmesi, bu görüşmeler gerçekleştirilmesi planlanıyorsa nitel verilerin de dikkate alınması ve öğrenci ve çevre uyumunu daha detaylı bir şekilde değerlendirilmesinin önemli olduğunu ve bu şekilde planlanacak araştırmaların müdahale planlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Üçüncül olarak EÖPD-TR'nin norm değerinin bulunmaması nedeniyle değerlendirmenin uygulanacağı grubun total puanlarının iyi mi yoksa kötü mü olduğunun belirlenebilmesi için kontrol grubuna ihtiyaç duyulmasıdır. Değerlendirmenin norm değeri bulunmadığı için kontrol grubu

koyulmadan elde edilen total puanın yorumlanmasının doğru olmadığını düşünmekteyiz.

Sonuç olarak çalışmamız EÖPD-TR'nin Türkçe uyarlamasının okulda işlevsel becerilerde sorun yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak MOHO referans çerçevesinde geliştirilmiş; engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların öğrenmeyi etkileyen psikososyal becerilerdeki başarı seviyesini ayırt etmeye imkân sağlayan Türkçe geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. EÖPD-TR'nin gelecekte yapılacak değerlendirme ve müdahale çalışmalarında yol gösterici bir değerlendirme aracı olduğuna inanmaktayız.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlaması yapılmış olup geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir.

2. EÖPD-TR'nin psikososyal etkilenebilirliğe sahip olan çocuklarda irade, alışkanlıklar / rutinler ve rollerini değerlendirmede kullanılabilecek bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir.

3. Engelli kardeşe sahip olan çocukların okul işlevselliklerinde engelli kardeşi olan çocuklara kıyasla sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

4. Kız öğrencilerin psikososyal öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha az olduğu ve buna bağlı olarak okuldaki işlevsel becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe psikososyal etkilenimlerinin azaldığı ve buna bağlı olarak okuldaki işlevsel becerileri karşılamalarının küçük yaşlara göre daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir.

6. EÖPD-TR'nin okullarda ergoterapistler tarafından öğrencilerin değerlendirilmesinde ve uygun müdahale planlarının oluşturulmasında kullanılabilecek bir değerlendirme aracı olduğunu düşünmekteyiz.

7. EÖPD-TR'nin, okullarda öğretmenler, rehberlik servisleri ile iş birliği içerisinde bulunularak bireyselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulmasında yol gösterici olduğu düşünmekteyiz.

7. KAYNAKÇA

1. Hamilton SF. Socialization for learning: Insights from ecological research in classrooms. *The Reading Teacher*. 1983;37(2):150-6.
2. Cronin AF, Case-Smith, Allen, Pratt ve ark. *Occupational Therapy for Children*. 3rd ed. St. Louis; Mosby; 1996.
3. Bryant CJ. Build a sense of community among young students with student-centered activities. *The Social Studies*. 1999;90(3):110-3.
4. De Jong C, Hawley J. Making cooperative learning groups work. *Middle School Journal*. 1995;26(4):45-8.
5. Nave J, Helfrich CA, Aviles A. Child witnesses of domestic violence: A case study using the OT PAL. *Domestic Abuse Across the Lifespan*: Routledge; 2014. p. 127-40.
6. The Occupational Therapy Psychosocial Assessment of Learning (OTPAL) Version 2.0, 1999 [Internet]. 1999. [Erişim tarihi 4 Ağustos 2024]. Erişim adresi: <https://moholirm.uic.edu/productDetails.aspx?aid=33>
7. Skinner BF. *Science and human behavior*: Simon and Schuster; 1965.
8. Piaget J, Inhelder B. *The psychology of the child*: Basic books; 2008.
9. Klausmeier HJ, Goodwin W. *Learning and human abilities*: Educational psychology. 1966.
10. Hausfather SJ. Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in teacher education*. 1996;18(2):1-10.
11. Piaget J. *The construction of reality in the child*: Routledge; 2013.
12. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press; 1978.
13. Piaget J, Warden M. *The language and thought of the child*: Harcourt, Brace & Comp.; 1926.
14. Piaget J. The child's conception of number. *Journal of Consulting Psychology*. 1954;18(1):76.
15. Bitterman M. Classical conditioning since Pavlov. *Review of general psychology*. 2006;10(4):365-76.
16. Watson JB, Rayner R. Conditioned emotional reactions. *Journal of experimental psychology*. 1920;3(1):1.
17. Watson JB, Rayner R. *Conditioned emotional reactions*. 2000.
18. Kandel ER. *In search of memory: The emergence of a new science of mind*: WW Norton & Company; 2007.
19. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977.

20. Deci EL, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior: Springer Science & Business Media; 2013.
21. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. Educational psychology: A cognitive view. 1978.
22. Bloom, BS. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green 1956.
23. Zimmerman BJ. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*. 1990;25(1):3-17.
24. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*. 2001;56(3):218.
25. Mayer RE. Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation*. 41: Elsevier; 2002. p. 85-139.
26. Bossert ST. Tasks and social relationships in classrooms: A study of instructional organization and its consequences. 1979.
27. Gump PV. The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*. 1980.
28. Parsons T. The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Exploring education: Routledge*; 2017. p. 151-64.
29. Johnson DW, Johnson RT. Making cooperative learning work. *Theory into practice*. 1999;38(2):67-73.
30. Wang MC, Haertel GD, Walberg HJ. What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*. 1990;84(1):30-43.
31. Boop C, Cahill SM, Davis C, Dorsey J, Gibbs V, Herr B, et al. Occupational therapy practice framework: Domain and process fourth edition. *AJOT: American Journal of Occupational Therapy*. 2020;74(S2):1-85.
32. Law M, MacDermid J. Evidence-based rehabilitation: A guide to practice: Taylor & Francis; 2024.
33. Rodger S, Kennedy-Behr A. Occupation-centred practice with children: a practical guide for occupational therapists: John Wiley & Sons; 2017.
34. Dockett S, Perry B, Tracey D. Getting Ready for School. 1997.
35. Gillies RM. The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School psychology international*. 2008;29(3):328-47.
36. Slavin RE. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*. 1996;21(1):43-69.
37. Kyllonen PC, editor *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Invitational research symposium on technology enhanced assessments; 2012.
38. Trilling B, Fadel C. 21st century skills: Learning for life in our times: John Wiley & Sons; 2009.

39. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design: Harvard university press; 1979.
40. Mehan H. Learning lessons: Social organization in the classroom. Harvard UP. 1979.
41. Prigg A. Experiences and perceived roles of occupational therapists working with children with special learning needs during transition to school: A pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2002;49(2):100-11.
42. Cahill S, Bazyk S. School-based occupational therapy. *Case-Smith's occupational therapy for children and adolescents*. 2020:627-58.
43. Clark GF, Jackson L, Polichino J. Occupational therapy services in early childhood and school-based settings. *AJOT: American Journal of Occupational Therapy*. 2011;65(6):S46.
44. Bundy AC. Assessment and intervention in school-based practice: Answering questions and minimizing discrepancies. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 1995;15(2):69-88.
45. Case-Smith J. School-based occupational therapy. *Occupational therapy for children*. 2005:795-826.
46. Dunn W. A comparison of service provision models in school-based occupational therapy services: A pilot study. *The Occupational Therapy Journal of Research*. 1990;10(5):300-20.
47. Giangreco MF. Related services decision-making: A foundational component of effective education for students with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 1995;15(2):47-68.
48. Spencer KC, Turkett A, Vaughan R, Koenig S. School-based practice patterns: A survey of occupational therapists in Colorado. *The American journal of occupational therapy*. 2006;60(1):81-91.
49. Case-Smith J, Cable J. Perceptions of occupational therapists regarding service delivery models in school-based practice. *The Occupational Therapy Journal of Research*. 1996;16(1):23-44.
50. Reid D, Chiu T, Sinclair G, Wehrmann S, Naseer Z. Outcomes of an occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2006;73(4):215-24.
51. Bayona CL, McDougall J, Tucker MA, Nichols M, Mandich A. School-based occupational therapy for children with fine motor difficulties: Evaluating functional outcomes and fidelity of services. *Physical & occupational therapy in pediatrics*. 2006;26(3):89-110.
52. Case-Smith J. Variables related to successful school-based practice. *The Occupational Therapy Journal of Research*. 1997;17(2):133-53.

53. Lee SW, Taylor R, Kielhofner G, Fisher G. Theory use in practice: A national survey of therapists who use the Model of Human Occupation. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2008;62(1):106-17.
54. Kielhofner G. The model of human occupation. *Willard & Spacman's occupational therapy*. 2003:212-9.
55. Lee J, Kielhofner G. Vocational intervention based on the Model of Human Occupation: a review of evidence. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2010;17(3):177-90.
56. Kielhofner, G., & Burke, J. P. (1980). A model of human occupation, part 1. Conceptual framework and content. *The American Journal of Occupational Therapy*, 34(9), 572-581.
57. Kielhofner G. A model of human occupation: Theory and application. Lipponcott Williams & Wilkins. 2002.
58. Doyle W. Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching/Macmillan*. 1986.
59. Finn JD, Cox D. Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*. 1992;29(1):141-62.
60. Boyd-Zaharias J. Project star. *American Educator*. 1999;23(2):30-6.
61. Finn JD, Achilles CM. Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational evaluation and policy analysis*. 1999;21(2):97-109.
62. Molnar A, Smith P, Zahorik J, Palmer A, Halbach A, Ehrle K. Evaluating the SAGE program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. *Educational evaluation and policy analysis*. 1999;21(2):165-77.
63. Nye B, Hedges LV, Konstantopoulos S. The long-term effects of small classes: A five-year follow-up of the Tennessee class size experiment. *Educational evaluation and policy analysis*. 1999;21(2):127-42.
64. Stevens RJ, Slavin RE. The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal*. 1995;32(2):321-51.
65. Waxman HC, Huang S-YL, Anderson L, Weinstein T. Classroom process differences in inner-city elementary schools. *The Journal of Educational Research*. 1997;91(1):49-59.
66. Keogh BK. Classrooms as well as students deserve study. *Remedial and Special Education*. 1998;19(6):313.
67. Walberg HJ. Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*. 1984;41(8):19-27.
68. Carbo M. Research in learning style and reading: Implications for instruction. *Theory Into Practice*. 1984;23(1):72-6.
69. Sayın Ö. Aile sosyolojisi: ailenin toplumdaki yeri: Ege Üniversitesi Basımevi; 1990.

70. Sayın Ö. Aile İlişkilerin Toplum ve Birey Boyutunda Cozumlenmesi. *Sosyoloji Dergisi*. 1987(1).
71. Scanzoni J. Social processes and power in families. *Contemporary theories about the family: research-based theories/edited*. 1979.
72. Sabatelli RM, Bartle SE. Survey approaches to the assessment of family functioning: Conceptual, operational, and analytical issues. *Journal of Marriage and the Family*. 1995:1025-39.
73. Özgüven İE. Okul öncesi eğitiminin sosyal ve psikolojik nedenleri. *Okulöncesi Eğitimi*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. 1977.
74. Bronfenbrenner U. *Developmental ecology through space and time: A future perspective. Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development/American Psychological Association*. 1995.
75. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*. 1977;32(7):513.
76. Işık B. Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi: *Marmara Üniversitesi (Turkey)*; 2006.
77. Furman W, Buhrmester D. Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental psychology*. 1985;21(6):1016.
78. Dunn J. *Sisters and brothers: Current issues in developmental research. Children's sibling relationships: Psychology Press*; 2013.1-17.
79. Crouter AC, McHale SM. *Work, family, and children's time: Implications for youth. Work, family, health, and well-being: Routledge*; 2006. 59-76.
80. Brody GH. Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual review of psychology*. 1998;49(1):1-24.
81. Goetting A. The developmental tasks of siblingship over the life cycle. *Journal of Marriage and the Family*. 1986:703-14.
82. Cicirelli VG. Kin relationships of childless and one-child elderly in relation to social services. *Journal of Gerontological Social Work*. 1982;4(1):19-33.
83. Azmitia M, Hesser J. Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child development*. 1993;64(2):430-44.
84. Cicirelli VG, Cicirelli VG. Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Sibling relationships across the life span*. 1995:69-85.
85. Yu JJ, Gamble WC. Pathways of influence: Marital relationships and their association with parenting styles and sibling relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*. 2008;17:757-78.
86. Buhrmester D, Furman W. Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child development*. 1990;61(5):1387-98.

87. Whiteman SD, McHale SM, Soli A. Theoretical perspectives on sibling relationships. *Journal of family theory & review*. 2011;3(2):124-39.
88. Minnett AM, Vandell DL, Santrock JW. The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child, and sex of sibling. *Child Development*. 1983:1064-72.
89. Stewart RB, Verbrugge KM, Beilfuss MC. Sibling relationships in early adulthood: A typology. *Personal Relationships*. 1998;5(1):59-74.
90. Jenkins JM, Smith MA. Factors protecting children living in disharmonious homes: Maternal reports. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1990;29(1):60-9.
91. Feinberg ME, Hetherington EM. Sibling differentiation in adolescence: Implications for behavioral genetic theory. *Child development*. 2000;71(6):1512-24.
92. Crocker J, Park LE. The costly pursuit of self-esteem. *Psychological bulletin*. 2004;130(3):392.
93. Di Giulio P, Philipov D, Jaschinski I. Families with disabled children in different European countries. *Families and societies*. 2014;23:1-44.
94. Goudie A, Havercamp S, Jamieson B, Sahr T. Assessing functional impairment in siblings living with children with disability. *Pediatrics*. 2013;132(2):476-83.
95. Núñez B, Rodríguez L. Los hermanos de personas con discapacidad, una asignatura pendiente: *Asociación Amar*; 2005.
96. Stoneman Z. Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental retardation*. 2005;43(5):339-50.
97. Bågenholm A, Gillberg C. Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 1991;35(4):291-307.
98. Hannon MD. Supporting Siblings of Children with Disabilities in the School Setting: Implications and Considerations for School Counselors. *Journal of School Counseling*. 2012;10(13).
99. Brislin RW. Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*. 1970;1(3):185-216.
100. Beaton DE, Bombardier C, Guillemin F, Ferraz MB. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*. 2000;25(24):3186-91.
101. Hambleton RK, Merenda PF, Spielberger CD. *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*: Psychology Press; 2004.
102. World Health Organization. *Process of translation and adaptation of instruments*. 2009.
103. Tezbaşaran AA. *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*: Türk Psikologlar Derneği; 1996.

104. Gözüm S, Aksayan S. Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kültürlerarası Karşılaştırma. *Hemşirelik Araştırma Geliştirme Dergisi Cilt.* 2003;5:3-14.
105. Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler: Nobel yayın dağıtım; 2007.
106. Alpar R. Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik: Nobel; 2006.
107. Erefe İ. Hemşirelikte araştırma: İlke süreç ve yöntemleri: Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Derneği-Hemar-Ge; 2002.
108. Barber M, Walters M, Bump R. Short forms of two condition-specific quality-of-life questionnaires for women with pelvic floor disorders. *American journal of obstetrics and gynecology.* 2005;193(1):103-13.
109. Richman J, Makrides L, Prince B. Research methodology and applied statistics, part 3: measurement procedures in research. *Physiother Can.* 1980;32(4):253-7.
110. Kielhofner G, Mallinson T, Forsyth K, Lai J-S. Psychometric properties of the second version of the Occupational Performance History Interview (OPHI-II). *The American Journal of Occupational Therapy.* 2001;55(3):260-7.
111. Havaei N, Kashefimehr B, Huri M, Bowyer P, Saei S. Validation of the Persian Version of Short Child Occupational Profile in Iranian Population. *Iranian Rehabilitation Journal.* 2024;22(1):0.
112. Sisman FN, Ergun A, Sezer Balci A. Psychometric properties of the Turkish version of the behavior assessment for children (BAC) scale. *Current Psychology.* 2021;40(11):5678-90.
113. Chuang H-L, Kuo C-P, Li C-Y, Liao W-C. Psychometric testing of behavior assessment for children. *Asian Nursing Research.* 2016;10(1):39-44.
114. LeBuffe PA, Shapiro VB, Robitaille JL. The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2018;55:62-70..
115. Kabakçı ÖF, Owen FK. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim.* 2010;35(157).
116. Gençdoğan B. Psychometric properties of the Turkish version of the children's self-report social skills scale. *Social Behavior & Personality: an international journal.* 2008;36(7).
117. Danielson CK, Phelps CR. The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development.* 2003;35(4):218-29.
118. Bumin G, Akyürek G, Temizkan E, Yaylacı İl. Validity and reliability of the Turkish version of school function assessment in children with special needs. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention.* 2024:1-14.

119. Davies PL, Soon PL, Young M, Clausen-Yamaki A. Validity and reliability of the school function assessment in elementary school students with disabilities. *Physical & occupational therapy in pediatrics*. 2004;24(3):23-43.
120. Huri M, Kashefi Mehr B, Kayıhan H, Akel S, Öksüz C ve ark. Adaptation, reliability, and validity testing of a Turkish version of the short child occupational profile SCOPE. *International Conference on Cerebral Palsy and Other Childhood-onset Disabilities*; 2016.
121. Tew B, Laurenc K. Mothers, brothers and sisters of patients with spina bifida. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1973;15:69-76.
122. Cadman D, Boyle M, Offord DR. The Ontario Child Health Study: Social adjustment and mental health of siblings of children with chronic health problems. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 1988;9(3):117-21.
123. Dyson LL. The psychosocial functioning of school-age children who have siblings with developmental disabilities: Change and stability over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1999;20(2):253-71.
124. Atkins SP. Siblings of learning disabled children: Are they special, too? *Child and Adolescent Social Work Journal*. 1991;8:525-33.
125. Goudie A, Havercamp S, Jamieson B, Sahr T. Assessing functional impairment in siblings living with children with disability. *Pediatrics*. 2013;132(2):476-83.
126. Cuzzocrea F, Larcan R, Costa S, Gazzano C. Parents' competence and social skills in siblings of disabled children. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2014;42(1):45-57.
127. Coleby M. The school-aged siblings of children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1995;37(5):415-26.
128. Kolber-Jamieson AJ. *Social and Emotional Support for Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders*: University of Dayton; 2020.
129. Keeley B. *The State of the World's Children 2021: On My Mind--Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health*. UNICEF. 2021.
130. Levante A, Martis C, Del Prete CM, Martino P, Pascali F, Primiceri P ve ark. Parentification, distress, and relationship with parents as factors shaping the relationship between adult siblings and their brother/sister with disabilities. *Frontiers in Psychiatry*. 2023;13:1079608.
131. Fair C, Tomeny TS, Riley R, Barry T. Developmental disabilities: Parentification, support, and siblings. *National Association for the Dually Diagnosed sunulan bildiri Mississippi*. 2014;15.
132. Mandleco B, Webb A. Sibling Perceptions of Living with a Child with a Disability. *Journal of Pediatric Nursing*, 2015;30(5), 850-860.
133. Meyer D, Vadasy PF. *Living with a brother or sister with special needs: A book for sibs*: University of Washington Press; 2014.

134. Zagacki L, Chiarello LA. Sibling Participation in OT for Children With Physical Disabilities. *The American journal of occupational therapy*. 2023;77.

135. Krueger G, Otty R. Sibling Involvement: Highlighting the Influential Role of Siblings in Supporting Children with Autism Spectrum Disorder. *The Open Journal of Occupational Therapy*. 2024;12(2):1-6.

136. Üstdağ EL, Bumin G. Engelli çocuklar ve kardeşleri için uygulanan grup aktivitelerinin toplumsal katılım ve kardeş ilişkileri üzerine etkisinin incelenmesi: Pilot çalışma. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*. 2014;2(3):141-7.



EK 1: Tez Çalışmasıyla İlgili Etik Kurul İzini



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ARAŞTIRMA ETİK KURULU

KURUL KARARI

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı
20.11.2024	24-04	2
Araştırma Numarası: SBF 24-003		Değerlendirme Tarihi: 12.12.2024

Fakültemiz Ergoterapi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Meral Huri'nin nın sorumlu araştırmacı olduğu, Erg. Nurdane Turtanak ile birlikte çalışacakları, bireysel araştırmanın yüksek lisans tezi olarak tamamlanacak olan, “**Ergoterapide Psikososyal Öğrenme Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi**” başlıklı araştırma önerisi gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup 31.12.2024 – 01.08.2025 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

Prof. Dr. Mevlide KIZIL Araştırma Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Bahar DOĞAN Araştırma Etik Kurul Üyesi	Doç.Dr. Orkun Tahir ARAN Araştırma Etik Kurul Üyesi	Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU Araştırma Etik Kurul Üyesi KATILMADI
Doç. Dr. Mehmet YARALI Araştırma Etik Kurul Üyesi	Doç. Dr. Merve BATUK Araştırma Etik Kurul Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Aysın NOYAN ERBAŞ Araştırma Etik Kurul Üyesi	Sevim GÜNEŞ Araştırma Etik Kurul Üyesi KATILMADI

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 284C1F12-CC16-4751-B1CD-697072BA8BCA
Adres: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı 06100
Sıhhiye-ANKARA
E-posta: sbf@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.sbf.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0(312)305 20 51-0(312) 305 20 53 Faks:0(312) 305 20 54
Kep:

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ta-ebys>

Bilgi için: Mehmet Ferhat ENGÜR

Büro Personeli

Telefon: 3052052



EK-2: Tez Çalışması Orijinallik Raporu Formu



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Nurdane turtanak
Ödev başlığı: Nurdane Turtanak
Gönderi Başlığı: Nurdane Turtanak YL.pdf
Dosya adı: Nurdane_Turtanak_YL.pdf
Dosya boyutu: 1.27M
Sayfa sayısı: 70
Kelime sayısı: 14,484
Karakter sayısı: 99,525
Gönderim Tarihi: 23-Mar-2025 11:55ÖÖ (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2622331289



7% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Küçük Eşleşmeler (8 sözcükten az)

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 5% İnternet kaynakları
- 4% Yayınlar
- 3% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çıkarılan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	İnternet	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	2%
2	İnternet	acikbilim.yok.gov.tr	<1%
3	Yayın	Arslan, Deniz. "Tüketicinin Ürün Yenileme Niyetinde Karar Süreci: Sigortacılık Sek...	<1%
4	İnternet	dergipark.org.tr	<1%
5	İnternet	openaccess.hacettepe.edu.tr	<1%
6	Yayın	Yan-xu Chang, Xiao-ping Ding, Jin Qi, Jun Cao, Li-yuan Kang, Dan-ni Zhu, Bo-li Zha...	<1%
7	Öğrenci makaleleri	Istanbul Bilgi University	<1%
8	Öğrenci makaleleri	Ordu Üniversitesi	<1%
9	Yayın	Mutlu, Hüseyin. "Engelli Kardeşe Sahip Olan 18-30 Yaş Arasındaki Bireylerin Evlili...	<1%
10	Öğrenci makaleleri	Düzce Üniversitesi	<1%
11	Yayın	Erdem, Cahit. "Öğretmen adayları için Medya okuryazarlığı Dersi öğretim progra...	<1%

EK-3 : Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın ebeveyn, Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü'nde planlanmıştır. Araştırmanın ismi "Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirliği" dir. Prof. Dr. Meral Huri'nin sorumlu araştırmacı ve Erg. Nurdane TURTANAK yardımcı araştırmacı olduğu bu araştırmanın amacı engelli Ergoterapide Öğrenmenin Psikososyal Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlamasını yapmak ve ilgili değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini istatistiksel olarak analiz etmektir.

Bu amaçla ebeveyni olduğunuz çocuğun eğitim aldığı okulda gözlemlenecek ve ilgili formlar gözlemci tarafından doldurulacaktır. Bu değerlendirme sürecine katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Siz veya çocuğunuz istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir.

Katılımcıların kişisel verileri gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel araştırmalar kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgiler, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak ve değerlendirme sonuçları anonim hale getirilerek raporlanacaktır.

Eğer siz de ebeveyni olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Meral Huri'nin sorumlu araştırmacı, Erg. Nurdane TURTANAK'ın yardımcı araştırmacı olduğu bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya ben ve çocuğum "katılımcı" olarak davet edildik. Eğer bu araştırmaya katılırsak terapist ile aramda kalması gereken bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında benim, çocuğumun ve ailemin özel bilgilerinin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden

araştırmadan çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma sırasında herhangi bir sorum olduğunda 0554***** no'lu telefon numarası üzerinden arayabileceğimi biliyorum.

Yukarıda bana yapılmış olan açıklamaları anlamış bulunmaktayım. Ben ve çocuğumun bu çalışmaya katılmasına gönüllüyüm.

Ebeveynin Adı-Soyadı:	Terapistin Adı-Soyadı:
Çocuğunun Adı-Soyadı:	Tel:
Tel:	Tarih:
İmza:	İmza:

EK-5: Ölçek Kullanım İzni

MOHO/ IRM Agreement Request Survey

Thank you for your interest in modifying the MOHO/IRM assessment. Please fill out the following survey and we will contact you with further details regarding the agreement(s) needed to fulfill your request.

Requestor Name: **Meral HURI** Requestor Email: **mrlhuri@gmail.com**
Signing Authority Name: **Meral Huri** Signing Authority Email: **mrlhuri@gmail.com**
Organization Name: **Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Occupational Therapy**
Organization Address: **Hacettepe Universitesi, Sıhhiye Kamp.s., D Blok, Sıhhiye/Ankara**
Organization FEIN: -

1. Which option best describes you/ your organization?
 - a. University
 - b. Research Institute
 - c. Publishing Company
 - d. Professional Organization
 - e. Other
2. Which assessments are you interested in? (list all that apply)
 - a. Occupational Therapy Psychosocial Assessment of Learning (OT-PAL)
 - b. Pediatric Volitional Questionnaire (PVQ)
 - c. The School Setting Interview (SSI)
 - d. Short Child Occupational Profile (SCOPE) (had permission before)
 - e.
 - f.
 - g.
 - h.
 - i.
 - j.
3. How will you be modifying the MOHO/IRM assessment? (check all that apply)
 - a. Translation
 - b. Cultural Adaptation
 - c. Digital formatting
 - d. Workshop
 - e. Other: Validity and Reliability / Psychometric Analysis
4. Please provide a short summary of the modifications that you will make, including the language(s), cultural adaptation(s), formatting, etc that will be applied to the assessment.
 - a. Each test will be a topic of a Master thesis in Occupational Therapy, in Hacettepe University/Turkey. Each test will be translated into Turkish language and the cultural adaptation according to Beaton will be done for all tests. The original digital format will be designed for the Turkish version. The validity and the reliability analysis will be done in specific groups. The results will be published in 3 different articles. Occupational therapy students can aware of the Turkish tests and use it in their fieldworks in Hacettepe University.

5. How will the modified MOHO/IRM assessments be used and/or distributed? (check all that apply)
- a. Research
 - b. Internal Distribution for Academic Purposes (Universities only)
 - i. Teaching (distributed to student)
 - ii. Thesis (distributed to advisors)
 - c. Commercial Purposes (Will you be charging a fee for people to access the assessment(s)/workshop(s) and/or will this be provided as a part of a membership or subscription?)
6. **If being distributed for Commercial Purposes**, has this or any other MOHO/IRM assessment been previously distributed by you/ your organization?
- a. Yes
 - b. No
7. **If being distributed for Commercial Purposes**, what countries will this be distributed in?
- a. _____
8. **If being distributed for Commercial Purposes**, please check all that apply.
- a. Being distributed in Low Income and/or Lower Middle Income Country (LIC/LMIC)*
 - b. Being distributed in High Income Country (HIC)*
 - c. Being distributed Country with less than or equal to 5000 professional/student OT's
 - d. Being distributed Country with more than 5000 professional/student OT's
 - e. Uncertain of Country Income Status
 - f. Uncertain of number of professional/student OT's

*based on gross national income (GNI) per capita as published by the World Bank

Please note that modifications to the MOHO/IRM assessment(s) will be considered a Derivative Work according to Section 101, Title 17 of the United States Code and jointly owned by the Board of Trustees of the University of Illinois.

EK-6: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

Katılımcı Kodu:

Tarih:

Öğrencinin	
Cinsiyet:	
Doğum Tarihi:	
Öğrenim Gördüğü Sınıf:	
Kardeş Sayısı:	
Engelli Kardeş Sayısı:	

Ebeveynin	
Cinsiyet:	
Doğum Tarihi:	
Öğrenim Düzeyi:	
Mesleği:	

Öğretmenin	
Cinsiyet:	
Doğum Tarihi:	
Branşı:	
Öğretmen – Öğrenci Çalışma Yılı :	

9. ÖZGEÇMİŞ

