

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİM
PROGRAMININ KIRKPATRICK MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA TEZİ

ÖZNUR DAĞISTANLI CANOĞLU

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU tarafından hazırlanan “**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİM PROGRAMININ KIRKPATRICK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 22/07/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR
Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/304 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

ÖZNUR DAĞISTANLI CANOĞLU

ÖZET

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİM PROGRAMININ KIRKPATRICK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

ÖZNUR DAĞISTANLI CANOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA PROGRAMI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ MERİÇ TUNCEL)

BOLU, TEMMUZ - 2025

XVI + 327 sayfa

Araştırmada, henüz 72 ayını doldurmamış birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı, ÇEİT programının etkililiğini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirmektir.

Çalışma, 2023-2024 akademik yılı güz döneminde, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokuluna kayıtlı 60-71 aylık öğrenciler ile bu öğrencilerin ebeveynleriyle sınırlı tutulmuştur. Araştırma, ÇEİT eğitimi uygulamasının iki aşamalı sürecine dayanmaktadır: İlk aşamada, haftada bir oturum olmak üzere toplam dört hafta süren ebeveyn eğitimi gerçekleştirilmiş; ikinci aşamada ise, beş haftalık süpervizyonlu ev temelli oyun süreci ile birlikte son değerlendirme oturumu uygulanmıştır.

Araştırma, karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı tasarım ile yapılandırılmıştır. Karma desende öncelikli olarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, nitel veriler ile de bulgular desteklenmiştir. Nicel veriler SPSS programı aracılığıyla Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve ANCOVA (Quade yöntemi) analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonuçları, ÇEİT programının Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dört aşaması çerçevesinde değerlendirildiğinde, programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, eğitime olumlu tepkiler vermiş; bilgi, beceri ve tutum boyutlarında anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmiştir. Özellikle yapılandırma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde gelişim gözlenmiş; bu becerilerin günlük hayata yansıdığı ve ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirdiği belirlenmiştir. Sonuç boyutunda, ebeveynlerin tutumlarındaki olumlu değişimlerin yanı sıra, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde de anlamlı ilerlemeler tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Yetişkin eğitimi, Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi programı, Kirkpatrick değerlendirme modeli.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE CHILD-PARENT RELATIONSHIP THERAPY TRAINING PROGRAM ACCORDING TO THE KIRKPATRICK MODEL

PHD THESIS

ÖZNUR DAĞISTANLI CANOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: DR. LECTURER, MERİC TUNCEL)

BOLU, JULY 2025

XVI + 327 pages

In the study, the Child-Parent Relationship Therapy (CRT) program was applied to the parents of first-grade students who were under 72 months old. The primary objective of the study was to evaluate the effectiveness of the CRT program within the framework of the Kirkpatrick Assessment Model.

The study was limited to 60-71 month-old students enrolled in a public primary school in the Western Black Sea Region during the fall semester of the 2023-2024 academic year, and their parents. The study was based on a two-stage process of implementing the CET education program: The first stage involved four weeks of parent training, one session per week; the second stage involved a five-week supervised home-based play session, followed by a final evaluation session.

The study was structured using a sequential explanatory design, a type of mixed research design. Quantitative data were collected and analyzed, and the findings were supported by qualitative data. Quantitative data were analyzed using the Mann-Whitney U Test, Wilcoxon Signed-Rank Test, and ANCOVA (Quade method) using SPSS. Qualitative data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The findings are presented in tables.

The research results show that the ÇEİT program is highly effective when evaluated within the framework of the four stages of the Kirkpatrick Evaluation Model. Participants responded positively to the training and achieved meaningful learning across the dimensions of knowledge, skills, and attitudes. Improvements were particularly observed in the skills of structuring, empathic listening, and following the child's leadership; these skills were found to be reflected in daily life and strengthen parent-child interactions. In the outcome dimension, in addition to positive changes in parents' attitudes, significant improvements were also observed in the children's social and emotional development.

KEYWORDS: Adult education, Child-parent relationship therapy program, Kirkpatrick assessment model.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iiv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TEŞEKKÜR	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3 Problem.....	7
1.3.1 Alt Problemler	8
1.4 Araştırmanın Önemi	10
1.5 Sayıtlar.....	13
1.6 Sınırlılıklar.....	13
1.7 Tanımlar.....	13
1.8 Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	14
1.8.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Kuramsal Temeller	14
1.8.2 Yetişkin Eğitiminde Öğrenen	16
1.8.3 Yetişkin Eğitiminde Öğrenme Kuramları.....	19
1.8.3.1 Androgoji Öğrenme Kuramı.....	20
1.8.3.2 Öz-Yönelimli Öğrenme Kuramı	22
1.8.3.3 Dönüştürücü Öğrenme Kuramı.....	24
1.8.3.4 Eleştirel Yansıtma Öğrenme Kuramı.....	26
1.8.4 Yetişkin Eğitiminde Eğitimci	27
1.8.5 Yetişkin Eğitiminde Öğrenme Ortamı.....	29
1.8.6 Yetişkin Eğitimi Tarihi	30
1.9 Oyun Terapisi Eğitimi ile İlgili Kuramsal Temeller.....	33
1.9.1 Oyun Terapisi	33
1.9.2 Oyun Terapisi ile İlgili Modeller	34
1.9.2.1 Psikodinamik Modeller.....	34
1.9.2.2 Sistematik Modeller.....	35
1.9.2.3 Gelişmekte Olan Modeller.....	36
1.9.2.4 Hümanistik Modeller	39
1.9.2.5 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi	43
1.9.2.5.1 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin Temel Becerileri	44

1.9.3 Oyun Terapisinin Öğeleri	47
1.9.3.1 Oyun Odası	47
1.9.3.2 Oyun Odasındaki Materyaller.....	48
1.9.3.3. Terapist	49
1.9.3.4 Çocuk.....	50
1.9.3.5 Süreç	50
1.9.3.6 Terapötik İlişki.....	51
1.10 Eğitimde Program Geliştirme ile İlgili Kuramsal Temeller	51
1.10.1 Eğitim Programı.....	51
1.10.2 Program Geliştirme Süreci	52
1.10.2.1 İhtiyaç Belirleme	53
1.10.2.2 Program Tasarısı Hazırlama.....	53
1.10.2.3 Programı Deneme	55
1.10.2.4 Programı Değerlendirme	55
1.10.2.4.1 Program Değerlendirme ile İlgili Yaklaşımlar ve Modeller.....	58
1.10.2.4.2 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli	62
1.11 İlgili Araştırmalar	68
1.11.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	68
1.11.1.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	68
1.11.1.2 Oyun Terapisi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	77
1.11.1.2.1 Filial Terapi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	87
1.11.1.2.2 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	89
1.11.1.3 Kirkpatrick ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	93
1.11.2 Dünya'da Yapılan Araştırmalar	97
1.11.2.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar	97
1.11.2.2 Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar.....	99
1.11.2.2.1 Filial Terapi ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar.....	100
1.11.2.2.2 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Programı ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar	101
1.11.2.3 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar.....	109
2. MATERYAL ve YÖNTEM.....	114
2.1 Araştırma Deseni	114
2.2 Çalışma Grubu.....	118
2.3 Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Programı.....	122
2.3.1 ÇEİT Programı Uygulama Süreci	122
2.4 Veri Toplama Araçları.....	124
2.4.1 Metropolitan Okul Olgunluğu Testi.....	124
2.4.2 Tepki Bildirme Formu	127
2.4.3 Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu.....	128

2.4.4 VanFleet Gözlem Formu	129
2.4.5 ÇEİT Eğitim Programına İlişkin Tutum Anketi	130
2.4.6 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Becerileri Kontrol Listesi	131
2.4.7 Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)	133
2.4.8 Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ).....	134
2.4.9 Aile Görüşme Formu	135
2.4.10 Öğretmen Görüşme Formu	136
2.4.11 Prozodik Okuma Ölçeği	137
2.5 Veri Toplama Süreci	138
2.5.1 ÇEİT Programı Uygulama Sürecinde Veri Toplama.....	140
2.5.1.1 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Tepki Aşamasında Veri Toplama.....	140
2.5.1.2 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Öğrenme Aşamasında Veri Toplama.....	140
2.5.1.3 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Davranış Aşamasında Veri Toplama.....	141
2.5.1.4 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Sonuç Aşamasında Veri Toplama.....	141
2.6 Çalışma Takvimi	142
2.7 Verilerin Analiz Süreci.....	144
2.7.1 Nitel Verilerin Analizi	145
2.7.2 Nicel Verilerin Analizi	147
2.8 Geçerlik ve Güvenirlik	149
2.8.1 Nitel Araştırmalar için Güvenirlik ve Geçerlik	149
2.8.1.1 Nitel Güvenirlik Çalışmaları.....	149
2.8.1.1.1 Tutarlık/İç Güvenirlik.....	149
2.8.1.1.2 Doğrulanabilirlik (Dış Güvenirlik)	151
2.8.1.2 Nitel Geçerlik Çalışmaları	151
2.8.1.2.1 İnanırlık/İç Geçerlik.....	151
2.8.1.2.2 Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik.....	153
2.8.2 Nicel Araştırmalar İçin Güvenirlik ve Geçerlik	153
2.8.2.1 Nicel Güvenirlik Çalışmaları.....	153
2.8.2.2 Nicel Geçerlik Çalışmaları	155
3. BULGULAR	156
3.1 Tepkileri Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	156
3.1.1 Eğitim Ortamına İlişkin Tepkiler.....	156
3.1.2 Eğitimciye İlişkin Tepkiler.....	158
3.1.3 Eğitim Yöntem ve Tekniğe İlişkin Tepkiler.....	159
3.1.4 Program İçeriğine İlişkin Tepkiler.....	162
3.1.5 Eğitim Durumuna İlişkin Tepkiler.....	164
3.2 Öğrenmeleri Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	166
3.2.1 Bilgi Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulgular	166

3.2.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Bilgi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	166
3.2.1.2 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Bilgi testi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	167
3.2.1.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Bilgi Testi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	167
3.2.2 Beceri Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulgular	168
3.2.3 Tutum Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulguları.....	183
3.2.3.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	183
3.2.3.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	184
3.2.3.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	184
3.3 Davranışları Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	185
3.3.1 Yapılandırma Becerisine İlişkin Davranış Değerlendirme Bulguları.....	185
3.3.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	185
3.3.1.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	186
3.3.1.3. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	186
3.3.2 Empatik Dinleme ve Çocuğun Liderliğine Uyma Becerisine İlişkin Davranış Değerlendirme Bulguları	187
3.3.2.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	187
3.3.2.2 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)-Empatik Dinleme Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	188
3.3.2.3 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Çocuğun Liderliğine Uyma Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	189
3.3.2.4 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	189
3.3.2.5 Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	191
3.4 Sonuç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	193
3.4.1 Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Bulguları	193
3.4.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanlarının Ön Test-Son Test Değerleri.....	193
3.4.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcılarının Ön Test Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	195

3.4.1.3 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	195
3.4.1.4 Deney Grubu Katılımcılarının Son Test ve Kalıcılık Testi Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	196
3.4.1.5 Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	197
3.4.1.6 Kontrol Grubu Katılımcılarının Son Test ve Kalıcılık Testi Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	197
3.4.1.7 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	198
3.4.1.8 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	200
3.4.2 Görüşme Bulguları.....	201
3.4.2.1 Aile Görüşmelerine İlişkin Bulgular	201
3.4.2.1.1 Deney Grubu Aile Görüşleri	201
3.4.2.1.2 Kontrol Grubu Aile Görüşleri	206
3.4.2.2 Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular	210
3.4.3 Prozodik Okuma Ölçeği Buguları	215
3.4.3.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	215
3.4.3.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	215
3.4.3.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	216
4. TARTIŞMA	217
4.1 Tepkilerin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	217
4.2 Öğrenmelerin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	225
4.3 Davranışların Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum	231
4.4 Sonuçların Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum	235
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	246
5.1 Sonuçlar	246
5.1 Öneriler	253
KAYNAKLAR	256
EKLER.....	281

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni	114
Şekil 2.2. PERT-İşlem Ağı	118



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Araştırma adımlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan ön test ve son testler.....	116
Tablo 2.2. Araştırmada kullanılan deney ve kontrol gruplu ön test ve son test deneysel desen.....	116
Tablo 2.3. Araştırmada ebeveyn gruplarında kullanılan ön test ve son testler	117
Tablo 2.4. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler	121
Tablo 2.5. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi (ÇEİT) programı uygulama süreci	123
Tablo 2.6. Metropolitan okul olgunluğu testi alt test madde sayıları ve uygulama süreleri	126
Tablo 2.7. Metropolitan okul olgunluğu testi puan tablosu.....	126
Tablo 2.8. Veri toplama süreci	139
Tablo 2.9. Tez sürecine ait işlem zaman çizelgesi	143
Tablo 2.10. Değerlendirme aşamalarında kullanılan analiz yöntemleri.....	144
Tablo 2.11. Deney ve kontrol grupları için ön test puan ortalamalarına ait normallik analizi	148
Tablo 3.12. Eğitim ortamına ilişkin tepkiler tablosu.....	156
Tablo 3.13. Eğitimciye ilişkin tepkiler tablosu	158
Tablo 3.14. Eğitim yöntem ve tekniğine ilişkin tepkiler tablosu	159
Tablo 3.15. Program içeriğine ilişkin tepkiler tablosu	162
Tablo 3.16. Eğitim durumu ilişkin tepkiler tablosu.....	164
Tablo 3.17. Bilgi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	166
Tablo 3.18. Bilgi testi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	167
Tablo 3.19. Bilgi testi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlar	168
Tablo 3.20. Eğitimin 5. Haftası ve birinci süpervizyona ilişkin beceriler.....	168
Tablo 3.21. Eğitimin 6. Haftası ve ikinci süpervizyona ilişkin beceriler.....	171
Tablo 3.22. Eğitimin 7. Haftası ve üçüncü süpervizyona ilişkin beceriler.....	175
Tablo 3.23. Eğitimin 8. Haftası ve dördüncü süpervizyona ilişkin beceriler.....	179
Tablo 3.24. Eğitimin 9. Haftası ve beşinci süpervizyona ilişkin beceriler.....	181
Tablo 3.25. Tutum anketi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	183
Tablo 3.26. Tutum anketi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	184
Tablo 3.27. Tutum anketi puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	185
Tablo 3.28. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	185
Tablo 3.29. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	186
Tablo 3.30. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	187

Tablo 3.31. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) genel puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları	188
Tablo 3.32. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) empatik dinleme beceri puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	188
Tablo 3.33. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları	189
Tablo 3.34. MEACI genel puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	190
Tablo 3.35. MEACI empatik dinleme beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	190
Tablo 3.36. MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	191
Tablo 3.37. MEACI genel puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	191
Tablo 3.38. MEACI empatik dinleme beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	192
Tablo 3.39. MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	192
Tablo 3.40. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği genel puanlarının ön test ve son test değerleri.....	193
Tablo 3.41. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyut puanlarının ön test ve son test değerleri.....	194
Tablo 3.42. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi	195
Tablo 3.43. Deney grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	196
Tablo 3.44. Deney grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	196
Tablo 3.45. Kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	197
Tablo 3.46. Kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	198
Tablo 3.47. Deney ve kontrol grubunun çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkisine ilişkin ANCOVA sonuçları	198
Tablo 3.48. Deney ve kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test puanlarına göre ANCOVA sonuçları	200
Tablo 3.49. Deney grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri.....	202
Tablo 3.50. Deney grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri.....	204
Tablo 3.51. Kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri.....	206
Tablo 3.52. Kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri.....	208
Tablo 3.53. Deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	210
Tablo 3.54. Kontrol grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	213
Tablo 3.55. Prozodik okuma ölçeği puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları	215
Tablo 3.56. Prozodik okuma ölçeği puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	215

Tablo 3.57. Prozodik okuma ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçları.....	216



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AÇEP	: Anne-Çocuk Eğitimi Programı
AdOT	: Adleryan (Adlerian) Oyun Terapisi
Akt.	: Aktaran
AOT	: Aile Oyun Terapisi
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
BADEP	: Baba Destek Programı
BDOT	: Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi
ÇEİÖ	: Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği
ÇEİT	: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi
Çev.	: Çeviri
ÇMOT	: Çocuk Merkezli Oyun Terapisi
ÇOOT	: Çözüm Odaklı Oyun Terapisi
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
dk.	: Dakika
DOT	: Deneyimsel Oyun Terapisi
EÇİÖ	: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği
EMI	: English as a Medium of Instruction
HEM	: Halk Eğitimi Merkezi
JAOT	: Jungcu (Jungian) Analitik Oyun Terapisi
KİHEP	: Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı
MEACI	: Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ODD	: Oppositional Defiant Disorder
Örn.	: Örneğin
nu.	: Numara
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTB	: Türk Tabipleri Birliği

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan tüm kişi ve kurumlara teşekkür ederim. Öncelikle, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL'e rehberliği ve değerli destekleri için minnettarım. Ayrıca, tez sürecinde bana yardımcı olan ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen Tez İzleme Komitesi üyeleri sayın Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM ve sayın Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a teşekkür ederim. Tez savunma sınavında asil jüri üyeleri olarak kıymetli görüşlerini sunan ve tezin gelişimine katkı sunan Doç. Dr. Sevlay YILDIZ ile Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR'a teşekkür ederim.

Araştırmanın kolaylıkla yürütülmesine imkân tanıyan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji ve ARGE Birimi ile okul yönetimine teşekkür ederim. Araştırmanın etkilerini merak eden ve süreci heyecanla takip eden öğretmen arkadaşlarıma ve araştırmaya katkı sunmuş olan öğrenciler ile ebeveynlerine teşekkür ederim. Araştırmanın analiz sürecinde desteğini esirgemeyen Dr. Önder KARAMERT'e ve uzman görüşleri ile katkılarını sunan tüm araştırmacı ve akademisyenlere özel teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde sürekli desteğini hissettiğim aileme, moral ve motivasyon kaynağım oldukları için kızım Özgü ile oğlum Can'a sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile ilkokula başlama yaşına ilişkin köklü bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Değişiklik öncesinde yalnızca 72 ayını dolduran çocukların ilkokula kayıt yaptırmaları mümkünken, yönetmelik değişikliği ile bu yaş sınırı aşağı çekilmiş; 60–66 aylık çocukların da velilerinin yazılı talebi doğrultusunda ilkokula başlamalarına imkân tanınmıştır. Böylece ilkokula başlama yaşı fiilen 66. aya kadar gerilemiş ve velilerin kararları kayıt sürecinde belirleyici hâle gelmiştir.

Söz konusu yönetmeliğin 10 Temmuz 2019 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan değişikliği ile ilkokula başlama yaşı 69. aya yükseltilmiş; ancak velilerin yazılı talebi doğrultusunda 66, 67 ve 68 aylık çocukların da birinci sınıfa başlayabilmelerine olanak tanınmaya devam edilmiştir. İlgili değişiklik, erken yaşta ilkokula başlama uygulamasının neden olduğu gelişimsel riskleri azaltma yönünde atılmış sınırlı bir adım olarak değerlendirilmekle birlikte, uygulamadaki temel sorunları tümüyle ortadan kaldırmamıştır. Velilere tanınan takdir hakkının devam etmesi, pedagojik ölçütlerden ziyade bireysel tercihlere dayalı okul başlama kararlarının sürmesine yol açmaktadır. Canbulat (2017), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlayan öğrencilerin yaş aralığının 60 ila 84 ay arasında değiştiğini ifade etmektedir. Yaş aralığının farklı olduğu sınıf ortamında okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin bulunması öğrenciler arasında seviye farklarına neden olmakta ve seviye farklılıkları, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerindeki farklarına hitap eden sınıf içi etkileşimlere ve öğrenme yollarına ihtiyacı artırmaktadır (Altıntaş, 2015).

Türk Tabipleri Birliği (TTB) tarafından yayımlanan 2012 tarihli raporda, ilkokula başlamadan önce çocuklarda gelişmesi gereken sosyal, duygusal, bilişsel, dilsel ve motor becerilerin 72. aydan önce yeterli düzeyde tamamlanmadığı vurgulanmıştır. Raporda ayrıca, 60–71 ay aralığındaki çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik açılardan ilkokula başlamak için yeterli olgunluğa ulaşmadıkları ifade edilmiştir (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Benzer şekilde

Havighurst (1972), çocukların ilkokul sürecinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için okuma ve yazmaya yönelik hazır bulunuşluklarının sağlanması gerektiğini belirtmiş ve hazır bulunuşluğun genellikle en erken 6,5 yaşlarında geliştiğini savunmuştur.

Okula hazır bulunuşluk çok boyutlu bir kavram (Miclea ve Mihalca, 2007) olmakla birlikte hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler; bilişsel, duygusal, çevresel ve fizyolojik faktörler olarak sıralanmaktadır (Türker ve Tunç, 2021). Araştırmalar, küçük yaşta ilkokula başlayan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve uyum güçlükleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Akay, 2017; Altıntaş, 2015; Calp, 2014; Canbulat, 2017; Çökük, 2019; Güler, 2016; Yoleri ve Tanış, 2014). Uyum güçlükleri, çocukların hem akademik başarılarını (Özdemir ve Battal, 2019) hem de okuma becerilerini (Calp, 2009) olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, küçük yaşta ilkokula başlayan çocuklarda başarısızlık sıklıkla gözlemlenmekte (Aslan ve Çelik, 2022) ve yaşanan başarısızlığın çocukların duygusal gelişimini de olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Arı (2014) ise, okula başlama yaşının beş yaşa düşürülmesiyle birlikte öğrenciler arasında hazır bulunuşluk düzeyine bağlı olarak gelişen seviye farkının zamanla arttığını ve bu farkın ilerleyen eğitim dönemlerinde de sürdüğünü ortaya koymuştur.

Özdemir ve Battal (2019) tarafından yürütülen araştırmada, aynı sınıf ortamında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bulunmasının, yaşça büyük olanların küçük yaştaki öğrenciler üzerinde baskı kurmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanoğlu vd. (2014) de küçük yaş grubu öğrencilerin, daha büyük yaştaki sınıf arkadaşları tarafından psikolojik baskıya maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Arı (2014), yaş farklılıklarının sınıf içinde gruplaşmalara yol açtığını, küçük yaştaki çocukların dışlandığını, oyunlara dâhil edilmediklerini, iletişim kurmakta zorlandıklarını ve bu durumun zaman zaman anlaşmazlıklar ve fiziksel çatışmalarla sonuçlandığını ortaya koymuştur.

Birinci sınıfa başlamak, çocuklar için yaşamları boyunca etkisi sürebilecek önemli bir uyum sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Birinci sınıfın başlangıcında çocuklar, yeni sosyal roller, farklı fiziksel ve sosyal çevreler, çeşitlenen kültürel yapılar ve artan sorumluluklara uyum sağlamak durumundadır

(Fabian, 2002). Yapılan araştırmalar, ilkokul dönemindeki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla etkili şekilde başa çıkmada başvurulan yöntemlerin; çocukla iletişim kurarak rahatlatma, el-göz koordinasyonu ve küçük kas gelişimini destekleyen etkinlikler ile yapılandırılmış oyun aktiviteleri olduğunu göstermektedir. Kahramanoğlu vd. (2014), aile ilgisinin yüksek olduğu durumlarda erken yaşta okula başlayan çocukların bireysel farklılıklar açısından daha olumlu gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Belfield ve Garcia'nın (2014) araştırmaları ise, aile tutumları ile çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kartal (2013) da benzer şekilde çalışmasında, ailelere yönelik farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. Araştırmalar doğrultusunda, çocukların yaşadığı sorunların çözümünde ailelerin bilinçlendirilmesi ve sürece aktif olarak dâhil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çocukların gelişim sürecinde ebeveynler, yaşam boyu etkileriyle önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişimsel ihtiyaçların karşılanması, büyük ölçüde ebeveyn tutumlarına ve etkileşimin niteliğine bağlıdır. Güvenli ve destekleyici bir ebeveyn-ocuk ilişkisi, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda sağlıklı gelişimini desteklemektedir (şen-Karadağ, 2021). Ebeveynler, çocuklarını sağlıklı bireyler olarak yetiştirebilmek için onların ihtiyaçlarını tanımalı, bu ihtiyaçları nasıl karşılayacaklarını bilmeli ve gerekli destekleri almalıdır (Tezel-şahin ve Cevher-Kalburan, 2009). Ebeveynlerin ocuk gelişimi hakkında bilgilendirilmeleri ve karşılaşılan güçlüklerle başa çıkma konusunda desteklenmeleri önem taşımaktadır (Yavuzer, 2003).

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları olumlu iletişim, çocukların duygu durumları ve davranışsal gelişimleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Ebeveynin ocuğa yeterli uyaran sunması, koşulsuz kabul göstermesi ve sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturması, ebeveynlik yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Ebeveynin çocuğu olumsuz algılaması ya da çocuğun yaşadığı duygusal sorunlar karşısında özellikle annenin kendini yetersiz hissetmesi, ebeveyn yetkinliğini olumsuz etkileyebilir (Coleman ve Karraker, 2003). Ebeveyn yetkinliği, anne babaların ebeveynlik rollerini ne ölçüde etkili ve yeterli biçimde yerine getirebildiklerine dair öz-yeterlik algılarını ifade etmektedir (Teti ve Gelfand,

1991). Ebeveynlerin yetkinliklerini artırmaları, ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları çoğunlukla yetişkin eğitimi yoluyla sağlanmaktadır. Yetişkin eğitimi amacıyla hem Türkiye’de hem de yurt dışında çeşitli aile eğitimi programları uygulanmaktadır. Türkiye’de uygulanan başlıca programlar arasında Erken Destek Projesi, Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), Baba Destek Programı (BADEP), Ana Baba Okulu, Evlilik Okulu, Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP), Benim Ailem Eğitim Programı ve 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı yer almaktadır (Kaya, 2016). Bahsi geçen programların bazıları artık uygulanmamakta, bazıları ise hâlen sürdürülmektedir. Ancak daha geniş ebeveyn kitlelerine ulaşmak için yeni ve alternatif yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Bacakoğlu, 2022). Araştırmalar, çocukların çeşitli psikososyal sorunlarının çözümünde öğretmenler ve ebeveynler gibi yakın çevresindeki yetişkinlerin aktif ve terapötik roller üstlenebileceğini; bu süreçte uygulanan yapılandırılmış oyun seanslarının ise çocukların iyileşme sürecine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur (VanFleet ve Guernsey, 2003).

Ebeveyn eğitimlerine etkili bir alternatif olarak değerlendirilebilecek en önemli yaklaşımlardan biri, oyun terapisi eğitimleridir. Çocuğun günlük yaşamında maruz kaldığı çeşitli uyaranların oluşturduğu gerilimi azaltmasında en temel araç oyundur. Oyun, çocuk için yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda duygularını ve ihtiyaçlarını en doğal biçimde ifade edebildiği bir iletişim ortamıdır. Oyun yoluyla çocuk, içsel çatışmalarını ve duygusal sorunlarını kendi başına anlamlandırma ve çözümleme fırsatı bulur (Yavuzer, 2014). Oyun terapisi, oyunun bu iyileştirici gücünden yararlanarak çocukların duygusal, davranışsal ve ruhsal sorunlarının giderilmesinde etkili bir müdahale yöntemi olarak kullanılmaktadır (Nash ve Schaefer, 2017; Schaefer ve Drewes, 2009).

Son yıllarda Türkiye’de, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmeyi ve ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Aile Oyun Terapisi, Bağlanmayı Güçlendirici Oyun Terapisi (Theraplay) ve Filial Oyun Terapisi gibi modeller öne çıkmaktadır. İlgili modeller arasında, beceri kazandırmaya yönelik oyun temelli bir müdahale olan Filial Oyun Terapisi dikkat çekmektedir. Bernars Guernsey tarafından geliştirilen bu model, 3-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik oyun terapisi ile aile terapisini birleştiren bütüncül bir yaklaşımdır (VanFleet ve Guernsey,

2003). Model, ebeveyn-çocuk bağıını güçlendirmeyi hedeflemekte ve ebeveynin terapi sürecine aktif katılımını esas almaktadır (Guerney, 1964). Psiko-eğitimsel temelli olan bu uygulamada, ebeveynler teorik eğitim ve süpervizyon desteğiyle çocuklarının duygusal ve davranışsal sorunlarına yönelik baş etme becerileri kazanmaktadır (Guerney, 1997). Temelini Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin (ÇMOT) ilkelerinden alan Filial Oyun Terapisi, genellikle 12 aylık grup temelli bir ebeveyn eğitim sürecini içerir (Kaduson vd., 2020). Garry L. Landreth, Filial Oyun Terapisi modeline daha yoğun ve kısa süreli bir yapı kazandırarak 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisini (ÇEİT) geliştirmiştir (Kaduson vd., 2020). ÇEİT, ebeveynlere yapılandırma, empatik dinleme, çocuğun liderliğine uyma ve sınır koyma gibi terapötik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Landreth ve Bratton, 2006).

Literatür incelendiğinde, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisine ilişkin araştırmaların son 40 yılda özellikle yurt dışında arttığı, Türkiye’de ise sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de yalnızca beş yüksek lisans/doktora tezinin olması literatürdeki boşluğa işaret etmektedir (Özkaya, 2015). Mevcut çalışmalar; okul öncesi çocuklar, 9-12 yaş grubu, otizm tanılı bireyler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, evlat edinilmiş çocuklar, istismara uğrayan ya da tanık olan çocuklar gibi farklı örneklemelerle gerçekleştirilmiştir (Aghdam vd., 2020; Bratton ve Landreth, 2006; Carnes-Holt, 2010; Costas ve Landreth, 1999; Ray, 2003; Smith ve Landreth, 2003; Sullivan, 2011; Tal vd., 2018). Ayrıca, ekonomik dezavantajlı gruplar, tutuklu ebeveynlerin çocukları ve asker aileleri gibi sosyal gruplar da araştırmalarda yer almıştır (Harris ve Landreth, 1997; Jensen-Hart vd., 2012; Morrison-Bennett ve Bratton, 2011). ÇEİT’in kültürel adaptasyonu da çok sayıda araştırmada ele alınmış; farklı etnik gruplar üzerinde uygulanabilirliğine dikkat çekilmiştir (Ceballos ve Bratton, 2010; Glover ve Landreth, 2000; Jang, 2000; Yuen vd., 2002). Araştırmalar genellikle ebeveyn stresi, kabul düzeyi, empati becerisi ve çocukların davranış problemleri gibi değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır (Bratton ve Landreth, 2006; Kale ve Landreth, 1999; Opiola ve Bratton, 2018; Ray, 2003; Sheely-Moore ve Bratton, 2010).

Dünya genelinde ve Türkiye’de yetişkin eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun yetişkin eğitimi programlarının çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini ele aldığı; ancak bu programları bütüncül bir modelle değerlendiren kapsamlı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle program geliştirme sürecini bilimsel temelde derinlemesine inceleyen program değerlendirme çalışmalarının sayısı oldukça azdır (Kılıç, 2012). Program değerlendirme, yalnızca programın belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını ortaya koymak açısından değil, aynı zamanda programın nasıl işlediğini anlamak ve daha etkili hale getirilmesi için hangi iyileştirme yollarının ve alternatif seçeneklerin mevcut olduğunu belirlemek açısından da son derece önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, yalnızca eğitim öncesi ve sonrası doldurulan basit form kâğıtlarıyla sınırlı bir işlem değildir. Aksine, değerlendirme süreci başlı başına kapsamlı ve sistematik bir araştırma niteliği taşımaktadır. Eğitim programlarının amaçları doğrultusunda etkili bir araştırma ve değerlendirme yapabilmek için kullanılacak çeşitli değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Değerlendirme modelleri arasında yer alan Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, sistematik yapısı ve uygulama kolaylığı sayesinde kısa sürede hem iş dünyasında hem de akademik çevrelerde öne çıkarak yaygın bir şekilde benimsenmiştir (Alliger vd., 1997). Rajeev vd. (2009), Kirkpatrick Değerlendirme Modelinin hedef temelli bir yaklaşımı benimsediğini belirtmektedir. Model, eğitim değerlendirme sürecini sistematik bir yapıya oturarak değerlendirme kriterlerini kendi içinde sınıflandırmakta ve bu sayede örgütsel ihtiyaçlara etkili bir biçimde yanıt verebilmektedir (Mankan, 2019). Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin yapısı, değerlendirme sürecini yalnızca öğrenme çıktılarıyla sınırlamayıp, eğitimin genel başarısını çok boyutlu olarak analiz etmeye olanak tanımaktadır. Yaklaşık 60 yıl önce geliştirilen bu model, günümüzde hâlâ örgütler, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından özellikle yetişkin eğitimi alanında değerlendirme süreçlerinde aktif olarak kullanılmaktadır (Salas vd., 2012). Modelin esnek ve uygulanabilir yapısı, onu yalnızca yetişkin eğitiminde değil, son yıllarda yükseköğretim programlarının değerlendirilmesinde de tercih edilen bir araç haline getirmiştir (Atik-Kara vd., 2020).

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, dört temel aşamadan oluşmaktadır: 1. Tepki (Reaksiyon), 2. Öğrenme, 3. Davranış (Transfer) ve 4. Sonuçlar (Etki) (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Her bir aşama, değerlendirme sürecine özgü belirli sorulara odaklanarak, eğitimin etkililiğini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almaktadır. Modelin birinci aşaması olan Tepki düzeyinde “Katılımcılar eğitimden ne düzeyde memnun kaldı?” sorusuna yanıt aranırken; Öğrenme düzeyinde, “Eğitim katılımcılara bilgi, beceri ve tutum kazandırdı mı?” sorusu değerlendirilmektedir. Üçüncü aşama olan Davranış düzeyinde, “Katılımcılar öğrendiklerini uygulamaya geçiriyor mu, davranışlarında bir değişim gözleniyor mu?” sorularına odaklanılmaktadır. Son aşama olan Sonuçlar düzeyinde ise, “Eğitimin çıktıları organizasyonel düzeyde olumlu sonuçlara yansıdı mı?” sorusu temel alınmaktadır.

Mevcut araştırmada Batı Karadeniz Bölgesi’ndeki bir ilde, 72 ayını doldurmadan ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı uygulanmıştır. Programın etkililiği, Kirkpatrick’in dört aşamalı değerlendirme modeli temel alınarak kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. Böylece eğitimin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda aile ve okul ortamına yansıyan etkileri de bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitim programının etkililiğini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirmek bu araştırmanın amacıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ÇEİT eğitim programı; katılımcı memnuniyeti, öğrenme düzeyi, davranış değişikliği ve elde edilen sonuçlar olmak üzere dört temel aşama üzerinden bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir.

1.3 Problem

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitim programı, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin dört aşaması olan tepki, öğrenme, davranış ve sonuç boyutları açısından etkili midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.3.1 Alt Problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitim programına katılan ebeveynlerin tepkileri nasıldır?

- 1.1. Eğitimin fiziki ortamına ilişkin memnuniyet durumları nedir?
- 1.2. Eğitimiye ilişkin memnuniyet durumları nedir?
- 1.3. Eğitim yöntemi ve tekniğine ilişkin memnuniyet durumları nedir?
- 1.4. Program içeriğine ilişkin memnuniyet durumları nedir?
- 1.5. Eğitim durumlarına ilişkin memnuniyet durumları nedir?

2. ÇEİT eğitim programının ebeveynlerin öğrenmelerine etkisi nedir?

2.1. Bilgi boyutunda öğrenmeye etkisi var mıdır?

- 2.1.1. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin bilgi düzeyleri ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 2.1.2. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin bilgi düzeyleri son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2.2. Beceri boyutunda öğrenmeye etkisi var mıdır?

- 2.2.1. Deney grubu ebeveynlerinin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci süpervizyon oturumlarında beceri düzeyleri nasıldır?

2.3. Tutum boyutunda öğrenmeye etkisi var mıdır?

- 2.3.1. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin tutum düzeyleri ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 2.3.2. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin tutum düzeyleri son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşme düzeyi nedir?

3.1. Yapılandırma becerisinin davranışa dönüşme düzeyi nedir?

- 3.1.1. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin yapılandırma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 3.1.2. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin yapılandırma becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 3.2. Empatik dinleme becerisinin davranışa dönüşme düzeyi nedir?
 - 3.2.1. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin empatik dinleme becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
 - 3.2.2. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin empatik dinleme becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 3.3. Çocuğun liderliğine uyma becerisinin davranışa dönüşme düzeyi nedir?
 - 3.3.1. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin çocuğun liderliğine uyma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
 - 3.3.2. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin çocuğun liderliğine uyma becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 4. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitim programının sonuçları etkili midir?
 - 4.1. Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?
 - 4.1.1. Olumlu ilişki alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 4.1.2. Uyumsuzluk alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 4.1.3. Çatışma alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 4.2. Diğer aile üyelerinin ÇEİT eğitim programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 4.2.1. Deney grubu aile üyelerinin görüşleri nedir?
 - 4.2.2. Kontrol grubu aile üyelerinin görüşleri nedir?

4.3.Öğretmenlerin ÇEİT eğitim programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4.3.1. Deney grubu için öğretmen görüşleri nedir?

4.3.2. Kontrol grubu için öğretmen görüşleri nedir?

4.4.Öğrencilerin akıcı okuma becerisi nasıldır?

4.4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma ölçeği puanları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4.4.2. Deney ve kontrol grubu grubundaki öğrencilerinin prozodik okuma ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitimlerinde şimdiye dek cezaevindeki ebeveynler (Harris ve Landreth, 1997; Landreth ve Lobaugh, 2011), ayrılmış aileler (Dillman-Taylor vd., 2011), evlat edinen ebeveynler (Carnes-Holt, 2010; Opiola ve Bratton, 2018), yalnız ebeveynler (Bratton ve Landreth, 1995; Öztekin, 2021) ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerle (Sheely-Moore ve Bratton, 2010) çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca, farklı kültürlerden (Chau ve Landreth, 1997; Yuen vd., 2002) ve istismar mağduru çocukların ebeveynleriyle (Costas ve Landreth, 1999; Tal vd., 2018) yapılan araştırmalarda da ÇEİT'in etkililiği incelenmiştir. Diğer yandan, gelişimsel bozukluk (Beckloff, 1998), aile içi şiddet (Smith, 2000), duysal yetersizlik (Smith ve Landreth, 2004), özgül öğrenme bozukluğu (Kale ve Landreth, 1999), gelişimsel güçlük (Öztekin ve Gülbahçe, 2019) ve fiziksel hastalık (Glazer-Waldman vd., 1992) gibi durumlarla ilgili çalışmalara da yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde, 72 ayını doldurmamış ve ilkokula küçük yaşta başlamış çocuklar ile bu çocukların ebeveynlerine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Mevcut araştırma, söz konusu yaş grubundaki çocukların okula uyum süreçlerinde yaşadıkları zorluklar bağlamında ÇEİT'in potansiyel etkilerini araştıran çalışmaların eksikliğine işaret etmekte ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Özellikle ilkokula küçük yaşta başlayan çocukların yaşayabileceği uyum, sosyal-duygusal gelişim ve akademik başarıya ilişkin güçlükler göz önüne

alındığında, bu tür terapötik bir ilişkinin koruyucu ve önleyici bir işlev göreceği öngörülmektedir.

ÇEİT programı, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını desteklemek amacıyla yapılandırılmış oturumlarla yürütülmekte; empatik dinleme, yapılandırma, sınır koyma ve çocuğun liderliğine uyum gibi temel ebeveynlik becerilerinin gelişimini hedeflemektedir. Beceriler, çocukların duygusal dayanıklılığını artırarak özellikle ilkokula uyum süreçlerinde yaşanabilecek zorlukların üstesinden gelmelerine katkı sunmaktadır. Özellikle 72 ayını doldurmadan ilkokula başlayan çocukların karşılaştığı sosyal-duygusal uyum sorunları göz önüne alındığında, ÇEİT programın önleyici ve destekleyici etkileri dikkat çekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, oyun terapisi türlerine dayalı olarak yetişkinlere yönelik sunulan eğitim programlarının, sistematik bir program değerlendirme modeli çerçevesinde değerlendirildiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitim programının Kirkpatrick Değerlendirme Modeli temel alınarak incelenmesi, mevcut araştırmanın özgün yönlerinden birini oluşturmaktadır. Kirkpatrick Değerlendirme Modelinin, yalnızca eğitimin etkililiğini çok boyutlu bir biçimde değerlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda oyun temelli ebeveyn eğitimlerinin bilimsel temellerle analiz edilmesine katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer özgün yönü, ÇEİT Programı'nın etkilerini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli gibi çok boyutlu ve sistematik bir değerlendirme yaklaşımıyla incelemesidir. Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, özellikle yetişkin eğitimi (Uşun, 2016) ve hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde yaygın biçimde kullanılmakta olup, yetişkin eğitiminde eğitim etkinliğini çok boyutlu bir çerçevede incelemeye olanak tanımaktadır (Tekin ve Yaman, 2008). Model, bireysel düzeyde memnuniyet durumları ve öğrenme çıktılarından başlayarak, davranış değişiklikleri ve uzun vadeli sonuçlara kadar dört aşamada etkileri analiz etmeye olanak tanır. Literatürde, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dört aşamasının tümünü ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Chang, 2010; Ersoy, 2017; Kennedy vd., 2014; Phillips, 2000; Pulichino, 2007). Modelin çeşitli düzeyleri, özellikle üçünü ve dördüncü aşamalarının uygulanması sürecinde ortaya çıkan güçlüklerin nedeni olarak

(Kennedy vd., 2014; Phillips, 2000) davranış ve sonuç aşamalarının yalnızca belirli iş ya da eğitim bağlamlarında uygulanabilir olduğu yönündeki düşüncelerin varlığı olduğu görülmektedir (Pulichino, 2007). Araştırmada tüm aşamalar eksiksiz şekilde uygulanarak, ÇEİT programının yalnızca bireysel kazanımlar üzerindeki etkileri değil, aynı zamanda davranışsal ve toplumsal düzeydeki yansımalarını ortaya koyabilecek kapsamlı bir değerlendirmenin uygulanabilir olduğu gösterilmiştir.

Araştırma; program tasarımcıları, politika yapıcılar ve bakanlık düzeyinde karar alıcılar için de önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Özellikle benzer yaş gruplarına ve gelişimsel risklere sahip çocuklara yönelik geliştirilecek aile temelli eğitim programlarının planlanmasında araştırmadan elde edilen bulgular yol gösterici olabilir. Ayrıca, program değerlendirme sonuçları; gelecekteki eğitim programlarının tasarımı, revizyonu ve uygulama süreçlerine ilişkin bilimsel temelli kararların alınmasına katkı sağlayabilir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde ise çalışma, eğitim programlarının etkililiğini değerlendirme sürecinde Tyler'ın hedef temelli modeli, Stake'in bağlamsal değerlendirme modeli ve Stufflebeam'in CIPP modeli gibi klasik değerlendirme kuramlarıyla ilişkili bir çerçeveye oturmaktadır. Bununla birlikte, Kirkpatrick modeli, öğretimsel etkinliklerin sadece öğrenme düzeyinde değil, davranışsal ve sonuç odaklı çıktılarla da ilişkilendirilmesini sağlayarak daha geniş kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma;

- Küçük yaşta ilkokula başlayan çocukların ebeveynlerine yönelik yapılandırılmış bir destek programının etkililiğini analiz ederek önemli bir boşluğu doldurmakta,
- Oyun temelli ebeveyn programlarının sistematik biçimde nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin örnek bir uygulama sunmakta,
- Eğitim sistemi, aile politikaları ve uygulayıcılar için geliştirici öneriler üretmektedir.

Araştırmanın alana sunabileceği katkılarla hem bireysel gelişim hem de eğitim politikaları açısından araştırmacılara özgün ve işlevsel fikirler vereceği ön görülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Araştırmada, çalışmaya katılan ebeveynlerin uygulanan lme araçlarına verdikleri yanıtların samimi ve içten olduğu varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırma, belirli bağlam ve koşullar çerçevesinde yürütülmüş olup;

- 2023-2024 akademik yılı gz döneminde, Batı Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir devlet ilkokulunun birinci sınıfına 72 ayını doldurmadan kayıt olan öğrenciler ile bu öğrencilere bakım veren ebeveynler,
- Uygulama süreci, ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin iki aşamalı yapısına göre gerçekleştirilmiştir. Eğitim süreci, haftada bir gün olmak üzere üç ders saatini kapsayan toplam dört haftalık teorik eğitimini; süpervizyon süreci ise ebeveynlerin çocuklarıyla haftada 30 dakikalık ev temelli oyun oturumlarını içeren beş haftalık uygulama ile süpervizyon,
- Ayrıca üç ders saatini kapsayan bir değerlendirme oturumu ile birlikte toplam 10 oturumluk ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Okul Olgunluğu: Bireyin akademik ve sosyal görevleri yerine getirebilme yeterliliğine ulaşmasıdır ve sadece kronolojik yaşla değil, gelişimsel yeterliliklerle değerlendirilir (Arı, 2001; Güzel, 2018).

Filial Terapi: 3-10 yaş arası çocuklar için oyun terapisi ve aile terapisini birleştiren psiko-eğitimsel bir modeldir (VanFleet ve Guerny, 2003).

ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (EİT): Filial Terapi modeline dayanan ve ebeveyn-ocuk ilişkisini güçlendirmeyi amaçlayan 10 oturumluk bir aile eğitim programıdır (Landreth ve Bratton, 2006).

Sınır Koyma Becerisi: Landreth ve Bratton’un (2006) dört aşamalı modeline dayalı olarak, ebeveynin çocuğa sınırları uygun bir dille ifade edip tutarlılıkla uygulamasını sağlayan beceridir.

Empatik Dinleme ve Karşılık Verme Becerisi: Çocuğun duygularını yargılamadan anlamayı ve bu duyguları yansıtıcı ifadelerle geri sunmayı içeren beceridir (VanFleet, 2021).

Yapılandırma Becerisi: Oyun sürecine ilişkin zaman ve içerik sınırlarının çocukla paylaşılmasıdır (Guerney, 2000; Topham vd., 2011).

Çocuğun Liderliğine Uyuma Becerisi: Ebeveynin oyun sürecinde çocuğun yönlendirmelerine saygı göstermesini ve etkileşime açık bir tutumla oyuna katılmasını gerektiren beceridir (Guerney, 2000; Landreth ve Bratton, 2006). Literatürde "Çocuk Merkezli Hayali Oyun" olarak da anılmaktadır.

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli: Eğitim programlarının etkililiğini dört düzeyde (tepki, öğrenme, davranış ve sonuç) değerlendiren hedef temelli bir analiz modelidir (Mankan, 2019; Rajeev vd., 2009).

1.8 Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

1.8.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Kuramsal Temeller

Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarına yanıt veren ve toplumsal gelişimin temel taşlarından biri olan bir eğitim alanıdır. Eğitim kavramı, yalnızca çocukluk ya da gençlik dönemine özgü değil, her yaşta bireyin gelişimini destekleyen dinamik bir süreçtir. Eğitim, bireyin kendi deneyimleri aracılığıyla, belirli amaçlara yönelik olarak davranışlarında planlı ve istenen yönde değişim sağlamayı hedefleyen bir süreçtir (Ertürk, 1984). Ertürk (1984) tarafından “kasıtlı kültürlenme” olarak nitelenen eğitim, yaşam boyu sürmektedir (Dewey, 2023).

Cevizci (2010) eğitimi toplumun bireylerini, kendi deneyimleri ve onlara aktarılan değerlere bağlı olarak, önceden belirlenmiş bir yöne doğru değiştirme ve dönüştürme işlemi olarak tanımlamıştır. Eğitim hem insanın hem de toplumun yaşantısına bir müdahaledir (Barutçugil, 2019). Eğitim, bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktadır. Bu süreçte kişinin değerleri, inançları ve hayata bakışını şekillendiren tutumlar kritik bir rol oynar. Toplumlara ve kültürleri değiştirebilme gücü olan eğitim, zorunlu ve ücretsizdir.

Eğitim, formal (örgün) eğitim ve informal (yaygın) eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı) 18’inci Maddesinde Türk Milli Eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluştuğu belirtilerek örgün eğitimin; okul öncesi eğitimi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini, yaygın eğitimin

ise örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsadığı hükmüne yer verilmiştir. Formal (örgün) eğitim, belirli bir yaş grubundaki bireyler için, Millî Eğitim'in hedeflerine uygun olarak hazırlanan eğitim programları doğrultusunda, okul ortamında düzenli bir şekilde gerçekleştirilen öğretim sürecidir (Arslan, 2009). Örgün eğitim, bireyde belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlayan, planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir. Bu süreç, bir öğretmen veya eğitmen tarafından organize edilir, uygulanır ve yakından takip edilir. Başlangıcından sonuna kadar kontrol altında tutulan bu eğitim türünde değerlendirme yapılmaktadır. Okullardaki eğitim faaliyetleri örgün eğitimin bir örneğidir. İnfomal (yaygın) eğitim, örgün eğitim sistemine hiç dahil olmamış, bu sistemin herhangi bir aşamasından ayrılmış bireylere, ilgi ve ihtiyaç duydukları konularda verilen eğitimdir. Yaygın eğitim, mesleki eğitimlerin yanı sıra geniş bir konu yelpazesinde bireylere faydalı bilgiler sunar. Bireyin yaşamı boyunca planlanmamış ve kendiliğinden gerçekleşen eğitimdir. Bu süreç, bireyin tesadüfen karşılaştığı olaylar, gözlemler veya taklit yoluyla gerçekleşir. Arkadaşlardan etkilenecek benimsenen davranışlar bu türün örneği olarak gösterilebilir (Güneş ve Deveci, 2021). Yaygın eğitim hem devlet hem de özel kurumlar tarafından sunulan çeşitli kursları ve eğitim faaliyetlerini kapsar. Örgün eğitimden farklı olarak zorunlu değildir, belirli bir sıra izleme gerekliliği yoktur. Bazı programlar ücretsiz sunulabilirken, çoğunlukla ücretlidir, içerik açısından daha esnek ve çeşitlidir (Yıldız, 2023).

Yetişkin eğitimi, zorunlu eğitimi de kapsamakla birlikte, herhangi bir nedenle örgün eğitim almamış veya eğitimine ara vermiş bireyler için yaygın eğitim ve öğrenme faaliyetlerini içeren bir anlayışı ifade eder. Bu süreç, bireylerin farklı ihtiyaçlarına yönelik olduğundan, yetişkin eğitiminin hedef kitlesi oldukça geniştir. Hedef kitlenin sınıflandırılmasında yaş, eğitim seviyesi, öğrenme isteği ve cinsiyet gibi faktörler dikkate alınabilir. Bu nedenle, yetişkin eğitimi çok yönlü bir yapıya sahiptir. Ayrıca, toplumun farklı kesimlerinden (köyde veya şehirde yaşayanlar, işçiler, işverenler, çiftçiler, esnaflar, ev hanımları, serbest meslek sahipleri vb.) oluşan geniş bir kitleyi kapsar ve farklı beklenti ve ihtiyaçlarla oldukça çeşitlilik gösterir (Celep, 2003).

Yetişkin eğitimi zorunlu eğitim dönemini tamamlamış ve temel uğraşı artık okula gitmek olmayan bireylerin, hayatlarının herhangi bir döneminde ortaya çıkabilecek öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak amacıyla düzenlenen

program ve etkinlikleri içerir (OECD, 2001). Yetişkin eğitimi; halk eğitimi, kitle eğitimi, yaygın eğitim, temel eğitim, toplum eğitimi, sosyal eğitim, sürekli eğitim ve popüler eğitim gibi farklı kavramlarla ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu terimler genellikle birbiri yerine ya da eş anlamlı olarak kullanılsa da özellikle Türkiye’de yetişkin eğitimi denildiğinde daha çok halk eğitimi ve yaygın eğitim kavramlarının tercih edildiği gözlemlenmektedir (Kaya, 2016).

1.8.2 Yetişkin Eğitiminde Öğrenen

Türk Dil Kurumu’na (2025a) göre yetişkin kelimesi, yetişmiş, olgunlaşmış, evlenme çağına gelmiş kimse, beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimse, gelişimin herhangi bir yönünde veya tümünde duraklama düzeyine erişmiş olan, kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bir bireyin kendisini yetişkin olarak tanımlayabilmesi için özgür olması şarttır. Bunun için, kendi adına kararlar verebilmeli ve bu kararların sonuçlarını kabullenip onlarla başa çıkabilmelidir (Deveci, 2021).

İnsan yaşamı, doğumdan itibaren ölüm sürecine kadar çeşitli görev ve sorumlulukları yerine getirme yönünde şekillenmektedir. Toplumsal yapının bireyden beklediği roller, yaşamın ilerleyen evrelerinde yeni sorumlulukların üstlenilmesine neden olur (Penirci, 2014). Psikolojik olarak kendi yaşamını yönlendirme kapasitesine sahip, kişisel bütünlüğü olan bireyler genellikle “yetişkin” olarak tanımlanır. Psikolojik yetişkinlik ise, kişinin biyolojik olarak olgunlaşmasıyla birlikte toplumsal rolleri yerine getirmesi ve sorumluluk üstlenmesiyle gelişim gösterir (Duman, 2000).

Yetişkin eğitimi alanındaki çalışmalar, yetişkinlik yaşamının üç temel döneme ayrıldığını göstermektedir: Erken Yetişkinlik (18-30 yaş), Orta Yetişkinlik (30-55 yaş) ve İleri Yetişkinlik (55 yaş ve üzeri) (Güneş, 1996). Havighurst (1972), bu dönemlere göre yetişkinlerin karşılaştıkları gelişimsel görevleri şu şekilde özetlemektedir: Erken yetişkinlikte, eş seçme, evlilikte uyum sağlama, ebeveynlik, çocuk yetiştirme, ev yönetimi, iş yaşamına adım atma, yurttaşlık görevlerini yerine getirme ve sosyal çevreyle bütünleşme gibi sorumluluklar öne çıkar. Yetişkinlikte, ekonomik istikrarı sürdürme, çocukların birey olarak gelişimine destek olma, boş zamanları verimli değerlendirme, eşle uyumlu yaşam sürme, bedensel

değişikliklere ve yaşanan ebeveynlere uyum sağlama gibi görevler ön plandadır. Yetişkinliğin ilerleyen döneminde ise birey, sağlık sorunları, gelir azalması, eş kaybı gibi durumlarla başa çıkma, toplumsal ilişkileri sürdürme ve yaşam koşullarını kendi ihtiyaçlarına uygun hâle getirme çabası içine girer (Lowe, 1985).

Yetişkin birey, bu gelişimsel görevleri yerine getirirken değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve yaşam doyumu elde edebilmek için sürekli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyar. Kendi potansiyelini geliştirmesi ve toplumsal yeniliklere adapte olabilmesi için yaşamının her evresinde eğitimden faydalanması önemlidir (Bülbül, 1987). Bireyler yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerden birtakım öğrenme sonuçları elde etmektedirler. Johnston ve Rivera (1965) yetişkinleri öğrenmeye yönlendiren temel etkenleri; kişisel gelişim arzusu, bilgi edinme, gelir düzeyini yükseltme, boş zamanları faydalı değerlendirme, iş yerinde kendini geliştirme, sosyal çevre oluşturma ve sorumlulukları daha etkili şekilde yerine getirme olarak sıralamaktadırlar (Lowe, 1985).

Yetişkin eğitiminde öğrenme motivasyonu oldukça belirleyici bir unsurdur. Bu motivasyonun niteliği, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyle hedefi arasında kurduğu bağ, önceki deneyimleri, sosyal rolleri ve öğrenmeye yönelik isteği gibi faktörlere bağlı olarak şekillenir. Ayrıca bireyin ilgi alanları; yaş, cinsiyet, çevresel faktörler ve eğitim düzeyi doğrultusunda değişkenlik gösterebilir (Geray, 2002). Johnston ve Rivera'nın (1965) aktardığına göre, yetişkin bireylerin öğrenmeye yönelmelerinde etkili olan başlıca faktörler arasında; kendini geliştirme ve sosyal ilişkileri güçlendirme arzusu, bilgi düzeyini yükseltme isteği, ekonomik gelirini artırma amacı, boş zamanları verimli değerlendirme isteği, mesleki yeterliliğini artırma çabası, yeni insanlarla tanışma isteği ve üstlendiği görevlerde daha yetkin olma hedefi yer almaktadır (Penirci, 2014). Yetişkin bireylerin eğitim süreçlerinden ne bekledikleri dikkate alındığında, onların nasıl bir öğrenme ortamı talep ettikleri, sürece etkin katılımları açısından oldukça önemlidir. Geray'ın (2002) belirttiği üzere, yetişkinlerin tercih ettikleri eğitim anlayışı şu unsurları içermektedir:

1. Yetişkin birey, katılacağı eğitimin hedeflerini kendi bilgi birikimi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmek istemektedir.

2. Alacağı eğitimin, yaşamında karşılaştığı sorunlara çözüm sunması, yeni hedeflerine ulaşmasında işlevsel olması ve kişisel başarıya katkı sağlaması beklentiler arasındadır.
3. Edinilen bilgi ve becerilerin kısa vadede uygulanabilir olmasına özellikle önem verir.
4. Kendi deneyimlerini paylaşabileceği, görüşlerini dile getirebileceği ve tartışabileceği bir öğrenme ortamına aktif şekilde katılmayı arzu eder.
5. Sahip olduğu bilgi, beceri ve alışkanlıkları geliştirerek, karşılaştığı problemleri bağımsız olarak çözme becerisi kazanmayı hedefler.
6. Çevresini tanıma, onu kontrol etme ve bu çevreden keyif alma yönündeki istekleri de eğitimden beklentileri arasındadır.

Yetişkinlerin öğrenme özellikleri ve yapılan araştırmalar doğrultusunda, yetişkin eğitimini düz anlatımdan ziyade, uygulama odaklı, öğrenen merkezli, grup çalışmaları içeren, katılımcıyı düşündüren ve konuşmaya teşvik eden, keyifli ve eğlenceli bir deneyim şeklinde tasarlamak daha etkili olacaktır. Bu doğrultuda, yetişkin eğitiminde oyun, yaratıcı drama, hikâye anlatımı, müzik, resim ve fotoğraf gibi sanatsal etkinliklerin kullanılması oldukça uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Sanatın insan gelişimindeki önemli rolü göz önüne alındığında, sanatsal etkinliklerin yetişkin eğitime katkısı yadsınamaz (Yıldız, 2023). Yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarına yönelik yapılan araştırmalar, onların öğrenme sürecini keyifli bir deneyim olarak yaşamak istediklerini ortaya koymaktadır (Knowles vd., 2014).

Yetişkinlerin yaşlandıkça öğrenme kapasitelerinde azalma olduğu yönünde yaygın bir toplumsal inanış olsa da araştırmalar yetişkinlerin öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Genellikle zihinsel gelişimin ergenlikte tamamlandığı düşünülse de yetişkin bireylerin düşünme biçimleri daha gerçekçi, mantıklı ve dışa dönüktür (Onur, 1995). Cattell'in (1943) zekâ kuramında yer alan “akıcı zekâ” ve “billurlaşmış zekâ” kavramları bu bağlamda önemlidir. Akıcı zekâ, kalıtsal özelliklerle ilişkili olup soyut düşünme, hızlı öğrenme ve problem çözme becerilerini içerirken; billurlaşmış zekâ, bireyin yaşam deneyimleri, eğitimi ve

çevresiyle gelişen bilgi birikimidir. Gençlikte akıcı zekâ zirveye ulaşırken, yaşla birlikte düşüş gösterebilir; buna karşın billurlaşmış zekâ yetişkinlikte de gelişimini sürdürebilir (Okçabol, 2006).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), yetişkin bireylerin en verimli şekilde ne zaman ve hangi koşullarda öğrenebileceklerine ilişkin bazı kriterler belirlemiştir. Buna göre, yetişkinlerin öğrenme süreçleri; açık ve anlamlı bir hedef doğrultusunda öğrenmeye motive olduklarında, hedeflerine yönelik bir ilginin varlığını hissettiklerinde ve kendilerine eşit bireyler olarak yaklaşıldığını gördüklerinde daha etkili hâle gelir. Aynı zamanda, öğrenme içeriği kişisel yaşamla doğrudan ilişkili olduğunda, bireyin kendi deneyim ve bilgilerini öğrenme sürecine entegre edebildiğinde, sunulan bilgiler mantıklı bir sıra içinde organize edildiğinde ve birey aktif olarak sürece katılım gösterdiğinde öğrenme kalitesi artar. Ayrıca soru sorma ve tartışma ortamı sağlandığında, öğrenilenlerin uygulanabilir olduğu ve bireyin kendisinde gelişim ve başarı hissi uyandırdığı durumlarda da öğrenme süreci oldukça etkili gerçekleşmektedir (Kurt, 2008).

1.8.3 Yetişkin Eğitiminde Öğrenme Kuramları

Yetişkin öğrenmesini anlamaya yönelik çabalar, 1950’li yıllara kadar daha çok genel psikoloji ekseninde ilerlemiş olsa da 1970’lerin sonlarına doğru, yetişkin eğitimiyle ilgilenen uzmanlar, öğrenme süreçlerinin çocuklar ve yetişkinler arasında farklılık gösterdiği görüşünü kabul etmeye başlamışlardır (Merriam ve Caffarella, 1999). Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin nasıl işlediği ve bu sürecin çocukların öğrenme biçimlerinden ne şekilde ayrıştığına yönelik ilk araştırmalar farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Özellikle Knowles’in (1975) “Yetişkin Öğrenen: Göz Ardı Edilen Bir Tür”, Houle’un (1996) “Eğitim Tasarımı” ve Kidd’in (1973) “Yetişkinler Nasıl Öğrenir” adlı eserleri bu alandaki öncü çalışmalar arasında yer almaktadır.

Yetişkin eğitiminin farklı mekânlarda yürütülmesi, sunulan programların çeşitliliği ve katılımcı bireylerin sahip olduğu farklı özellikler; uygulama alanının giderek genişlemesine katkı sağlamıştır (Merriam, 2004). Yetişkin eğitimindeki çeşitlilik, yetişkin öğrenmesinin basit bir yapıdan ibaret olmadığını, aksine oldukça karmaşık bir süreç içerdiğini göstermektedir. Yetişkinlerin öğrenme süreci tek bir teori ya da modelle açıklanamadığı için çeşitli kuramsal yaklaşımlara, modellere ve

ilkelere başvurulması gerekmektedir (Franz, 2007). Günümüzde yetişkin öğrenmesini açıklamada en çok kabul gören kuramlar; Androgoji, Öz-yönelimli öğrenme, Dönüştürücü öğrenme ve Eleştirel yansıtmadır (Tusting ve Barton, 2003).

1.8.3.1 Androgoji Öğrenme Kuramı

"Androgoji" terimi, Eski Yunanca'da "erkek" ya da "yetişkin insan" anlamına gelen "andras" kelimesinden türemiştir. Androgoji terimi, ilk kez 1883 yılında Alman eğitimci Alexander Kapp tarafından, yetişkinlerin öğrenme süreçlerine yönelik stratejilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda kullanılmıştır (Ay, 2015; Yalçın vd., 2005). Bu kavramı eğitim bilimine kazandırarak yetişkin öğrenmesi üzerine sistemli bir model haline getiren isim ise Malcolm Shepherd Knowles'tır (Moustafa, 2022).

Knowles (1968), andragojiyi çocuk eğitiminden farklı olarak yetişkinlerin öğrenme ihtiyaç ve özelliklerine göre şekillenmiş yeni bir kuram olarak tanımlamıştır. 1980 yılında yayımladığı çalışmasında, andragojiyi hem bir bilim dalı hem de bir sanat olarak görmüş ve bu kuramın yetişkinlerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunduğunu ileri sürmüştür. Androgoji yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerini inceleyen bir alan olarak tanımlanmaktadır. Knowles (1996), "Yetişkin Öğrenenler" kitabında yetişkinlerin öğrenme sürecine ilişkin olarak pedagojik yaklaşıma karşıt olarak androgoji kavramını açıklamıştır. Pedagojik modelde öğretim süreci tamamen öğreticiye bağlı iken, androgoji yetişkinin öz-yeterlilik ve deneyimlerinden yararlanılmasını ön plana çıkarmaktadır.

Androgoji öğrenme kuramı, bireylerin mesleki yaşamları ya da toplumsal sorumlulukları doğrultusunda bir konuyu öğrenmeye hazır hissettiklerinde veya o bilgiye acil olarak ihtiyaç duyduklarında daha etkili şekilde öğrendiklerini öne sürmektedir (Yalçın vd., 2005). Benzer biçimde Merriam (2004), andragoji kuramının dayandığı beş temel varsayıma işaret etmektedir. Buna göre yetişkin birey, sahip olduğu yaşam deneyimleri sayesinde öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilir ve bağımsız bir benlik algısıyla kendi öğrenme sürecini yönetebilir. Ayrıca, üstlendiği sosyal roller öğrenme gereksinimlerini şekillendirirken; konuya yaklaşımı problem çözmeye odaklıdır ve bu nedenle öğrenmeye yönelik motivasyonu genellikle içsel etmenlerden kaynaklanmaktadır.

Kurama göre yetişkinler, öğrenecekleri bilgiyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler, kararlarından sorumludurlar, yaşantılarından beslenirler, öğrenmeye yaşamlarındaki sorunlarla başa çıkmak için hazır hale gelirler ve öğrenmelerinde konu odaklılıktan çok sorun odaklılık vardır (Knowles, 1996). Knowles'ın (1996) ortaya koyduğu androgoji kuramı, yetişkinlerin öğrenme sürecine ilişkin birtakım temel varsayımlara dayanmaktadır:

1. Öğrenme ihtiyacının farkında olma: Yetişkin bireyler, bir bilgiyi ya da beceriyi öğrenmeden önce, neden o bilgiyi edinmeleri gerektiğini bilme ihtiyacı hissederler.
2. Benlik algısı: Yetişkinler kendi hayatlarına ilişkin kararları alma sorumluluğunu üstlenmiş bireyler olarak, öğrenme süreçlerinde de bağımsız hareket etmeye eğilimlidirler.
3. Yaşantıların etkisi: Yetişkinler eğitim ortamına daha önceki deneyimlerini de beraberinde getirir ve bu deneyimlerin eğitim sürecine entegre edilmesi öğrenmeyi daha etkili kılar.
4. Hazır bulunuşluk: Günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek için bilgi ve beceri kazanmaya yönelirler; yani yaşadıkları sorunlara çözüm ararken öğrenmeye açık hale gelirler.
5. Öğrenmeye yaklaşım: Genç bireyler genellikle konu odaklı öğrenmeye yönelirken, yetişkinler daha çok yaşamla bağlantılı ve pratik fayda sağlayan öğrenmeye yönelirler.
6. Motivasyon kaynakları: Yetişkinler, dışsal ödüller (örneğin, işte yükselme, maaş artışı) kadar, içsel güdüler (örneğin, özsaygı kazanımı, yaşam kalitesinin artması) ile de öğrenmeye motive olurlar.

Knowles, yetişkin eğitiminde sürecin etkinliğini artırmak için bazı temel adımları vurgulamaktadır. Eğitim sürecinin etkinliğini artıran adımlar; öğrenme sürecinin sosyal ve fiziksel açıdan uygun bir ortamda gerçekleşmesini sağlamak, katılımcıların öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek, etkin öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasına zemin hazırlamak, öğrenme faaliyetlerini planlayarak uygulamak

ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine olanak tanımaktır. İlgili adımlar, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesini amaçlayan önemli unsurlardır (Güneş, 1996).

1.8.3.2 Öz-Yönelimli Öğrenme Kuramı

Yetişkin bireylerin nasıl öğrendiğine ilişkin kapsamlı açıklamalar sunan ve yetişkin öğrenme teorileri arasında önemli bir yere sahip olan öz-yönelimli öğrenme kuramının ilk örnekleri, Tough (1971) ve Knowles (1975) tarafından geliştirilmiştir. Tough'un (1971) yürüttüğü çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun -yaklaşık %90'ının- ortalama 100 saatlik öğrenme faaliyetlerini kendi başlarına planlayarak yürüttükleri görülmüş, bu bulgular doğrultusunda da yetişkinlerde öğrenme sürecinin genellikle bireysel yönelimlerle şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Knowles (1975) de yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerinde bağımsızlık eğiliminde olduklarına dikkat çekmiş; kişisel benlik algılarının gelişmesiyle birlikte, öğrenmeye yönelik daha öz-yönelimli bir tutum sergilemeye başladıklarını ifade etmiştir.

Tobin (2000) yetişkin bireyin öğrenme sürecinde inisiyatifi eline almasının; neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine ilişkin kararları kendi başına verebilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hiemstra (1999) da bireylerin yaşları ilerledikçe yalnızca günlük yaşamlarında değil, aynı zamanda hedeflerini belirlemede de daha bağımsız ve kendine özgü kararlar alma eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, kişisel ve toplumsal yaşamda daha etkili ve başarılı olabilmenin, bireyin öz-yönelimli davranışlar geliştirmesiyle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır.

Boekaerts (1999), öz-yönelimli öğrenmeyi bireyin kendi öğrenme sürecini kavrayabilmesi, belirli bir hedef doğrultusunda kendini motive edebilmesi ve bilişsel süreçlerinin farkında olarak bu süreci yönetebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Jonatha'ya (2015) göre öz-yönelimli öğrenme; bireyin tek başına ya da bir başkasının desteğiyle öğrenme ihtiyacını fark etmesi, bu ihtiyaçlara yönelik hedefler belirlemesi, gerekli kaynakları (insan ya da materyal) tanımlaması, uygun yöntem ve teknikleri seçip uygulaması ve son aşamada da öğrenme sürecinin çıktısını değerlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Turner (2007) öz-yönelimli öğrenme kuramını, bireyin öğrenme süreci üzerindeki kontrolü tamamen kendisinin sağladığı bir yapı olarak ele almaktadır. Kuram, bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark etmesi, kaynakları belirlemesi, öğrenme planlaması yapması ve süreci değerlendirmesi esasına dayanmaktadır (Penirci, 2014). Mezirow’a göre de “kendini tanıma” şartı kurama göre öğrenmede ön plana çıkmaktadır (Merriam, 2004).

Öz-yönelimli öğrenme, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve bireysel sorumluluğu merkeze alır. Bu modelde üstbiliş (meta bilişsel farkındalık) önemli bir yere sahiptir (Ural, 2007). Öz-yönelimli öğrenme kuramında bireyler, öğrenme sürecinde dışarıdan yardım alabilmekle birlikte, kendi öğrenme ihtiyaçlarının bilincinde olarak içsel bir motivasyon geliştirip öğrenme hedeflerini şekillendirebilirler (Knowles, 1975). Bu görüşe paralel olarak Pintrich (2000), bireyin önce öğrenme hedeflerini tanımladığını, ardından bu hedeflere ulaşma sürecinde hem motivasyonunu hem de kendi öğrenme sürecini izleyip yönetme becerisini geliştirdiğini belirtmektedir.

Gibbons (2002), öz-yönelimli öğrenmenin çeşitli yönlerini beş temel başlık altında ele almaktadır. Bunlar; bireyin öğrenme sürecinde yetkinlik kazanması, öğrenmeye yönelik gayret göstermesi, kendi öğrenme sürecini denetleyebilme becerisi, içsel motivasyonla harekete geçmesi ve son olarak kendi öğrenme sürecini değerlendirebilme kapasitesidir. Hiemstra’ya (1999) göre öz-yönelimli öğrenme kuramı belirli ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda:

1. Yetişkin bireylerin, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin karar alma sorumluluğunu üstlenmeleri teşvik edilebilir.
2. Öz-yönelimli öğrenme; birey ya da öğrenme bağlamı fark etmeksizin, birçok durumda uygulanabilir esnek bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmektedir.
3. Bu öğrenme biçimi, tamamen özgün ve diğer öğrenme yöntemlerinden bağımsız bir süreç anlamına gelmez; bazı yönleri diğer öğrenme süreçleriyle örtüşebilir.

4. Bu modelde öğrenen bireyler, bilgi ve becerilerini farklı bağlamlara aktarabilme yetisine sahip kişiler olarak kabul edilir.
5. Öz-yönelimli öğrenme kapsamında birey; bağımsız okuma, gönüllü katılım, eğitsel programlara dâhil olma, staj yapma, çevrim içi etkileşimlerde bulunma ve yansıtıcı yazma gibi çok yönlü etkinliklerle süreci şekillendirebilir.
6. Eğiticilerin bu süreçteki görevleri ise; öğrenenle etkileşim kurmak, uygun öğrenme kaynaklarına ulaşmasına yardımcı olmak, edinilen bilgileri birlikte değerlendirmek ve eleştirel düşünme becerisini desteklemektir.

1.8.3.3 Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Andragoji ve öz-yönelimli öğrenme kuramları, yetişkinlerin öğrenme biçimlerinin çocuklardan farklılaştığını ve yetişkin eğitimindeki bireylerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Moustafa, 2022). Jack Mezirow tarafından 1978’de geliştirilen bu kurama göre, bireylerin başkalarının değerleri, inançları ya da yargılarına göre değil, kendi düşünsel süzgeçlerinden geçirdikleri değerlendirmeler doğrultusunda hareket etmeleriyle ilişkilidir. Dönüştürücü öğrenme biçimi, bireyin nasıl öğrendiğine ilişkin geliştirdiği kişisel bilgi anlayışını, yani öznel bir bilgi felsefesini yansıtır. Dönüştürücü öğrenme kuramının bilgiye yaklaşımı, bireysel deneyim ve içsel farkındalık temelli bir yapı üzerine kuruludur (Mezirow, 1997). Birey, yaşadığı karmaşıklıklar sonucu kendini sorgular, yeni anlamlar yaratır ve eğitim sürecini bilgi, beceri kazanımı ve davranış dönüşümüyle taçlandırır (Penirci, 2014).

Dönüştürücü öğrenme kuramı, bireylerin yalnızca bilgi edinmeleriyle değil, aynı zamanda düşünsel ve duygusal düzeyde derin bir değişim geçirmeleriyle ilgilidir. Kuram, kişilerin yaşama ve olaylara ilişkin bakış açılarını köklü biçimde dönüştürmelerini amaçlamaktadır (Çimen ve Yılmaz, 2014). Mezirow’a (1997) göre, dönüştürücü öğrenme; bireyin yaşam tarzına yön veren plan, inanç, varsayım ve referans çerçevelerinin eleştirel düşünme yoluyla yeniden şekillendirilmesi sürecinde ortaya çıkar. Böylece bireyin kendi gerçekliğini anlamlandırmak için yeni yollar geliştirmesine imkân tanır. Dönüştürücü öğrenme kuramı, özünde

bilişsel, eleştirel ve rasyonel düşünmeyi içeren bir öğrenme biçimi olarak tanımlanabilir.

Dönüştürücü öğrenme kuramının önemli isimlerinden biri olan Freire, öğrenen bireyleri; keşfetmeye istekli, merak duygusu gelişmiş, etkin katılım gösteren ve yaratıcı özellikler taşıyan kişiler olarak tanımlar. Bu nedenle Freire'ye göre, yetişkin eğitiminde temel amaç yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek toplumsal dönüşüme katkı sunacak şekilde bilinçlendirilmeleri olmalıdır. Eğitim süreci, bireyin potansiyelini açığa çıkarmayı ve yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemelidir (Ayhan, 1995).

Sayılan'ın (2009) belirttiğine göre, dönüşümsel öğrenme anlayışının temelinde, bireyin kendi yaşantılarını yorumlayarak bu deneyimleri yeniden yapılandırma süreci yer almaktadır. Kolb'un (2015) yaklaşımına göre ise, öğrenme; bireyin yaşadığı deneyimlerin dönüştürülmesiyle ortaya çıkan bilgilerin oluşturduğu dinamik bir süreçtir. Dönüştürücü öğrenme, bireyin yaşamında birtakım olumlu değişimlere zemin hazırlar. Bu öğrenme süreci sayesinde kişi, geçmişteki alışkanlıklarını ya da karşılaştığı durumları yeniden değerlendirme becerisi kazanabilir. Aynı zamanda birey, günlük yaşamını daha etkin bir şekilde yönetebilir, kendisiyle ilgili farkındalığını geliştirerek benlik bilincinde artış yaşayabilir ve yaşam kalitesini artırmaya yönelik yeni çözüm yolları üretebilir (Şen ve Şahin, 2017).

Mezirow (1997), yetişkinlerin öğrenme sürecinde yaşayabilecekleri dönüşüm evrelerini aşamalar hâlinde açıklamaktadır:

1. Karmaşa yaşama: Bu ilk aşamada birey, yaşamında karşılaştığı çeşitli krizler —örneğin hastalık, yakın kaybı, işsizlik— ya da mesleki gelişim, kariyer değişikliği gibi daha olumlu fakat değişim gerektiren durumlar nedeniyle içsel bir sorgulama sürecine girer. Bu deneyimler, bireyde dönüşüm sürecini başlatan birer tetikleyici olabilir.
2. Kendini sorgulama: Yaşanan bu karmaşa, bireyin geçmiş duygu, düşünce ve inançlarını gözden geçirmesine neden olur. Bu aşamada kişi, sahip olduğu bakış açılarını yeniden değerlendirerek kendisiyle yüzleşir.

3. Eleştirel düşünme: Yetişkin birey, duygularını ve düşüncelerini daha derinlemesine analiz eder; bu da öz değerlendirmeyi beraberinde getirir.
4. Farkındalık kazanma: Kişi, yaşadığı değişim sürecini tanımlar ve bu süreci çevresindekilerle paylaşarak yalnız olmadığını fark eder.
5. Alternatifleri araştırma: Yetişkin, yeni durumlara yönelik çözümleri ve seçenekleri araştırmaya başlar; bu aşama, öğrenme ve gelişim için yeni yolların keşfedildiği dönemdir.
6. Eylem planı oluşturma: Yeni bakış açısını benimseyen birey, bu doğrultuda uygulanabilir planlar geliştirmeye başlar.
7. Bilgi ve beceri kazanımı: Hazırlanan plana uygun bilgi ve yetkinliklerin kazanılması için gerekli adımlar atılır, örneğin kurslara veya eğitim programlarına katılım sağlanır.
8. Yeni rolleri deneme: Birey, öğrendiklerini uygulayarak kendini farklı roller içerisinde sınar.
9. Özgüven ve yeterlik oluşturma: Yeni deneyimlerle birlikte kişi kendine olan güvenini pekiştirir ve yeterlilik duygusu geliştirir.
10. Hayata entegre etme: Son aşamada ise birey, edindiği bilgi ve becerileri gündelik yaşantısına entegre eder ve yeni kimliğini içselleştirir.

1.8.3.4 Eleştirel Yansıtma Öğrenme Kuramı

Eleştirel bakış açısına dayanan kuramlar; bireylerin öğrenmesini etkileyen tarihsel süreçleri, toplumsal yapıyı, kültürel kalıpları ve öğrenme sürecinde etkili olan kurumsal yapıları dikkate alarak, bilginin nasıl oluştuğunu ve ne şekilde kabul gördüğünü analiz etmeye çalışır (Merriam, 2004). Eleştirel yansıtma öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminde kurumsal verimliliği artırmanın yolu olarak, düşünmeye dayalı bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyulduğunu öne sürmektedir. Kuram, bireylerin yaşadıkları deneyimlerden anlam çıkararak öğrenmelerini temel almaktadır (Brookfield, 2000).

Brookfield (1987), eleştirel yansıtmayı hem kendimizin hem de diğer bireylerin düşünce ve davranışlarının arkasında yatan varsayımları sorgulamak ve bunlara alternatif bakış açıları ile yeni yaşam yolları geliştirmek süreci olarak tanımlamaktadır. Merriam ve Caffarella (1999) ise, eleştirel kuramlara dayalı değerlendirmeleri; ırk, toplumsal sınıf, cinsiyet rolleri, güç ilişkileri ve bilgi-gerçeklik kavramları çerçevesinde kategorize etmektedir. Ayrıca bu kuram, yalnızca öğrenme süreçlerinin kendisiyle ilgilenmekle kalmaz; aynı zamanda bu süreçleri biçimlendiren toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlara ilişkin temel kabulleri de sorgular (Merriam, 2004).

Brookfield (1987), etkili bir eleştirel yansıtma sürecinin belirli adımlardan oluştuğunu belirtmektedir. Eleştirel yansıtma sürecinin, bireyin dikkatini çeken bir olay ya da öğrenmeye istekli olduğu bir konuyu sorgulamasıyla başladığını ifade eder. Ardından kişi, sahip olduğu mevcut varsayımları gözden geçirir ve kabullerinin geçerliliğini sorgular. Ardından yeni olasılıkları ve farklı düşünme yollarını geliştirir. Son olarak, birey geliştirdiği yeni anlayışları ve perspektifleri gündelik yaşamına entegre etmeye çalışır. Bütünsel süreç, bireyin öğrenme deneyimini daha derinlemesine anlamasını ve kişisel gelişimine katkı sağlamasını amaçlamaktadır.

1.8.4 Yetişkin Eğitiminde Eğitimci

Yetişkin bireylerin öğrenme özellikleri analiz edildiğinde, yetişkinlerin çocuk ve gençlerden belirgin biçimde ayrıldığı görülmektedir. Çocuklara ve gençlere yönelik geliştirilen eğitim yöntemlerinin, yetişkinler için doğrudan uygulanması uygun değildir. Yetişkin eğitiminin etkili olabilmesi için, öğrenme ilkeleri ve kuramları göz önünde bulundurulmalı; eğitimciler, hedef kitleye ne tür bir bilgi ve becerinin, nasıl bir yöntemle aktarılması gerektiği konusunda bilinçli hareket etmelidir (Penirci, 2014).

Uluslararası Çalışma Örgütü'ne göre yetişkinler, kendilerine saygı duyulduğunda, öğrenilen konular hayatlarıyla ilişkili olduğunda ve aktif öğrenmeye katılım sağladıklarında daha etkili öğrenmektedirler (Akt. Kurt, 2008). Lindeman (1926) yetişkin öğrenmesinin yaşantıya dayandığını, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Duman, 2000). Geray'a (2002) göre yetişkinler, kısa sürede uygulanabilir bilgi istemekte,

yaşantılarıyla örtüşen içeriklere daha fazla ilgi göstermekte, aktif tartışma ve katılım olan ortamlarda daha etkili öğrenmektedirler. Bu nedenle yetişkin eğitiminde katılımcı, bireyselleştirilmiş ve deneyim temelli kuramlar öne çıkmaktadır.

Yetişkin eğitimiyle doğrudan ilgilenen kişiler, alanda görev alan eğitimcilerdir (Okçabol, 2006). Bu personelin yetiştirilmesinde, yetişkin eğitime ilişkin tarihsel gelişmelerin önemli bir etkisi olmuştur. Özellikle Batı toplumlarında yaşanan sosyal ve ekonomik değişimlerin yanı sıra, örgün eğitim kurumlarının yaygın eğitime yönelik programlar oluşturması, bu alanda çalışacak uzmanların yetiştirilmesini gerekli kılmıştır (Kurt, 2014). Türkiye’de yetişkin eğitimciler hem tam zamanlı hem de yarı zamanlı görev alabilmektedir (Okçabol, 2006). Tam zamanlı olarak görev yapanlar arasında, yetişkin eğitimi alanında eğitim almış ve bu alanda profesyonel kariyer yapan bireyler yer almaktadır. Yarı zamanlı görev yapanlar ise genellikle örgün eğitimde çalışan, ancak boş zamanlarında yetişkin eğitime katkı sunan kişilerden oluşur; bu kişiler ücretli ya da gönüllü olarak çalışabilirler (Lowe, 1985; Okçabol, 2006).

Halkla ilişkiler uzmanı, psikolojik danışman, insan kaynakları personeli gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşmış ve yetişkin eğitimi kurumlarında görev alarak sürece katkı sağlayan profesyoneller de değerlendirilmektedir (Okçabol, 2006). Ayrıca, müdür ve müdür yardımcıları gibi yönetici kadrolar da programların planlanması ve yürütülmesinde önemli rol üstlenerek yetişkin eğitiminin etkinliğini artırmaktadır. Okçabol’a (2006) göre, kütüphaneciler, sağlık personelleri, turist rehberleri, kooperatif çalışanları gibi meslek grupları da görevleri gereği yetişkinlerle etkileşim içinde olduklarından, zaman zaman verdikleri eğitsel katkılarla yetişkin eğitimcisi sayılabilirler.

Yetişkin bireyler, genellikle öz-yönetimli ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen kişilerdir. Bu nedenle, yetişkin eğitimcisinin rolü yalnızca bilgiyi sunmak değil; öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan bir rehber olarak, birlikte öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrenen bireye destek sunmak olmalıdır (Bilir, 2009). Yetişkin eğitiminde öğretici rolündeki birey, aşağıdaki görev ve nitelikleri taşımaktadır:

- Öğrenenin kendi öğrenme yönünü belirlemesine yardımcı olmalı,
- Kendi yaşamındaki eksiklikleri fark ederek sorunlarını tanımlamasına destek sağlamalı,
- Yeni deneyimlere açık hâle gelmesini kolaylaştırmalı,
- Etkileşimi güçlendiren ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturmalı,
- Katılımcıların düşünce ve duygularına saygı göstermeli,
- Rekabetten ve yargılayıcılıktan uzak, iş birliğine dayalı bir güven ortamı kurarak etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmalıdır (Ayhan, 1988).

Okçabol'a (2006) göre yetişkin eğitimciler, kendi uzmanlık alanlarında bilgi sahibi olsalar da karşılarında bilgi, deneyim ve kültür açısından kendilerinden daha donanımlı bireylerle etkileşim hâlinde olabilirler. Bu sebeple, sadece mesleki bilgiye değil; aynı zamanda insancıl, anlayışlı, hoşgörülü ve güven veren bir kişilik yapısına sahip olmaları gereklidir. Eğitimciler ayrıca eleştirel düşünce geliştirebilen, toplumsal farkındalığı olan, liderlik becerileri taşıyan ve geniş bir yaşam kültürü ile dünya görüşüne sahip bireyler olmalıdır.

1.8.5 Yetişkin Eğitiminde Öğrenme Ortamı

Etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, yetişkin bireylerin kendilerini rahat ve güvende hissedebileceği, öğrenen ile eğitici arasında uyumun sağlandığı ve bireysel gereksinimlerin dikkate alındığı bir öğrenme ortamının oluşturulması önem taşımaktadır (Uslu, 2002). Baskıdan uzak, hataların öğrenme aracı olarak kabul edildiği, empati ve duyarlılığın ön plana çıktığı, iş birliğinin teşvik edildiği ve olumlu bir ilk izlenim yaratan ortamlar, öğrenme sürecini destekler niteliktedir (Miser, 2002). Bu bağlamda öğrenme ortamı, yalnızca fiziksel alanla sınırlı kalmayıp; sınıf atmosferini etkileyen psikolojik, sosyal ve kültürel etkenlerin tamamını içine alan çok yönlü bir yapıdır (Özden, 2005).

Fiziksel koşullar, öğrenme sürecine doğrudan etki eden unsurlar arasında yer almaktadır. Sınıfın genişliği, aydınlatma düzeyi, kalabalık durumu, duvar rengi gibi etkenler, eğitici ile öğrenen arasındaki iletişimi ve dolayısıyla öğrenme

verimliliğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Cüceloğlu, 2003). Yetişkin katılımcılar açısından bakıldığında, açık, şeffaf ve eşitlikçi bir sınıf düzeni öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde oturma planının “U” ya da “O” şeklinde oluşturulması, katılımcıların birbirlerini görmesi ve açık iletişimin sağlanması bakımından kolaylaştırıcı niteliktedir (Otoran, 2008).

Eğitsel ortamda kullanılan nesneler de öğrenmeye hizmet eden bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu araçlar hem öğreticinin anlatımını destekler hem de öğrenenin sürece aktif katılımını kolaylaştırır. Bazen bir konunun açıklanmasında, bazen de bir kavramın vurgulanmasında işlevsellik kazandırmaktadırlar (Okçabol, 2006). Eğitim araçları görsel, işitsel ve görsel-işitsel olarak gruplanmaktadır. Resim, grafik, şema, slayt, tahta, eğitim afişleri, maket ve kitapçıklar gibi görsel araçlar ile radyo, teyp, ses kayıtları gibi işitsel araçların bir arada kullanımı yetişkin eğitiminde öğrenme sürecini desteklemektedir (Bilir, 2009; Geray, 2002; Okçabol, 2006).

Güçlü (2000), öğrenmeyi engelleyebilecek çevresel ve bireysel faktörleri, iletişim amacının belirsizliği, sağlık sorunları, temel ihtiyaçların karşılanmaması, saygı eksikliği, rahatsız edici sınıf düzeni ve yetersiz koşullar gibi unsurlarla sıralamaktadır. Ayrıca, seviyeye uygun olmayan araç-gereç kullanımı ve işlevsiz teknolojik araçlar da öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Yetişkin eğitiminin verimli olabilmesi için eğitim ortamının bu tür engelleyici unsurlardan arındırılması önemlidir.

1.8.6 Yetişkin Eğitimi Tarihi

Yetişkin eğitiminin kökeninin insanlık tarihi kadar eski olduğu görüşü genellikle kabul görmektedir. İnsanlık tarihinin başlangıcı sayılan Paleolitik Çağ’da, avcı ve toplayıcı olarak yaşayan ilk insanlar, avlanmak, yemek pişirmek ve düşmanlardan korunmak amacıyla küçük baltalar, bıçaklar, keskiler, çanak ve çömlek gibi araçlar üretmişlerdir. Araçların yapımını deneyimli ve yetenekli yetişkinlerin daha genç bireylere öğretmesi, yetişkin eğitiminin ilk örnekleri olarak değerlendirilebilir (Bilir, 2009). Türkiye’de halk ya da yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak ele alınması oldukça yeni bir gelişmedir. Ancak yetişkin bireylerin eğitimiyle ilgili ihtiyaç ve düşünceler, geçmiş dönemlere kadar uzanmakta ve örgütlü bir eğitim sisteminden çok, ahlaki değerlerin ön planda

tutulduğu ve erdemli bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen yapılar şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Çalış, 1965).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, örgün eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun Mektebi'nin yanı sıra, bireylerin kendi çabalarıyla bilgi edinmesine dayalı halk eğitimi uygulamalarına da rastlanmaktadır. Bu dönemde yaygın olan otodidakt öğrenme yöntemi; bireylerin resmi eğitim almadan, kitaplar, sözlü anlatımlar ve bilgili kişiler aracılığıyla kendilerini geliştirmeleri anlamına gelmektedir. Okuma yazma bilmeyen bireyler için, bilgi edinme süreci çoğunlukla dinleme yoluyla gerçekleşmiş ve bu durum güçlü bir sözlü kültürün oluşmasına zemin hazırlamıştır (Akyüz, 2019). Osmanlı'da halk eğitimi işlevi gören başlıca yapılar arasında camiler, tekkeler, zaviyeler ve dergâhlar gibi dini mekânların yanı sıra, esnaf meclisleri (cemevleri), yaran toplantıları, sıra geceleri, kütüphaneler, sahaflar, kitapçılar, ileri gelen devlet adamlarının ve varlıklı kişilerin konakları, alimlerin, edebiyatçıların ve sanatkârların evleri yer almaktadır. Ayrıca kahvehaneler, çıraklık sistemi, geleneksel gösteri sanatları olan orta oyunu ve karagöz gibi kültürel etkinlikler de yetişkin eğitiminin önemli araçları arasında sayılmaktadır.

Tanzimat dönemi, halk eğitimi alanında bilinçli ve sistemli adımların atılmaya başlandığı bir dönem olmuştur. Bu süreçte basın-yayın faaliyetlerinin gelişmesiyle birlikte, çok sayıda gazete ve kitabın yayımlanması mümkün hâle gelmiştir. Halkın bu yayınlara kolaylıkla ulaşabilmesi amacıyla kıraathaneler (okuma salonları) açılmış ve bu mekânlar aracılığıyla okuryazarlığın artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, Darüşşafaka'nın temelini oluşturan *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye* kurulmuş; bu cemiyet bünyesinde halka yönelik okuma yazma öğretiminin yanı sıra, dini bilgilerle birlikte tarih, coğrafya, temel matematik ve muhasebe gibi alanlarda da eğitimler verilmiştir. İkinci meşrutiyet döneminde yetişkin eğitimi çalışmalarına yoğunluk verilmiştir. Bu dönemde kadın dernekleri, Türk Derneği, Türk Yurdu ve Türk Ocakları gibi pek çok dernek kurulmuştur. 1913'te Terbiye-i Avam başlıklı konferansta halk eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler ve öneriler içeren bir eser basılmıştır (Akyüz, 2019).

Kurtuluş savaşı döneminde yetişkin eğitimi çalışmaları Millî Mücadelenin amaçları hakkında halkı bilgilendirmek amaçlı kurulan nasihat heyetleri ile

yürütülmüştür. Bu dönemde TBMM tarafından görevlendirilen öğretmenler dışında Mehmet Akif Ersoy gibi bazı aydınlar bu görevi kendiliğinden üstlenmiş ve halkı eğitmişlerdir. 1921 tarihinde Ankara’da Serbest Ali dersler adında herkese açık ders ve konferanslarda Tarih, Türk ve Batı Edebiyatı, Eğitim, Hukuk, İktisat, Sosyoloji konuları ele alınmıştır (Akyüz, 2019).

Cumhuriyet döneminde yetişkin eğitimi çalışmaları halka okuma yazmayı öğretmek gayesi ile Millet Mekteplerinin kurulması ile devam etmiştir. 1930’lardan itibaren Halk Okuma Odaları açılmıştır. Türk Ocakları 1931’de kaldırılarak 1932’de Halk Evleri kurulmuştur. Halk evlerinde Dil, Edebiyat, Tarih, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, İçtimai Yardım, Halk Dershane ve Kursları, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müze ve Sergi Şubeleri açılmıştır. 1940’larda klasik eserlerin Türkçeye çevrilmesi ile halk eğitim çalışmaları devam etmektedir. 1946’da Milli Kütüphane kurulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2019). 1951’de yürürlüğe giren 5830 sayılı yasa doğrultusunda Halkevleri ve Halkodaları kapatılmıştır (Bilir, 2009).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana yapı altında sınıflandırılmıştır (Türkoğlu ve Uça, 2011). Bu kapsamda yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri uzun süre “yaygın eğitim” başlığı altında sunulmuş, ilerleyen yıllarda ise bu kavram “hayat boyu öğrenme” şeklinde yeniden adlandırılmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen bu faaliyetler; halk eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ve açık öğretim kurumları aracılığıyla sürdürülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde doğrudan ya da asli görevlerinin yanı sıra yetişkin eğitimi hizmeti sunan diğer bir genel müdürlük Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’dür (Kurt, 2000). Belirtilen genel müdürlüklerin yanı sıra, yetişkin eğitimi sunan diğer kurumlar arasında bakanlıklar, kamu kurumları, belediyeler, İSMEK, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, meslek odaları ve dernekler bulunmaktadır. Tüm bunların yanı sıra özel sektörde yer alan birçok kurum ve işletmenin de yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüttüğünü söylemek mümkündür. Yetişkin eğitime yönelik eğitim faaliyetlerinde bulunan özel kurumlar da mevcuttur. Bu kurumlar eğitim danışmanlık şirketleri, dershaneler, çeşitli kurslar, özel sektördeki yetişkin eğitimi veren yerlerdir (Ural, 2013). Yetişkin eğitim programları, bireylerin içinde yaşadıkları örgütlerin ve toplumların

ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenir. Bireyin toplumda itibar kazanmasında, eēitim ve iş hayatında elde ettiēi başarılar önemli bir rol oynamaktadır.

1.9 Oyun Terapisi Eēitimi ile İlgili Kuramsal Temeller

1.9.1 Oyun Terapisi

1947 yılında Virginia Axline tarafından geliştirilen oyun terapisi, ocuēun büyümesi için ona sunulan en büyük fırsattır. Oyun, ocuklar için en temel iletişim araçlarından biridir. İçine doēdukları dünyayı, ailesini model alarak ērenmeye başlayan çocuklar, günlük hayatta ērendiklerini ve yaşadıklarını oyunlarına yansıtarak anlamlandırır. Kelimelerle kendini ifade eden yetişkinlere karşı çocuklar kendi oyun ve oyuncakları ile duygularını ve problemlerini ifade ederler (Axline, 2021). Kendini ifade etmelerinin en doēal yolu olan oyunda çocuklar, oyuncakları aracılığıyla konuşma fırsatı bulurlar (Teber, 2021).

Türk Dil Kurumu'na (2024) göre terapi “tedavi” demektir. Tedavi ise çeşitli yöntemlerle hastalēı iyileştirme ve/veya aksayan bir şeyi düzeltme, iyileştirmediir. Oyun terapisi, bireyin iyileşmesine destek sunan terapi yöntemlerinden biridir. Oyun terapisinin iyileştirici etkisi, oyun sürecinin sihinden gelir. ocuk duygularını oyunla aıēa çıkarır, duygu ile yüzleşir, duyguları düzenlemeyi ērenir ve duygularından sıyrılır. Bu doēal süreç çocukta terapötik etki yaratır (Axline, 2021).

Oyun Terapisi Derneēi, oyun terapisini “eēitimli oyun terapistlerinin danışanların psikososyal sorunları engellemelerine ya da çözmelerine ve ideal büyüme ve gelişimi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, oyunun terapötik gücünden yararlandıkları kişiler arası bir süreç tesis etmek için kuramsal bir modeli sistemli bir biçimde kullanması” olarak tanımlamıştır (Schaefer, 2017). VanFleet vd. (2020) ise oyun terapisini, ocuēun güvenli ve doēal bir ortamda oyuncaklarla ve terapistle iletişim kurarak ocuēun kendisini ortaya koymasını saēlayan ve kendi problemlerini çözmesi konusunda yreklendirildiēi bir terapi türü olarak tanımlamıştır.

Yetişkinler için danışmanlık ne demekse çocuklar için de oyun terapisi odur (VanFleet vd., 2020). Terapist ve ocuk arasında oyun terapisi sürecinde anlayış ve güven temelinde bir ilişki vardır. Bu süreçte ocuk i dünyasını dışarı aktarır ve

duygularını fark eder. Terapist, çocuğa oyunla yardım eder (Halmatov, 2017). Terapist oyun anında çocuğun açığa çıkan endişelerini, korkularını çocuğa yansıtır ve terapötik becerilerini kullanarak çocuğun problemlerini anlamasını sağlar (Schaefer ve Drewes, 2017).

1.9.2 Oyun Terapisi ile İlgili Modeller

Oyun terapisi kuramları, psikodinamik, hümanistik, sistemik ve gelişmekte olan modeller olarak sınıflandırılmaktadır (Schaefer, 2017). Her bir model, bireylerin farklı gelişimsel sınırlılıklarına destek olmayı amaçlamaktadır. Oyun terapisi çerçevesinde kullanılan modeller, bazı yönleriyle birbirine benzese de kullanılan modeller, uygulama biçimleri ve tekniksel yaklaşımlar bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır (Öğretir, 2008). Her bir kuramsal modele özgü oyun terapisi türleri başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.9.2.1 Psikodinamik Modeller

Psikodinamik modeller; Psikoanalitik oyun terapisi, Jungcu (Jungian) analitik oyun terapisi, Adleryan (Adlerian) oyun Terapisi, Serbest bırakma oyun terapisi olarak gruplandırılmıştır.

Psikoanalitik Oyun Terapisi modelinin oyun terapisine entegrasyonu, Freud'un "Küçük Hans" vakasıyla başlamıştır. Anna Freud, oyunu çocuğun güvenini kazanmak ve terapötik sürece geçişte kullanırken; Melanie Klein, oyunu çocuğun kaygılarını, savunmalarını ve hayal dünyasını analiz etme aracı olarak görmüştür (Zulliger, 2014). Analitik oyun terapistleri, çocuğun kendini onarma kapasitesini destekleyen, yargılayıcı olmayan bir yaklaşım benimsemektedir (Green, 2016). Günümüzde birçok psikanalist, bu modelden esinlenerek oyun temelli terapötik yöntemler kullanmaktadır (Schaefer, 2017).

Jungcu Analitik Oyun Terapisi (JAOT), İsviçreli psikolog Carl Gustav Jung (1875–1961) tarafından öncelikle yetişkin bireylerin yaşamlarının ikinci yarısına odaklanarak geliştirmiştir. Çocuklara doğrudan uygulamayı hedeflememiş olsa da, günümüzde Jung'un fikirleri çocuk terapisine uyarlanarak kullanılmaktadır (Green, 2017). Jungcu Analitik Oyun Terapisi, cinsel istismar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, yas süreci ve otizm spektrum bozukluğu gibi durumlarda etkili biçimde uygulanmaktadır (Green, 2016). JAOT, çocukların gelişim sürecinde

önemli kişilerin duygu ve inançlarını içselleştirme eğiliminde olduklarını ve bu sürecin bağlanma travmalarıyla şekillendiğini savunmaktadır. Terapötik ilişki hem terapistin hem çocuğun dönüşüm yaşadığı çift yönlü bir süreçtir (Green, 2016; 2017). JAOT'nin temel amacı, çocuğun bireyselleşme sürecini desteklemek, yani kendi kimliğini fark edip diğerlerinden ayrışmasını sağlamaktır (Green, 2017).

Adleryan Oyun Terapisi (AdOT), Alfred Adler'in bireysel psikoloji kuramına dayanan ve hem yönlendirici hem de yönlendirici olmayan teknikleri içeren bir modeldir (Kottman ve Ashby, 2017). Terapist, çocukla karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki kurarak, çocuğun yaşam tarzını anlamayı, bu tarzla ilgili farkındalık kazandırmayı ve yeni baş etme becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (Kottman, 2017). Adleryan Oyun Terapisi (AdOT) dört aşamadan oluşmaktadır: (1) empatik ve eşit temelli ilişki kurma, (2) çocuğun yaşam tarzını keşfetme, (3) farkındalık ve içgörü geliştirme, (4) davranışsal, bilişsel ve duygusal yeniden yapılandırma (Kottman ve Ashby, 2017).

Serbest Bırakma Oyun Terapisi, David M. Levy'nin 1930'larda geliştirdiği modelin genişletilmiş halidir. Çocukların doğal iyileşme yeteneklerini kullanarak, özellikle travma sonrası stres yaşayanların psikolojik dengesini yeniden sağlamayı amaçlamaktadır (Kaduson, 2017). Levy (1939) bu terapiyi üç şekilde tanımlamaktadır: bastırılmış öfkenin dışa vurumu (basit serbest bırakma), belirli kaygılar için yapılandırılmış oyun ortamı (duruma özgü serbest bırakma) ve travmatik deneyime yönelik sembolik oyunla duyguların yeniden düzenlenmesi (özelleştirilmiş serbest bırakma) (Akt. Kaduson, 2017).

1.9.2.2 Sistemik Modeller

Sistemik modeller; aile oyun terapisi, grup oyun terapisi ve ekosistemik oyun terapisi olarak gruplandırılmaktadır.

Aile Oyun Terapisi (AOT), aile sistemleri terapisi ile oyun terapisi modellerinin birleşimi olan entegratif ve psikodinamik bir yaklaşımdır (Gil, 2017). Terapistler, aile içi etkileşimleri anlamak ve müdahale etmek için rol yapma, döngüsel sorgulama ve aile heykeli gibi yapılandırılmış teknikler kullanmaktadır. Modelin odak noktası, ailenin gelişimsel döngüsü ve yaşanan tıkanmalardır. Ancak, birçok uygulayıcı tarafından doğrudan kullanılmadığı için yaygınlığı sınırlıdır.

Eliana Gil'in 1994'te yayımladığı *Play in Family Therapy* adlı eser, modelin teorik temelini oluşturmuştur (Czyszczonek vd., 2007). Gil'e (2017) göre, AOT daha çok büyük çocuklar ve ergenler için uygundur; küçük çocuklar ise sınırlı sözel becerileri nedeniyle terapötik sürece tam katılamamaktadır.

Grup Oyun Terapisi, çeşitli modellerin birleşimiyle oluşan bütüncül bir yaklaşımdır ve çocuğun doğal iletişim aracı olan oyunun, deneyimli bir terapist eşliğinde grup içi etkileşimlerle terapötik güce dönüştürülmesini amaçlamaktadır (Sweeney, 2017). Terapide, çocuklara uygun oyun materyalleri sunularak kendilerini ve çevrelerini keşfetmeleri sağlanmakta; böylece duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını ifade etmeleri kolaylaşmaktadır. Ancak grup oyun terapisinin uygunluğu bireysel olarak değerlendirilmelidir. Ginnot'a (1973) göre, aşırı rekabetçi kardeş grupları, şiddetli saldırgan davranışlar sergileyenler, cinsel içerikli oyun davranışları gösterenler, erken dönemde güvenli bağlanma geliştiremeyenler, zarar verme veya intikam eğiliminde olanlar ile kendilik algısı zayıf olan çocuklar bu terapiye katılmamalıdır (Akt. Sweeney, 2017).

Ekosistemik Oyun Terapisi, 1980'lerde gelişmiş ve farklı kuramsal yaklaşımları birleştiren bütünleştirici bir modeldir. Temel amacı, çocukların hem yaşamdan daha fazla keyif almasını hem de gelişimsel ve işlevsel kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarını desteklemektir. Terapistler, psikodinamik, bilişsel-davranışçı veya diğer modellerden biriyle çalışabilmektedir; önemli olan tutarlılığı korumaktır. Teknik seçiminde esneklik vardır ve modeller arasında üstünlük yoktur. Ekosistemik oyun terapisi henüz yeni ve sınırlı araştırmaya sahip olup, gelişime açık bir alandır (O'Connor, 2017).

1.9.2.3 Gelişmekte Olan Modeller

Gelişmekte olan modeller; Bağlanmayı geliştirici oyun terapisi (Theraplay), Çözüm odaklı oyun terapisi, Bilişsel davranışçı oyun terapisi, Anlatısal oyun terapisi, Bütüncül oyun terapisi ve Vakaya özgü oyun terapisi olarak gruplandırılmaktadır.

Bağlanmayı Geliştirici Oyun Terapisi (Theraplay), 1967'de Psikolog Ann Jernberg tarafından geliştirilen, oyun yoluyla çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlayan yapılandırılmış bir terapi modelidir. Güvenli bağlanma,

özgüven ve benlik algısını destekleyen bu model, çocuklardan yetişkinlere kadar geniş yaş grubuna uygulanmaktadır (Akar-Gençer ve Aksoy, 2016). Uygulamada fiziksel temas, etkileşimli oyunlar ve ortak dikkat aracılığıyla çocuk ve aile bireyleri arasındaki duygusal bağ güçlendirilmektedir. Terapide ebeveyn aktif rol oynamakta; terapist, ebeveynin ses tonu, mimik ve temaslarıyla çocuğun duygularına ulaşmayı sağlamakta ve ebeveyn ise oyun etkileşimlerini öğrenmektedir (VanFleet vd., 2020). Modelin, evlat edinilmiş, koruyucu ailede büyüyen, boşanmış aile çocukları ile otizm ve davranış sorunları yaşayanlarda etkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir. Ayrıca farklı ülkelerde ve tüm yaş gruplarında kullanılabilen, duygusal, ilişki ve davranışsal sorunlarda olumlu sonuçlar veren bir modeldir (Munns, 2013).

Çözüm Odaklı Oyun Terapisi (ÇOOT), çocukların sorunlarına değil, çözüm arayışlarına odaklanan yapılandırılmış bir modeldir. Terapi sürecinde çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun hedef belirlemek kritik bir adımdır (Nims, 2017). Terapist, çocuğun çözüm üretme kapasitesine sahip olduğunu kabul etmekte ve geçmişteki başarılı deneyimlerden yola çıkarak olumlu çözüm senaryoları oluşturmaktadır. Sanat çalışmaları, kum tepsisi ve kuklalar gibi deneyimsel materyaller kullanılmaktadır (Nims, 2017). Modelde öne çıkan teknikler arasında “Vay be! Nasıl?”, mucize sorusu, istisnalar ve derecelendirme yer almaktadır (Yılmaz, 2019). ÇOOT, bilişsel gelişimi yeterli olan çocuklarda etkili olup; DEHB, TSSB, bipolar bozukluk, tepkisel bağlanma sorunları ve OKB gibi tanılarda işlevsel sonuçlar vermektedir (Nims, 2017).

Bilişsel Terapi Modeli, 1960’lı yıllarda Aaron Beck tarafından geliştirilmiş olup düşüncelerin duygular ve davranışlar üzerindeki etkisini esas alır. Çocuklara uyarlanmış versiyonu olan Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT), Susan Knell tarafından yapılandırılmıştır (Cavett, 2017). BDOT, yapılandırılmış, yönlendirmeye dayalı ve çözüm odaklı bir modeldir. Terapide kullanılan oyuncaklar, çocuğun yaşadığı sorunla doğrudan ilişkilidir. Çocuk tarafından serbestçe seçilen materyaller sürece katkı sağlarken, yapılandırılmış etkinlikler başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine hizmet eder (Knell, 2013). Modelde terapötik ilişki önemli olsa da değişimi sağlayan temel unsur, çocuğun oyun sırasında yaşadığı deneyimlerdir (Cavett, 2017). Seçici konuşmazlık, fobiler, ayrılık kaygısı,

alt ıslatma, dışkı kaçırmaya, cinsel travmalar, depresyon ve travmaya bağlı duygusal sorunlarda etkili bir yöntemdir (Knell, 2013).

Anlatısal Oyun Terapisi, çocukların yaşadıkları olayları ve bu olayların duygusal etkilerini anlamlandırmalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir terapi modelidir. Bu yaklaşımda çocuk, süreci kendi seçtiği oyuncaklar ve hayal gücüyle şekillendirir. Oyun sırasında gelişen hikâyeler çoğunlukla bilinen kalıplardan saparak çocuğun yeniden kurguladığı özgün anlatılara dönüşür. Terapist, çocuğun oluşturduğu olay örgülerine eşlik eder; bazen dinleyici, bazen de anlatıcı rolü üstlenir. Güvenli ve yargılamayan bir ortamda çocuk, kendini ifade etme fırsatı bulur. Bu süreç, çocuğun duygusal ve bilişsel esneklik kazanmasına ve terapide öğrendiklerini günlük yaşantısına aktarmasına katkı sağlamaktadır (Faoite, 2017).

Bütüncül Oyun Terapisi (BOT), farklı gelişim düzeyleri ve ruhsal sorunlara göre uyarlanabilen, esnek ve çok yönlü bir terapi yöntemidir. Tek bir modelin yetersiz kaldığı durumlarda, çeşitli terapi yaklaşımlarının etkili unsurlarını birleştirerek bireye özel müdahaleler sunmaktadır (Weir, 2007). BOT, kuramsal çeşitliliği sayesinde özellikle karmaşık vakalarda etkili bir seçenek olarak öne çıkmaktadır (Drewes, 2017). Norcross'un (2005) tanımladığı bütünleştirilmiş terapi dört temel yolla uygulanır: teknik eklektizm, kuramsal bütünleştirme, ortak etkenler modeli ve özümseyici bütünleştirme. Terapist, danışanın ihtiyacına göre yönlendirici, destekleyici ya da katılımcı rol üstlenebilir. Ebeveyn katılımı ise vaka ihtiyacına göre değişkenlik gösterebilmektedir (Drewes, 2017).

Vakaya Dayalı Oyun Terapisi, danışanın bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenen, esnek ve duruma özel müdahalelere dayanan bir yaklaşımdır. Vakaya Dayalı Oyun Terapisinde terapist, "işe yarayan yöntem kullanılmalıdır" anlayışıyla, tek bir kurama bağlı kalmadan en uygun teknikleri tercih etmektedir. Model dört ilkeye dayanmaktadır: Durumsal Müdahale, her soruna en etkili yöntemi belirlemeyi esas almaktadır; Seçmecî Yaklaşım, farklı kuramlardan danışana uygun olan teknikleri seçmeyi ifade etmektedir; Kuramsal Bütünleştirme, çeşitli kuramların güçlü yönlerini birleştirerek çok yönlü müdahale sunmayı amaçlamaktadır; Uygun Müdahale ile Eşleştirme ise benzer vakalarda etkili olmuş yöntemlerin, mevcut sorunla örtüşecek şekilde uygulanmasını kapsamaktadır (Schaefer, 2017).

1.9.2.4 Hümanistik Modeller

Hümanistik modeller; gestalt oyun terapisi, deneyimsel oyun terapisi, ocuk merkezli oyun terapisi ve filial terapi olarak gruplandırılmaktadır.

Gestalt Oyun Terapisi, Frederick ve Laura Perls tarafından geliştirilen Gestalt psikoterapi modelinin, Violet Oaklander tarafından çocuklara uyarlanmış halidir. Psikoanalitik ve hümanistik kuramlar ile Gestalt psikolojisinin ilkelerini birleştiren model, çocuklarla çalışmak için yapılandırılmıştır. Model, problem çözmeye değil, çocuğun farkındalık kazanmasına odaklanmaktadır. Çocuğun ne yaptığı ve bunu nasıl yaptığı üzerinde durulur. Terapist, müdahaleci olmayan bir tutumla destekleyici bir ortam sunmakta; ayrıca ebeveynlerle düzenli görüşmeler yapmakta ve süreci destekleyici görevler vermektedir. Gestalt oyun terapisinde grafik sanatlar, kum tepsisi, müzik, ykleme, kuklalar, imgelem çalışmaları ve bedensel farkındalık egzersizleri gibi yaratıcı ve projektif teknikler kullanılır (Oaklander, 2017).

Deneyimsel Oyun Terapisi (DOT), Byron E. Norton ve Carol C. Norton tarafından geliştirilmiş, ocuk Merkezli Oyun Terapisi ile İlişkisel Oyun Terapisinin birleşiminden doğan bir modeldir (Schaefer, 2017). DOT modeline göre çocuklar, henüz gelişmemiş bilişsel ve dilsel becerileri nedeniyle çevrelerini yaşantı yoluyla anlamlandırır. Yaklaşık iki yaşından itibaren semboller ve metaforlar aracılığıyla yaşadıkları deneyimleri oyunla ifade edebilirler. Güvenli ve kabul edici bir ortamda, oyun aracılığıyla yaşadığı travmayı yeniden canlandırarak duygularıyla yzleşebilir. Terapötik iyileşmenin temelinde, çocukla kurulan empati temelli güven ilişkisi yer alır (Norton ve Norton, 2017). DOT, terapistin müdahalesinin minimumda tutulduğu, yönlendirici olmayan bir modeldir. Terapistin oluşturduğu güvenli ortam, çocuğun bastırduğı duygularla temas etmesini sağlar. Terapötik süreç beş aşamadan oluşur: keşfetme, güven sınama, bağ kurma, terapötik gelişim ve sonlandırma. Her aşamada terapistin rolü, çocuğun ihtiyaçlarına göre esneklik gösterir. Süreçte ebeveynler de yer alır; her seans sonrası yapılan kısa geri bildirimlerle ebeveynin sürece katılımı sağlanır. DOT'tan yararlanabilmek için çocuğun sembolik oyun kurabilme kapasitesine sahip olması gerekir; bu yeti genellikle iki yaş civarında gelişir. Bu model, travma, kaygı, zgven eksikliği, psikosomatik belirtiler veya yas süreci yaşayan çocuklar için etkili bir yöntemdir (Schwartzemberger, 2004; Akt. Küçük-şahin ve Tortop, 2019).

Ancak otizm spektrum bozukluğu, şizofreni ya da Asperger sendromu olan çocuklarda tekrarlayıcı ve duygusal içerikten yoksun oyun yapıları nedeniyle etkili sonuçlar vermeyebilir (Norton ve Norton, 2017).

Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT), günümüzde etkin biçimde kullanılan saygın oyun terapisi modelleri arasında yer almaktadır. Jung'un kuramsal yaklaşımından esinlenilerek Virginia Axline tarafından geliştirilen bu model, çocukların duygularını ve yaşantılarını oyun yoluyla ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Aynı şekilde Margeret Lowenfeld ve Dora Kalff tarafından geliştirilen kum terapisi ile Susan Knell'in bilişsel davranışçı kuram temelinde uyarladığı oyun terapisi de önemli yaklaşımlar arasında sayılmaktadır (Halmatov, 2017). Çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT), birey merkezli psikoterapi anlayışına dayanmakta ve merkezine çocuğu almaktadır (Landreth, 2021). Hümanist ekole ait bu model, bireyin kendi sorunlarını çözme kapasitesine sahip olduğu ve gelişmek istediği varsayımına dayanmaktadır (Axline, 2021). Çocuğun olduğu gibi kabul edildiği ve güven ortamının sağlandığı bir terapi süreci söz konusudur (VanFleet vd., 2020).

Axline'ın yönlendirici olmayan oyun terapisi modeli, 1951'de Rogers'ın danışan merkezli terapisine, ardından Landreth'in katkılarıyla ÇMOT'a dönüşmüştür (Zorlu, 2016). Axline, bu süreçte terapinin amacını çocuğun davranışlarını değiştirmek değil, çocuğun kendi davranışlarını fark etmesine yardımcı olmak olarak açıklamaktadır (Axline, 1947). Terapötik gelişimde temel unsur, çocukla kurulan güven ilişkisidir. ÇMOT, değişimin kaynağı olarak terapistin yönlendirmesini değil, çocuğun içsel kaynaklarını esas alır ve genellikle 2–10 yaş arası çocuklar için tercih edilir. Model, depresyon, anksiyete, öfke kontrolü ve korkular gibi birçok sorunda etkilidir (Landreth, 2021).

ÇMOT'ta terapist, yönlendirme yapmamakta; çocuğa koşulsuz kabul sunmaktadır, duygularını yansıtarak farkındalık kazandırmakta, sınırlar belirleyerek sorumluluk geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Landreth, 2002). Terapist, oyuna katılıp katılmamaya çocuğun karar vermesine izin vermekte ve çocuğun duygularına duyarlı bir kolaylaştırıcı olarak rol almaktadır (Ray ve Landreth, 2015; Sweeney ve Landreth, 2017). Terapist soru sormaz, çocuğu değerlendirmez, eleştirmez ya da yönlendirmez; amaç, çocuğun öz farkındalık ve

öz yönetim geliştirmesidir (Landreth, 2021; Ersevim, 2009). Çocuk, terapi ortamında istediği gibi oynar, duygularını serbestçe yaşar ve bu deneyimde yasaklama ya da eleştiriyle karşılaşmaz (Günaydın, 2019).

Landreth (2021), Axline'ın prensiplerini geliştirerek terapistin çocuğa koşulsuz kabul göstermesi, güvenli ilişki kurması, çocuğun hızına saygı duyması ve liderliğini takip etmesi gerektiğini vurgular. Terapötik sınırların çizilmesi de bu süreçte önem taşır. Ebeveynle yapılan ilk görüşmeler, etik sorumluluklar ve sürecin verimliliği açısından önemlidir. Craine (2001), ilk görüşmede hedefin ebeveynle güven ilişkisi kurmak, çocuğun geçmişi hakkında bilgi edinmek ve terapiden beklentileri netleştirmek olduğunu belirtir (Akt. Schaefer, 2017).

ÇMOT, yalnızca basit duygusal zorluklar yaşayan çocuklar için değil, karmaşık sorunlar yaşayan çocuklar için de etkilidir. Anksiyete, boşanma, dikkat eksikliği, gelişimsel gerilik, bağlanma problemleri, travma sonrası stres, obsesyonlar ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu gibi durumlara yönelik uygulanabilir (VanFleet vd., 2020). Bu yöntemde çocukların duygularını ifade edebilecekleri materyaller dikkatle seçilir. Landreth (2002), oyun terapisti çantasında oyun hamuru, boya, kukla, ev eşyası, araç oyuncakları gibi sembolik oyunlara uygun malzemelere yer verir. Oyuncakların çocuğun yaşına, gelişimine ve kültürel yapısına uygun olması önemlidir (Sweeney ve Landreth, 2017).

Oyun terapisinin bir çeşidi olan Filial Terapi 20.yy. başlarında Freud'un beş yaşındaki bir çocuğun tedavisine babasını da dahil etmesi ile ortaya çıkmıştır. Freud, çocuğun at fobisini yenmesine destek olması için terapi sürecinde oyun seanslarında babanın neler yapması gerektiğini öğretmiş ve çocuktaki davranış değişikliklerini takip etmiştir. Freud'a benzer olarak başka uzmanlarda ebeveynleri dahil ettikleri tedavi süreçleri yönetmişlerdir. Axline'ın (2021) ve Moustakas (1997) da çocuk danışanlarının problemlerinin çözümünde ebeveynlerinin yönlendirmesiz oyun oynamalarını tavsiye etmiş ya da oyun terapisini öğretip ebeveynlere danışmanlık vermiştir. Filial terapi bu adımlar üzerine kurulmuş olup Guerney (1964) tarafından geliştirilerek ebeveynlerin önce sistematik bir eğitim aldığı ve sonrasında süreç içerisinde duygu ve davranışlarına yönelik geri bilirim gördükleri süpervizyon eğitimi aldıkları günümüzdeki halini almıştır.

Filial Oyun Terapisi, Çocuk Merkezli Oyun Terapisini esas alan psikoeğitim temelli bir müdahaledir. Ebeveyn-çocuk ilişkisini sağlıklı olarak geliştirmek için ebeveynlere beceriler öğretilmektedir. Bu noktada Filial Oyun Terapisinin Çocuk Merkezli Oyun Terapisinden farklılaştığı nokta; terapistin değil, ebeveynin oyun terapisini uygulamasıdır. Ebeveyn, Filial Oyun Terapisi eğitimi sürecinde öğrendiği becerileri çocukla oyun sürecinde terapötik olarak uygulamak durumundadır (VanFleet, 2017). Bu eğitsel süreç sayesinde ebeveynler, çocukları için değişimi başlatan kişiler haline gelir ve empati kurma, sınır belirleme, sembolik oyun oynama ve oyunun anlamını analiz etme gibi temel beceriler kazanır. Beceriler yeterli düzeye ulaştığında, ebeveynler terapistin gözetimi dışında, evde kendi başlarına yapılandırılmış oyun seansları gerçekleştirebilirler (VanFleet, 2017).

Filial kelimesi “evlat” anlamına gelmektedir. Bu anlam ruh sağlığı alanındaki tedavi süreçlerine bakış açısının değiştiğini vurgulamaktadır. 1950’li yıllarda ruh sağlığı uzmanları, çocukların yaşadıkları problemlerin kaynağının ebeveynlerinin patolojisi olduğunu düşünürken; daha sonraki yıllarda çocukların yaşadıkları problemlerde ebeveyn patolojisini bir tedavi ve çözüm aracı olarak görmeye başlamışlardır (Landreth ve Bratton, 2006).

Filial Oyun Terapisi çocukların yaşadıkları problemleri azaltmayı; çocukların ebeveynlerine oyun terapisi becerilerini öğretmeyi ve ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkisini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Guerney, 1997). VanFleet (2021), filial terapinin amacını, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmek, ebeveyn çocuk arasındaki iletişimi güçlendirmek ve kişilerin kazandıkları özelliklerle gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlar kendi başlarına çözebilmelerine olanak tanımak olduğunu ifade etmiştir. VanFleet (2017), filial oyun terapisinin çocuklarla ilgili amaçlarını; duygularını doğru bir şekilde tanımlayıp ifade etmelerini sağlamak, kendine saygı ve güçlerini arttırmak, davranış problemlerini azaltmak, sorun çözme yeteneklerini geliştirmek, duyguları üzerinde kontrol kazanmalarını desteklemek, öz düzenleme becerilerini geliştirmek ve olumlu sosyal yeteneklerini iyileştirmek olarak ifade etmiştir. Filial oyun terapisinin ebeveynlerle ilgili amaçlarını ise, ebeveynlerin çocukları ile ilgili beklentilerini iyileştirmek, çocuk gelişim bilgileri edindirmek, duyguları anlama yeteneklerini geliştirmek, çocuklarıyla daha sağlıklı ilişki kurmalarını sağlamak, çocuklarına olan güvenlerini güçlendirmek, empati ve

kabul kapasitelerini arttırmak, sınır koyma özelliklerini geliştirmek ve çocuklarıyla daha sık oynayarak keyifli zaman geçirmelerini sağlamak şeklinde sıralamaktadır.

Araştırmalar Filial Oyun Terapisinin temel amaçlarını aşarak, süreç içerisinde eşlerin birbirleriyle olan iş birliğinde artış gibi ek yararlar da sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisini değil, aynı zamanda aile bütününe daha sağlıklı ve işlevsel bir yapıya kavuşturabilir. Araştırmalar, Filial Oyun Terapisinin aile içi mutluluğu artırdığı, ebeveynlerdeki stres düzeyini düşürdüğü ve çocukların davranışsal sorunlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yılmaz, 2019).

Filial Oyun Terapisi, farklı kuramsal modellerden beslenen bütünleştirici bir model olarak tanımlanabilir. Bu terapi yöntemi yalnızca oyun terapistleri tarafından değil; aynı zamanda aile terapistleri, psikologlar, psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanlar ve eğitim alanındaki uzmanlar tarafından da giderek artan bir ilgiyle uygulanmaktadır. Her ne kadar geniş bir uygulama alanına sahip olsa da bazı durumlarda filial oyun terapisi önerilmemektedir. Landreth ve Bratton (2006) ile Guernsey ve Ryan (2013), zihinsel engel nedeniyle süreci yürütemeyecek durumda olan ebeveynler, yoğun duygusal yük altında bulunup çocuğuna odaklanmakta zorlanan bireyler, fiziksel ya da duygusal istismar geçmişli olan ebeveynler ile ciddi öğrenme güçlüğü, psikotik bozukluklar, otizm spektrum bozukluğu, şiddet eğilimi veya ileri düzey bağlanma sorunları bulunan çocukların ebeveynleri gibi bazı aile yapılarına sahip bireyler için çocuk merkezli oyun terapisinin uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada Filial Oyun Terapisi nin bir türü olan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi psikoeğitim programı kullanılmıştır.

1.9.2.5 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT), Filial Oyun Terapisinin yapılandırılmış ve süresi kısaltılmış bir kısa dönemli müdahale türüdür (Landreth, 2021). Filial Oyun Terapisi, danışanın ihtiyacına göre uzun haftalar ya da yıllar boyunca sürebilen bir tedavi sürecini ön görmektedir. Ancak ailelerin çocuklarını uzun süre terapiye getirmekte zorlandığı bilinmektedir. Landreth ve Bratton, Filial Oyun Terapisi çalışmalarını 15 haftadan oluşacak şekilde yapılandırmıştır. Fakat 15 haftalık sürecin 12. haftasında ailelerin terapiyi bırakma eğilimi gösterdiği

görülmüştür. Bunun üzerine terapi sürecini tekrar 10 hafta olarak yapılandırmış ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin son halini oluşturmuşlardır (Landreth ve Bratton, 2006).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, 10 haftalık süreçte ebeveynlere Çocuk Merkezli Oyun Terapisi becerilerini öğretmeyi ve ebeveynlerin bu becerileri çocuklarına oyun seanslarında uygulamayı hedeflemektedir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Programının ilk dört haftasında ebeveynler, çocuk merkezli özel oyun saatini nasıl uygulayacaklarını öğrenirler. Diğer 6 haftalık süreçte, 30 dakikalık oyun saatlerinde ebeveynler, evde belirledikleri bir odada birtakım oyuncaklarla 3-10 yaş arasındaki çocuklara öğrendikleri becerileri uygular. Oyun seanslarında ebeveynler tarafından uygulanan beceriler, bu altı haftalık süreçte terapist tarafından verilen geribildirimlerle süpervize edilmektedir (Landreth ve Bratton, 2006).

1.9.2.5.1 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin Temel Becerileri

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinde Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin dört temel teröpatik becerisi kullanılmaktadır (Landreth ve Bratton, 2006). *Yapılandırma becerisi*; oyun seanslarının genel çerçevesini ve karmaşıklığını şekillendiren beceridir. Ebeveyn tarafından oyunun başlatıldığı ve bitirildiği çocuğa bildirilerek uygulanır. Yapılandırma becerisi sayesinde çocuk, bu oyun saatinin diğer oyun zamanlarından farklı olduğunu ve ebeveyninin ona eşliğinin özel olduğunu anlar. Oyun seansının hem yeri hem de zamanını düzenleyen bu beceri, çocuğun kabul edici terapötik ortama sahip olduğunun işaretidir. Böylece çocuk, oyun alanında özgür olur ve kendini rahatça ifade edebilir (Günaydın, 2019). Öte yandan oyun seanslarında çocukların sınırlara uymadığında neler olacağı hakkında ebeveynleri tarafından uyarılacağını öğrenirler (VanFleet, 2017). Oyun süresi dolduktan sonra oynamaya devam etmek istemesi halinde de sınırlarla karşılaşır ve sınırları öğrenirler (Guerney ve Ryan, 2013).

Ebeveynler terapist tarafından yapılandırma becesini nasıl ifade etmeleri gerektiğini öğrenir. Oyun odasına giriş yapılandırmasında; ebeveynler “(Çocuğun adı), burası özel oyun odası. Burada istediğin her şeyi yapabilirsin. Yapmaman gereken bir şey olursa bunu sana söylerim.” ifadesini çocuğa bildirir (Guerney ve Ryan, 2013). Tuvalet ihtiyacı yapılandırmasında; ebeveyn oyun seansı başlamadan

önce çocukların tuvalet ihtiyacının giderilmemesi durumunda çocuğun tuvalete ihtiyacını karşılamasına izin verir ve yalnızca bir kez tuvalete gidebileceğini bildirir. İhtiyacı giderildikten sonra çocuğu oyun odasına “Özel oyun odamıza tekrar geri döndün.” diyerek alır.

Oyun odasından ayrılış yapılandırmasında; ebeveyn oyun saatinin bitimine beş dakika kala “(Çocuğun adı), bugünkü oyun seansımızın bitmesine beş dakika kaldı.” ve bir dakika kala “(Çocuğun adı), bugünkü oyun seansımızın bitmesine bir dakika kaldı.” diyerek bilgi verir. Oyun süresi bitiminde de “(Çocuğun adı), oyun saatimiz sona erdi” der. Bu oyun odasından ayrılış yapılandırması çocuğun oyun odasından ayrılmasını kolaylaştırdığı gibi çocuğun ebeveyninin kararlılığını anlamasına da yardımcı olur (Guerney ve Ryan, 2013).

Yapılandırma becerileri ebeveynlere öğretilirken aynı zamanda çocukların odadan çıkmak istemediği ya da çıkmayı ertelemek istediği durumlarda da ne yapacağı öğretilir. Bu durumlarda ebeveyn önce çocuğun duygusunu yansıtır sonra da kararlı bir şekilde oyunu sonlandırır. Gerekirse ayağa kalkarak gerekirse çocuğun elinden ya da omzundan kibarca tutarak çocuğu oyun alanından uzaklaştırır (VanFleet, 2017).

Empatik Dinleme ve Karşılık Verme Becerisi; ebeveynlerin çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını kabul etmelerini ve bu duygu, düşünce ve davranışı çocuğa geri iletmelerini sağlayan bir beceridir. Empatik dinleme ve karşılık verme becerisi ile ebeveyn çocuğun sözlü ve sözsüz ifadelerini, hareketlerini ve mimiklerini dikkatlice takip etmeyi ve bunları uygun şekilde yansıtmayı öğrenir. Beceri “yansıtıcı dinleme” ve “etkin dinleme” olarak da adlandırılmaktadır. Beceride önemli olan ebeveynin kendi duygu ve düşünceleri değil, çocuğun ne yaptığı ne düşündüğü ve ne hissettiğidir. Empatik dinleme ve karşılık verme becerisinde ebeveynler oyun seansı süresince düzenli olarak çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışlarını takip eder ve kendi ifadeleriyle fark ettiği her şeyi bir ayna gibi çocuğa yansıtır (Guerney ve Ryan, 2013). Empatik dinleme becerisi sayesinde oyun saatinde ebeveynin ilgisi hep çocuk üzerindedir, ebeveynlerin çocuğu doğru anlayıp anlamadığı anlaşılır ve çocukların kendi duygularını ve davranışlarını anlamlandırması sağlanır (Guerney ve Ryan, 2013; VanFleet, 2017).

Çocuğun Liderliğine Uyma (Çocuk Merkezli Hayali Oyun) Becerisi; çocuğun oyun sırasında dilediğinde, özgür şekilde, hayal kurarak oynamasını ve ebeveynini istediği ölçüde oyuna dahil etmesini sağlayan bir beceridir. Ebeveynler çocuklarının kendilerini yönlendirmesine izin verir ve oyunda çocuklarının onlardan istediği rolü canlandırır ya da görevi yerine getirir. Bu beceride önemli olan ebeveynin kendisini yönlendiren çocuğun isteklerini iyi anlaması ve onları gerçekleştirmesidir. Ebeveyn kendi içinden geldiği gibi oynamamalı ya da çocuğu yönlendirmemelidir (VanFleet, 2017). Genelde günlük hayatta ebeveynler çocuklarını yönlendirmekte ya da çocuklarına müdahale etmektedirler. Ancak oyun esnasında ebeveynin nasıl bir rol alacağına ya da oyuna katılıp katılmayacağına çocuk karar verir. Oyun saatinde çocuk oyun sahnesini yöneten bir yönetmen, ebeveyn ise bir oyuncu gibidir. Çocuk oyun saatinde bazen ebeveyninin oynamasını bazen de oynamamasını isteyebilir; çocuk ne isterse ebeveyn onu yapmalıdır (Öztekin, 2021). Dikkat edilmesi gereken nokta çocuğun yönlendirmesini takip etmektir (VanFleet, 2017).

Sınır Koyma Becerisi; çocukların kendilerine, ebeveyne ya da oyuncaklara zarar verici ya da tehlike yaratıcı bir şekillerde oynadıklarında kullanılan bir beceridir. Sınır koyarken çocuğun duygularına değil, onaylanmayan davranışlarına sınır koyulmaktadır (Guerney ve Ryan, 2013). Terapist tarafından, çocuğun istenmeyen davranışına nasıl sınır koyacağı ve çocuğun bu davranışı yapma isteği ile nasıl empati kuracağı ebeveyne öğretilir (Bulut-Ateş, 2015). Sınır koyma becerisi yalnızca gerektiği durumlarda uygulanmalıdır. Beceri, üç aşamada gerçekleştirilir. Bu üç aşama KİH metodundan (Kabul et, İlet, Hedef göster) oluşur. Birinci aşamada yansıtma yapılır; çocuğun duygularının, arzularının ve isteklerinin fark edildiği belli edilir. Ebeveyn “(Çocuğun adı), oyuncığa vurmak istediğinin farkındayım” şeklinde bir cümle ile çocuğu yansıtır. İkinci aşama, çocuğa sınırın belirtilmesidir. Ebeveyn “Fakat vurduğun zaman oyuncak kırılabilir.” şeklinde sınırı ifade eder. Üçüncü aşamada ise çocuğa kabul edilebilir seçenekler sunulur. Ebeveyn “Oyuncağa vurmak yerine bu yastığa ya da bu hacıyatmaza vurabilirsin.” diyerek çocuğa alternatif yollar sunar.

Oyun alanında sınır koymada amaç, çocuğun özdenetim sağlamasına imkân vererek duygu ve davranışlarını ifade edebileceği alternatif, uygun bir seçenekler

sunmaktır (Landreth ve Bratton, 2006). Ebeveyn gerektiği durumlarda sınır koyma becerisini kullanma konusunda kararlı olmalıdırlar. Ebeveynler bu beceriyi tam anlamıyla uygulasalar dahi bazen çocuklar sınırlara uymama konusunda ısrarcı olabilir. Bu durumda ebeveyn oyun seansını sonlandırmalıdır. Çocuklar böylece sınırları öğrenir ve bu sınırlar içerisinde özgürce oynama becerisi kazanır (Günaydın, 2019).

1.9.3 Oyun Terapisinin Öğeleri

Oyun terapisinde yer alan temel unsurlar arasında oyun odası, odada bulunan materyaller, çocuk, terapist, terapötik süreç ve aralarındaki ilişki yer almaktadır. Oyun terapisti uygulayan uzmanların, temel bileşenleri iyi tanınması ve alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması önemlidir.

1.9.3.1 Oyun Odası

Terapötik sürecin yürütüldüğü fiziksel alanlar oldukça çeşitlidir; bu alanlar arasında klinikler, ofisler, okullar, ev ortamları, afet bölgeleri, hastane odaları ya da açık alanlar gibi oyun parkları yer alabilir. Uygulanan oyun terapisti türü ve terapistin benimsediği teorik model, oyun ortamının nasıl yapılandırılacağını belirleyen başlıca unsurlardandır (Nash ve Schaefer, 2017). Oyun terapilerinin gerçekleştirildiği ortam, bazen özel olarak tasarlanmış tam donanımlı bir oyun odası olabilirken, kimi zaman da sadece bir oyuncak çantasının sunduğu imkânlarla sınırlı kalabilir. Bu durum büyük ölçüde terapistin esneklik ve yaratıcılık becerisine bağlıdır (Nash ve Schaefer, 2017).

Oyun terapisinin uygulanacağı odanın düzeni ve donanımı, sürecin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, materyallerin düzenli biçimde yerleştirilebilmesi için odada raflar ve dolaplar bulunmalıdır. Ayrıca odanın içinde ya da yakınında lavabo hem çocuklara hem de yetişkinlere uygun ölçülerde masa ve sandalyeler, yazı tahtası ile tercihen bir banyo alanı yer almalıdır. Oda içerisinde farklı etkinlik alanlarının birbirinden ayrılması da önemlidir; bu ayırım zemin döşemesi gibi görsel detaylar kullanılarak sağlanabilir (Nash ve Schaefer, 2017).

Geldard ve Geldard'a (2008) göre, oyun odasının taşınması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Oda, dış sesleri minimum düzeyde geçirecek şekilde izole edilmelidir; böylece çocuk dikkatini daha kolay toplayabilir.
- Mekân havasız, karanlık ya da içe kapalı olmamalıdır; aydınlık ve havalandırması iyi bir ortam tercih edilmelidir.
- Çocukların zemine otururken rahatsızlık yaşamaması ve daha rahat hissetmesi adına yerler halı ile kaplanmalıdır.
- Odanın sıcaklığı konfor sağlayacak seviyede olmalıdır; aynı zamanda grup etkinlikleri ve dramalar için yeterli genişlikte bir alan bırakılmalıdır.
- Tüm oyuncak ve malzemeler ulaşılabilir yükseklikte düzenlenmeli, çocukların istedikleri materyale kolayca erişebilmesi sağlanmalıdır.
- Oda çocuğun kendini özgür ve rahat hissedebileceği şekilde düzenlenmeli, hareket etmeye olanak tanınmalıdır.
- Seanslar arasında çocukta süreklilik hissi yaratmak için odanın düzeni mümkün olduğunca sabit tutulmalıdır. Olası değişikliklerde, önceki seanslardan kalan ve çocuk için anlam ifade eden bir nesnenin görünür bir yere yerleştirilmesi, çocuğun terapiye uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.

1.9.3.2 Oyun Odasındaki Materyaller

Terapistin kullandığı materyaller, benimsediği kuramsal model, bireysel değer yargıları, tercihler ve mevcut fiziksel/ekonomik koşullar doğrultusunda farklılık gösterebilir. Ancak, oyun terapisi sürecinde sıklıkla yer verilen bazı temel araç ve gereçler bulunmaktadır (Nash ve Schaefer, 2017). VanFleet ve arkadaşları (2020), oyun terapisinde kullanılan oyuncakları beş tematik grupta sınıflandırmaktadır. Aile ve bakım temalı oyuncaklar, çocuğun bağlanma ve bakım ilişkilerini ifade etmesine yardımcı olmaktadır; bebek figürleri, kuklalar, mutfak setleri ve minyatür mobilyalar bu gruba dâhildir. Sosyal iletişim araçları arasında telefon, telsiz ve megafon yer almaktadır. Saldırganlıkla ilişkili materyaller, çocuğun öfke ve tehdit duygularını oyun yoluyla dışa vurmasına imkân tanımaktadır; hacıyatmaz, plastik askerler ve agresif figürler bu grupta bulunur. Baş etme becerileri ve yeterlilik geliştiren oyuncaklar, problem çözme ve motor

becerileri destekleyen legolar, bloklar, ip atlama ve kart oyunlarını içermektedir. Yaratıcılık ve duygusal ifade araçları ise kostümler, maskeler, kum tepsileri, boya kalemleri ve sembolik figürlerle çocuğun iç dünyasını keşfetmesini sağlamaktadır.

Oyun odasındaki materyaller hijyen açısından kolay temizlenebilir olmalı, sade ve anlaşılır yapıda tasarlanmalı, çocukların erişebileceği raflarda yer almalıdır. Materyaller rastgele değil, terapötik amaca uygun şekilde seçilmelidir. Oyuncakların kırılğan, pahalı veya karmaşık yapıda olmamasına özen gösterilmelidir (Nash ve Schaefer, 2017). Her ne kadar zengin içerikli bir oyun odası ideal olsa da asıl önemli olan çocuğun duygularını ve düşüncelerini ifade edebileceği anlamlı araçların bulunmasıdır (Öğretir, 2008).

1.9.3.3 Terapist

Oyun terapisi alanındaki literatür incelendiğinde, terapistlerin çocuklarla etkili bir şekilde çalışabilmeleri için bazı kişisel niteliklere sahip olmalarının gerekli olduğu görülmektedir. İngiliz Oyun Terapi Derneği, terapistlerin sahip olması gereken değerleri dürüstlük, içtenlik ve alçakgönüllülük olarak sıralamaktadır. Bu değerler, bireylerin ihtiyaçlarına, haklarına ve onurlarına saygı göstermekle, onları küçümseyici bir tutum sergilemeden kabul etmekle ve onların yaşantılarını kendi bakış açılarından anlayabilmekle mümkündür (Robinson, 2011).

Harris ve Landreth (2001) de çocuk merkezli oyun terapisi uygulayan terapistlerin taşıması gereken sekiz temel özelliği tanımlamışlardır. Bunlar arasında, çocuğa samimi bir ilgi göstermek, koşulsuz kabul sunmak, çocuğun duygusal durumlarına karşı duyarlılık sergilemek yer almaktadır. Ayrıca terapistin çocuğa güven duyması, onun terapi sürecini doğal bir biçimde yönlendirmesine olanak tanınması, problemlerini çözme kapasitesine inanması ve gerektiğinde süreci desteklemek adına sınırlamalar koyabilmesi önemlidir. Terapist, çocuğun yaş özelliklerini ve içinde bulunduğu durumu dikkate almalı, her çocuğu kendine özgü ve özel bir birey olarak değerlendirebilmelidir. Ayrıca terapist, bilinçli ya da bilinçdışı düzeyde gerçekleşen aktarım süreçlerine karşı farkındalık geliştirmelidir.

Nalavany vd. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, 28 deneyimli oyun terapistiyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, “iyi bir oyun terapisti” tanımında öne çıkan özelliklerin empati, içtenlik ve sıcak bir yaklaşım olduğu tespit

edilmiştir. Katılımcılar, teknik beceriler ve teorik bilgiye kıyasla bu kişisel özelliklerin çok daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre, teknik bilgi zamanla öğrenilebilecek bir yeterlilik iken, içtenlik ve empati doğrudan terapötik ilişkinin temelini oluşturmaktadır.

1.9.3.4 Çocuk

Terapötik oyun odalarında bulunan çocuklar çoğunlukla “sorunlu” ya da “problemlili” olarak tanımlanır. Sahip oldukları sorunlara çözüm üretmekte zorlanan çocuklar, yaşadıkları kaygı ve huzursuzlukları çoğu zaman saldırgan davranışlarla dışa vururlar. Çocuklar davranışların hem kendilerini hem de çevrelerini rahatsız ettiğini fark edebilirler. Dolayısıyla olumsuz davranışların, daha kabul edilebilir ve yapıcı tepkilere dönüştürülmesine ihtiyaç vardır. Oyun, çocuklar için hem geçmiş yaşantılarla hem de güncel duygularla bağlantı kurarak, yaşadıkları sıkıntıların üstesinden gelmeleri adına bir çıkış yolu sunar (Çetin, 2008).

Oyun terapisi, çocuklarda ruhsal sorunların önlenmesinde önemli bir destekleyici rol oynar. Özellikle hafif düzeyde davranış problemleri gösteren çocukların bu terapiye daha hızlı ve olumlu yanıt verdikleri gözlemlenmektedir. Çocuklar, terapi sürecinde bağımsız hareket etmenin verdiği güven duygusunu yaşar; oyun aracılığıyla pek çok beceri kazanır. Terapi ortamında oyuna başladığı anda, çocuk korkularından sıyrılarak kendini daha özgür ve güvende hisseder (Özdoğan, 2004).

Bir çocuğun oyun tercihini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar arasında yaş, cinsiyet, ailedeki sosyoekonomik yapı, kültürel çevre, iklim koşulları, medya ve iletişim araçlarının etkisi, zekâ düzeyi, gelişimsel özellikler ve sağlık durumu sayılabilir (Özdenk, 2007). Çocukların duygularını sözlü olmayan yollarla ifade etmesini kolaylaştırmak adına, terapi ortamında boya, kil, kum gibi yaratıcı ve dışavurumcu malzemelere yer verilmesi ve terapistin bu araçlarla çocukla birlikte çalışması oldukça etkili kabul edilmektedir (Robinson, 2011).

1.9.3.5 Süreç

Oyun terapisi süreci, genel olarak üç temel evrede şekillenmektedir (Nash ve Schaefer, 2017): İlk aşama, terapist ile çocuk arasındaki güven ilişkisini inşa etmeyi hedefler. Başlangıç seanslarında çocuk terapi ortamını keşfederken, terapist de

çocuğu gözlemleyerek onun hakkında bilgi toplar. Böylece hem ortam hem de süreç çocuğa tanıtılmış olur. İkinci aşama, terapinin en yoğun ve en uzun süren bölümüdür. İkinci aşamada terapötik müdahaleler derinleşir ve çocukta değişimlerin başladığı görülür. Terapist, çocuğun oyunlarında ortaya çıkan dönüşüm potansiyelini tanır ve uygun yöntemlerle sürece rehberlik eder. Üçüncü ve son aşama ise terapi sürecinin tamamlandığı sonlandırma evresidir. Çocuk ve ailesi yaşanan değişimleri içselleştirir. Aynı zamanda sürecin kapanışı yapılırken, çocuğun kazandığı becerilerin sürdürülebilir olması adına hazırlıklar gerçekleştirilir.

1.9.3.6 Terapötik İlişki

Terapist ile çocuk arasındaki bağın niteliği, terapi sürecinin başarısını belirleyen temel etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Terapistler, yürüttükleri çalışmalarda çocukların en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için özellikle danışanla kurulan terapötik ilişkiye büyük önem verirler. Shirk ve Saiz (1992), çocuklarla yapılan terapilerde bu ilişkinin yalnızca bir bağ değil, başlı başına iyileştirici bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Axline (1947) ise, çocuğun duygusal ve psikolojik gelişim göstermesi ile olumlu değişim yaşayabilmesi için terapötik ilişkinin gerekli koşulları sunduğunu ifade etmektedir. Terapötik sürece çocuğun aktif biçimde katılımı, kendisinde beklenen değişimi başlatabilmesi ve gelişim göstermesi açısından kritik bir yere sahiptir. Oyun terapisi bağlamında, çocuk yalnızca terapistin önerilerini dikkate almakla kalmaz; aynı zamanda sürecin kendisine fayda sağladığına ikna olması, terapinin etkinliği için belirleyici olur (Akt. Robinson, 2011).

1.10 Eğitimde Program Geliştirme ile İlgili Kuramsal Temeller

1.10.1 Eğitim Programı

Toplumların eğitimden beklentilerini somut biçimde karşılayan araçlar, eğitim amacıyla geliştirilen programlardır. Eğitimin planlı, sistemli ve hedefe yönelik bir biçimde yürütülmesini sağlayan programlar, eğitim süreçlerine işlerlik kazandırmaktadır. Eğitim sistemlerinin işleyebilmesi ve amacına ulaşabilmesi, büyük ölçüde eğitim amacıyla uygulanan eğitim programlarına bağlıdır (Erden, 1998). Zaman içerisinde eğitim programı kavramına yönelik farklı tanımlar yapılmış olsa da bu tanımların “öğrenen deneyimi”, “okul içi ve dışında planlanmış

etkinlikler” ve “içerik ve öğrenme yaşantıları düzeni” unsurlarında ortaklaştığı görülmektedir (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2009). Planlanmış etkinlikler aracılığıyla öğrenenlere yaşantı kazandırılması, eğitimin biçimsel (formal) yönünü ifade etmektedir. Formal eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, yapılandırılmış bir plan çerçevesinde yürütülen ve sürecin sonunda değerlendirme ile tamamlanan sistemli bir eğitim türüdür (Fidan ve Erden, 1996). Eğitimin amaçlarına uygun biçimde geliştirilerek öğretim sürecinin planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayan formal eğitim, öğretim programı olarak adlandırılmakta ve eğitim amacıyla yürütülmektedir (Demirel, 2020).

Eğitim programı; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan, bu öğeler arasında dinamik ilişkilerin bulunduğu ve birbirini tamamlayan bütüncül bir yapıdır (Demirel, 2020; Gültekin, 2001). Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki tüm dinamik etkileşimler, program geliştirme sürecini ifade etmektedir.

1.10.2 Program Geliştirme Süreci

Varış (1988), program geliştirmeyi; okul içi ve dışı tüm bağlamlarda, Millî Eğitim’in ve okulun amaçlarının etkin biçimde geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi amacıyla, içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılarak geliştirilmesine yönelik, planlı ve eşgüdümlü çalışmaların bütünü olarak tanımlamaktadır. Program geliştirme, program tasarısının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan; programın boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütününe yönelik tüm çalışmaları içeren, bir öğretim programının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve sonuçlara göre yeniden düzenlenmesi aşamalarını barındıran, süreklilik ve yenilenme ilkelerine dayalı dinamik bir süreçtir (Demirel, 2020; Erden, 1998; Marsh, 2009). Program geliştirmenin “dinamik süreç” niteliği, program geliştirme çalışmalarının bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Varış, 1988).

Program geliştirme süreci, Tyler’in (1949) ortaya koyduğu programın dört temel boyutunun (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme) hem tek tek hem de birbirleriyle ilişkili olarak planlanıp tasarlanmasını içeren, kapsamlı, aşamalı ve sürekli bir çalışmadır (Büyükkaragöz, 1997). Program geliştirme süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır: İlk olarak ihtiyaçlar belirlenmekte, ardından

ihtiyaçlara uygun şekilde program tasarlanmaktadır. Sonraki aşamada program uygulanarak denenmekte ve süreç, elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle tamamlanmaktadır.

1.10.2.1 İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç, yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki farktır (Taymaz, 1981). İhtiyaç belirleme, değişimi yönlendirmek ve sağlıklı kararlar almak için duyulan eksiklik ya da yoksunluğun bilinçli ve sistematik biçimde ortaya çıkarılmasıdır. İhtiyaç belirleme süreci, eğitimde mevcut performans eksikliklerinin ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır (Barbazette, 2006). Bir durumun ihtiyaç olarak kabul edilebilmesi, elde edilen değerlendirmenin yalnızca verilere dayalı olmasıyla değil, aynı zamanda bu verilerin amaçlar, değerler, bilgiler ve sebep-sonuç ilişkileri gibi unsurlar ışığında analiz edilip yorumlanmasıyla mümkündür (Stufflebeam vd., 1985). McKillip (1987), ihtiyaç analizini, ihtiyaçların belirlenmesi ve ardından bu ihtiyaçların sistematik olarak değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan bir işlem olarak tanımlamaktadır. İhtiyaç değerlendirme, eğitim alanında mevcut ya da potansiyel örgütsel ihtiyaçları, açık veya örtük biçimde ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bilgi toplama sürecidir (Gupta, 2007).

İhtiyaç belirleme, birey, toplum ve konu alanı olmak üzere üç ana kaynaktan elde edilmektedir. Eğitim programının amaçlarının belirlenebilmesi için bu üç kaynağın beklenti ve gereksinimlerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. İhtiyaç belirleme sürecinde öncelikle gerekli planlamalar yapılarak hazırlık tamamlanmalı, ardından bilgi toplanıp analiz edilmeli; bu süreçte alanın genel durumu, öğrenenlerle ilgili veriler ve ders kitaplarının içerik yapısı incelenerek elde edilen sonuçlar raporlatırılmalıdır (Demirel, 2020).

1.10.2.2 Program Tasarısı Hazırlama

Program tasarımı, programın boyutları dikkate alınarak yürütülecek etkinliklerin planlandığı düşünme ve tasarlama aşamasıdır. Tyler'a (1949) göre programın boyutları; programın ulaşmak istediği eğitsel amaçların belirlenmesi (amaçlar), bu amaçlara ulaşmak için uygun içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinin seçilmesi (içerik), etkili bir ğretim için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi (ğrenme-öğretme süreçleri) ve son olarak belirlenen amaçlara ne ölçüde

ulaşıldığının değerlendirilmesidir (değerlendirme). Program tasarlama sürecinin özünde, programın temel öğelerinin yapılandırılması yer almaktadır. Program tasarımı, “Ne amaçla?”, “Hangi içerik ve araçlarla?”, “Nasıl?” ve “Etkililiği nasıl değerlendirilecek?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda şekillenir ve bu sorulara atfedilen önem ile öncelik, tasarımın temel yapısını belirler (Demirel, 2020).

Eğitimde hedef kavramı, bireyde kazandırılması planlanan özellikleri ifade etmektedir (Sönmez, 2015). Program tasarısı hazırlanırken öncelikle eğitim programının genel hedefleri belirlenmekte, ardından sürecin izlenecek yolu ortaya konulmakta ve son aşamada programın temel niteliksel özellikleri açıklanmaktadır (Hewitt, 2018).

İçerik ögesi, programda yer alan konu ve kapsamı ifade etmektedir (Demirel, 2020). İçerik, hedef davranışlara uygun olarak ünite ve konular halinde, hedef-davranış tutarlılığı, aşamalılık ve bütünlük ilkeleri gözetilerek düzenlenmektedir. Düzenlemede kolaydan zora, bilinenlerden bilinmeyenlere ilerleme sağlanmakta; görsel unsurlar ve öğrenme-öğretme etkinlikleriyle uyum dikkate alınmaktadır (Sönmez, 2015).

Öğrenme-öğretme süreci, kazandırılması hedeflenen bilgilerin ve becerilerin nasıl öğretileceğini ortaya koymaktadır (Demirel, 2020). Öğrenme-öğreten etkinlikleri tasarlanırken önceki hedef ve becerilerin sonraki etkinliklerde kullanılmasını sağlayan süreklilik, yeterliklerin basamaklı olarak geliştirilmesini ifade eden aşamalılık ve farklı etkinliklerin birbirini desteklemesini amaçlayan dayanışıklık ilkelerine göre düzenlenmektedir (Özçelik, 2014).

Değerlendirme, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirleme sürecidir (Demirel, 2020). Program değerlendirmenin iki temel amacı vardır: İlki, öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek; ikincisi ise programın hedef kitle ihtiyaçları ile toplumsal değişimlere uyumunu değerlendirmektir (Demeuse ve Strauven, 2016).

Araştırmacılar tarafından farklı program tasarım ve geliştirme modelleri önerilmiş olsa da her modelde programın bu temel boyutlarının yer aldığı konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır (Demirel, 2020; Marsh, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2009). Tasarımcılar, program geliştirirken farklı yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Bu yaklaşımlar, program öğelerinin programdaki ağırlığına göre konu merkezli, öğrenen merkezli ve problem merkezli program tasarımları olarak

sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2009; Şeker, 2012). Konu merkezli program tasarımları, en yaygın kullanılan yaklaşım olarak içerik öğesinin diğer öğelere göre ön planda tutulduğu ve programın konular etrafında yapılandırıldığı bir anlayışı yansıtmaktadır (Büyükkaragöz, 1997). Öğrenen merkezli program tasarımları, bireyi merkeze alarak programın öğrenenin özelliklerine göre düzenlenmesini sağlamak ve öğrenenleri katılımcı olmaya motive etmektedir (Soloway vd. 1996). Problem merkezli program tasarımları, yaşamın gerçek problemlerini temel alarak toplumun yeniden yapılandırılmasını amaçlamaktadır (Ellis, 2015).

Program yaklaşımları, program modellerinin oluşturulmasında temel dayanak noktası olarak görülmektedir. Eğitimde program geliştirme alanında hem dünyada hem de ülkemizde en sık başvurulan modeller arasında Taba modeli, Tyler modeli, Taba-Tyler modeli, Sistem Yaklaşımına Dayalı Program Geliştirme Modeli, Rasyonel Planlama Modeli, Süreç Yaklaşımı Modeli, Yenilikçi/Durumsal Model ile MEB Program Geliştirme ve MEB Yeni Program Geliştirme Modelleri bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1997).

1.10.2.3 Programı Deneme

Programın denenmesi aşaması, tasarım sürecinde ortaya konulan planların hayata geçirildiği ve programın başarısının sınındığı kritik evredir. Deneme uygulamalarında izlenmesi gereken temel adımlar; uygulamanın planlanması, programın uygulanacağı okul ve sınıfların belirlenmesi, görev alacak yönetici ve öğretmenlerin seçilmesi, bu kişilere programın tanıtılması, program taslağının uygulanması ve ardından değerlendirilmesidir. Uygulama adımların eksiksiz şekilde gerçekleştirilmesi tek başına yeterli olmamakta; uygulamanın deneyimli öğretmenler tarafından yürütülmesi, öğrencilerin gerekli ön bilgi ve hazır bulunuş düzeyine sahip olması ve öğrenme ortamının amaca uygun biçimde hazırlanması da sürecin başarısı açısından belirleyici olmaktadır (Demirel, 2020). Deneme yani uygulama aşamasının gerekli özen ve titizlikle yürütülmemesi, programın gerçekçi ve güvenilir veriler üretmesini engellemektedir.

1.10.2.4 Programı Değerlendirme

Program değerlendirme, eğitim programlarının işlevselliğini, etkililiğini ve sürekli gelişimini sağlamaya yönelik temel bir süreç olarak görülmektedir. Tyler

(1949), değerlendirmeyi bir program çalışmasının merkezi unsuru olarak tanımlamakta ve bu sürecin, programın hedeflediği davranış değişikliklerinin ne de gerçekleştiğini belirlemeyi amaçladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Demirel (2007), değerlendirmeyi programın etkililiğine ilişkin karar verme süreci olarak ele almaktadır.

Oliva (2009), program değerlendirmenin kapsamını daha geniş bir çerçevede ele almakta ve bu sürecin yalnızca programın işleyip işlemediğini değil, aynı zamanda geliştirilmesi gereken yönlerini, çıktılarının yükseköğretim ve iş yaşamındaki başarısını, maliyet etkinliğini ve mesleki akreditasyon açısından yeterliliğini belirlemeyi de içerdiğini vurgulamaktadır. Ornstein ve Hunkins (2009) ise değerlendirme sürecinin yalnızca hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını ortaya koymakla sınırlı olmadığını; aynı zamanda programın nasıl işlediğini, ne tür iyileştirme yolları ve alternatiflerinin mevcut olduğunu araştırma işlevi taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirme hem mevcut durumu analiz eden hem de geleceğe yönelik düzenlemelere ışık tutan dinamik bir süreçtir.

Program değerlendirme, bir eğitim programının sonunda önceden belirlenen öğrenme hedeflerine ne de ulaşıldığını ve bu hedeflerin iş başındaki performansa katkı sağlayıp sağlamadığını inceleyen, eğitim programı hakkında bir karar vermek amacıyla sistematik olarak veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Sitzmann, 2011). Ertürk (1984), program değerlendirmenin, yetişek geliştirmenin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olduğunu belirtmektedir. Bu tamamlayıcılıktan kasıt; programın temel aldığı ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı ve belirlenen hedeflere yönelik çıktılara ulaşılıp ulaşılmadığının sistematik biçimde ortaya konmasıdır. Programın ngrdğ istendik davranışların bireylerde gelişip gelişmediğinin anlaşılması ancak bilimsel temellere dayalı bir değerlendirme süreciyle mümkündür.

Değerlendirme süreci yalnızca eğitimden önce ve sonra uygulanan ölçümlerle sınırlı değildir (Atik-Kara vd., 2020). Program değerlendirme süreci, programın etkililiğini ortaya koyan uygulamalar bütünü olmakla birlikte programla ilgili kararlar alınmasını sağlayan bir program ögesidir. Değerlendirme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, programın yetersiz kalan yönleri saptanmakta, mevcut

aksaklıklar belirlenmekte ve gerekli iyileştirmeler yapılmaktadır (Uşun, 2016). Böylece program öğeleri sürekli olarak geliştirilmeye açık hale gelmektedir.

Değerlendirme yalnızca programın bileşenlerinin iyileştirilmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda programın işlevselliğini, katılımcıların ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiğini ve öğretim sürecine dair nesnel verilerin elde edilmesini de mümkün kılmaktadır. Sanders ve Nafziger'e göre (1976) program geliştirmenin amaçları; programı güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, planlama ve karar vermede kullanılabilecek bilgileri derlemek, programda karşılaşılabilecek sorunları ön görmek, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenme çıktılarını belirlemek ve eğitim giderlerini ekonomik kılmak için finansal bilgiler toplamak olarak sıralanmaktadır. Sıcak ve Arsal'a göre (2013) değerlendirmenin işlevleri, tanımlamak, programı gözden geçirmek, karşılaştırmak, ihtiyaçları önceden tespit etmek ve ulaşılan hedefleri saptamaktır.

Program değerlendirmenin yukarıda belirtilen işlevlerini yerine getirebilmesi için Fitzpatrick ve arkadaşları (2012), program değerlendirme sürecini üç temel aşamada ele almaktadır: planlama, uygulama ve değerlendirme. Bu sürecin ilk ve en kritik aşaması olan planlama, değerlendirme çalışmasının bütünlüğünü ve bilimsel geçerliliğini doğrudan etkilemektedir. Planlama aşamasında; değerlendirme araştırmasının deseni, veri toplama yöntemleri, kullanılacak ölçme araçlarının türü, uygulanma sıklığı ve amacı gibi unsurlar sistematik biçimde yapılandırılır. Ayrıca, bu araçların geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine yönelik çalışmaların da bu aşamada tamamlanması gerekmektedir. Uygulama aşaması ise planlama sürecinde alınan kararların pratiğe döküldüğü, değerlendirme deseninin yürürlüğe konulduğu aşamadır. Bu kapsamda; evren ve örneklem seçimi gerçekleştirilir, veriler toplanır, analiz edilir ve elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılır. Sürecin son aşaması olan değerlendirme ise, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların, eksikliklerin ve hataların belirlenmesini hedefler. Bu aşama, aynı zamanda sürecin kalitesini değerlendiren ve "meta değerlendirme" olarak adlandırılan kritik bir inceleme niteliğindedir. Program değerlendirme kapsamında, hâlihazırda uygulanmakta ya da deneme aşamasında olan programların etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılabilecek çeşitli değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Değerlendirme modelleri, programın amaçlarına ulaşip

ulaşmadığını, sürecin işleyişini ve elde edilen çıktıların kalitesini sistematik bir şekilde analiz etmeye olanak sağlar.

1.10.2.4.1 Program Değerlendirme ile İlgili Yaklaşımlar ve Modeller

Program değerlendirme modelleri, büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımlarındaki farklılıklara bağlı olarak çeşitlenmektedir. Bir programın hangi değerlendirme ele alınacağı; programın dayandığı kuramsal temele, yapısal özelliklerine ve hedeflediği birey profiline göre şekillenmektedir (Özdemir, 2009). Eğitim bilimleri alanında çok sayıda program değerlendirme modeli bulunmaktadır (Erden, 1998). Program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin, literatürde farklı kaynaklarda çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Program değerlendirme sürecinde hangi yaklaşımın daha uygun olacağı ise, değerlendirme sürecinin amacı, değerlendirilecek programın özellikleri ve içinde bulunduğu bağlamsal koşullara göre değişkenlik göstermektedir. Her bir değerlendirme modeli, programın farklı boyutlarını anlamaya ve açıklamaya olanak tanıyan özgün güçlü yönleri sahiptir. Bu yaklaşımlar, değerlendirme sürecine kuramsal bir derinlik kazandırmanın yanı sıra, uygulamaya dönük çeşitli bakış açıları da sunmaktadır (Stufflebeam vd., 2002). Ayrıca, program değerlendirme çalışmalarında araştırmacılar, değerlendirme amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak en uygun modeli seçebilecekleri gibi, mevcut modelleri sentezleyerek özgün değerlendirme yaklaşımları da geliştirebilmektedir.

Program değerlendirme yaklaşımları farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Ertürk (2013), program değerlendirme sürecine ilişkin yaklaşımları altı temel başlık altında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma; programın tasarımına odaklanan değerlendirme, değerlendirme bağlamındaki fiziksel ve sosyal çevreyi dikkate alan ortam temelli değerlendirme, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini esas alan başarıya dayalı değerlendirme, hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini ölçen erişim temelli değerlendirme, öğrenme sürecini ve niteliğini inceleyen öğrenme odaklı değerlendirme ve program çıktılarının niteliğini ele alan ürün değerlendirme biçiminde yapılandırılmıştır. Öte yandan Posner (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını kuramsal temellerine göre beş kategori altında gruplamaktadır. Bu kategoriler; geçmişten gelen uygulamalara dayalı geleneksel yaklaşım, nedensellik

ilişkilerini ortaya koymaya çalışan deneysel yaklaşım, gözlenebilir davranışlara odaklanan davranışsal yaklaşım, disiplinlerin örgütlenme biçimlerini esas alan disiplin temelli yaklaşım ve bireyin zihinsel süreçlerine vurgu yapan bilişsel yaklaşımdan oluşmaktadır.

Fitzpatrick vd. (2004) değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli yaklaşımlar, yönetim yönelimli yaklaşımlar, müşteri yönelimli yaklaşımlar, uzmanlık yönelimli yaklaşımlar, rakip yönelimli yaklaşımlar, katılımcı yönelimli yaklaşımlar olarak sıralamıştır. Uşun (2016) ise eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli, sistemlere dayalı (yönetim yönelimli), işbirlikçi, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, niteliksel, uzmanlık yönelimli, müşteri yönelimli, postmodern, geleneksel, pragmatik, hümanist, akademik değerlendirme yaklaşımı ve diğer modeller olmak üzere 14 farklı başlıkta gruplandırmıştır.

Hedef yönelimli yaklaşımlar, programın başarısını önceden belirlenen hedeflere ulaşma düzeyiyle ilişkilendirmektedir. Hedef yönelimli yaklaşım, hedeflerin net biçimde tanımlanmasını ve programın bu hedefleri ne ölçüde gerçekleştirdiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Hedeflerin önceden belirlenmiş olması uygulamada kolaylık sağlarken, hedef dışı kazanımların göz ardı edilmesi ise önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir (Stufflebeam, vd., 2002). Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, Probus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli, Hammond'un değerlendirme modeli, Bennet'in program değerlendirme modeli hedef yönelimli yaklaşımlara dayanmaktadır.

Sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) yaklaşımlar, program hakkında karar alıcıların ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır. Sistemlere dayalı yaklaşımın en önemli avantajı, program henüz tasarım aşamasındayken değerlendirmeye olanak tanınması ve böylece erken dönemde tartışma zemini oluşturmasıdır. Ancak değerlendirme sürecinin yöneticilerin denetiminde yürütülmesi, değerlendiricinin bağımsızlığını sınırlayabileceği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Stufflebeam'in CIPP modeli, Dick ve Carey'in öğretimsel tasarım modeli, Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirmesi, gerçekçi değerlendirme modeli, toplam kalite değerlendirme modeli, Alkin'in

UCLA değerlendirme modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli sistemlere dayalı değerlendirme yaklaşıma sahiptir.

İşbirlikçi değerlendirme, değerlendirme sürecinin tasarımı, uygulanması, veri toplama ve analiz aşamalarında paydaşların bilgi, deneyim ve bakış açılarını değerlendirme sürecine entegre etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Cousins ve Whitmore, 1998). Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli, yetkilendirme değerlendirmesi modeli, demokratik değerlendirme modeli, yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, mantık modeli, örgütsel öğrenme modeli işbirlikçi değerlendirme yaklaşıma sahiptir (Uşun, 2016).

Katılımcı yönelimli yaklaşımlar, değerlendirme sürecine programla ilişkili tüm paydaşların aktif katılımını temel almaktadır. Sürecin esnekliği, veri kaynaklarının ve türlerinin çeşitliliği ile insan odaklı bir değerlendirme anlayışı benimsemesi bu yaklaşımın güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Ancak, verilerin çoğunlukla nitel ve öznel olması analiz sürecini uzatmakta; bu durum geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında değerlendiricinin daha titiz ve dikkatli hareket etmesini gerektirmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli, Stake'in uygunluk modeli ve Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli değerlendirme yaklaşıma sahiptir.

Rakip yönelimli yaklaşımlar, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amacıyla farklı uzman görüşlerini karşılaştırmalı olarak ele almakta ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarını analiz etmektedir. Rakip yönelimli yaklaşımın en önemli avantajı, çeşitli bakış açılarına yer vererek zengin ve çok boyutlu bilgi sağlamasıdır. Ancak uygulama sürecinde yüksek maliyet, zaman gereksinimi ve etkili iletişim becerilerine duyulan ihtiyaç, yaklaşımın temel sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Wolf'un karşıt değerlendirme modeli rakip yönelimli bir yaklaşıma sahiptir.

Niteliksel değerlendirme yaklaşıma sahip olan bir model vardır; Patton'un nitel değerlendirme modeli. Patton program değerlendirme modelinde niteliksel bir bakış yakalamış ve biçimlendirici değerlendirmeyi amaçlamıştır. Modelde katılımcıların deneyimlerini yansıtan unsurların olması nitel bir işlev katmaktadır (Uşun, 2016).

Uzmanlık yönelimli yaklaşımlar, program değerlendirmede geçerli ve güvenilir yargılara ulaşabilmek için alanında yetkin uzmanların görüşlerine başvurulması gerektiğini savunmaktadır. Uzmanlık yönelimli yaklaşım, profesyonel uzmanlığın değerlendirme sürecindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Uygulama kolaylığı, farklı alanlara uyarlanabilirlik ve kurumsal süreklilik sağlaması güçlü yönleri arasında sayılırken; uzmanların aynı yargılara sıkça başvurması, veri eksikliği, motivasyon yetersizliği ve zaman kaybı gibi etkenler ise sınırlılıkları olarak görülmektedir (Uşun, 2016). Eisner’ın eğitsel eleştiri değerlendirme modeli ve uzman / akreditasyon modeli uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımındadır.

Müşteri yönelimli yaklaşımlar, değerlendirmeyi bir ürün ya da hizmetin değeri ve işlevselliği hakkında karar verme süreci olarak görür ve odak noktasına tüketici memnuniyetini yerleştirir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Müşteri yönelimli yaklaşımı, eğitsel ürünlerin kullanıcı ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını belirlemeye çalışmaktadır. Güçlü yönü, farklı programlar arasında seçim yapmayı kolaylaştıran bilgiler sunması ve rekabet yoluyla kaliteyi artırmasıdır. Ancak değerlendirme maliyetinin tüketiciye ekonomik olarak yansması, önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Stufflebeam vd., 2002). Scriven’in hedefsiz değerlendirme modeli, müşteri yönelimlidir.

Postmodern yaklaşıma sahip bir değerlendirme modeli vardır; Quba ve Lincoln’un dördüncü nesil yapılandırmacı değerlendirme modeli. Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı, 1960’lı yıllarda bilimsel yöntemlerin eğitim programlarına uygulanmasıyla ortaya çıkan bir değerlendirme anlayışıdır. Yaklaşımda, nicel verilerin nesnel, geçerli ve güvenilir bir biçimde toplanması esas alınmaktadır. Sayısal verilere dayalı deneysel yöntemler, geleneksel değerlendirme modellerinin temelini oluşturmaktadır. Amaç, belirli çıktılar doğrultusunda programın etkisini ölçmek olup, özellikle istatistiksel analiz araçlarının kullanımı yaygındır (Uşun, 2016). Pragmatik değerlendirme modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesinde ikili yöntemsel ayrımları (örneğin, nicel-nitel, biçimlendirici-sonuç vb.) aşmayı amaçlayan ve uygulamada esneklik sağlayan bir yaklaşımdır. Bu model, alanı yönlendiren geleneksel tartışmaların ötesine geçerek, pratikte işlevsel ve duruma uygun yöntemlerin kullanılmasını savunmaktadır (Uşun, 2016).

Hümanist değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecinde üründen ziyade bireyin yaşantılarına, sürece ve etkinliklere odaklanan bir anlayıştır. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin ve öğrencilerin öznel değerlendirmelerine değer verilir; değerlendirmenin insani boyutu ön plandadır. Akademik değerlendirme yaklaşımı ise program değerlendirmesinde öğretim hedeflerine ulaşılmasını merkeze alan, bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini analiz etmeye odaklanan bir yaklaşımdır. Akademik değerlendirme yaklaşımında uzmanlar, değerlendirmeyi öğretim sürecine katkı sunacak biçimde düzenlemeye çalışmaktadır. Mevcut program değerlendirme yaklaşımlarına dahil olmayan diğer modeller ise çoklu yöntemlerle değerlendirme modeli, tüketici-odaklı model, maliyet / yarar analizi değerlendirme modeli, deneysel değerlendirme modeli, sürece dayalı modeller, ürüne dayalı modeller, sürece ve ürüne dayalı modeller ve gereksinime dayalı modeller olarak sıralanmaktadır (Uşun, 2016).

Mevcut araştırmada ÇEİT eğitimi programını değerlendirmek amacı ile sistemlere dayalı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Kirkpatrick'in değerlendirme modeli ile çok boyutlu olarak ÇEİT programı ele alınmış ve değerlendirme sürecinde modelin dört aşaması uygulanmıştır.

1.10.2.4.2 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, organizasyonel düzeyde uygulanan eğitim programlarının etkililiğini belirlemede kullanılan en yaygın modeldir. 1959 yılında Donald Kirkpatrick tarafından geliştirilen Kirkpatrick'in modeli, hedef odaklı bir yaklaşımını benimsemektedir (Rajeev vd., 2009). Kirkpatrick'in eğitim değerlendirme modeli, sistematik yapısı ve kullanımının kolaylığı sayesinde kısa sürede iş dünyası ve akademik alanda öne çıkarak popülerlik kazanmıştır (Alliger vd., 1997; Goldstein ve Ford, 2002; Sugrue ve Rivera, 2005). Yaklaşık 50 yıl önce geliştirilmiş olan bu model; örgütler, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından eğitim değerlendirme süreçlerinde kullanılmaktadır (Salas vd., 2012; Sugrue ve Rivera, 2005). Farklı alanlarda uzun yıllar en etkili ve yaygın olarak kullanılan bu model öğretim faaliyetlerinin başarısını veya başarısızlığını göstermek için standart bir model haline gelmiştir (Bates, 2004; Reio vd., 2017).

Kirkpatrick herhangi bir eğitim programının kalitesini, hedeflerini ve çıktılarını değerlendirmek için "4 düzeyli eğitim değerlendirme modeli"

geliştirmiştir. Model, Tepki/Reaksiyon (1. Düzey), Öğrenme (2. Düzey), Davranış/Transfer (3. Düzey) ve Sonuç (4. Düzey) düzeylerinden oluşmaktadır. Her düzey hem kendi içinde önemli hem de bir sonraki basamağı etkileyen bir yapıya sahiptir. Değerlendirme süreci, düzey basamakları ilerledikçe daha karmaşık hale gelir ve daha fazla zaman alır, ancak oldukça değerli bilgiler sağlar (Kirkpatrick, 1998; Akt. Özaydın vd., 2012). İlk iki basamak, eğitimin uygulandığı ortamda, son iki basamak ise çalışma ortamında değerlendirilir. Her bir basamak, bir sonrakine temel oluşturur. Basamaklar sırasıyla değerlendirilse de her biri bağımsız olarak da ele alınabilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013).

Tepkilerin değerlendirilmesi (1. Düzey): Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne göre eğitimin başlangıcında katılımcıların tepkileri değerlendirilmektedir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013; Özaydın vd., 2012; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu değerlendirme, öğrenenlerin eğitim programına yönelik memnuniyetine odaklanmaktadır (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Değerlendirme, “Ne kadar iyi?”, “Katılımcılar programı beğendiler mi?” sorularına yanıt arar. Eğitmenin bu sorulara yanıt bulması eğitmenin gelecekteki programları değiştirmesi ya da iyileştirmesine karar vermesi için kaynak sağlamaktadır. Aynı zamanda katılımcıların kendi görüşlerine değer verildiğini görmesini sağlamaktadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Katılımcıların eğitim programına ilişkin duygu ve tutumlarını ortaya çıkarmak önemlidir. Temel amaç, katılımcılarda olumlu bir tepki oluşturmaktır. Çünkü katılımcılar eğitim programını beğenirlerse katılmaya ve öğrenmeye daha fazla motive olacaklardır. Olumlu bir tepki sağlanamazsa, katılımcıların öğrenmeye motive olmaları zorlaşacaktır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Eğitim programı tamamlandığında, katılımcılardan veri toplanır. Bu veri, katılımcıların programla ilgili tutumları ve motivasyonları hakkında bilgi sağladığı için programın geliştirilmesine olanak tanır. Programın içeriği, etkinlikleri, kullanılan yöntemler, öğrenme ortamı ve eğitimcilerin performansı; Likert tipi anketler, odak grup görüşmeleri gibi yöntemlerle değerlendirilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Tepki aşaması eğitim programına katılım sağlayan bireylerin memnuniyetlerini değerlendirmesinden dolayı alan yazında bireylerin müşteri olarak nitelenmesine sebep olmuştur (Kirkpatrick ve Kirkpatrick

2006). Eğitim katılımcısının müşteriye benzetilmesi herhangi bir ödeme yapmalarından kaynaklı değil, eğitime yönelik duygularının önemsenmesinden kaynaklanmaktadır (Akgün, 2022).

Öğrenmelerin değerlendirilmesi (2. Düzey): Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin ikinci düzeyinde "Ne yaptı?", "Katılımcılar neler öğrendi?" sorularına yanıt aranmaktadır (Kirkpatrick, 1976). Bu aşamada eğitimci ya da değerlendirici katılımcıların ne tür bilgi, beceri veya tutumlara sahip olduğunu bulmaya çalışmaktadır. İkinci düzeyde eğitim programının değerlendirilmesi için önemli kanıtlar toplanmaktadır (Orhak, 2023).

Öğrenmelerin değerlendirilmesi düzeyinde, bilgi, beceri ve tutumda meydana gelen değişimler; objektif değerlendirme araçları, performans testleri veya tutum ölçekleri kullanılarak analiz edilmektedir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Bu düzeyin değerlendirilmesi sürecinde şu öneriler yol gösterici olabilir:

- Kontrol gruplarının kullanılması,
- Kazanılan yeterliliklerin ölçülmesi,
- Ön test-son test uygulamalarının yapılması,
- Değerlendirme sonuçlarının analiz edilmesi ve kullanılması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Davranışların değerlendirilmesi (3. Düzey): Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin üçüncü düzeyinde "Ne tür değişiklikler var?", "Katılımcıların davranışlarındaki değişimler neler?" sorularına yanıt aranmaktadır (Kirkpatrick, 1976). Davranışların değerlendirilmesi aşamada, bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde davranışa dönüştüğü ve gerçek hayata aktarılabilirdiği değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirmenin, eğitimin hemen ardından değil, belirli bir süre sonra gerçekleştirilmesi önemlidir. Değerlendirme sürecinde anket, görüşme ya da doğrudan gözlem yöntemleri kullanılabilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013).

Katılımcıların davranışı ortaya koymasının kanıtlanması gerektiği için yeterli zamana ihtiyaç vardır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Davranışların

değerlendirilmesi düzeyi, ilk iki düzeye göre daha zor ve daha fazla zaman alıcıdır. Davranışın değerlendirilmesi aşamasına geçmeden önce birinci ve ikinci basamakların atlanması ciddi bir hata olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte davranış değişikliğinin sağlanabilmesi için şu dört koşulun yerine getirilmesi gereklidir:

- Katılımcının istekliliği,
- Neyi, nasıl yapacağını bilmesi,
- Uygun bir çalışma ortamının sağlanması,
- Değişimin teşvik edilmesi için ödüllendirme yapılması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

İlgili aşamanın değerlendirilmesinden önce, neyin, ne zaman ve nasıl değerlendirileceğine karar verilmelidir. Davranış değişikliğinin değerlendirilmesi için şu öneriler sunulmaktadır:

- Kontrol gruplarının kullanılması,
- Davranış değişikliği için yeterli zaman tanınması,
- Ön test-son test yöntemlerinin uygulanması,
- Katılımcılarla ve onların üst veya astlarıyla anket ya da görüşme yapılması,
- 100 puanlık değerlendirme modelinin uygulanması,
- Değerlendirmelerin belirli aralıklarla tekrarlanması,
- Fayda-maliyet analizinin yapılması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Sonuçların değerlendirilmesi (4. Düzey): Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dördüncü düzeyinde “Somut veriler neler?”, “Eğitim programının örgütsel düzeydeki sonuçları neler?” sorularına yanıt aranmaktadır. Kirkpatrick, bu düzeyde bir değerlendirme yapılmasını gerektiren nedenleri şu şekilde sıralamıştır: Programın devam edip etmeyeceğine karar vermek, programı iyileştirmek,

öğrenme sürecinin uygunluğunu sağlamak (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006), eğitimin değerini en üst düzeye çıkarmak, eğitimi stratejik hedeflerle uyumlu hale getirmek ve eğitimin değerini ortaya koymak (Kirkpatrick, 2007).

Sonuçların değerlendirilmesi için şu öneriler sunulmaktadır:

- Kontrol gruplarının kullanılması,
- Sonuçların ortaya çıkması için yeterli zaman tanınması,
- Ön test-son test yöntemlerinin uygulanması,
- Ölçümlerin belirli zamanlarda tekrarlanması,
- Fayda-maliyet analizinin yapılması,
- Elde edilen sonuçların tatmin edici olması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick, değerlendirme sürecinde eğitimin öncesi ve sonrasında ölçüm yapılmasını, böylece programın sağladığı öğrenmenin tespit edilmesini önermektedir. Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, daha çok hedeflere odaklanarak programın etkililiğini değerlendirmeye yöneliktir. Değerlendirme sürecinde mümkün olduğunca kesin ve doğru verilerin toplanması, ortaya çıkan gelişmelerin eğitim programının bir sonucu olarak değerlendirildiğini göstermeyi amaçlar. Modelin her aşamasında maliyet unsuru dikkate alınır. Kesin veri toplamanın maliyetli olduğu durumlarda ise mevcut imkanlar dahilinde elde edilen veriler kullanılır (Kirkpatrick, 1998).

Dördüncü düzeydeki değerlendirme, katılımcıların izlenebildiği ve kontrol altında tutulabildiği durumlarda gerçekleştirilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Tamamlanması zor bir düzey olduğu vurgulanmaktadır (Orhak, 2023). Pulichino (2007) sonuçların değerlendirilmesinin gerçekleştirilebilmesi için daha farklı becerilere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006) de, değerlendirme modelinin bir düzeyinden diğer bir düzeyine geçildiğinde değerlendirme sürecinin karmaşıklaştığını ve daha zaman alıcı olmaya başladığını

ifade etmektedir. Öte yandan yüksek düzeylerdeki değerlendirmelerde elde edilen verilerin daha da değerli olduğu belirtilmektedir.

Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2007) “eğitim programının katılımcıların becerileri, bilgileri ve davranışları üzerindeki olumlu etkisini artırmak için tasarımcılara rehberlik sağlayan etkili bir eğitim programı için on gereklilik” tanımlamaktadır. Birinci gereklilik, programın katılımcıların ihtiyaçlarını karşılaması gerekliliğidir. Eğitim programının hedefleri, katılımcıların eğitim ortamındaki ya da iş yerlerindeki ihtiyaçlarını karşılamıyorsa bunun bir kaynak israfı olacağı vurgulanmaktadır. İkinci gereklilik, eğitim programının öğrenme hedeflerinin katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesidir. Böylece eğitim; katılımcıların bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmesi için etkili bir araç olacaktır. Üçüncü gereklilik, programın takviminin eğitmeniden ziyade, katılımcıların müsaitliklerine uygun şekilde oluşturulması ve uygulanmasıdır. Bu gereklilik katılımcıların eğitime olumlu tutumla başlamasına vesile olacaktır. Dördüncü gereklilik, programın gerçekleştirileceği ortamın konum, büyüklük, aydınlatma, havalandırma ve ekipman donanımı gibi bakımlardan uygun nitelikte olmasıdır. Bu değişkenler eğitim kalitesini etkileyebilir. Beşinci gereklilik, eğitim programı katılımcıların titizlikle belirlenmesidir. Programa uygun kişiler kabul edilmelidir. Bu gereklilik programın amacına ulaşabilmesi için önemlidir. Altıncı gereklilik, eğitmenin nitelikleri ile ilgilidir. Eğitim programını gerçekleştirecek eğitmen konunun uzmanı olmanın yanı sıra etkili şekilde iletişim kurabilmeli, eğitim yöntemlerine ve değerlendirme sürecine hâkim olmalıdır. Yedinci gereklilik, eğitim programında katılımcıların özelliklerine uygun teknikler kullanılmasıdır. Eğitmen, katılımcıların kolay öğrenebilmesi için farklı tekniklerden ve araç gereçlerden yararlanabilir. Sekizin gereklilik, program tasarısının aksamadan uygulanması ile programın hedeflerine ulaşılmasının sağlanmasıdır. Dokuzuncu gereklilik, katılımcıların memnuniyet duymasıdır. Katılımcılar programa dahil olduklarından ve kazanımlarından dolayı memnun olmalıdırlar. Onuncu gereklilik, eğitim programının değerlendirilmesidir. Değerlendirme için eğitim öncesinde bir planlama yapılmış olmalı ve değerlendirme amacına göre model aşamaları eğitim süreci boyunca gerçekleştirilmelidir.

1.11 İlgili Araştırmalar

1.11.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

1.11.1.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmalar, Avrupa Birliği politikaları, halk eğitimi merkezleri, özel sektör eğitimleri ve ebeveyn eğitimleri gibi birçok bağlamda yürütülmüş; bu çalışmalar yetişkin eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik önemli içgörüler sağlamıştır.

Kaya (2010) araştırmasında Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesini ele almış ve 2000-2010 yılları arasında Birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmî belge ve raporları incelemiştir. Araştırma sonucunda, AB’nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğunu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğünü belirlemiştir. Bu durum, özellikle yetişkin eğitiminin bireysel gelişimden çok piyasa beklentilerine hizmet eden bir araçsallaşmaya uğradığını ortaya koymuştur. Türkiye’de bu politikaların ulusal sistemlere yansıtılması sürecinde eksiklikler olduğu, özellikle yetişkin eğitimcilerinin sistematik mesleki gelişim programlarından yoksun kaldıkları görülmektedir.

Kılıç (2012) araştırmasında Ankara’da uygulanan Benim Ailem programının yetişkin eğitiminde program geliştirme sürecine uygunluğunu değerlendirmiştir. Araştırmasını nitel ve nicel verilerle karma olarak gerçekleştirmiş ve araştırma sonunda Benim Ailem programının yetişkin eğitiminde program planlama sürecine uygun olarak tasarlandığını ve katılımcı ve öğretmenlerin programı oldukça başarılı buldukları görülmüştür. Öte yandan programın ihtiyaç analizi sürecinde katılımcı grubun görüşlerine başvurulmadığı; programın geliştirilmesi sürecinde program değerlendirme çalışmasının yapılmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenler haftalık ders saati süresini, programa ayrılan bütçeyi, kaynak materyalleri, yeterli bulmamışlar; ulaşım masraflarının karşılanması ve uygun derslik bulma konularında sorunlar yaşamışlardır.

Bağcı (2014) araştırmasında Türkiye’deki yetişkin eğitimi uygulamalarını eleştirel olarak ele almış ve Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi uygulamalarının

eşitlikçi olup olmadığını değerlendirmiştir. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma bir modele sahiptir. Araştırma sonucunda Türkiye’de yetişkin eğitimi uygulamalarının toplumsal eşitsizlikleri gidermediği, tam aksine bu eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet ettiği görülmüştür. Bağcı’nın (2014) çalışması, bir eğitim programının görünürde başarılı sonuçlar üretse bile, eğer toplumsal eşitsizlikleri azaltıcı bir etki yaratmıyorsa, bu durumun programın gerçek anlamda etkililiğini sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Komşu (2014) araştırmasında yetişkinlerin, kent sorunlarını nasıl algıladıkları, kentte yaşayan bir birey olarak siyasal katılım örüntülerinin neler olduğu ve bu bağlamda yetişkin eğitimi etkinlikleri ile nasıl ilişkilendiklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, yaşadıkları mahallenin ve kentin temel sorunlarını dile getirebilecek yeterliliği sergilediği, fakat, bu sorunların çözümüne katkı girişimlerinin yetersiz kaldığı, siyasal katılımın araçlarını da yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcılarda özgüven artışı olduğu, mesleki gelişim sağlandığı ve aile ihtiyaçlarına katkı sunulduğu tespit edilmiştir.

Ay (2015), Aile Eğitimi Programları kapsamında verilen kursların, katılımcı ebeveynlerin anne babalık davranışlarını ve becerilerini geliştirmesindeki katkılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, eğiticilerin aile eğitimi kurslarını gerekli gördükleri, kursiyer sayılarını ve baba katılımını yetersiz, kursiyerlerin devamsızlığını fazla buldukları görülmüştür. Eğiticiler farklı etkinlikler kullandıklarını düşünseler de kursiyerler etkinlikleri yetersiz bulmaktadır. Eğiticiler, katılımcıların hazır bulunuşluklarını ölçmemekte ve ev ziyaretleri yapılmamaktadır. Kursiyerler ise aile eğitimi kurslarını gerekli fakat yetersiz görmekte, etkili iletişim becerilerini geliştirilmede etkili bulmakta, teknolojik araç gereçleri kullanma fırsatı yakalamakta ama araç gereçlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Kursların tekrarlarının yapılmasını istemektedirler. Özetle araştırmada, aile eğitimi kurslarının önemsendiği, yaygınlaştırılması gerektiği ancak anne baba katılımına ilişkin birtakım önlemler alınması gerektiği ortaya konulmuştur.

Ağcihan (2015) da halk eğitimi merkezlerindeki kursları araştırmış ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında bir Halk Eğitimi Merkezinde toplam 308 kursiyere

anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda; erkeklerin kadınlara göre iş gücüne fazla katıldıkları, kadınların ise kursun daha çok hayatlarına anlam kattığını düşündükleri, eğitim seviyesi lisans düzeyinden az olan kursiyerlerin daha çok yeteneklerini keşfettikleri görülmüştür. Kursiyerlerin ihtiyaçlarının çoğu zaman göz ardı edilmesi, materyal yetersizliği, mekânsal sınırlılıklar ve ulaşım gibi pratik engellerin katılımı olumsuz etkilediği görülmüştür.

Karaman (2016) araştırmasında Avrupa Birliği (AB)'nin yetişkin eğitimcilerinin eğitime yönelik politikalarının ve uygulamalarının neler olduğunu; Türkiye, Almanya, Danimarka, Estonya'daki ulusal politikalara ve uygulamalara yansımalarını incelemiştir. Araştırmada resmî belgeler taranmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda AB resmî belgelerinde yetişkin eğitimcilerinin niteliğini artırmak amacıyla temel ve sürekli eğitimleri ile mesleki gelişimlerine ve yetişkin eğitimcisi mesleğinin görünürlüğünü ve statüsünü artırmaya önem verildiği, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi hususuna Estonya'da ulusal politika ve stratejilerinde yer verildiği, Türkiye ve Danimarka'da yer verilmediği, Almanya'nın federal bir devlet olmasından dolayı düzenlemelerin eyalet düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Bu ülkelerde yetişkin eğitimcileri için düzenlenmiş sistematik bir eğitim bulunmadığı ve uygulamaların ülkeden ülkeye değiştiği belirlenmiştir. Yetişkin eğitimcilerinin eğitimi için mevcut eğitim olanakları Danimarka ve Almanya'da çeşitli bulunurken; Türkiye ve Estonya'da sınırlı olduğu saptanmıştır.

Sert (2017) araştırmasında bir Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında katılan kursiyerlerin katılım örüntülerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kursiyerlerin sosyal güdülenme nedeniyle katılım sağladığı ortaya konulmuştur. Bu durum, bireylerin yalnızca bilgi edinmek ya da mesleki beceri kazanmak için değil, aynı zamanda sosyalleşme, aidiyet hissi geliştirme ve sosyal çevre edinme gibi psikososyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla da yetişkin eğitime katıldıklarını göstermektedir.

Vezne (2017) AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları düzleminde İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin, yetişkin eğitimi sitemlerini hedef ve amaç, yapı, yasal sorumluluk, finansman ve katılım bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda; İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi hedef ve amaçlarının da

AB'nin yaşam boyu öğrenme hedef ve amaçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. İngiltere'de teknik ve mesleki kurslar düzenleyen ileri eğitim kolejlerinin olduğu, Danimarka'da yetişkin eğitiminin kamu, dernek ve sendikalar gibi farklı kurumlarca geniş kapsamlı bir yapı olduğu, Türkiye'de ise yetişkin eğitiminin bir kamu hizmeti olarak yürütüldüğü görülmüştür. Yasal sorumluluk, İngiltere'de yerel yönetimlere bırakılırken, Danimarka'da kamu ve birliklere verilmiştir. Türkiye'de ise merkezde toplanmıştır. Yetişkin eğitiminin finansmanının İngiltere'de kamu ve katılımcılar, Danimarka'da kamu, katılımcılar ve yerel hizmet otoriteleri, Türkiye'de ise çoğunlukla kamu, belediyeler ve katılımcılar tarafından sağlandığı ortaya çıkmıştır. Yetişkin eğitime katılım oranları Eurostat 2016 verilerine göre katılımın Danimarka'da %37,4, Birleşik Krallık'ta %20,1 ve Türkiye'de %11,2 olduğu görülmüştür. Danimarka'nın yetişkin eğitimi hizmetini, İngiltere ve Türkiye'den daha başarılı bir şekilde yürüttüğü belirlenmiştir.

Babanlı (2018) araştırmasında yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerini incelenmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirdiği araştırmasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İSMEK kurslarında öğrenim gören toplam 246 kursiyer ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin yüksek olduğu, en yüksek algıya sahip yeterliliğin ana dilden iletişim yeterliliği olduğu, en düşük algıya sahip yeterliliğin ise yabancı dilde iletişim yeterliliği olduğu belirlenmiştir.

Eldeleklioğlu-Onuk (2019) araştırmasında, Türkiye'de 2007-2018 yılları arasında yayımlanan yetişkin eğitimi temalı yüksek lisans ve doktora tezlerini, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar açısından incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye'de 1978-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan evreni temsilen Türkiye'de 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi konulu 25 adet yüksek lisans ve doktora tezlerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yayınlanan tezlerin genellikle aynı üniversitelerden çıktığı, yeterli düzeyde bilgi içerdikleri, yöntem başlıklarında eksiklikler olduğu saptanmıştır.

Akköse (2019) kendi geliştirdiği ve fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik düzenlenen yetişkin

eğitimi uygulamalarının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan eğitimin fizyoterapistlerin fizyoterapi sırasında kullandıkları etkileşimsel davranışlarını ve çocukların etkileşimsel davranışlarını olumlu yönde arttırdığı grlmştir. Bu sonuçlar, eğitimin davranışa ve uzun vadeli etkiye dönüşmesinde içerik-uygulama dengesinin sağlanması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Menteşe (2020) yetişkin eğitimi alan geçici koruma altındaki Suriyelilerin sosyal sermaye ve sosyal ağlarını kullanabilme becerilerini incelemiştir. 2019-2020 eğitim-ğretim yılında yetişkin eğitimine katılan geçici koruma altındaki 325 Suriyeliden alınan sonuçlara göre eğitimin Suriyeliler 'in sosyal sermaye ve sosyal ađ düzeyleri gidecekleri ülkeyi, şehri, mahalleyi seçmede, iş bulmada ve sosyal uyum üzerinde etkili olduğu grlmştir.

Başkan (2021) araştırmasında halk eğitimi merkezlerinde görev alan sınıf ğretmenlerinin yetişkin eğitimine ilişkin görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; yetişkin eğitimini nemstedikleri, yetişkinlere sorumluluk kazandırdığını düşündükleri, mesai saatlerini zengin buldukları, blok derslerin avantaj olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Öte yandan öğretmenlere göre kursiyerlerin devamsızlığı, yetişkinlerin eğitim sürecine dâhil edilememesi gibi sorunların da olduğu belirlenmiştir.

Dilbaz (2021) Türkiye'deki yetişkin eğitimi politikalarını incelemiş ve kavramsal bir model nerisi ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda Türkiye'de yetişkin eğitimi sistemine ilişkin; politika ve strateji, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarında bazı sorunların var olduğu görülmüş ve kursiyerlerin yetişkin eğitimi uygulamalarının niteliğine ilişkin algılarının negatif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı politika ve stratejiye, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin temel özelliklerini içeren "Yetişkin Eğitimi Katılım Modeli (YEK)" nerisinde bulunmuştur.

Yakar (2021) kadınlara yönelik bir eğitim programına katılan kadınların güçlenme deneyimlerini yetişkin eğitimi bağlamında nitel olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; eğitime devam süresi arttığında, katılmayı kolaylaştırıcı olanak sunulduğunda (fiziksel ortam, kreş vb.), kadınlara kendilerinin ve yaşam

deneyimlerinin değerli olduğu hissettirildiğinde, eğitim konuları kadınların ihtiyaçları ile ilişkilendirildiğinde, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında, öğrenme süreci sınıf dışı ortamlarla desteklendiğinde (sosyal ve kültürel etkinlikler, yurt içi ve yurt dışı geziler, kamu kurumlarını tanıma vb. gibi), eğitimin içeriği ve biçimi kadınların güçlenme kanallarını esas aldığında kadınlara güçlendirme becerileri kazandırma bakımından etkili bulunduğu görülmüştür.

Masar (2021) araştırmasında yetişkin eğitimi veren eğitimcilerin, yetişkin eğitimine uygunluğunu ve yaşadıkları sorunları incelemiştir. Araştırma, tarama modelinde Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim veren eğiticiler ve kursiyerlerle gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda eğiticilerin devamsızlık, iletişim, program ve eğitim açısından bir sorun görmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yetişkin eğitimine uygunluk konusunda, kursiyerlerin görüşlerinin, eğitim, yaş, kıdem, cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermediği de diğer bir sonuçtur.

Sert (2021) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Halk Eğitimi Merkezlerinde (HEM) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki profilini tanımlamak ve HEM’lerde görev yapan yönetici ve kadrolu öğretmenlerin yetişkin eğitimi mesleğine ilişkin algılarını ortaya koymak için doküman analizi yöntemi ile araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun yetişkin eğitimi alanında çalışmaya başlamalarının bilinçli bir tercihe dayanmadığı ve bu alanda çalışmaya başlamadan önce yetişkin eğitimi alanının bilgisine sahip olunmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun yetişkin eğitimi ile ilgili yüksek lisans, doktora programlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı, ilgili yayınları takip etmediği ve yetişkin eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitime katılmadığı belirlenmiştir.

Yiğit (2022) araştırmasında yetişkin eğitimi sürecinde Avrupa Birliği Projelerinin yeri ve önemine dönük bulguları nitel olarak sunmuştur. Araştırma sonucunda projelerin, yetişkin eğitimi sürecinin niteliğini artırmada; farklı kültürleri tanıma, iş birliği içinde hareket etme, farklı alanlarda eğitim olanaklarına ulaşma, süreçte maddi kaynak bakımından destek sunma konusunda katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Moustafa (2022) araştırmasında Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemlerini ele almıştır. Araştırmada, iki ülkenin yetişkin eğitimi sistemleri incelenerek sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkiye'nin daha eski bir tarihsel geçmişe sahip olduğu, her iki ülkede de kamu kesimince finanse edildiği, uygulama türlerinin her iki ülkede de benzer nitelikte olduğu ve mesleki eğitime ağırlık verildiği saptanmıştır. Yunanistan'ın Avrupa Birliği fonlarından daha fazla yararlandığı ve yetişkin eğitime katılım oranları her iki ülkede de Avrupa Birliği ortalamasına göre, oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Eyyuba (2023) araştırmasında yetişkin eğitimi alanında 1988-2021 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış olan 266 doktora ve yüksek lisans tezlerini incelemiştir. İnceleme sonucunda; yetişkin eğitimi tezlerinin en verimli olduğu yıl 2019'dur. Yayımlanan tezlerin çoğunun; nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği, tezlerde kursiyerlerden veri toplandığı ve tezlerde genelde karşılaştırma analizleri (ANOVA, t test gibi) yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde %6'sında önem, %5'inde amaç, %8'inde araştırma problemi, %3'ünde literatür bölümüne yer verilmediği belirlenmiştir.

Erik (2023) araştırmasında, yetişkin eğitimi eğitmenlerinin, Eğitim Programı Okuryazarlığı (EPOY) düzeylerine yönelik algıları ile Eğitimde Dijital Teknoloji Kullanımı (EDTK) düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yetişkin eğitim merkezlerinde, farklı branşlarda görev yapan eğitmenlerle çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitmenlerin, dijital teknolojilerin kullanımına sık sık başvurduğu, dijital teknolojileri en fazla “mesleki gelişim” amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Eğitmenlerin dijital teknoloji kullanımı düzeyleri ile eğitim programı okuryazarlığı algılarına yönelik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2023) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitime ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, yetişkin eğitimini yeni bilgi, beceri, tutum, değer kazanımı olarak gördükleri, eğitimcilerinin donanımlı olması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetişkin

eğitimindeki zorlukların; donanım eksikliği ve düzenli katılamama olduğunu belirtmişlerdir.

Karamanlioğlu (2023) araştırmasında Halk Eğitim Merkezi Müdürlüklerinde yürütülen yetişkin eğitime yönelik kursiyer, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yetişkin eğitiminin hayat boyu öğrenme anlamında kullanıldığını görülmüştür. Eğitimlerde avantaj olarak görülen özellikler; ücretsiz, sosyalleşme, aile bütçesine katkı, yetişkinlere yeni kazanımlar ve terapi aracı olarak sıralanmıştır. Yetişkin eğitimindeki dezavantajların ise; materyallerinin temini, öğretmen/usta öğretici eksikliği, dersliklerin yetersizliği ve program/kurs içeriklerinin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Yetişkin eğitime ilişkin öneriler ise; personel istihdamının sağlanması, kursların bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak düzenlenmesi, sınıfların kursiyer dağılımında yaş, eğitim düzeyi gibi bazı özellikler dikkate alınması, yetişkin eğitime uygun öğretim tekniklerin kullanılması, ders materyallerinin temininin sağlanması, kurs merkezlerinin kolay ulaşılabilir olması ve derslik sayısının artırılması şeklinde ortaya konulmuştur.

Yılmaz (2023) araştırmasında halk eğitimi merkezlerinin yapısını, olanaklarını ve sorunlarını ele almıştır. Halk eğitimi merkezlerinin fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarındaki mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla bir inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, halk eğitimi merkezlerinin büyük bir çoğunluğunun kendine ait bir binasının olmadığını; yeterli dersliklerinin olmadığını, gelir kalemlerinin giderlerini karşılamadığını, ihtiyaç duyulan malzemelerin maddi yükünün kursiyerlere bırakıldığını saptamıştır.

Çeven (2023) araştırmasında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yetişkin eğitimi tercih nedenleri, yetişkin eğitimi gereksinimleri ve katıldıkları yetişkin eğitimi faaliyetlerinin etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin özellikle çocuklarının özel gereksinimlerine ve yaş dönemlerine ilişkin bilgi ihtiyacını karşılamak için yetişkin eğitimini gerekli gördükleri ama öte yandan da eğitimlerdeki bilgilerin teorik kalmasının ebeveynlerin yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılımlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2023) Türkiye’de özel sektörde yer alan kurumların çalışanlarına yönelik hazırladığı eğitim programlarına katılan yetişkinlerin bu eğitimlerden hangi

düşünce ve görüşlerle ayrıldıkları değerlendirmiş ve bu konuda bir eğitim modeli önerisi sunmuştur. Araştırma sonucunda yetişkinlerin sanat etkinliklerinin olduğu eğitimlerde odaklandıkları ve yıllar sonra bile akıllarında kaldığı belirlenmiştir. Araştırmada, özellikle sanat etkinliklerinin yer aldığı eğitimlerin katılımcılar üzerinde daha uzun süreli etki bıraktığı, bu etkinliklerin odaklanmayı kolaylaştırdığı ve yıllar sonra bile hatırlandığı belirlenmiştir.

Özüstün-Kıral (2024) İŞKUR'un düzenlediği eğitim programlarını durum çalışması ile incelemiştir. Araştırma sonucunda politika belgelerinin İŞKUR'un işgücü ve istihdam piyasaları ile eğitim arasındaki ilişkiyi neoliberal düzlemde yeniden kuran, işsizliğin çözümünde mesleki yetişkin eğitimini önceleyen aktif işgücü programlarını esas alan bir kurum olması gerektirdiğini ortaya koymuştur. İŞKUR'un kadınlara mesleki beceri kazandırmak için eğitim hizmetlerinin ulaştırılmasında başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bakış açısı, yetişkin eğitime neoliberal bir perspektiften yaklaşmakta; eğitimi bireyin istihdam edilebilirliğini artıran bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmalar, farklı konuları ve yaklaşımları ele almakta ve birbirinden çeşitli bulgular sunmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak, yetişkin eğitiminin etkinliğini ve toplumdaki etkilerini incelemeye odaklanmış, eğitim politikaları, uygulamalar, katılım oranları ve eğitimci yeterlilikleri gibi çeşitli faktörleri değerlendirmiştir. Kaya (2010) Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitimi politikalarının ekonomik temelli olduğunu ve bireysel gelişimden ziyade piyasa ihtiyaçlarına hizmet ettiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan, Bağcı (2014) Türkiye'deki yetişkin eğitim uygulamalarının eşitsizlikleri giderme konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kılıç (2012) ve Ay (2015) ise belirli programların başarılarını değerlendirmiş, katılımcıların ve eğitmenlerin görüşlerini ele almış, çeşitli eksikliklere dikkat çekmiştir.

Araştırmalar ayrıca yetişkin eğitimi uygulamalarındaki pratik engelleri de gündeme getirmiştir. Ağcihan (2015) halk eğitimi merkezlerindeki pratik sorunlara, materyal yetersizliğine ve mekânsal sınırlamalara dikkat çekerken, Yılmaz (2023) halk eğitimi merkezlerinin yapısal sorunlarını ele almıştır. Ayrıca, Vezne (2017) ve Yakar (2021) gibi çalışmalar, yetişkin eğitimi sistemlerinin farklı ülkelerdeki

uygulamalarını karşılaştırarak Türkiye'nin AB politikalarıyla uyum içinde olmadığını ve yetişkin eğitimi katılım oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Yetişkin eğitimi ile ilgili araştırmaların ortak noktası, yetişkin eğitiminin sadece bilgi aktarımından daha fazlasını amaçladığı ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya yönelik güçlü bir potansiyele sahip olduğudur. Ancak, katılım engelleri, program içeriği ve öğretmenlerin yeterliliği gibi konularda ciddi eksiklikler bulunmuştur. Ayrıca, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak için daha iyi planlama, ihtiyaç analizi ve değerlendirme süreçlerinin önemine dikkat çekilmiştir. Yine de, bazı araştırmalar, yetişkin eğitime yönelik daha fazla mesleki gelişim ve kaynak desteği sağlanmasının gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.11.1.2 Oyun Terapisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de oyun terapisine yönelik yapılan araştırmalar, farklı yaş grupları, gelişimsel özellikler, travma deneyimleri ve özel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda çok çeşitli örneklerle gerçekleştirilmiş; terapötik sürecin çocuklar üzerindeki duygusal, davranışsal ve sosyal etkilerini derinlemesine incelemiştir.

Sezici (2013) Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine temellendirilmiş oyun terapisinin okul öncesi çocuklarda sosyal, duygusal, davranış becerileri üzerindeki etkinliğini araştırmayı amaçlayan çalışmasında deney grubunda bulunan 39 çocuğa oyun terapisi kapsamında “Oyun Hamuru Çalışma Programı”nı uygulamıştır. Araştırma sonucunda oyun terapisinin okul öncesi çocuklarının sosyal, duygusal ve davranış becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

Yıldız (2015) araştırmasında grupla oyun terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisini ön test-son test yaparak deneysel olarak ele almıştır. Deney ve kontrol gruplarına 2. ve 3. Sınıfa devam eden 20 öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların utangaçlık düzeylerinde iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Koçkaya (2016) okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuğa etkisini, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla araştıran tek denekli bir desende 6 oturumluk çekingenlik davranışını azaltmak için hazırlanmış oyun terapisi programını uygulamıştır. Araştırma sonucunda çocuğun

duygusal sorunlarının, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kalktığı ve prososyal davranışların arttığı tespit edilmiştir. Özetle, oyun terapisi programı okul öncesi dönem çocuğunun çekingenlik davranışını azaltmıştır.

Kırış (2016) gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 6-12 yaş grubu çocukların davranış problemlerine etkilerini araştırmak için yaşları 6-12 arasında değişen 30 çocuğa, gelişimsel oyun terapisini uygulanmıştır. Araştırma nihayetinde Gelişimsel Oyun Terapisinin kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocukların davranış sorunlarını ve psikolojik sorunlarını azalttığı görülmüştür.

Zorlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisi” nin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümleri ilkokula devam eden dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren on çocukla tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisinin deney grubundaki çocukların duygu ve davranışlarında olumlu etkisi olduğu, öte yandan kontrol grubu öğrencilerinde değişim yaşatmadığı belirlenmiştir.

Altun (2017) araştırmasında Gelişimsel Oyun Terapisinin çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerine etkilerini incelemiştir. Çocuk Evlerinde kalmakta olan korunmaya muhtaç 4-8 yaş aralığındaki 30 çocuğa Gelişimsel Oyun Terapisi uygulanmıştır. Ön test-son test desenle gerçekleşen araştırma sonucunda Gelişimsel Oyun Terapisinin çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerini azalttığı tespit edilmiştir.

Candan (2017) Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin 3-10 yaş arası gelişimsel problemlere sahip çocuklarda benlik kavramı, anksiyete, depresyon, kurallara karşı gelme, saldırgan davranışlar, dikkat sorunları, sosyal problemler ve genel davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel olarak gerçekleşen araştırmaya katılan gelişimsel problemlere sahip altı çocuğa 12 hafta boyunca haftada yarım saat bireysel oyun terapisi uygulanmıştır. Sonuçta, Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, sosyal içe dönüklük problemlerinde, agresif ve saldırgan davranışlarında etkili olduğu ve çocuklardaki

duygusal ve davranışsal problemlerin, özellikle davranışların içe yöneliminin azalmasında etkili olduğunu kanıtlanmıştır.

Çelik (2017) tarafından deneyimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. İncelemede 32 çocuğa terapi uygulanmış ve Deneyimsel Oyun Terapisinin kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocukların travmaya bağlı duygusal streslerinde azalma yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçkaya ve Siyez (2017) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuk üzerindeki etkisini ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri ile ele almışlardır. Araştırmada sonucunda duygusal sorunların, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kalktığı ve prososyal davranışların büyük oranda arttığı, özetle çocuğunun çekingenlik davranışında etkili olduğu belirlenmiştir.

Öztürk-Serter (2018) tarafından gerçekleşen araştırmada yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, deney-kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testi modeline dayalı yarı deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. 9-12 yaş aralığında anne babası boşanmış olan deney grubuna dokuz hafta boyunca psikoeğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psikoeğitim programının anne babası boşanmış 9-12 yaş çocuklarının boşanmaya uyum düzeylerini artırdığı ve depresyon düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

Bekeç (2018) tarafından deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 6-11 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Deney-kontrol gruplu, ön test-son test ölçümlerinin yapıldığı tam bir deneysel çalışma olan araştırmada deney grubundaki 10 çocuğa 4 haftada 12 seans deneyimsel oyun terapisi uygulanmış ve araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Conner's Öğretmen verilerine göre dikkat eksikliğinin, davranım sorunlarının ve hiperaktivite testlerindeki son test puanlarının anlamlı ölçüde azaldığı; Conner's

Ebeveyn değerlendirmelerine göre ise dikkat eksikliğinin ve karşı gelme son-test puanlarının anlamlı ölçüde azaldığı, hiperaktivite puanlarının da azalma eğilimi gösterdiği ancak bu farkın anlamlılığa erişmediği bulunmuştur.

Küçük-Şahin (2018) Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemde dil ve sosyal gelişim problemi olan çocuklar üzerindeki etkisini, ebeveyn ve ğretmen değerlendirmeleri ile araştırmıştır. Deney-kontrol gruplu ön test son test ölçümlerinin yapıldığı tam bir deneysel çalışmasında 3-6 yaşı grubundan 15 dil ve sosyal gelişim problemi tanısı olan çocuklara her biri 40 dakika süren, 12 seanstan oluşıan gelişimsel oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gelişimsel oyun terapisinin, okul öncesi dönem çocuğunun dil ve sosyal gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir.

Saltık (2018) araştırmasında kadın konukevlerinde kalan çocuklarda oyun terapisinin sosyal beceri ve problem davranışlar konusundaki etkisini incelenmiştir. Araştırma deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümleri ile deneysel olarak gerçekleştirilmiş ve çalışmaya kadın konukevlerinde anneleri ile birlikte kalan 3-6 yaşlarında sekiz ocuk dahil olmuştur. Sonuçlar deney grubundaki çocukların sosyal iş birliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık gibi sosyal becerilerini arttırdığı, ie yönelim ve dışı yönelim davranış problemlerini azalttığı yönündedir.

Akaroğlu vd. (2019) araştırmalarında, Türkiye’de 2002-2019 yılları arasında yayımlanmış olan ebeveyn-ocuk iletişiminde oyunun rolüne ilişkin 35 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda oyunun, ebeveyn ocuk iletişimini olumlu yönde etkilediği, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde kolaylaştırıcı rol oynadığı belirlenmiştir. Öte yandan kültürel farklılıkların, çocuğun iletişim becerilerini etkilediği ve anne baba tutumunun, çocuğun psikososyal ve dil gelişiminde etkilediği saptanmıştır. Tutucu ebeveyn algısı, kısıtlayıcı ebeveyn modeli, sevgi eksikliği, aile rollerini yerine getirememe gibi faktörlerin, çocuğun zihinsel ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Çiftçi (2019) ocuk merkezli oyun terapisinin ocuk evlerinde kalmakta olan 5-10 yaşı grubu çocukların travma sonrası duygusal stres düzeylerine etkisini

araştıran retrospektif bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya travmatik geçmişli olan ve Mutlu Yuva Derneği Çocuk Evleri'nde kalan yaş ortalaması $7,28 \pm 1,52$ olan toplam 40 çocuk dâhil olmuştur. Çocuklara 45 dakikalık ve 12 seans çocuk merkezli oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal stres düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Teke (2019) araştırmasında oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmadaki etkisinin incelenmiştir. “Ön test-son test kontrol grubu” deneysel desende deney grubundaki sekiz öğrenciye her biri 40 dakika süren sekiz haftalık uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda oyun terapisiyle bütünleşmiş grupla psikolojik danışmanın sosyal kaygı düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Temizel (2019) çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş çocuklardaki ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı düzeylerine etkisini incelenmiştir. 16 oturumluk çocuk merkezli oyun terapisi seanslarının ardından elde edilen sonuçlara göre çocuk merkezli oyun terapisinin ayrılma kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı bozukluğu tedavisinde etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Ahbab (2019) öfke problemini azaltmaya yönelik çocuk merkezli oyun terapisinin öfkeye etkisini araştırmıştır. 5-12 yaş grubu arası öfke problemi belirtileri gösteren çocuklara üç haftalık terapi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda terapi grubunda, hem öz bildirim hem de ebeveyn bildirimlerine dayalı öfke problemi ölçümlerinde anlamlı iyileşmeler tespit edilmiştir.

Buharalı (2019) araştırmasında “Çocukların Sosyal Uyum ve Duygu Düzenleme Düzeylerinin Gelişiminde Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Etkililiği”ni incelemiştir. Axline tarafından 1947 yılında geliştirmiş olan oyun terapisini deney grubundaki 10 çocuğa sekiz oturum boyunca bireysel olarak uygulamıştır. Araştırma sonucunda oyun terapisinin, çocuklarda sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Deniz (2019) araştırmasında Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin otizmli çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney-kontrol

grupları kurularak ön test-son test ölçümler yapılan araştırmada bir özel eğitim uygulama merkezine devam eden 7-12 yaş aralığındaki otizmlı çocuklara 12 hafta, haftada üç seans ve toplamda 36 seans grup terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin bu araştırmanın deney grubundaki dört otizmlı çocuğun sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Küçük-Şahin ve Tortop (2019) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada, Gelişimsel Oyun Terapisinin okul öncesi dönemde dil ve sosyal gelişim problemi olan çocuklar üzerindeki etkisini ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri ile incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuklara, her biri 40 dakika süren ve haftada bir kez gerçekleştirilen toplam 12 seans boyunca, alanında uzman bir terapist tarafından Gelişimsel Oyun Terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, gelişimsel oyun terapisinin dil ve sosyal gelişim problemi yaşayan çocuklar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yanıt (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınır problemi olan, agresyonu yüksek 5 yaşında bir erkek danışanla yapılan Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ele alınmıştır. Araştırmada, yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergileyen 5 yaşındaki bir olgu ile gerçekleştirilen 16 seanslık Çocuk Merkezli Oyun Terapisi süreci ve sonuçları hakkında bilgi sunulmuştur. Araştırma sonucunda; Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ile çocuklara uygun psikolojik destek, ebeveyn tutumlarına bağlı gelişen sınır koyma sorunlarında destek sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Söylemez (2021) kendi geliştirdiği bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının çocuklarda şiddet içerikli oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında ilkokulda 4. sınıfa devam eden öğrencilerden 10 kişilik deney gurubuna 10 haftalık müdahalede bulunmuştur. 2x3'lük (deney/kontrol grupları X ön test-son test izleme testi) split-plot desenle gerçekleştirdiği araştırma sonucunda; bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. İzleme sürecindeki araştırma sonucunda ise oyun bağımlılığı açısından olumlu etki devam etmekteyken; saldırganlık için aynı durumun devam etmediği görülmüştür.

Yılmaz (2021) oyun terapisinin çocuğun iletişim ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, iletişim problemiyle bir kliniğe başvuran 10 çocuk üzerinde sekiz seans yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sekiz seanslık yapılandırılmış oyun terapisi ardından iletişim zorluğu yaşayan çocukların iletişim becerileri kazandığı belirlenmiştir.

Demirer (2021) çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklardaki kaygı düzeyine etkisini yarı deneysel bir araştırmada incelemiştir. Çocuklara, her hafta 45 dakika süren seanslarla Çocuk Merkezli Oyun Terapisi uygulanmış olup, terapiler 9 ile 16 seans arasında değişen sürelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; 4-6 yaş ve 8-11 yaş aralığındaki çocukların kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Temel-Mert (2021) yapılandırılmış oyun terapisi ile verilen eğitimin, çocukların metabolik kontrol, ruhsal uyum ve yaşam kalitesine olan etkisini belirlemek için araştırmalarını, yarı deneysel ile ön test-son test olarak gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda; yapılandırılmış oyun terapisinin ile verilen eğitimin çocukların metabolik kontrol, ruhsal uyum ve yaşam kalitelerini arttırdığını, çocukların arkadaş grupları ile kendilerini iyi hissettiklerini ve hastalığa yönelik algılarına farklı bir boyut kazandıklarını belirlemiştir.

Özdemir-Göker (2021) çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT)'nin 5-7 yaş aralığındaki çocukların davranış problemlerinin azalmasındaki etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu model ile gerçekleştirdiği araştırmasında; deney grubundaki 10 çocuğa sekiz haftalık bireysel çocuk merkezli oyun terapisi seansı uygulamıştır. Araştırma sonucunda Çocuk Merkezli Oyun Terapisi uygulamasının yapıldığı deney grubunda sosyal yetkinliğin artması, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlığın azalması konusunda etkili olduğu belirlenirken; duygusal sorunlar konusunda etki saptanmamıştır.

Orhan (2022) ÇMOT'in DEHB tanısı olan çocukların duygu ve davranışlarına etkisini araştırmıştır. 6-11 yaş aralığında DEHB tanısı olan dört çocuğa sekiz oturumdan oluşan ÇMOT seansları uygulamıştır. Uygulama sonucunda toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre, ÇMOT'in çocukların

kaygı, utangaçlık, karşıt gelme, sosyal problemler, mükemmeliyetçilik ve psikosomatik problemlerini azalttığı görülmüştür.

Irmak (2022) gerçekleştirdiği araştırmada çocuk merkezli oyun terapisinin (ÇMOT) boşanmış aile çocuklarının davranış problemlerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. 6-7 yaş aralığında anne babası boşanmış üç çocuğun katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, çocuk merkezli oyun terapisi uygulanan katılımcıların toplam davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. ÇMOT'in akran sorunları ve hiperaktiviteye etkilerinde katılımcılara göre farklılıklar söz konusudur.

Semerci (2022) ÇMOT'in davranış problemi gösteren 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisini ele almak ve aile özellikleri, aile katılımı ve aleksitimi gibi faktörleri ölçmek için iki ayrı bölümde araştırmasını gerçekleştirmiştir. İlk olarak, çocuklardaki davranış problemleri, çocuklar ve ailelerin özelliklerini incelenmiş ve ardından davranış problemleri olduğu saptanan çocukları iki gruba ayrılarak bir gruba çocuk merkezli oyun terapisi uygulamıştır. Araştırmanın ilk bölümündeki sonuçlarına göre; çocuklarda davranış problemi görülme durumunun anne ve babanın yaşı, annenin eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin çocukta gözlediği bir sorun olması durumu gibi bazı özelliklere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve öte yandan anne ve babanın çocuğa yakınlık durumu, çalışma durumuna göre ise anlamlı bir değişme olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümündeki sonuçlarına göre; çocuk merkezli oyun terapisinin deney grubundaki çocukların davranış problemlerinde anlamlı bir azalmaya ve sosyal becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğu belirlenmiştir.

Köprü (2022) araştırmasında çocuk merkezli oyun terapisinin, çocukların psikososyal ve davranışsal sorunlar üzerine olan etkisini ele almıştır. Ön test-son test kontrol gruplu olarak gerçekleştirdiği araştırmasında örneklemini, 1. sınıfa giden öğrencilerden 74 kişilik deney grubu ve 66 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin çocuklarda, psikososyal ve davranışsal durumlarda topluma daha uyumlu ve var olan sorunları çözmekte etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pamuk'un (2022) araştırmasının amacı dikkat eksikliği belirtisi olan çocuklar üzerinde yönlendirici grup oyun terapisinin dikkat eksikliği ve sosyal duygusal beceriler konusundaki etkisini incelemektir. Deney-kontrol gruplu ve ön test-son test ölçümleri ile gerçekleşen araştırmada ilkokul dördüncü sınıfa giden dikkat eksikliği belirtisi olan ve sosyal duygusal becerileri düşük olan 16 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtilerinde ve sosyal duygusal beceri algılarında olumlu yönde gelişme olduğu, kontrol grubunda bulunan öğrencilerde ise herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalın (2023) çalışmasında otizmle mücadelede çözüm yollarını araştırmıştır. Araştırmasında öğrenmenin ön koşul becerilerinin kazandırılması amacıyla 2-8 yaş arası otizmlili çocukların 20 ebeveynine 12 seanslık online psikoeğitim vermiş, çocuklara da Floortime terapi modeli uygulamıştır. Araştırma sonucunda, otizmlili çocuklarda duygusal, ilişki kurma, beden ve nesne kullanımı, dil becerileri, sosyal ve öz bakım konularında gelişim olduğu belirlenmiştir.

Gürel (2023) Türkiye'de oyun terapisi hakkında 2013-2019 yıllarında tezleri incelemiştir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "oyun terapisi" anahtar kelimeleri ile ulaştığı 54 tezin doküman analizini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda Türkiye'de oyun terapisi çalışmalarına ilgilini arttığını ama yeterli olmadığını ifade ederek, ülkede kullanılan yedi farklı oyun terapisi çeşidinden en sık kullanılan çeşidin çocuk merkezli terapi olduğunu belirtmiştir.

Köroğlu (2023), ayrılma kaygısı bozukluğu tanısı almış olan altı yaşındaki bir çocuk ile toplamda 24 seans süresince Çocuk Merkezli Oyun Terapisi uygulamıştır. Terapinin sonucunda, çocuğun oyun davranışlarında belirgin bir değişim gözlemlenmiş, kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma yaşanmış ve çocuğun günlük işlevselliğinde önemli bir artış sağlanmıştır. Bulgular, oyun terapisi sürecinin çocuğun kaygı yönetimi ve genel yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Şensoy ve İpek (2023) gerçekleştirdikleri araştırmada Çocuk Merkezli Oyun Terapi yönteminin öfke problemi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bir Psikolojik Danışmanlık Merkezinden destek alan öfke belirtileri olan 5-10 yaş arası

dört çocuk ile 12 haftalık çocuk merkezli oyun terapisi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda çocuklardaki öfke probleminde iyileşmeler olduğu saptanmıştır.

Tanış (2024) araştırmasında duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim programı ve çocuk merkezli oyun terapisinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasını ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile nicel olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim programının duygu düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, ancak psikolojik sağlamlık düzeyini arttırmada etkili olmadığı belirlenmiştir.

Musayeva (2024) araştırmasında yüksek işlevli otistik çocuklarda oyun terapisi ile empatik beceri ve algı gelişimini incelemeyi araştırmıştır. Araştırmada oyun terapisi eşliğinde sosyal öykü yöntemi, yaş aralığı 8-14 olan 12 öğrenci ile ön test-son test deney ve kontrol grupları yarı deneysel desende uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış oyun terapisi eşliğinde sosyal öykülerin yüksek işlevli otistik çocukların empatik becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu ve Karaaziz (2024) DEHB sahip bireylerde oyun terapisinin nasıl kullanıldığını derleme yöntemi ile araştırmışlardır. Literatür taramasında İngilizce ve Türkçe dilindeki 2000-2022 yıllarını kapsayan altı makale ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Oyun Terapisinin iyileştirici olduğu; DEHB'li bireylerde semptomların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de oyun terapisi üzerine yapılan araştırmalar, farklı yaş grupları, gelişimsel sorunlar ve travma geçmişine sahip çocuklar üzerinde yoğunlaşarak, terapötik sürecin çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırmaların ortak noktası, oyun terapisinin çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini azaltmada, sosyal becerilerini geliştirmede ve psikolojik iyileşme sağlamada etkili bir yöntem olduğunun görülmesidir. Örneğin, Sezici (2013) ve Yıldız (2015) oyun terapisinin, okul öncesi ve ilkökul çocuklarında sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri artırdığını belirtmişken,

Zorlu (2016) ve Kırış (2016) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, travma sonrası stres gibi spesifik sorunların terapötik süreçte ele alındığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Temizel (2019) ve Candan (2017) çocuk merkezli oyun terapilerinin kaygı, depresyon ve davranışsal sorunlar üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekerken, Zorlu (2016) ve Çelik (2017) travma sonrası duygusal stresin azaltılmasında etkili olmuştur.

Araştırmalar arasında bazı farklılıklar da mevcuttur. Örneğin, Koçkaya (2016) gibi araştırmacılar, oyun terapilerini daha kısa seanslarla ve sınırlı sayıda çocukla uygulayarak daha odaklı sonuçlar elde ederken, Kırış (2016) ve Candan (2017) daha büyük örneklem grupları ve uzun süreli seanslarla terapi sürecini değerlendirmiştir. Ayrıca, bazı araştırmaların (Öztürk-Serter, 2018; Zorlu, 2016) farklı terapötik tekniklere dayandığı ve terapi sürecini farklı psikolojik sorunlar üzerinde değerlendirdiği görülmektedir. Örneğin, Bekeç (2017) deneyimsel oyun terapisi ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda iyileşme sağlarken, Küçük-Şahin (2018) dil ve sosyal gelişim problemi olan çocuklarda gelişimsel oyun terapisi uygulamıştır.

Araştırmalar, oyun terapisinin genel olarak çocukların psikososyal ve davranışsal gelişimleri üzerinde anlamlı bir iyileşme sağladığını gösterse de terapilerin etkililiği konusunda seans sayısı, süresi ve terapi teknikleri gibi faktörler arasında çeşitlilik bulunmaktadır. Bazı çalışmalar, terapi sürecindeki bireysel farkları ve aile katılımının terapötik sürece olan etkilerini de incelemiş, terapilerin her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Söylemez, 2021; Tanış, 2024). Sonuç olarak, oyun terapisi Türkiye'deki çeşitli örneklemlemlerle, farklı yaş gruplarında ve farklı psikolojik sorunlar üzerinden çocukların gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve terapi yöntemlerinin etkisini artırma konusunda farklı stratejiler kullanılmaktadır.

1.11.1.2.1 Filial Terapi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de son yıllarda Filial Terapi ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, ebeveyn eğitimi programlarının hem ebeveyn hem de çocuk üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koymak açısından oldukça değerlidir.

Yavuz (2017) Filial terapisinin bakım elemanlarının öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri ile korunma ihtiyacı olan çocukların davranış sorunları üzerine etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmasına 0-12 yaş Çocuk Yuvası'nda çalışan ve barınan; deney grubunda 21 bakım elemanı ve 33 korunma ihtiyacı olan çocuk ile kontrol grubunda 37 korunma ihtiyacı olan çocuk katılmıştır. Bakım elemanlarına, 10 haftalık Filial terapi eğitimi ve üç oturum süpervizyon uygulanmış ve ayrıca deney grubundaki çocuklara 10 oturum oyun seansı gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda Filial terapi eğitiminin bakım elemanlarının öz yeterlik düzeylerini arttırdığı ve kaygı düzeylerini azalttığı belirlenmiştir. Çocukların ise davranış sorunlarının azaldığı görülmüştür.

Genç'in (2023) araştırmasının amacı Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (Filial Terapi)'nin; çocukların sorun davranışları ve bu sorunların ebeveyn tarafından algılanış şekli, ebeveynin psikopatolojik belirti, ebeveynsel kabul, empati ve aleksitimi düzeyinin çocuk-ebeveyn ilişkisi üzerindeki etkilerinin gözler önüne serilmesidir. Araştırma deney kontrol gruplu olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi 'ne (Filial Terapi) katılan ebeveynlerin ebeveyn kabulü ile karşılıksız sevgi ve çocuğun benzersiz olduğunu takdir etme; olumlu ilişki kurma, empati ile ve çocuğu kabulü iletilme, çocuğun kendini yönlendirmesine olanak sağlama ve oyuna katılma durumlarında gelişim görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları psikolojik belirti ile problemleri sosyal davranış ve duygu kontrol güçlüğü, depresyon, aleksitimi ile duygularını tanımlama güçlüğü ve duygularını söze dökmede güçlüğü gibi durumlarda azalma görülmüştür.

Yarcel (2024) araştırmasında 10 oturumluk Filial Terapi uygulamasının özel yetenekli çocukların öz-düzenleme becerileri ve akademik azmi üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan ve ön test, son test ve izleme testinin yapıldığı 3x3'lük split-plot faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda Filial Terapi eğitiminin deney grubundaki ebeveyn çocuklarının öz düzenleme ve akademik azim düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

Yavuz (2017), Genç (2023) ve Yarcel (2024) tarafından yapılan araştırmalar, Filial Terapisinin farklı gruplar üzerinde sağladığı olumlu etkileri incelemiştir. Yavuz

(2017), Filial Terapi eğitiminin bakım elemanlarının öz yeterlik düzeylerini artırırken, kaygılarını azalttığını ve çocukların davranışsal sorunlarında iyileşme sağladığını tespit etmiştir. Genç (2023), Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi'nin (Filial Terapi) ebeveynlerin çocuklarına karşı daha olumlu bir ilişki kurmalarını sağladığını, empati ve kabul düzeylerinde artış gösterdiğini, ayrıca çocukların psikolojik belirtilerinde ve sosyal davranışlarında azalma sağlandığını belirtmiştir. Yarcel (2024) ise, özel yetenekli çocuklar üzerinde yapılan Filial Terapi uygulamasının, çocukların öz-düzenleme becerilerini ve akademik azimlerini artırdığını ortaya koymuştur.

Araştırmaların benzerlikleri, her üç çalışmanın da Filial Terapinin çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerine yönelik olumlu etkiler sağladığını göstermesidir. Ayrıca, tüm araştırmalar, terapi sürecinin ebeveynlerin ya da bakım elemanlarının çocuklarla olan ilişkilerinde iyileşmelere yol açtığını vurgulamaktadır. Ancak, araştırmalar arasındaki farklar, terapi uygulamalarının hedef gruplarına dayanmaktadır. Yavuz (2017) bakım elemanları ve korunmaya muhtaç çocukları, Genç (2023) ebeveynler ve çocukları, Yarcel (2024) ise özel yetenekli çocukları hedef almış ve bu farklı grupların terapiden nasıl etkilendiğine ilişkin veriler sunmuştur. Ayrıca, Yavuz (2017) araştırmasında davranışsal değişim üzerine odaklanırken, Genç (2023) ebeveynin psikopatolojik belirtileri ve çocuk-ebeveyn ilişkisini, Yarcel (2024) ise akademik ve öz-düzenleme becerileri üzerinde durmuştur.

Sonuç olarak, araştırmalar Filial Terapinin farklı gruplarda çeşitli alanlarda etkili olduğunu ortaya koymakta, terapinin çocukların duygusal iyileşmesi ve ebeveynle olan ilişkilerinin güçlenmesi üzerindeki geniş kapsamlı etkisini vurgulamaktadır. Fakat hedef gruplar ve terapinin odak noktası farklılıkları, terapinin her grup üzerinde sağladığı etkilerin çeşitlenmesini sağlamaktadır.

1.11.1.2.2 Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de gerçekleştirilen çocuk-ebeveyn ilişki terapisine dayalı araştırmalar, özellikle ebeveyn eğitiminin çok boyutlu etkilerini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Bu çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimleri, empati ve kabul düzeyleri, stres algıları ile çocukların davranışsal

gelişimleri bir bütün olarak ele alınmış ve ÇEİT programının kısa ve uzun vadeli çıktıları ortaya konulmuştur.

Bulut-Ateş (2015), çocuk-ebeveyn ilişki terapisi programının boşanmış annelerin ebeveyn stresi, kabulü ve empati düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, çocuk-ebeveyn ilişkileri terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveynlik stresini azaltmada, kabul ve empati düzeylerini ise artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı kalıcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu terapi sürecinde annelere annelik rolü, oyun ayrıntılarında değişim ve kişisel gelişim açısından faydalar sağlarken; İnsanların davranışsal gelişimi ve oyun gelişiminde iyileşme sağlamış, anne-çocuk ilişkileri ise yakınlık ve disiplin alanlarında olumlu etkiler yaratmıştır.

Öztekin (2017) ile Öztekin ve Gülbahçe (2019) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programının 3-10 yaş arası gelişimsel sorunu olan çocuklarda ve ebeveynlerinde etkisini incelediği araştırmasını ön test-son test deney gruplu yarı deneysel modelde yedi anne ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan annelere, 10 hafta süresince her hafta bir gün, üç saat süreyle Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programının çocukların problemlerini azalttığı, ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinin arttırdığı tespit edilmiştir.

Günaydın (2019), aile içi şiddete tanıklık etmiş çocuklarda, çocuk-ebeveyn ilişki terapisine dayalı oyun desteğinin; ebeveynin stresi ve kabulüne, çocuk davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Müdahale grubundaki bireylere, ilk dört hafta boyunca iletişim ve çocuk merkezli oyun becerileri kazandırmıştır. Ardından, takip eden süreçte süpervizyon almışlardır. Araştırmada çocuk-ebeveyn ilişki terapisine dayalı oyun desteğinin; ebeveynin stresini ve olumsuz çocuk davranışlarını azalttığı, annenin kabul düzeyini arttırdığı görülmüştür.

Bulut-Ateş ve Akbaş (2021) araştırmalarında çocuk-ebeveyn ilişki terapisi psikoeğitiminin boşanmış annelere kazanımlarına ilişkin görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda annelik rolüne ilişkin agresyonda azalma, anlayış ve kabulde artış, hatayı telafi etme, duyguları yansıtmama, sınır koyma-seçenek sunma, annelik tutumu, öz farkındalık, çabayı destekleme gibi kazanımlar elde edildiği

görülmüştür. Annelerde oyunda daha az sıkılma, daha fazla birlikte oynama ve daha az müdahale sağlanmıştır. Anne de ayrıca kişisel paylaşım düzeyi artmıştır. Çocuklarda agresyonda azalma, inatçılıkta azalma, sosyal ilişkilerde artan uyum, anneyi model alma gibi davranışsal kazanımlar sağlanmıştır. Çocuğun oyundaki değişimi mutlu, istekli, sakin, tatmin olmuş yönünde sağlanmıştır. Anne-çocuk ilişkisinde yakınlık artmış ve disiplin sağlamada çatışmalar azalmış ve sorun çözmede iş birliği artmıştır.

Öztekin (2021) araştırmasında tek ebeveynli ailelerin çocuklarındaki problemli davranışların azaltılmasını, ebeveynlerinin ise ebeveynsel empati ve kabul düzeylerinin artırılmasını amaçlamıştır. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir desen oluşturarak deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programı uygulamıştır. Deney grubundaki çocukların problemli davranışlarında azalma, ebeveynlerin de ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinde artış belirlenmiştir. Kontrol grubundaki ailelerin çocuklarının problemli davranışlarında artış, ebeveynlerinin ise ebeveynsel kabul düzeylerinde azalma tespit edilmiştir.

Çağıl (2024) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin, ebeveynin çocuğuyla olan iletişimine etkisini incelemiştir. 2-10 yaş arası çocuğu olan 20 anneye çevrimiçi ortamda 10 hafta boyunca her hafta 90 dakika süren oturumlar halinde ÇEİT programını uygulamıştır. Araştırma sonucunda ÇEİT programının, ebeveyn çocuk iletişime pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

Solak (2024) araştırmasında çocuk-ebeveyn ilişki terapisi programının yetim çocuk annelerin ebeveyn stresi ve anne çocuk ilişki düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveyn çocuk ilişki terapisi eğitiminde yer alan annelerin olumlu ebeveyn çocuk ilişkisinde pozitif bir değişim saptanmamıştır. Kontrol grubu ile kıyaslandığında deney grubunda daha olumlu bir değişim olduğu belirlenmiştir. Eğitime katılan annelerde olumsuz ebeveyn çocuk ilişki düzeyinde ise azalma belirlenmiştir. Ayrıca ÇEİT programının annelerin stres düzeyini artırdığı görülmüştür.

Türkiye'de gerçekleştirilen Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) ile ilgili araştırmalar, ebeveyn eğitiminin çocukların davranışsal gelişimi ve ebeveyn-çocuk

ilişkileri üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmaların ortak amacı, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini, empati ve kabul düzeylerini artırmak ve çocukların davranışsal problemlerini azaltmaktır. Araştırmaların çoğu, terapisinin ebeveynlerin stres düzeylerini azalttığını, çocukların olumsuz davranışlarını iyileştirdiğini ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde olumlu değişiklikler sağladığını göstermektedir.

Bulut-Ateş (2015) araştırmasında, boşanmış annelere uygulanan ÇEİT eğitiminin, ebeveyn stresini azalttığı ve empati düzeylerini artırarak, anne-çocuk ilişkilerinde olumlu değişiklikler sağladığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Öztekin (2017) ve Öztekin ve Gülbahçe (2019), 3-10 yaş arası gelişimsel sorunları olan çocuklarda, ebeveynlerin empati ve kabul düzeylerinde artış sağlandığını ve çocukların davranış problemlerinin azaldığını bulmuşlardır. Günaydın (2019) da aile içi şiddete tanık olmuş çocuklarla yapılan bir çalışmada, oyun desteği ve ÇEİT terapisi kombinasyonunun ebeveyn stresini ve olumsuz çocuk davranışlarını azalttığını belirtmiştir.

Bir diğer önemli bulgu, Bulut-Ateş ve Akbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, ÇEİT programı ile annelerde annelik rolü, anlayış ve kabul düzeylerinde artış, çocuklarda ise agresyon ve inatçılığın azaldığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal ilişkilerinde de iyileşmeler gözlemlenmiştir. Öztekin (2021) ise tek ebeveynli ailelerde, ÇEİT'in çocuklardaki problemli davranışları azalttığını, ebeveynlerde ise empati ve kabul düzeylerinde artış sağladığını ortaya koymuştur.

Diğer araştırmalar, terapi sürecinin online formatta uygulanabileceğini ve yine benzer şekilde ebeveyn-çocuk ilişkisini iyileştirebileceğini göstermektedir. Çağıl (2024), çevrimiçi uygulanan ÇEİT programının ebeveyn-çocuk iletişimde olumlu etkiler yarattığını belirtirken, Solak (2024) ise çocuk-ebeveyn ilişki terapisi programında yer alan annelerin olumsuz ebeveyn-çocuk ilişki düzeylerinde azalma olduğunu, ancak stres düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir.

İlgili araştırmaların benzerlikleri, ÇEİT'in ebeveynlerin stresini azaltma, empati ve kabul düzeylerini artırma, çocukların davranışlarını iyileştirme ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde pozitif değişiklikler sağlama konusunda etkili

olduğudur. Ancak, farklılıklar da bulunmaktadır: Bulut-Ateş ve Akbaş (2021) gibi araştırmalar, annelik rolündeki değişimlere ve çocukların davranışlarındaki iyileşmelere daha geniş bir perspektiften yaklaşırken, Solak (2024) araştırmasında terapinin annelerin stres düzeylerini artırdığına ilişkin farklı bir bulguya ulaşmıştır. Ayrıca, araştırmalar arasında kullanılan yöntemler de farklılık göstermektedir; bazı çalışmalar yüz yüze terapi seanslarına odaklanırken, Çağıl (2024) gibi çalışmalar çevrimiçi uygulamaları incelemiştir. Sonuç olarak, ÇEİT'in ebeveyn-çocuk ilişkilerini iyileştirmede etkili olduğu ve terapi sürecinin farklı gruplarda benzer olumlu sonuçlar sağladığı ancak bazı özel durumlarda stres düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

1.11.1.3 Kirkpatrick ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Özaydın vd. (2012) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen yetiştirme programlarını program değerlendirme modellerinden Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam’in geliştirmiş olduğu program değerlendirme modellerini kıyaslayarak incelemişlerdir. Öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi; başta, ortada ve sonda olmak üzere üç farklı aşamada yapılmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme modellerinin üçünün de öğretmen yetiştirme programının sekiz farklı boyutunun bazılarında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. “İhtiyaçların gözden geçirilmesi” boyutunda Stufflebeam’in ve Stake’in modelinin; “Öğrencilerin, eğitim öncesindeki yeterlilik durumu”, “Öğretim süreci”, “İşe yerleşme” ve “Maliyet hesabı” boyutlarında üç modelin; “Öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin tutum değişimi, bilgi ve beceri artışı” boyutunda Kirkpatrick’in modelinin; “Öğretmen yetiştirme programının standartlara uygunluğunun belirlenmesi” boyutunda Stake ve Stufflebeam modellerinin kullanılabilir olduğu saptanmıştır. Öte yandan “Öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal yapıya katkısı” boyutunda bu üç modelden hiçbirinin kullanılamayacağı belirlenmiştir. Fakülteden mezun olanların uzun vadedeki başarı durumlarını değerlendirme konusunda üç değerlendirme modeli de yetersiz görülmüştür.

Üstündağ ve Yalın (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada iş birlikçi internet temelli öğrenme ortamı Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’ne göre değerlendirmişlerdir. Değerlendirme çalışmasını Eğitim Fakültesine devam eden 41 öğrenci ile yürütmüş ve araştırma sonucunda iş birlikçi öğrenme ortamında

bulunan öğrencilerin proje geliştirme başarılarının bireysel öğrenme ortamında bulunan öğrencilere göre daha çok geliştiği görülmüştür. Çalışma, modelin öğrenme düzeyi açısından kazanımların karşılaştırmalı olarak analiz edilmesinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin pratik bir örnek sunmaktadır.

Cömert (2015) tarafından yapılan araştırmada Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeline göre orta düzey askeri liderlik hizmet içi eğitim kursunun etkinliği değerlendirilmiştir. Kursun değerlendirilmesi Kirkpatrick'in dört seviyeli eğitim değerlendirme modelinin reaksiyonlar ve öğrenme aşamaları olan ilk iki aşamayı kapsamaktadır. Araştırmada modelin ilk aşaması olan reaksiyonların değerlendirilmesinde kursiyerlerin ve eğiticilerin tepkilerini ölçmek için ön test-son test ve geçmişe dönük ön test uygulaması yapılmıştır. Tepkiler değerlendirildiğinde, eğitilenlerin genel olarak memnun oldukları ve eğiticilerin yeterli donanıma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenmelerin değerlendirilmesinde ise bilgi testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda orta düzey liderlik kursunun etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kandemir (2015) sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik algılarının, bilgilerinin ve davranışlarının Kirkpatrick Değerlendirme Modeli bağlamında incelenmesini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek teknoloji özyeterlik algısına sahip oldukları; öte yandan Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli baz alındığında teknoloji algılarının pozitif olarak tepki aşamasında kaldığı; öğrenme, davranış ve sonuç aşamalarında ise pozitif bir yaklaşımın olmadığı yönünde belirlemeler yapmıştır.

Yiğit (2016) eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını incelediği çalışmasını Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne göre ele almıştır. Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin tepki, öğrenme, davranış ve sonuç aşamalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen tepkilerini “Eğitimin Planlanması ve programı”, “Eğitmciler” ve “Eğitim içeriği” konularında olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın öğretmenlerin öğrenme düzeylerinde olumlu etki sağladığı belirlenmiştir. Değerlendirme modelinin davranış aşamasında bilgi-beceri edinimi, motivasyon ve ilgi artışı sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın Kirkpatrick

modelinin sonuç aşamasında elde edilen bulgulara göre de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde eylem araştırmasının önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eviren (2018) Kirkpatrick Değerlendirme Modelini kullanarak Türkiye İstatistik Kurumu'nda gerçekleştirilen SAS Yazılımı Eğitim Programının etkinliği değerlendirmiştir. Değerlendirme araştırması; reaksiyonlar, öğrenme, davranış ve sonuçlar olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme bakımından gelişme olduğu, reaksiyonlar ve öğrenme aşamalarının arasında tutarlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Transfer bakımından ise, işte uygulama düzeyinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Mankan (2019) hemşirelik öğrencilerine el hijyeni davranışlarının kazandırılmasında ve el hijyenine ilişkin bilgi düzeylerinde artış sağlanmasında el hijyeni ürünü destekli eğitimin etkisini belirlemek amacıyla Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ni kullanmıştır. Araştırmayı yarı deneysel olarak gerçekleştirirken tek grup kurmuş ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 147 hemşirelik 4. sınıf öğrencisine eğitimi vererek ön test-son test uygulaması yapmıştır. Araştırma sonucunda eğitimin, öğrencilerin bilgi düzeyini arttırmış olduğunu ve el hijyeni davranışı kazandırılmasında etkili olduğunu belirlemiştir.

Yüreğilli-Göksu vd. (2020) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlere, yenilikçi yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri etkileşimli olarak kazandırmayı hedefleyen bir eğitim programını uygulamışlardır. Programın etkililiğini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirmişlerdir. Araştırma deneysel olarak tek gruba ön test-son test ölçümleri yapılarak gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda eğitimlerin işe yaradığı, katılımcıların bilişsel becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu, bilgi, beceri ve tutum kazanımlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin üçüncü aşaması olan davranış değerlendirme aşaması yapılamamıştır. Bu aşama için öğretmenlere görüşleri sorulmuş ve eğitim kazanımlarının öğretmenlik hayatında uygulamaya dönmesi noktasında öğretmenlerin inançlı olduğu ama kazanımları ders planlarına aktarmada desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Ergün (2022) öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik bir hizmet içi eğitimin Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirilmesini öğretmen akademisi örneği ile gerçekleştirmiştir. Bir durum çalışması olarak ele aldığı araştırmada elde edilen tema ve kodlar Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dört basamağı (tepki, öğrenme, davranış ve sonuç) ve alt araştırma soruları altında gruplandırarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; oyun tabanlı kodlama eğitiminin, öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme becerilerinin kazanılması sürecinde olumlu bir etkisi olduğunu, öğretmenlerin katıldıkları eğitimden memnun olduğunu, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde artış olduğunu ve öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri kendi öğrenme-öğretme süreçlerine bütünleştirdikleri belirlenmiştir.

Akgün (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada işletmelerde Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin nasıl uygulandığı incelenmiştir. Nitel araştırmada öğrenme ve gelişim müdürleri ile insan kaynakları yöneticilerinden oluşan 11 katılımcı ile yapılan görüşmelerle sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin işletmelerde uygulanabilir olduğu ve öte yandan modelin işletmeler tarafından sınırlı kullanıldığı tespit edilmiştir.

Orhak (2023) gerçekleştirdiği araştırmada, Dijital Öğretmenler Projesi (DÖP) eğitiminin öğretmenlerin öğrenme süreçlerine, davranışsal gelişimlerine ve çalıştıkları kurumlara olan katkılarına etkisini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonuçları, DÖP eğitiminin öğretmenlerin dijital yeterliliklerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Öğretmenlerin dijital araç ve teknolojilere olan hakimiyetlerinde belirgin bir gelişim sağlanmış, bu da eğitimde daha etkili ve yenilikçi bir yaklaşım benimsemelerini sağlamıştır. Bu gelişimin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrencilerle olan etkileşimlerine de olumlu yansıdığı tespit edilmiştir.

Türkiye'deki Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne dayalı araştırmalar, eğitimin etkinliğini dört aşamalı analizle değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim gibi alanlarda modelin faydalı olduğunu göstermektedir. Özaydın vd. (2012), üç program değerlendirme modelini karşılaştırarak, her bir modelin farklı boyutlarda kullanılabilirliğini

incelemiş, modelin uygulama alanlarına göre değişen etkileri vurgulamıştır. Üstündağ ve Yalın (2014), Cömert (2015) gibi araştırmalar, özellikle öğrenme ve davranış aşamalarındaki etkileri incelemiş, Yiğit (2016) ve Ergün (2022) gibi çalışmalar ise öğretmenlerin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmalar arasında, modelin eğitimin farklı aşamalarında nasıl kullanıldığı ve sonuçların eğitim türüne göre nasıl değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak, Kirkpatrick Modeli, eğitim programlarının etkililiğini ölçmek için esnek ve işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır.

1.11.2 Dünya’da Yapılan Araştırmalar

1.11.2.1 Yetişkin Eğitimi ile İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Yetişkin eğitimi, öğrenen bireylerin yaşam deneyimlerini merkeze alan, öz yönelimli, deneyim temelli ve bireysel farkları gözetten bir eğitim süreci olarak tanımlanır. İlgili alandaki çalışmalar, yalnızca içerik ve yöntem değil, aynı zamanda katılım, meslekleşme, toplumsal algı ve eğitim politikaları gibi çok yönlü temalara odaklanmaktadır. Literatürdeki bulgular, yetişkin eğitiminin etkili biçimde planlanabilmesi için yalnızca pedagojik değil, sosyal, kültürel ve yönetsel boyutların da göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Lowe’e (1985) göre, dünya genelinde yetişkin eğitimi alanında üzerinde yoğunlaşılacak ve araştırmacıların ilgisini çeken konular arasında yetişkin bireylerin öğrenme süreçleri, grup dinamikleri, öğretim yöntemleri, idari ve organizasyonel süreçler, değerlendirme ve katılım bulunmaktadır. Araştırmalarda, diğer konulara kıyasla eğitim etkinliklerine “katılım” konusunun daha fazla ilgi gördüğü dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni, katılımcı bireylerin tutum, ilgi ve özelliklerine yönelik araştırma projeleri geliştirmenin nispeten daha kolay olmasıdır.

Kanukisya (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Tanzanya’da modern yetişkin eğitimi politikaları ve uygulamaları analiz edilerek ulusal gereksinimlere ne derece uyum sağladığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında, yetişkin eğitimcileri, akademisyenler, politika yapımcılar ve yetişkin öğrenenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yetişkin eğitimi alanının toplumda düşük bir statüye sahip olarak görüldüğünü ve politika ile uygulama arasında belirgin farklılıkların bulunduğunu ortaya koymuştur.

Gines (2014) tarafından yapılan çalışmada, Filipinler bağlamında yetişkin eğitimcilerinin ve yetişkin eğitimi alanının meslekleşme sürecine odaklanılmıştır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumlarının yetişkin eğitimcilerinin profesyonelleşmesi ve alanın meslekleşmesine yönelik en iyi uygulamaları belirlemeye yönelik çabaları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yetişkin eğitimcilerinin profesyonelleşmesinin daha çok bireysel becerilere, bilgiye, tutuma, etik ilkelere ve uygulayıcıların hesap verebilirliğine odaklandığını göstermektedir. Meslekleşme açısından ise lisanslama, belgelendirme, değerlendirme, akreditasyon ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini içeren uygulamaların bulunduğu tespit edilmiştir.

Alkali (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Nijerya'da yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesini sağlayarak daha etkili hale getirmenin yolları araştırılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen yetişkin eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun farklı disiplinlerden ya da mesleklerden geldiği ve bu alanda profesyonel olarak çalışmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, toplumsal düzeyde yetişkin eğitimcilerinin düşük bir sosyal statüye sahip olduğu ve yetişkin eğitiminin yasal altyapısındaki eksikliklerin bu algıyı daha da pekiştirdiği belirlenmiştir.

Phillips vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yetişkin eğitimcilerinin andragoji ilkeleri ile güncel öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin, öğretimin etkili olmasındaki rolü vurgulanmıştır. Ayrıca, yetişkin öğrenenlerden alınan geri bildirimlerin dikkate alınmasının, daha etkili öğrenme stillerinin belirlenmesine ve uygulanmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkin eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, eğitimcilerin profesyonelleşmesi, mesleki gelişimleri ve toplumda yetişkin eğitiminin algısı gibi konulara odaklanmıştır. Lowe (1985) katılım konusunun özellikle araştırıldığını belirtirken, Kanukisya (2008) Tanzania'da, Gines (2014) Filipinler'de ve Alkali (2016) Nijerya'da yetişkin eğitiminin statüsünü incelemiştir. Phillips vd. (2017), yetişkin eğitimcilerinin andragoji ilkeleri ve öğretim yöntemlerine olan yeterliliklerinin eğitim etkinliğini artırdığını vurgulamıştır. Ortak nokta, yetişkin eğitiminin profesyonelleşmesi ve eğitimcilerin becerilerinin geliştirilmesi iken,

farklılıklar coğrafi bağlamlar ve toplumsal algılarda ortaya çıkmaktadır. İlgili araştırmalar, yetişkin eğitiminin daha etkili hale gelmesi için mesleki gelişim ve algının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

1.11.2.2 Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) ile İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Kot vd. (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aile içi şiddete tanık olmuş çocuklara yönelik iki hafta süresince her gün uygulanan yoğunlaştırılmış kısa süreli çocuk merkezli oyun terapisinin etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların davranış problemlerinde anlamlı düzeyde azalma ve benlik saygısında artış gözlemlenmiştir.

Kim (2017) tarafından Kore’de gerçekleştirilen araştırmada DEHB ve ODD’li bir çocukta çocuk merkezli oyun terapisinin etkilerini ve terapötik değişim sürecini, oyun terapisi sürecini ve oyun temalarının aşamalardaki değişimini inceleyerek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmacı, bir yıl beş ay boyunca haftada bir kez DEHB ve ODD tanısı almış ilkokul birinci sınıf öğrencisi bir erkek çocuğa çocuk merkezli oyun terapisi seansı uygulamıştır. Araştırma sonucunda çocuğun saldırgan ve asi davranışlarının azaldığı, öz kontrol ve sosyal becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Blanco vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, çocuk merkezli oyun terapisinin çocukların performans kaygısı ve akademik başarıları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Sekiz hafta boyunca haftada iki kez 30 dakikalık seanslar şeklinde uygulanan terapötik süreç sonucunda, çocukların anksiyete düzeylerinde azalma ve akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir.

İlgili üç araştırma, çocuk merkezli oyun terapisinin farklı alanlardaki etkilerini incelemiştir ve genel olarak terapi sürecinin çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerine olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Kot vd. (1998), aile içi şiddete tanık olmuş çocuklarda kısa süreli oyun terapisinin, davranış problemlerinde azalma ve benlik saygısında artış sağladığını tespit etmiştir. Kim (2017) araştırmasında, DEHB ve ODD tanısı almış bir çocukta uzun süreli oyun terapisi uygulamış ve terapinin, saldırganlık ve asi davranışları azalttığını, öz kontrol ve sosyal becerileri artırdığını bulmuştur. Blanco vd. (2015) ise, çocuk

merkezli oyun terapisinin performans kaygısını ve akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar arasındaki benzerlik, hepsinin çocuk merkezli oyun terapisinin olumlu etkilerini incelemesi ve çocukların davranışsal, duygusal ya da akademik gelişimlerinde gözle görülür iyileşmeler sağlamasıdır. Farklılıklar ise, araştırmaların hedeflediği grupların ve terapinin süreleriyle ilgilidir. Kot vd. (1998) kısa süreli, Kim (2017) ise uzun süreli terapilerle değişim sürecini ele alırken, Blanco vd. (2015) terapinin akademik başarıya olan etkilerini incelemiştir. Ayrıca, Kim (2017) araştırmasında özel bir psikolojik durumu olan (DEHB ve ODD) bir çocuğu ele alırken, Kot vd. (1998) aile içi şiddete tanık olmuş çocukları, Blanco vd. (2015) ise daha genel bir hedef grup olan çocukları incelemiştir. Farklılıklar, terapinin hedef grup ve tedavi süresi gibi faktörlere göre değişen etkiler sunduğunu göstermektedir.

1.11.2.2.1 Filial Terapi ile İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Stover ve Guernsey (1967) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Filial terapi eğitimi sürecine katılan ebeveynlerin yönlendirici ifadelerinde belirgin bir azalma, yansıtıcı dinleme ve empatik katılım gibi becerilerinde ise artış gözlemlenmiştir. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda, çocukların duygusal gelişiminde ilerlemeler kaydedilmiş ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde olumlu değişiklikler olduğu bildirilmiştir.

Guernsey ve Stover (1971) tarafından yürütülen çalışmada, Filial terapinin hangi sorun alanlarında etkili olduğu araştırılmıştır. Duygusal problemler yaşayan 3-10 yaş arası çocuklarla yapılan uygulamalar sonucunda, çocukların problem davranışlarında azalma ve sosyal uyumlarında artış gözlemlenmiştir. Aynı zamanda annelerin empati düzeylerinde önemli bir gelişme kaydedilmiştir (Akt., Bratton ve Landreth, 2006).

Sywulak (1977) tarafından yürütülen çalışmaya 13 anne-baba çifti ile 6 bekar anne katılmıştır. Eğitime katılan ebeveynler kendi çocuklarına çocuk merkezli oyun terapisi tekniklerini uygulamışlardır. Araştırmada ebeveyn kabulü ve çocuk uyumu değişkenleri ele alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, çocukların uyum becerilerinde ve ebeveyn kabulünde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Wai-Chi Samuel Poon'un 1998 tarihli doktora çalışması, ebeveyn empatisi ile çocuklarını kabul düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki üzerinde Filial terapi eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışmada, ebeveyn empatisi ve kabulünü ölçmek için iki farklı psikometrik araç kullanılmış ve çeşitli gruplardan (bekar ebeveynler, cezaevindeki anneler, Yerli Amerikalılar ve Çinli ebeveynler) elde edilen veriler analiz edilmiştir. Eğitim sonrasında, ebeveyn empatisi ile kabul düzeyi arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle, çocuğun duygularına saygı ve özerklik ihtiyacının tanınması gibi kabul boyutları, empatik tutumlarla güçlü ilişkiler göstermiştir. Bulgular, Filial terapi eğitiminin ebeveynlerin çocuklarına yönelik duyarlılıklarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveyn kabulünü ölçen aracın maliyet ve zaman açısından daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Poon, 1998).

Bu dört araştırma, Filial Terapi eğitiminin ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerindeki olumlu etkilerini incelemiştir. Stover ve Guerny (1967), ebeveynlerin empatik becerilerinde artış ve çocukların duygusal gelişiminde ilerleme gözlemişken, Guerny ve Stover (1971) çocukların problem davranışlarının azaldığını ve sosyal uyumlarının arttığını belirlemiştir. Sywulak (1977), ebeveynlerin çocuklarına oyun terapisi uygulamaları sonucunda çocuk uyumu ve ebeveyn kabulünün geliştiğini bulmuştur. Poon (1998), ebeveyn empatisi ve kabulü arasındaki olumlu ilişkiyi ve Filial terapisinin bu ilişkileri güçlendirdiğini tespit etmiştir.

Çalışmaların benzerliği, Filial terapisinin ebeveynin empati ve çocuk kabulünü artırarak çocukların duygusal gelişimine olumlu etkiler yapmasıdır. Farklılıklar ise araştırmaların odaklandığı gruplar ve kullanılan yöntemlerdeki çeşitlilikten kaynaklanmaktadır.

1.11.2.2.2 Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Eğitimi (ÇEİT) ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar

Guerny ve Stover'ın (1971) birlikte gerçekleştirdiği çalışmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı 51 anneye uygulanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların öfkelerini ifade etme becerilerinin geliştiği; annelerin ise duyguları yansıtmaya ve çocuğun liderlik etmesine izin verme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Akt., Bratton ve Landreth, 2006).

Guerney'in (1975) 3 yıl süren araştırmasında 42 aileye eğitim verilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunda gelişim görülmüş ve bu gelişim uzun süre devam etmiştir (Akt., VanFleet, 2017).

Wall (1979) araştırmasında, oyun terapisi uygulamaları esnasında terapist ve ailelerin çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Filial terapi eğitimi almış aileler, eğitim almamış aileler ve oyun terapistleri farklı gruplar olarak ele alınmıştır. Araştırma sonunda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı almış ailelerin oyun terapistine göre çocukların olumsuz duygularını kabul etme ve empatik dinleyip yanıt verme becerini kullanmaları çocuklar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonunda Filial terapi eğitiminin aile ile çocuk arasındaki empatik iletişimi geliştirdiği belirlenmiştir.

Lebovitz (1982) gerçekleştirdiği çalışmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmayı ÇEİT programına katılan aileler, oyun oynayan aileler ve eğitim almayan aileler olarak desenlemiştir. Araştırma sonunda çocuklarla oyun oynamak ve ÇEİT programına katılmanın çocukların davranışlarını azalttığı görülmüştür. Ayrıca eğitim alan annelerin ebeveynlik becerilerine güvendikleri ve diğer gruptaki annelere göre duygu kabulü, çocuğun liderliğine uyma ve çocuğa ilgi gösterme becerilerinde anlamlı bir gelişim olduğu saptanmıştır.

Glazer-Waldman vd. (1992) birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitiminin kronik hastalığı olan çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Eğitimi, 10 hafta boyunca 4-8 yaş aralığında çocuğu olan 5 anne ile tamamlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin çocuklarını kabul etme düzeyi artmıştır. Eğitimden sonra anneler çocuklarının sorunlarına değil, çocukları ile olan iletişime odaklanmaya başlamışlardır.

Bratton (1993) tarafından gerçekleştirilen çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelinin etkililiğini araştıran çalışmada boşanmış ebeveynlere eğitim verilmiş ve çalışma sonunda annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde stres düzeylerinde düşüş, empati ve kabul düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Bratton ve Landreth (1995) araştırmada ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini araştırmışlardır. Eğitimi, yaşları 3-7 aralığında olan ve çocuklarını yalnız yetiştiren 43 anne baba ile tamamlamıştır. Deney ve kontrol gruplu olarak yürüttüğü araştırmada deney grubu 10 hafta boyunca haftada iki saatlik bir eğitim almış ve çocuklarıyla haftada 30 dakikalık oyun seansı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda eğitim alan anne babaların çocuklarını kabul etme düzeyleri artmış ve empatik iletişim beceri gelişmiştir. Ayrıca ailedeki stres düzeyi ve çocukların davranış problemleri azalmıştır.

Harris ve Landreth'in (1997) alışmasında ocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi ele alınmış ve 10 oturumluk eğitim beş haftalık süreçte 3-10 yaşları arasında çocuğu olan hapse girmiş annelere uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplu olarak desenlenen araştırmada, toplam 22 anne çalışma grubunu oluşturmuştur. Oyun seansları, çocukların annelerini ziyarete gittikleri iki haftalık dönemlerde 30 dakika süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki annelerin, çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve kabul düzeyinde artış olduğu, çocukların problem davranışlarında da azalma olduğu belirlenmiştir.

Chau ve Landreth'in (1997) araştırmasında ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı ele alınmış ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan, in kökenli, 2-10 yaş aralığında çocuğu olan 34 anne baba ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, aile ile ocuk arasındaki empatik etkileşim ve ailelerin çocuğu kabul seviyesi artarken, ebeveyn-ocuk ilişkisinden kaynaklanan stres seviyesi dşmştir.

Beckloff (1998) araştırmasında ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını incelerken yaygın gelişim bozuklukları olan çocukları ele almıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ebeveynlerinin çocuğu kabul etme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde artış grlmştir.

Landreth ve Lobaugh (2011) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada hapisteki babalara ocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını uygulamıştır. Deney ve kontrol gruplu olarak çalıştıkları araştırmada 4 ila 9 yaş aralığında çocukları olan hapisteki 32 babaya 10 haftalık eğitimi vermişler ve oyun seansları da çocukların babalarını haftalık ziyaretleri saatinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda deney

grubundaki babaların çocuklarını kabul etme becerileri artarken, çocukla ilişkisinde yaşadığı stres düzeyi azalmıştır. Ayrıca çocukların özsaygıları gelişmiştir.

Appel ve Holden (1998) gerçekleştikleri araştırmada Afrika, İspanyol ve Kafkas kökenli 4 ila 9 yaş aralığında çocuğu olan, çocuğuna fiziksel şiddet uygulamış 50 anneye 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını uygulamışlardır. Araştırma sonucunda annelerin sözel öfke ifadelerinde, istismar içerikli davranışlarında ve çocukların ise davranış problemlerinde azalma görülmüştür.

Costas ve Landreth (1999) araştırmalarında ailesi dışında cinsel istismara maruz kalmış, 5 ila 9 yaş arasındaki çocukları incelemiştir. Deney kontrol gruplu yürüttükleri araştırmada 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını 26 ebeveyne vermişlerdir. Araştırma sonunda, eğitimi alan ebeveynlerin empatik etkileşim becerileri, çocuklarını kabul düzeyleri anlamlı olarak artmış; çocuk-ebeveyn ilişkisinden doğan stres düzeyi de anlamlı olarak azalmıştır.

Kale ve Landreth (1999) birlikte ele aldıkları araştırmada öğrenme güçlüğü yaşayan 5-10 yaş arası çocukları olan 22 aileye Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimini vermişlerdir. Deney ve kontrol gruplu olarak yürütülen çalışmada, eğitim alan ailelerin çocuklarını kabul düzeyinde artış ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden doğan stres seviyesinde azalma olduğu sonucuna varılmıştır.

Jang'ın (2000) araştırmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi Koreli ailelere uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplu araştırmada ön test-son test uygulaması 3-9 yaş arası çocuğu olan 30 aile ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan ailelerin çocukları ile empatik etkileşimlerinde artış, çocukların problemli davranışlarında ise azalma tespit edilmiştir.

Smith (2000) çalışmasında aile içi şiddet yaşamış 4-10 yaş arası çocuğu incelemiştir. Deney ve kontrollü yürütülen çalışmaya 22 aile dahil olmuş ve ön test-son test uygulamalarının ardından Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı deney grubuna verilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim alan annelerin çocuklarındaki davranış problemlerinde azalma olduğu, annelerin empatik etkileşim, çocuğu kabul

ve koşulsuz sevgi düzeyinde artış olduğu ve stres düzeyinde azalma olduğu görülmüştür.

Glover ve Landreth (2000) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmada 3-10 yaş aralığında çocuğu olan ve Montana'da yaşayan Amerikan yerlilerine Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi uygulamıştır. Çalışmaya 11 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere 21 ebeveyn katılmıştır. Aileler çocukları ile evde oyun saatlerini 7 seans boyunca uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, anne babaların çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve çocukların istedik oyun davranışlarında artış tespit edilmiştir.

Yuen vd. (2002) Kanada'da yaşayan 3-10 yaş arası çocuğu olan 35 Çinli göçmen anne baba ile araştırmalarını gerçekleştirmiştir. 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi 18 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. 17 kişilik kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda eğitim alan ailelerin empatik etkileşimleri ve çocuklarını kabul düzeylerinde artış, stres düzeylerinde ve çocukların problemli davranışlarında azalma belirlenmiştir.

Tew vd. (2002) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını kronik hastalığı olup hastanede yatarak tedavi gören çocukları olan 23 aile ile ele almıştır. Deney ve kontrol grupları olan araştırmanın çalışma grubunu 49 aile oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre eğitim alan ailelerin çocuklarında davranış problemleri ve ailedeki stres azalmış, ailelerin çocuklarını kabulünde ise artış olmuştur.

Ray'ın (2003) araştırmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimini 3-10 yaş arası bağlanma problemi olan çocuğu bulunan 25 aileye vermiştir. Kontrol grubunda 25 aileye ise eğitim vermemiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki ailelerin çocuğu kabul düzeyinde artış, çocukların olumsuz davranışlarında ve ebeveynlerin stres düzeyinde azalma olduğu belirlenmiştir.

Lee ve Landreth'in (2003) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmadan Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan, çocukları 2-10 yaş aralığında olan 32 Koreli göçmen aileye Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi verilmiştir. 15'i kontrol, 17'si ise deney grubunda yer alan ailelerden kontrol grubuna eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan ailelerin çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve

ailenin çocuğu kabul düzeyinde anlamlı artış ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeyinde ise azalma görölmüştür.

Smith ve Landreth'in (2004) araştırmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi 2-6 yaş arası okul öncesi öğrencilerinden sağır veya duyma güçlüğü çeken öğrencilerin öğretmenlerine verilmiştir. Deney ve kontrol gruplu olarak yürütölen araştırmanın çalışma grubunu 24 öğretmen oluşturmıştır. Deney grubu eğitimi almış ve aynı zamanda yedi oyun seansını öğrencileri ile uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranışsal problemlerinde azalma, sosyal-duygusal işlevselliklerinde artış görölmüştür. Eğitime katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile empatik etkileşimi ve öğrencilerini kabul düzeyleri artış göstermiştir.

Edwards vd. (2007) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı dört yaşında çocuğu olan bir Jamaikalı göçmen anne ile tamamlamıştır. Araştırma sonucunda, annenin empati becerisi gelişmiş, çocuğunun ihtiyaçlarını fark etme düzeyi artmış ve çocukla ilişkisi güçlenmiştir. Öte yandan anne, sınır koyma ve çocuğu izleme konusunda oyun saatlerinde sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir.

Villarreal'in (2008) araştırmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi 4-10 yaş arası çocuğu olan 13 İspanyol aileye verilmiştir. Ailelerin yedisi kontrol, altısı ise deney grubundadır. Deney grubundaki aileler eğitim almış ve çocukları ile birlikte yedi oyun saatinde oynamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların içsel ve dışsal problemlerinde azalma saptanmıştır.

Grskovic ve Goetze (2008) çalışmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında 33 Alman anne ve çocuğu bulunmaktadır. Araştırma sonucunda eğitim alan annelerin oyun davranışlarında anlamlı değişiklikler olmuş ve ailelerin çocukları ile ilgili düşüncelerinde anlamlı bir değişim olmuştur. Çocuklarda ise davranış problemlerinde iyileşme görölmüştür.

Ceballos ve Bratton'ın (2010) çalışmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi İspanyol göçmen davranış problemi olan çocukların düşük gelirli ailelerine verilmiştir. Deney ve kontrollü desenlenen araştırma sonuçlarına göre eğitim alan ailelerin çocuklarının içsel ve dışsal davranış problemlerinde ve aile ile çocuk

ilişkisinden kaynaklanan stres düzeylerinde azalma olmuştur. Çocukların ise davranış problemlerinin normale döndüğü görülmüştür.

Kidron ve Landreth'in (2010) araştırmasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi İsrail'de yaşayan 4-11 yaş aralığında çocuğu olan aileye uygulanmıştır. Ön test-son test uygulamaları sonucunda deney gurubu kontrol grubuna göre ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeylerinde ve çocukların dışsal davranış problemlerinde azalma yaşamıştır. Ailelerin çocukları ile kurdukları empatik etkileşim artmıştır.

Sheely-Moore ve Bratton'ın (2010) araştırması Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimini davranış problemlerine sahip çocukları olan düşük gelirli Afrika kökenli Amerika vatandaşları ile ele almıştır. Eğitim, deney grubuna 10 haftada iki saat olarak verilmiş ve oyun seansları yedi hafta devam etmiştir. Sonuçlara göre eğitim alan ailelerin ebeveyn-çocuk ilişkisinden doğan stres seviyesinde ve çocukların problemli davranışlarında azalma görülmüştür.

Carnes-Holt (2010), 2-10 yaş arası evlat edinilmiş çocuğu olan 61 aile ile araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programını uygulamıştır. Özel oyun seansları da yedi hafta sürmüştür. Kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki ailelerin stres seviyesinde azalma, çocukların ise dışsal davranış problemlerinde anlamlı bir iyileşme tespit edilmiştir.

Dillman-Taylor vd. (2011) tarafından yürütülen araştırmada boşanmış ailelere Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda eğitimin ebeveynsel stresi ve çocukların problemli davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Carnes-Holt ve Bratton'ın (2014) çalışmasında 61 evlat edinen aile Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini sınamak için çalışmaya dâhil olmuştur. Araştırma sonucunda çocukların problemlerinde ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan ebeveyn stresinde azalma, ebeveynsel empati düzeyinde ise artış saptanmıştır.

Hicks ve Baggerly (2017) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin çevrimiçi olarak yürütülmesi halinde etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan sekiz ailenin ebeveynsel kabul düzeyinde artış belirlenmiştir. Ebeveyn görüşlerine göre çevrimiçi eğitimden ebeveynler memnuniyet duymuşlardır.

Opiola ve Bratton (2018) araştırmasını 49 evlat edinen aile ile yürütmüş ve eğitimin çocukların problemlerinde azalma, ebeveynlerin empati düzeylerinde artış sağladığı görülmüştür.

Tal vd. (2018) araştırmasında istismara uğramış çocuklar ve aileleri ile çalışılmıştır. Ebeveynler 14 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programına katılmışlardır. Araştırmanın sonunda, çocuklarda görülen semptomlarda ve ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma görülmüştür.

İlgili araştırmaların genel amacı, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmaların çoğu, terapisinin ebeveynlerin empati becerilerini artırdığı, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiği ve çocukların davranış problemlerini azalttığı yönünde benzer sonuçlar sunmaktadır. Örneğin, Guerney ve Stover (1971), Bratton (1993), ve Harris ve Landreth (1997) gibi araştırmalar, ÇEİT eğitiminin ebeveynlerin empatik etkileşimlerinde ve çocukların davranış problemlerinde iyileşme sağladığını göstermektedir. Ayrıca, Carnes-Holt (2010) ve Tal vd. (2018) araştırmalarında, çocuklarda dışsal davranış problemlerinde anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir.

Farklılıklar, araştırmaların hedef gruplarına ve kullanılan yöntemlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalar boşanmış ailelere (Bratton ve Landreth, 1995), bazıları ise özel gereksinimi olan çocukların ailelerine (Beckloff, 1998) odaklanmıştır. Ayrıca, Harris ve Landreth (1997) gibi çalışmalar, hapisteki annelere yönelik uygulamalarla farklı bir bağlamda ÇEİT'i incelemiştir. Çalışmaların çoğu yüz yüze eğitim ve oyun seanslarını kullanırken, Hicks ve Baggerly (2017) çevrimiçi eğitim yöntemini test etmiştir. Bu çeşitlilik, ÇEİT'in farklı aile yapılarında ve farklı durumlar için ne kadar esnek ve etkili bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ÇEİT programıyla ilgili yapılan araştırmaların, ağırlıklı olarak farklı kültürel yapılar ve dezavantajlı gruplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, 72 ayını doldurmadan ilkokula başlayan çocukların ebeveynleriyle yürütülmüş bir çalışmaya literatürde rastlanmamaktadır. Öte yandan literatürde ÇEİT programının etkilerinin sistematik bir değerlendirme modeli çerçevesinde incelendiği bir araştırma mevcut değildir.

1.11.2.3 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli ile İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Stewart ve Rigg (2011) araştırmasında, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli kullanılarak eğitim müdahalesinin etkileri incelenmiştir. Ancak, araştırma yalnızca tepki ve öğrenme düzeylerine odaklanmış, davranış ve sonuç düzeyleri göz ardı edilmiştir. Düzeylerin ihmal edilmesi, eğitimlerin uzun vadeli etkilerini anlamada eksiklik yaratmıştır. Sonuç olarak, eğitim etkinliğinin tam olarak değerlendirilmesi için modelin tüm düzeylerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Stewart ve Cureton (2014) tarafından yapılan araştırmada, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli işletmelerde incelenmiş, ancak işletmelerin modeli tam anlamadıkları ve sadece tepki düzeyine odaklandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma, işletmelerin eğitim programlarının daha derinlemesine değerlendirilmesi gerektiğini ve tepki düzeyinin ötesine geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Mahmoodi vd. (2019), İran’da 11. sınıf İngilizce öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin etkilerini değerlendirmek amacıyla Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma bulgularına göre, uygulanan hizmet içi eğitim programı modelin ilk üç aşaması olan tepki, öğrenme ve davranış düzeylerinde olumlu sonuçlar vermiştir. Ayrıca, modelin son basamağı olan “sonuç” aşamasında da öğrencilerin dil becerilerinin, öğretmenlerin eğitimi tamamlamasının ardından belirgin şekilde ilerleme kaydettiği görülmüştür. Bu tür bir değerlendirme modelinin, eğitim politikalarının belirlenmesi, paydaşların bilgilendirilmesi ve müfredat geliştirme süreçlerinde önemli bir rehberlik işlevi görebileceği düşünülmektedir.

Zhetpisbayeva vd. (2020), öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasına yönelik düzenlenen hizmet öncesi eğitim programını Kirkpatrick Değerlendirme

Modeli aracılığıyla analiz etmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin programa karşı olumlu bir tutum sergilediğini göstermiş; eğitimin içeriğinin planlı ve yapılandırılmış olduğu, eğitmeni ise yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olduğu saptanmıştır. Modelin ilk iki basamağı ile üçüncü ve dördüncü basamakları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yüksek düzeyde memnuniyet duyması, bilgi ve beceri kazanımını olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, programı başarıyla tamamlayan bireylerin edindikleri bilgileri iş ortamında uygulama sıklığının, eğitimin genel başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

Malik ve Asghar (2020), okul öncesi öğretmenlerine yönelik Erken Çocukluk Eğitimi programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla Kirkpatrick değerlendirme modelini temel alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Pencap bölgesindeki devlet okullarında görev yapan ve rastgele seçilen 100 öğretmen, Quaid-e-Azam Eğitim Geliştirme Akademisi (QAED) aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, modelin tüm aşamaları arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, eğitimin iş ortamına aktarımı ile sosyal destek ve katılımcı motivasyonu arasında da pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma, modelin ikinci ve üçüncü basamaklarının gerçekleşmesinin, katılımcıların motivasyon düzeyine yani ilk basamağa doğrudan bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alsalamah ve Callinan (2021) araştırmasında Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ni müdürler için eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla kullanmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular, uyarlanan Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin başöğretmen eğitimlerini değerlendirme sürecinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Alsalamah ve Callinan (2022) araştırmalarında Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin yararlılığını, eğitim faaliyetlerini değerlendirme ihtiyacını karşılamadaki etkinliğini gözden geçirmeyi ve modelin neden hala kullanılmaya değer olduğunu açıklamayı amaçlamışlardır. Elde ettikleri bulgular Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin çeşitli bağlamlarda yararlı, uygun ve uygulanabilir olduğunu, birçok eğitim ortamına uyarlanabilir ve eğitimi değerlendirmede verimli olduğunu göstermektedir.

Cahapay (2021), Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin yükseköğretim düzeyinde değerlendirme aracı olarak kullanımında karşılaşılan sınırlamaları ele aldığı çalışmada, bu modelin yükseköğretimin karmaşık yapısına ne ölçüde uyum sağladığını sorgulamıştır. Araştırma bulgularına göre, modelin uygulanabilirliğini kısıtlayan üç temel tema ortaya çıkmıştır: İlki, değerlendirmelerde genellikle modelin alt düzeylerine (tepki ve öğrenme) odaklanma eğiliminin bulunmasıdır. İkincisi, modelin yapısal olarak diğer önemli değerlendirme unsurlarını kapsamayan sınırlı bir çerçeve sunmasıdır. Üçüncüsü ise, modeldeki seviyeler arasında nedensel bağların yeterince açıklanamaması sorunudur.

Zhao vd. (2023) araştırmalarında, EMI (English as a Medium of Instruction) eğitim projesinin etkililiğini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli doğrultusunda analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma bulguları, tüm katılımcıların EMI yöntemine yönelik öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını ve bu eğitimden elde edilen bilgilerin katılımcıların davranışları, uygulamaları ve mesleki yetkinlikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Bishop (2024) araştırmasında, aşkın fenomenoloji yaklaşımıyla, öğrencilerin Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne dayalı bir mesleki gelişim programını tamamladıktan sonra resmi bir değerlendirme sürecine katılma konusundaki deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, programa katılan 10 katılımcının tamamının, çevrim içi ve kendi hızlarında ilerledikleri bu profesyonel gelişim süreci sonrasında eğitimin etkisini değerlendirmek için hem resmi hem de gayri resmi ölçme araçlarına ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Debata vd. (2024), lisansüstü düzeyde yürütülen bir araştırma metodolojisi atölyesinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, katılımcıların bilgi düzeylerini, geri bildirimlerini ve beklenen kazanımlarını Kirkpatrick Değerlendirme Modeli doğrultusunda analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçları, çalıştayın katılımcıların genel beklentilerini karşıladığını ve özellikle tamamlandıktan sonra bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış sağlandığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılardan alınan geri bildirimlerin, bu tür eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Rasouli vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hemşirelik alanında uygulanan sanal eğitim programlarının etkililiği Kirkpatrick Değerlendirme Modeli temel alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yoğun bakım hemşirelerine yönelik bu çevrim içi eğitimlerin, modelin üç düzeyi kapsamında etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sanal eğitimlerin geleneksel eğitim yöntemleriyle birlikte kullanıldığında tamamlayıcı bir rol üstlenebileceği vurgulanmıştır.

Matondang vd. (2023) çalışmalarında, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ni dört aşamalı olarak kullanmış ve her aşama için farklı ölçme araçları uygulamışlardır. Araştırma sonuçları, bu modelin istatistik dersi kapsamında öğrenme kalitesini değerlendirmede oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Tepki düzeyinde, öğrencilerin vaka temelli istatistik derslerine karşı olumlu ve tatmin edici geri bildirimler verdikleri görülmüştür. Davranış düzeyinde ise öğrencilerin araç geliştirme, analiz yapma, araştırma verilerini işleme, SPSS kullanımı ve sonuçların yorumlanması gibi çeşitli beceriler kazandıkları belirlenmiştir. Sonuç (etki) düzeyinde elde edilen bulgular, öğrencilerin araçları bütünleştirebildiğini ve final projeleri için gerekli verileri elde edip işleyebildiklerini göstermiştir. Elde edilen veriler ışığında araştırmacılar, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dersin tüm boyutlarını kapsayıcı değerlendirme imkânı sunduğunu belirterek, bu modelin ders değerlendirmelerinde etkin bir model olarak kullanılabileceğini önermişlerdir.

Mirmoghtadaie vd. (2024), çocuklarda epilepsinin yaygınlığı ve eğitimde dijital teknolojilerin artan kullanımı doğrultusunda, çocuk nörologlarına yönelik epilepsi sınıflandırma kılavuzlarını temel alan çevrim içi bir eğitim programı geliştirmiştir. Çalışmanın amacı, bu elektronik kursun etkililiğini Kirkpatrick Değerlendirme Modeli doğrultusunda analiz etmektir. Elde edilen veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitimden memnun kaldığını göstermiştir. Araştırma, Kirkpatrick gibi güncel değerlendirme modellerinin yalnızca bu alanda değil, sağlık sektörünün farklı alanlarında da uygulanabilir ve etkili bir model olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sağlık bilimlerinde çağdaş ve kapsamlı değerlendirme çerçevelerinin kullanımı tavsiye edilmektedir.

Makinde ve Bamiro (2024), Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim (TVET) programını Kirkpatrick Değerlendirme Modeli temelinde analiz etmişlerdir. Çalışmalarında, bu modelin dört temel basamağı olan tepki, öğrenme, davranış ve sonuç düzeyleri üzerinden eğitim ve öğretim programlarını değerlendirmede güçlü ve güvenilir bir yapı sunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, TVET programı ilk üç düzeyde “katılımcı memnuniyeti, bilgi edinimi ve davranış değişikliği” olumlu etkiler yaratırken, son düzey olan “sonuç” aşamasında, yani kursiyerlerin yaşamlarında somut ve uzun vadeli bir iyileşme sağlama konusunda yeterince etkili olamamıştır.

Durante vd. (2025) tarafından yürütülen araştırmada, Erken Çocukluk Eğitimi alanında yürütülen Sanat Yüksek Lisans programının etkililiği, Kirkpatrick’ın dört aşamalı değerlendirme modeli temel alınarak incelenmiştir. Elde edilen veriler hem öğrenci hem de öğretim elemanlarının modelin tepki, öğrenme ve davranış düzeylerine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, sonuç düzeyinde özellikle kayıt, mezuniyet ve tamamlama oranları gibi ölçütlerde düşüş eğilimi dikkat çekmiştir.

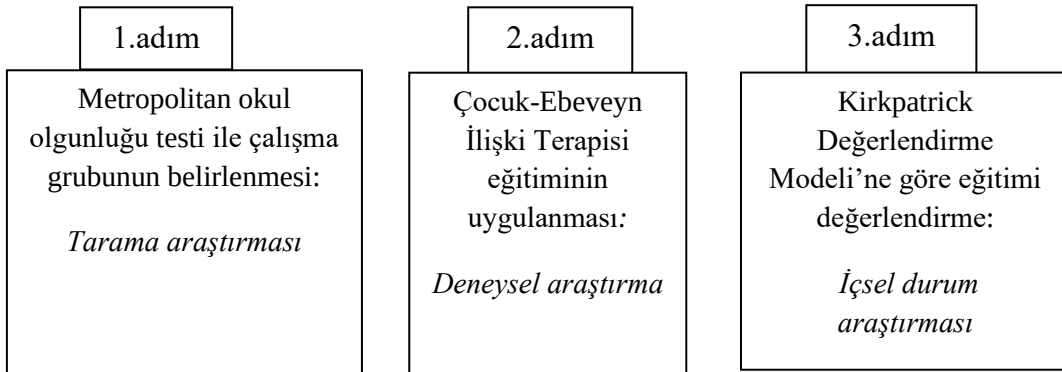
İlgili araştırmalar, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin eğitim programlarındaki etkinliğini incelemiştir. Çoğu çalışma modelin tepki, öğrenme ve davranış düzeylerini değerlendirirken, bazıları sonuç aşamasını göz ardı etmiştir. Örneğin, Zhetpisbayeva vd. (2020) ve Malik ve Asghar (2020), eğitim memnuniyeti ve öğrenme sonuçlarının olumlu olduğunu bulmuş, ancak Makinde ve Bamiro (2024) ve Durante vd. (2025) sonuç düzeyinde sınırlı etkiler gözlemişlerdir. Farklılıklar, araştırmaların eğitim türlerine ve hedef gruplarına bağlıdır. Bu çalışmalar, Kirkpatrick Modeli’nin eğitim etkinliğini ölçmede esnek ve uygulanabilir bir araç olduğunu ancak uzun vadeli sonuçlarda sınırlamalar yaşandığını göstermektedir.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubunun özellikleri, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Eğitimi'nin (ÇEİT) uygulama süreci, veri toplama araçları ve süreci, çalışma takvimi ile elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Deseni

Araştırma, karma yöntem desenlerinden biri olan sıralı açıklayıcı desene göre yapılandırılmıştır. Sıralı açıklayıcı desende, öncelikli olarak nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmekte; ardından, nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak ve açıklamak amacıyla nitel veriler elde edilmektedir. Verilerin ağırlık merkezi nicel verilere dayanmakta olup, nitel veriler tamamlayıcı bir işlev görmektedir. Her iki veri türünün analizi birbirini destekleyici şekilde yürütülmekte ve bulgular genellikle yorumlama ve tartışma bölümlerinde bütüncül olarak ele alınmaktadır. Sıralı açıklayıcı desen, özellikle beklenmeyen ya da karmaşık nicel bulguların daha kapsamlı biçimde açıklanmasına olanak tanımaktadır (Creswell, 2012). Araştırmanın deseni Şekil 2.1'de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın deseni

Araştırmanın ilk aşamasında, çalışma grubunun belirlenmesinde bir ölçüt olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, ele alınan konunun mevcut durumunu, doğal koşulları içerisinde betimlemeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2016). Bu doğrultuda, öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modeli

uygulanmış ve veri toplama aracı olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının uygulanmasıyla deneysel bir süreç yürütülmüştür. Bu süreçte, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeye olanak tanıyan sistematik bir araştırma modelidir (Gay ve Airasian, 2000). Deneysel desen araştırmalarında, araştırmacı en az bir bağımsız değişkenin, bir veya birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini gözlemlemektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada bağımsız değişken olarak uygulanan ÇEİT programının, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların belirlenen değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Deneysel araştırmalarda, araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemeyi amaçlamaktadırlar. Literatürde çeşitli deneysel desen türleri tanımlanmış olup, bunlardan biri olan ve bu araştırmada tercih edilen deney-kontrol gruplu ön test-son test desende, yalnızca deney grubuna bağımsız değişken uygulanmış, uygulama öncesinde ve sonrasında her iki grupta da ölçümler gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2002).

Araştırmanın üçüncü aşamasında, ÇEİT eğitim programının değerlendirilmesi Kirkpatrick Değerlendirme Modeli çerçevesinde, durum çalışmasının bir türü olan içsel durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, geçerliliğini koruyan güncel bir olguyu kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelemeyi ve olguya ilişkin kapsamlı, gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması, gerçek yaşamın içinden, belirli bir bağlam veya ortam içerisinde yer alan bir durumun kapsamlı biçimde incelenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2016). Hem nicel hem de nitel verileri içerebilen bu yöntem; açıklayıcı, keşfedici ve tanımlayıcı özellikleriyle çok yönlü bir nitel araştırma yaklaşımı sunar (Yin, 2009).

İçsel durum çalışması ise, durum çalışması türlerinden biri olup, özellikle program değerlendirme gibi alışılmadık, dikkat çekici veya benzersiz nitelikteki durumların derinlemesine analizine odaklanır. İçsel durum çalışması, ele alınan durumu çok boyutlu olarak analiz ederek olay ve olguları anlamaya ve açıklamaya

çalışır (Saban ve Ersoy, 2017). İncelenen duruma ilişkin derinlemesine ve bütüncül bilgi elde edilebilmesi için çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerekmektedir (Creswell, 2016; Saban ve Ersoy, 2017). Araştırmada, Kirkpatrick Değerlendirme Modelinin dört aşamasında ÇEİT programının durumu kendi doğal bağlamı içerisinde ve çevresel etmenlerle birlikte ayrıntılı olarak betimlenmiştir (Creswell, 2016).

Tablo 2.1. Araştırma adımlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan ön test ve son testler

Araştırma adımları	Ön Test	Son Test
Tarama araştırması süreci	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	-
İşsel Durum araştırması süreci	Prozodik Okuma Ölçeği	Prozodik Okuma Ölçeği

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırma adımlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan ön test-son testlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çocukların bulunduğu deney ve kontrol gruplarında; araştırmanın tarama aşamasında çalışma grubunu oluşturmak üzere Metropolitan Okul Olgunluğu Testi yalnızca ön test olarak, Prozodik Akıcı Okuma Ölçeği ise araştırmanın işsel durum çalışmasında Kirkpatrick değerlendirme modelinin sonuç aşaması ile ilişkili olarak okuma becerilerini ölçmek için ön test- son test olarak kullanılmıştır.

Tablo 2.2. Araştırmada kullanılan deney ve kontrol gruplu ön test ve son test deneysel desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney grubu ebeveynler	Ön Test	10 hafta boyunca haftada bir gün ÇEİT Programı	Son Test
Kontrol grubu ebeveynler	Ön Test	Müdahale yok	Son Test
Deney grubu çocuklar	Ön Test	Süpervizyon sürecinde haftada bir oyun seansları	Son Test
Kontrol grubu çocuklar	Ön Test	Müdahale yok	Son Test

Tablo 2.2’de araştırmada kullanılan testler açıklanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende hem deney hem de kontrol grubundaki ebeveynlere aynı ölçme araçlarıyla ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlere 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) Programı uygulanmış; buna karşılık kontrol grubundaki ebeveynlere herhangi bir eğitim müdahalesinde bulunulmamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara aynı ölçme araçlarıyla ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara yedi hafta boyunca haftada bir gün 30 dakikalık Ebeveyn-çocuk oyun seansları uygulanmıştır.

Tablo 2.3. Araştırmada ebeveyn gruplarında kullanılan ön test ve son testler

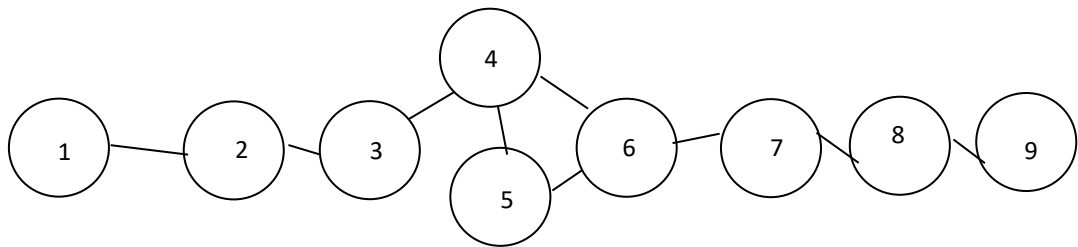
Grup	Aşama	Ön Test	Son Test
Ebeveyn Deney Grubu	1. Tepki	X	Tepki Bildirme Formu
	2. Öğrenme	Bilgi	Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu
		Beceri	X
		Tutum	Tutum Anketi
	3. Davranış	-ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri -Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)	-ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri -Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)
	4. Sonuç	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Aile Görüşme Formu Öğretmen Görüşme Formu
	1. Tepki	X	X
	2. Öğrenme	Bilgi	Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu
		Beceri	X
		Tutum	Tutum Anketi
Ebeveyn Kontrol Grubu	3. Davranış	-ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri -Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)	-ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri -Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)
	4. Sonuç	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Aile Görüşme Formu Öğretmen Görüşme Formu

Tablo 2.3'te Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne göre, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının değerlendirilmesi amacıyla deney ve kontrol grubuna çeşitli ön test-son testleri verilmiştir. Modelin ilk aşaması olan 'tepki' düzeyinde deney ve kontrole ön test uygulanmayıp yalnız deney grubuna son test uygulanmıştır. Modelin ikinci aşaması olan 'öğrenme' düzeyinde, deney ve kontrol ebeveynlerinin bilgi düzeyleri ve tutumlarını belirlemek amacıyla *Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu* ve *Tutum Anketi* ön test-son test olarak kullanılmıştır. Beceri boyutunda yalnızca deney grubuna *Gözlem Formu* son test olarak uygulanmıştır. Üçüncü aşama olan 'davranış' düzeyinde, ebeveynlerin uygulamaya yönelik becerilerinin değerlendirilmesi için video kayıtlarının çözümlenmesine dayalı *Beceri Kontrol Listeleri* ile *Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati (MEACI) Ölçeği* kullanılmıştır. Dördüncü aşama olan 'sonuç' düzeyinde ise, eğitimin çocuk-ebeveyn ilişkisine etkisini belirlemek amacıyla *Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği* ile *Aile ve Öğretmen Görüşme Formundan* yararlanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılı başında Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokulunun birinci sınıfına kayıt yaptıran, 72 ayını doldurmamış çocuklar ile bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulma sürecinde çeşitli işlemler gerçekleştirilmiş ve bu süreç, Şekil 2.2'de PERT-işlem ağı ile görselleştirilerek açıklanmıştır.



Nu.	İşlemler
1.	72 ayını doldurmamış öğrencilerin tespiti ve ilgili bilgilere e-okul sistemi üzerinden erişimi
2.	72 ayını doldurmamış 24 öğrencinin anne-babasına araştırma hakkında bilgi verilmesi, onam formlarının doldurulması
3.	Öğrencilere Metropolitan testinin uygulanması
4.	Metropolitan testinin değerlendirilmesi

Şekil 2.2. PERT-işlem ağı

Nu.	İşlemler
5.	Test sonuçlarının paylaşılması için veli ile görüşülmesi
6.	Eğitime katılım durumlarının belirlenmesi için anne-babalarla ile görüşülmesi
7.	Metropolitan sonuç düzeyleri, cinsiyet, ebeveyn katılımı ve video çekme gibi kriterlere göre çalışma grubunun oluşturulması
8.	Deney ve kontrol gruplarında kimlerin olduğuna ilişkin tüm velilere durumun bilgilendirilmesi ile eğitim tarihlerinin katılımcı velilere duyurulması
9.	Deney ve kontrol grubuna dahil olan velilere ön testlerin uygulanması

Şekil 2.2. (devam) PERT-işlem ağı

Şekil 2.2'deki Pert-işlem ağında numaralandırılmış işlemler; 30/09/2023 tarihi itibarı ile 72 ayını doldurmamış öğrencilerin listelenmesi ve e-okuldan bilgilerinin alınması, 72 ayını doldurmamış öğrencilerin velilerine araştırma hakkında bilgi verilmesi ve onam formlarının doldurulması, öğrencilere Metropolitan testinin uygulanması, Metropolitan testinin değerlendirilmesi, test sonuçlarının paylaşılması için veli ile görüşülmesi, eğitime katılım durumlarının belirlenmesi için veliler ile görüşülmesi, Metropolitan sonuç düzeyleri, cinsiyet ve ebeveyn katılım durumu kriterlerine göre çalışma grubunun oluşturulması, deney ve kontrol gruplarında kimlerin olduğuna ilişkin tüm velilere durumun bilgilendirilmesi ile eğitim tarihlerinin katılımcı velilere duyurulması, deney ve kontrol grubuna dahil olan velilere ön testlerin uygulanması sırası ile gerçekleştirilmiştir.

72 ayını doldurmamış öğrencilerin listelenmesi ve e-okuldan bilgilerinin alınması;

Çalışma grubunun oluşturulma sürecinde ilk adım olarak, birinci sınıfa kayıt yaptıran ve 72 ayını doldurmamış tüm öğrencilerin verileri e-okul sisteminden temin edilerek listelenmiştir. Bu doğrultuda, 4 Eylül 2023 tarihi itibarıyla okul kaydı tamamlanmış ve 72 ayını doldurmamış toplam 26 öğrenci tespit edilmiştir. Tespit edilen öğrencilerden ikisinin yabancı uyruklu olması; çocukların dil seviyelerinin uygulanacak veri toplama araçlarına uygulanabilirliğini önlemiştir. Ayrıca yabancı uyruklu çocukların ve ebeveynlerinin ana dillerinin farklı olması dolayısıyla Türkçe dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmamalarından dolayı araştırmada gerçekleştirmiş olan ön görüşmelere, veri toplama araçlarına ve eğitim sürecinde gerçekleştirilecek diğer Türkçe okuma ve yazma çalışmalarına katılımları mümkün olmamıştır. Hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de ebeveynlerin dil

becerileri yeterli düzeyde olmadığı gerekçesiyle iki öğrencinin çalışma grubuna dâhil edilmemesine karar verilmiştir.

Öğrencilerin ebeveynlerine araştırma hakkında bilgi verilmesi ve onam formlarının doldurulması;

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin uygulanmasına karar verilen tüm öğrencilerin velilerine, 4-10 Eylül 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen bilgilendirme sürecinde, araştırmaya ilişkin bilgiler sunulmuş ve katılımcı onam formlarının imzalanması sağlanmıştır.

Öğrencilere Metropolitan testinin uygulanması;

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi 11-18 Eylül 2023 tarihleri arasında öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar, okulun rehberlik servisinde bireysel ya da küçük gruplar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Sınıflarında 72 ayını doldurmamış yalnızca bir öğrenci olan durumlarda test bireysel olarak uygulanmış; birden fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise testler iki, üç veya en fazla dört kişilik gruplar hâlinde yapılmıştır. Test uygulama sürecinde Metropolitan Okul Olgunluğu Testi toplam 24 öğrenciye uygulanmıştır.

Metropolitan testinin değerlendirilmesi;

Testin değerlendirilmesi, uygulama yetkisine sahip ve değerlendirme konusunda deneyimli araştırmacı tarafından, testin standart değerlendirme yönergesi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Testten elde edilen değerlendirme sonuçlarına, EK-14'da yer alan “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Sonuçları” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Test sonuçlarının paylaşılması için ebeveynler ile görüşülmesi;

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden elde edilen sonuçlar, 20-24 Eylül 2023 tarihleri arasında, her bir öğrencinin ebeveyniyle bireysel olarak gerçekleştirilen yüz yüze ya da çevrim içi görüşmeler yoluyla paylaşılmıştır.

Eğitime katılım durumlarının belirlenmesi için veliler ile görüşülmesi;

Görüşmeye katılan anne ve babaların eğitime katılım durumlarının belirlenmesi için bazı bilgiler toplanmıştır. Görüşme esnasında ebeveynlere eğitim süreciyle ilgili genel ön bilgiler verilmiş ve görüşme sonrasında deney ya da kontrol grubuna dâhil edilip edilmeyecekleri ya da hiçbir gruba dahil edilip edilmeyeceği hakkında bilgi verileceği vurgulanmıştır. Ardından ebeveynlerden eğitime katılma konusundaki istekleri ve eğitim sürecine düzenli katılımı ile ilgili engeli olup

olmadıkları ve evde oyun seansları esnasında video çekip çekememe konusundaki durumları hakkında bilgiler toplanmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulması;

Ebeveynlerin eğitime katılım durumları, evde oyun için uygun oramı sağlama ve video çekmeye istekli olma gibi ölçütler temel alınarak çalışma grubuna dahil olacak ebeveynler belirlenmiştir. Belirlenen ebeveynlerin deney ve kontrol grubuna dağılımlarını dengelemek için öğrencilerin cinsiyeti ve Metropolitan Okul Olgunluğu testi sonuçları orta ve ortanın altı olma gibi ölçütler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının duyurulması ve bilgilendirme;

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların belirlenmesinin ardından, tüm velilere grup dağılımı hakkında bilgilendirme yapılmış; ÇEİT programına katılacak olan deney grubu velilerine ise eğitim tarihleri resmi olarak duyurulmuştur.

Ön testlerin uygulanması;

Deney ve kontrol gruplarındaki velilere, veri toplama sürecinin başlangıcında ön testler uygulanmıştır.

Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2.4'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2.4. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	F	Okul olgunluğu	f
Deney grubu Öğrenciler	Kadın	4	Orta	4
	Erkek	4	Ortanın altı	4
Kontrol grubu Öğrenciler	Kadın	4	Orta	4
	Erkek	4	Ortanın altı	4
Gruplar	Cinsiyet	F	Çalışma durumu	f
Deney grubu Ebeveynler	Kadın	8	Çalışıyor	1
	Erkek	0	Çalışmıyor	7
Kontrol grubu Ebeveynler	Kadın	8	Çalışıyor	6
	Erkek	0	Çalışmıyor	2

Tablo 2.4'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kız (f=4) ve erkek (f=4) öğrencilerin sayısının eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Metropolitan okul olgunluğu testi sonucuna bakıldığında, okul olgunluklarının grup için de orta düzey (f=4) ve ortanın altı düzey (f=4) olarak eşit dağıldığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin cinsiyetlerinin tümünün kadın (f=8) olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin ev dışında bir iş yerinde çalışma durumlarına bakıldığında; deney grubunda çalışan ebeveynin (f=1) bir adet ve çalışmayan ebeveynlerin (f=7) yedi adet olduğu, kontrol grubunda çalışan ebeveynin (f=6) altı adet ve çalışmayan ebeveynlerin (f=1) bir adet olduğu görülmektedir.

2.3 Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Programı

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT), Landreth ve Bratton (2006) tarafından geliştirilen ve Filial Terapi temelinde yapılandırılmış bir grup müdahale programıdır. Ebeveyn eğitimi programı olan ÇEİT, 10 haftalık oturumlar halinde düzenlenmiş ve Filial Terapiden farklı olarak oyun seanslarının tüm çocuklar yerine yalnızca bir çocukla sınırlandırılması sağlanmıştır (VanFleet, 2021).

Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. ÇEİT programının öğrenme çıktıları bakımından hedefler listesine ek 15’de yer verilmiştir. ÇEİT programının program öğeleri de ek 16’da açıklanmıştır.

2.3.1 ÇEİT Programı Uygulama Süreci

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programı, deney grubunda yer alan ebeveynlere haftada bir gün olmak üzere toplam 10 oturum şeklinde uygulanmıştır. Her oturumun süresi ortalama 1,5 ila 2 saat olarak planlanmıştır. Eğitim sürecinde yalnızca sekizinci oturum, ara tatil dönemine denk gelmesi nedeniyle çevrim içi olarak Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiş; diğer tüm oturumlar yüz yüze yapılmıştır. ÇEİT programının planlama ve uygulama süreci aşağıdaki Tablo 2.5’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.5. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi (ÇEİT) programı uygulama süreci

Oturum	Ebeveynlere yönelik içerik	Çocukla oyun seansları	Tarih
1.	Uygulama ve ÇEİT terapi süreci tanıtımı Grup kurallarının belirlenmesi ÇEİT terapinin temel ilkeleri	-	28.09.2023
2.	Becerilerin öğretimi (sunuş ve örnek gösterim) Oyun terapisi videosu, Oyun seansı oyuncakları listesi	-	05.10.2023

Tablo 2.5. (devam) Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi (ÇEİT) programı uygulama süreci

Otu rum	Ebeveynlere yönelik içerik	Çocukla oyun seansları	Tarih
3.	Oyun seansında yapılacaklar ve yapılmayacaklar Becerilerin öğretimi (rol oynama)	-	12.10.2023
4.	Becerilerin öğretimi (rol oynama) Evde oyun seansı kuralları	-	19.10.2023
5.	Oyun seansı sırasında sık karşılaşılan problemler ve süpervizyon	Birinci evde oyun seansı	26.10.2023
6.	Oyun seansı sırasında sık karşılaşılan problemler ve süpervizyon	İkinci evde oyun seansı	02.11.2023
7.	Oyun seansı sırasında sık karşılaşılan problemler ve süpervizyon	Üçüncü evde oyun seansı	09.11.2023
8.	Oyun seansı sırasında sık karşılaşılan problemler ve süpervizyon	Dördüncü evde oyun seansı	16.11.2023
9.	Oyun seansı sırasında sık karşılaşılan problemler ve süpervizyon	Beşinci evde oyun seansı	23.11.2023
10.	Terapiyi sonlandırma	Değerlendirme seansı	30.11.2023

Tablo 2.5 incelendiğinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının ilk dört oturumu, oyun terapisine ilişkin temel kuramsal bilgilerin ve ebeveyn-çocuk etkileşiminde kullanılacak becerilerin öğretildiği eğitim aşamasını; takip eden oturumlar ise süpervizyon sürecini oluşturduğu görülmektedir. Birinci oturumda ebeveynlere ÇEİT'in kuramsal temellerine ilişkin genel bilgiler sunulmuştur. İkinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda ise ebeveynlere ÇEİT kapsamında kullanacakları temel beceriler kazandırılmıştır. Dördüncü oturumun ardından, ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirecekleri oyun saatlerini planlamaları sağlanmıştır. Ebeveynlerin evde oyun saatini düzenlemeleri (oynanacak materyallerin temin edilmesi, oyun alanının düzenlenmesi); çocuklarının beslenme ve uyku ihtiyaçlarının giderilmiş olması ve oyun saatinin başkası tarafından etkilenmemesi kriterleri göz önünde bulundurularak sağlanmıştır. Her bir ebeveyn kendi koşullarına uygun şekilde hangi saat, gün ve mekânda oyun saatini gerçekleştireceğini kendisi belirlemiştir. Ebeveynlerin evde oyun saatlerinin tamamını video kaydına almaları ve haftalık olarak terapistle iletmeleri istenmiştir. Terapist her bir ebeveynin oyun saatinde gerçekleştirdikleri becerileri gözlemek amacıyla oyun saati videosunun başı, sonu ve ortalarından olmak üzere rast gele kısımları seçerek toplamda beş dakikalık sürecini izlemiştir. Veriler VanFleet gözlem formu ile toplanmıştır. Beşinci oturumdan itibaren 10.

oturuma kadar süren süpervizyon aşamasında, ebeveynlere video kayıtları üzerinden bireysel dönütler verilmiş ve beceri gelişimleri izlenmiştir. 10. ve son oturumda ise genel bir değerlendirme yapılmış ve eğitim süreci yapılandırılmış şekilde sonlandırılmıştır.

Eğitim sürecinin ikinci oturumundan sonra sağlık sorunları nedeniyle tedavi sürecine başlayan bir ebeveyn ile, beşinci oturumdan itibaren eşinin sağlık durumu nedeniyle bakım sorumluluğu üstlenmek zorunda kalan bir diğer ebeveyn, toplamda iki katılımcı eğitime devam edememiştir.

2.4 Veri Toplama Araçları

2.4.1 Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, 1964 yılında Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilmiştir. Her ne kadar Türkçeye 'okul olgunluğu' testi olarak çevrilmiş olsa da test esasen 5,6 ile 6 yaş arasındaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Hildreth vd., 1964; Akt. Oktay, 1980). Testin özgün adı *Metropolitan Readiness Tests* olup, ana dilinde doğrudan 'okula hazır bulunuşluk testleri' anlamına gelmektedir. Bu ölçme aracı, 1980 yılında Oktay tarafından Türkçeye uyarlanarak Türkiye bağlamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada, 195 ilkokul birinci sınıf öğrencisine uygulanan paralel formlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak güvenilirlik katsayılarının .53 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Geçerlik için ise Amerikan ve İstanbul normları karşılaştırılmış; ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri (.34-.53) arasında benzerlikler bulunmuştur (Akt. Öner, 1997).

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, toplam 100 sorudan oluşmakta olup; *Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar ve Kopya Etme* olmak üzere altı alt test içermektedir. Test, çocukların hem okuma hem de sayı olgunluğu düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okuma olgunluğu; *Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi* ve *Eşleştirme* alt testleri aracılığıyla ölçülmekte, sayı olgunluğu ise *Sayılar* ve *Kopya Etme* alt testleri üzerinden değerlendirilmektedir.

“Metropolitan Okul Olgunluğu Testi” alt testleri ve içerikleri şu şekildedir:

- Test 1 – Kelime Anlama: Bu alt test, dilin anlaşılması ve kavranmasıyla ilgilidir. Toplam 19 maddeden oluşmakta olup, çocukların sözel ifadeleri doğru anlamlandırma düzeylerini ölçmektedir.

- Test 2 – Cümleler: 14 maddeden oluşan testte çocuklardan, tek tek kelimeleri değil, anlamlı bütünler oluşturan cümleleri kavramaları beklenmektedir. Bu alt test, çocukların dilsel bütünlükleri anlama becerilerini değerlendirir.
- Test 3 – Genel Bilgi: 14 maddeden oluşan bu bölüm, çocukların kelime bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Temel kavramlar ve genel kültürle ilişkili bilgileri içerir.
- Test 4 – Eşleştirme: Toplam 19 maddeden oluşan bu alt test, görsel algılamayı değerlendiren bir ölçektir. Çocukların benzerlikleri tanıma, eşleştirme ve ayırt etme becerilerini ölçmektedir.
- Test 5 – Sayılar: Bu alt test 24 maddeden oluşmakta ve çocukların sayı bilgisi düzeylerini kapsamlı biçimde ölçmektedir. İçeriğinde; sayı dili, sayma, serisel sıralama, yazılı sayıların tanınması, sayı sembollerini adlandırma, sayı sıralarının ve kesirli bölümlerin anlamı, şekil tanıma, zamanı bilme ve basit matematik problemlerini çözme gibi beceriler yer almaktadır.
- Test 6 – Kopya Etme: 10 maddeden oluşan bu test, yazı yazma becerilerinin temelini oluşturan görsel algı ile hareket kontrolü arasındaki koordinasyonu ölçmektedir. Çocuklardan verilen şekilleri doğru biçimde kopyalamaları beklenir.

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, genellikle anaokulunun son döneminde ya da ilkokul birinci sınıfın ilk döneminde uygulanmaktadır. Testin yaklaşık uygulama süresi 30 dakika olup, çocukların dikkat ve işlem süresi göz önünde bulundurularak esnek şekilde yürütülebilmektedir. Uygulama sırasında her alt test, uygulayıcı tarafından sözlü olarak verilen yönergelerle göre gerçekleştirilmekte; çocuklardan belirli görselleri işaretlemeleri veya kopya etmeleri beklenmektedir.

Test maddeleri, hayvanlar, eşyalar, sayılar, harfler ve kelimeler gibi çeşitli kavramlara ait dört farklı tür resimlerden oluşmaktadır. Bu görsellerin ortasında, çerçeve içerisine alınmış bir örnek resim yer almaktadır. Çocuktan, çerçevedeki örneğe en uygun olan görseli seçerek aynı şekilde çerçeve içerisine alması istenmektedir. Test hem bireysel hem de uygun koşullar sağlandığında grup hâlinde uygulanabilmektedir (Oktay, 1983).

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi 'ne ait alt testlerin madde sayıları ve uygulama süreleri Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Metropolitan okul olgunluğu testi alt test madde sayıları ve uygulama süreleri

Boyutlar	Alt testler	Madde sayısı	Uygulama süresi
Okuma olgunluğu	Kelime anlama	19	4,5'
	Cümleler	14	3,5'
	Genel bilgi	14	3,5'
	Eşleştirme	19	7'
Sayı olgunluğu	Sayılar	24	6'
	Kopya etme	10	5'

Tablo 2.6 incelendiğinde Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test Madde Sayıları ve Uygulama Süreleri görülmektedir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinde her doğru yanıt 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Alt testlerden elde edilen puanlar toplanarak, testin toplam puanı belirlenmektedir. Toplam puanın yüksekliği, çocuğun genel olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. İlk dört alt testten elde edilen toplam puan, çocuğun *okuma olgunluğu* düzeyini yansıtırken; beşinci test olan *Sayılar* alt testi, çocuğun *matematiksel hazır bulunuşluk* düzeyini değerlendirmektedir.

Metropolitan Olgunluk Testinden alınabilecek puanlara göre harf değerleri ve olgunluk seviyeleri Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. Metropolitan okul olgunluğu testi puan tablosu

Test 1-4	Test 5	Test 1-6	Harf Değeri	Olgunluk Seviyesi
Okuma Hazırlığı	Sayı Hazırlığı	Genel Hazırlık		
61-66	21-24	90-100	A	Üstün
56-60	16-20	80-89	B	Ortanın Üstü
47-55	10-15	65-79	C	Orta
33-46	5-9	40-64	D	Ortanın Altı
0-32	0-4	0-39	E	Zayıf Tehlike

Tablo 2.7 Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ‘ne ilişkin değerlendirme tablosu, üç temel hazırlık düzeyine göre (okuma, sayı ve genel hazırlık) puan aralıklarını, bu puanlara karşılık gelen harf değerlerini ve bu değerlerin yorumlandığı olgunluk seviyelerini göstermektedir.

- Test 1–4 (Okuma Hazırlığı): Bu bölüm, *Kelime Anlama*, *Cümleler*, *Genel Bilgi* ve *Eşleştirme* alt testlerinden elde edilen puanların toplamını ifade eder ve çocuğun okuma olgunluğunu değerlendirir.
 - 61–66 puan aralığı: A harf değeri, üstün düzeyde okuma hazırlığını gösterir.

- 56–60 puan: B, ortanın üstü düzey.
- 47–55 puan: C, orta düzey.
- 33–46 puan: D, ortanın altı düzey.
- 0–32 puan: E, zayıf/tehlike düzeyi ifade eder.
- Test 5 (Sayı Hazırlığı): Bu test sadece *Sayılar* alt testinden elde edilen puanla değerlendirilir ve çocuğun matematiksel olgunluğunu ölçer.
 - 21–24 puan: A, üstün düzey.
 - 16–20 puan: B, ortanın üstü düzey.
 - 10–15 puan: C, orta düzey.
 - 5–9 puan: D, ortanın altı düzey.
 - 0–4 puan: E, zayıf/tehlike düzeyindedir.
- Test 1–6 (Genel Hazırlık): Tüm alt testlerin (1’den 6’ya kadar) toplam puanını yansıtır ve çocuğun genel okul olgunluğu düzeyini verir.
 - 90–100 puan: A, üstün düzey genel hazırlık.
 - 80–89 puan: B, ortanın üstü.
 - 65–79 puan: C, orta.
 - 40–64 puan: D, ortanın altı.
 - 0–39 puan: E, zayıf ve riskli düzeyi gösterir.

2.4.2 Tepki Bildirme Formu

Tepki Bildirme Formu, araştırmacı tarafından Kirkpatrick Değerlendirme Modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Söz konusu modele göre, her eğitim programında katılımcıların hem eğitimin içeriğine hem de eğitimi sunan kişiye yönelik tepkilerinin alınması gereklidir. Ayrıca, eğitimin gerçekleştirilme koşullarına ilişkin olarak; programın zamanı, süresi, verilen molalar, sunulan ikramlar ile görsel-işitsel materyaller gibi unsurlar hakkında da katılımcıların görüşlerinin alınması önerilmektedir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu çerçevede, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programına katılan ebeveynlerden, eğitim sürecinde ilk dört oturum sonunda geri bildirim almak amacıyla Tepki Bildirme Formunun uygulanması planlanmıştır.

Tepki Bildirme Formu, tamamı açık uçlu sorulardan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Soruların hazırlanma sürecinde, araştırmacı tarafından çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, soruların kolay anlaşılır olması, belirli bir duruma odaklanması, katılımcıyı yönlendirmemesi, çok boyutlu anlamlar içermemesi ve mantıksal bir sıra içerisinde düzenlenmiş olması sağlanmıştır.

Ayrıca, her bir sorunun açık uçlu nitelikte olması ve katılımcıların düşüncelerini serbestçe ifade edebilmelerine imkân tanınması öncelikli tasarım ilkeleri arasında yer almıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formuna son biçimini kazandırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, oyun terapisi alanında çalışmış olmaları ya da nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun olarak 21 uzman tespit edilmiş ve 01.08.2023 tarihinde kendilerine e-posta yoluyla ulaşılmıştır. İki haftalık süre içerisinde geri bildirim sunan üç bilim uzmanı, iki araştırma görevlisi, bir dil uzmanı, bir psikolog, bir psikolojik danışman, iki program geliştirme uzmanından oluşan 10 uzmanın “fiziki ortama yönelik sorular sorabilirsin”, “alana hakimiyet yazmalısın”, “bugünkü oturumda kelime grubunu her soruda kullanmak yerine en başta noktalı virgüller ayırmalısın”, “ses/ses yalıtımını ekleyebilirsin”, “eğitimcinin anlaşılır olması ile ilgili de görüş alabilirsin”, “sonda sorular parantez içinde değil, madde madde yazılmalı” ve “sonda sorularda –sizce ... nasıldı?- gibi yazılmalı” gibi geri bildirimde bulunan uzmanların önerileri doğrultusunda form yeniden gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve tepki formu son hâlini almıştır.

Tepki formunun geçerliğini test etmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın çalışma grubunu daha önce ÇEİT eğitim programına katılmış olan iki ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin cevapları soruların anlaşılabilirliğini tespit etmek ve yanıt alma durumuna karar vermek üzere kullanılmıştır. Pilot uygulama sonrasında tepki formunda herhangi bir sorun tespit edilmediği için hem pilot uygulamaya katılanların hem de uzmanların görüşleri doğrultusunda elde edilen form üzerinde değişiklik yapılmamıştır.

2.4.3 Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin 'öğrenme' basamağı kapsamında, katılımcıların bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formun oluşturulma sürecinde, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının içeriğinde yer alan konuların ebeveynler tarafından ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yönelik soruların yer almasına özen gösterilmiştir. Öğrenme düzeyini değerlendirmeye yönelik bu form, toplam 10 adet boşluk doldurma sorusundan oluşmaktadır ve ebeveynlere hem eğitim öncesinde hem de sonrasında uygulanmıştır.

Form, öncelikle taslak hâlinde hazırlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüş istenen uzmanların, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli veya oyun terapisi alanında çalışma yapmış ya da nitel araştırma yöntemlerinde deneyim sahibi olmalarına dikkat edilmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda 21 uzmana 01.08.2023 tarihinde e-posta yoluyla ulaşılmış; bu uzmanlardan üç bilim uzmanı, iki araştırma görevlisi, bir dil uzmanı, bir psikolog, iki psikolojik danışman, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından oluşan 10 uzmanın 10'u geri bildirimde (örneğin; -ÇEİT terapi yaş grubu aralığındaki çocuklara uygulanabilir-sorusu sorulmalı, soru puan değerleri hakkında bilgi verilmeli) bulunmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiş ve gerekli revizyonlar yapılarak son hâline kavuşturulmuştur.

Öğrenmelerin değerlendirilmesi formunun geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, daha önce ÇEİT eğitim programına katılmış iki ebeveynin yer aldığı bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ebeveynlerin okula gelmesi ile yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler 30-40 dakika süre içerisinde tamamlanmıştır. Ebeveynlerin formu doldurması sağlanmış ve pilot uygulama sonucunda herhangi bir sorunla karşılaşmadığından, form üzerinde değişiklik yapılmamıştır.

2.4.4 VanFleet Gözlem Formu

VanFleet Gözlem Formu, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin 'öğrenme' basamağı kapsamında, katılımcıların beceri düzeylerini belirlemek amacıyla video kayıtları aracılığıyla kullanılmıştır. VanFleet (2021), terapistlerin oyun seanslarını gözlemlemesi sürecinde yapılandırılmış bir gözlem formu kullanmanın süreci kolaylaştırdığını ve sistematik hâle getirdiğini vurgulayarak kitabında örneğine yer verdiği formu araştırmacıların kullanımını önermektedir. Form oyun saatinin tamamını ya da gözlenmek istenen belirli beceriyi incelemek üzere ve terapistin oyun saatini canlı ya da video aracılığı ile gözlemesi için geliştirilmiştir. Söz konusu gözlem formu; birinci sütunda çocuğun davranışları ve oyun sahnelerinin, ikinci sütunda ebeveynin davranış ya da sözlerinin, üçüncü sütunda ise terapistin yorumlarının yer aldığı üç temel bölümden oluşmaktadır. VanFleet'in önerdiği gözlem formunun örneği, bu araştırmanın ekler bölümünde EK-12 başlığı altında sunulmuştur.

VanFleet gözlem formunun geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, daha önce ÇEİT eğitimine katılmış olan iki ebeveynin evde oyun sürecindeki videoları izlenerek pilot çalışma yapılmıştır. Videolardan gözlem formu aracılığı ile elde edilen veriler incelenmiştir. Pilot uygulama sonucunda gözlem formunun işlenmesine ilişkin bir sorunla karşılaşmadığı için VanFleet'in (2021) *Filial Terapi Oyun Yoluyla Ebeveyn-Çocuk İlişkilerini Güçlendirme* kitabının 81. sayfasındaki formun orijinal halinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Araştırmacı ve oyun terapisi konusunda eğitimli farklı bir dış gözlemci tarafından, söz konusu gözlem formu Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının süpervizyon aşamasında, katılımcılar tarafından haftalık olarak gönderilen video kayıtlarını izlerken doldurulmuştur. Gözlemciler arası uyuma bakılmış ve kod uyumu 90,3 bulunmuştur. Araştırmanın analizine dâhil edilen veriler, formun ilk iki sütununda yer alan çocuğun ve ebeveynin davranışlarına ilişkin gözlemlerden elde edilmiştir.

2.4.5 ÇEİT Eğitim Programına İlişkin Tutum Anketi

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin ikinci aşaması olan 'öğrenmenin değerlendirilmesi' kapsamında, bilgi ve beceri düzeyinin yanı sıra tutum boyutunu ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir ÇEİT eğitim programına ilişkin tutum anketi hazırlanmıştır. Anket, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programına katılan ve katılmayan ebeveynlerin tutumlarında meydana gelen değişiklikleri belirlemek amacıyla, eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.

Anket hazırlanırken duyuşsal alan taksonomisinden yararlanılmış ve başlangıçta 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Görüş alınacak uzmanların belirlenmesinde, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, oyun terapisi alanında çalışmaları bulunması veya nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi olmaları ölçüt olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda, 1 Ağustos 2023 tarihinde toplam 21 uzmana e-posta yoluyla ulaşılmış; bunlardan iki psikolog, iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç bilim uzmanı ve bir oyun terapisti olan 10'u geri dönüş yaparak değerlendirme sürecine katkı sunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda (örneğin; maddelerdeki ifadelerde çocukla demek yerine çocuğumla denilebilir) form üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve nihai versiyonu oluşturulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde içerik ve ifade değişiklikleri yapılmış, bazı maddeler ise çıkarılarak form revize edilmiştir. Revize

hali ile ÇEİT eğitim programına ilişkin tutum anketinin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın çalışma grubu daha önce aile eğitim programına katılmış iki ebeveynen oluşmaktadır. Pilot uygulama sonucunda ebeveynlerle maddeler üzerinde konuşulmuş ve maddeler ebeveynler tarafından açık, net ve anlaşılır bulunduğu için form üzerinde bir değişiklik yapılmasına gerek görülmemiştir. Pilot uygulama esnasında ölçek analizini yapabilecek yeterli sayıda ebeveynlere ulaşamadığı ve araştırmadaki ebeveyn sayısı az olduğu için form ölçek değil, anket olarak hazırlanmıştır. Nihai hâliyle anket, 3'lü Likert tipi ölçek olarak yapılandırılmış ve toplam 30 maddeden oluşmuştur. Ölçekte 21 olumlu ve 9 olumsuz ifade yer almaktadır. Olumlu maddeler şunlardır: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 30. Olumsuz maddeler ise: 5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17 ve 29'dur.

Anketin puanlamasında, 'Katılmıyorum' ifadesi bir puan, 'Kararsızım' ifadesi iki puan ve 'Katılıyorum' ifadesi üç puan üzerinden değerlendirilmiştir. Olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 30 ile 90 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar daha olumlu tutumları yansıtmaktadır.

2.4.6 Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) Becerileri Kontrol Listeleri

Araştırmada, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin üçüncü basamağı olan *davranışların değerlendirilmesi* aşamasında, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin 'sınır koyma' ve 'yapılandırma' becerilerini değerlendirmek amacıyla Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) Becerileri Kontrol Listeleri kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından her bir beceriye özgü iki ayrı kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listeleri oluşturulurken, VanFleet'in 'Filial Terapi: Oyun Yoluyla Ebeveyn-Çocuk İlişkilerini Güçlendirme Teori ve Uygulama Rehberi' adlı eserinde tanımlanan dört beceri temel alınarak, her becerinin kendine özgü alt öğeleri tanımlanmış ve bu doğrultuda beceri göstergeleri tasarlanmıştır.

Uzman görüşü almak için uzman seçimi sürecinde, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli ve oyun terapisi alanında akademik çalışmaları bulunan ya da nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Belirlenen bu kriterler doğrultusunda, 1 Ağustos 2023 tarihinde 21 uzmana e-posta aracılığıyla ulaşılarak görüş talep edilmiştir. Geri dönüş yapan, üç bilim uzmanı, bir araştırma görevlisi, bir dil uzmanı, bir psikolog, iki ölçme

değerlendirme ve iki program geliştirme uzmanından oluşan 10 uzmanın katkıları (örneğin; her alt başlık için -yetersiz, orta, yeterli- sütun başlıkları konulmalı, anlatım bozukluğuna neden olan ifade değiştirilmeli) doğrultusunda form üzerinde gerekli revizyonlar yapılmış ve form son hâlini almıştır.

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) Becerileri Kontrol Listelerinin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, daha önce ÇEİT eğitimine katılmış iki ebeveynin evdeki oyun oturumlarına ait videoları incelenerek pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Kontrol listeleri kullanılarak, yapılandırma ve sınır koyma becerisinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve formun uygulanmasında herhangi bir zorlukla karşılaşılmamıştır. Pilot uygulama sonunda uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan form üzerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.

Kontrol listelerinde yer alan her bir beceri göstergesi; 'yetersiz' (0 puan), 'orta' (1 puan) ve 'yeterli' (2 puan) olmak üzere üç düzeyde puanlanmıştır. Elde edilen toplam puan, ebeveynin ilgili beceriyi ne düzeyde sergilediğini göstermektedir; yüksek puanlar, o beceride yüksek performans sergilendiğini ifade etmektedir.

Davranışların değerlendirilmesi sürecinde, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerden, eğitim öncesinde ve sonrasında çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyun seanslarını videoya kaydetmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, oyunların başlangıcı, ortası ve sonunu kapsayacak şekilde toplam beşer dakikalık bölümlerden oluşan videolar toplanmıştır. Toplam 120 dakika süren 24 video incelenmiş ve kontrol listelerine veriler işlenmiştir. Videolar, ÇEİT eğitim aşamasında öğretilen becerilerin ebeveynler tarafından ev ortamında oyun sürecine ne ölçüde yansıtıldığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Toplanan video kayıtları, araştırmacı ve alanda uzman ikinci bir değerlendirici tarafından bağımsız olarak izlenmiştir. Dış gözlemcinin video kayıtlarını izlerken hangi videonun deney grubuna, hangisinin kontrol grubuna ait olduğunu bilmemesi için körleme (Blinding) yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile ÇEİT becerileri kontrol listesi yapılandırma becerisi formu kod uyumu, 92,1; sınır koyma becerisi formu kod uyumu ise 83,3 olarak hesaplanmıştır. Bu sayede, deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin ÇEİT kapsamında kazandırılması hedeflenen becerileri ne ölçüde davranışa dönüştürdükleri güvenilir biçimde değerlendirilmiştir.

2.4.7 Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)

Bu araştırmada, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin üçüncü aşaması olan *davranışların değerlendirilmesi* kapsamında, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin 'empatik dinleme' ve 'çocuğun liderliğine uyma' becerilerini ölçmek amacıyla *Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği* (Measurement of Empathy in Adult-Child Interactions-MEACI) kullanılmıştır.

MEACI, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği oyun seanslarındaki empatik davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek ilk olarak 1968 yılında Guerney, Stover ve DeMeritt tarafından geliştirilmiş; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise 1971 yılında Stover, Guerney ve O'Connell tarafından gerçekleştirilmiştir. Bratton ise, 1993 yılında söz konusu 1971 tarihli çalışmanın bulgularından ve 1992'de Guerney ile yaptığı birebir görüşmeden yararlanarak ölçeği son hâline getirmiştir (Öztekin ve Gülbahçe, 2019).

Ölçekte empatik davranışlar; (1) çocuğu kabulü iletme, (2) çocuğun kendini yönlendirmesine olanak sağlama ve (3) oyuna katılım olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Bu araştırmada ÇEİT programında Çocuk Merkezli Oyun, Sınır Koyma, Yapılandırma ve Empatik Dinleme Becerisi olmak üzere ÇMOT becerileri öğretildiği için, ölçekte ebeveynlerin *yansıtma* ve *çocuğun liderliğine uyum* becerilerinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Ölçek, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlere eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Uygulama sırasında ebeveyn-çocuk oyun seansları videolar aracılığı ile analiz edilerek empatik davranış düzeyleri gözlemlenmiştir.

Her bir alt boyut altı ile 30 puan arasında değerlendirilmekte olup, ölçeğin toplam puanı 18 ile 90 puan arasında değişmektedir. Ölçek ters puanlama sistemiyle çalıştığından, elde edilen toplam puandaki azalma, empati becerisinde gelişim olduğunu göstermektedir (Landreth ve Bratton, 2006). Ölçeğin araştırmada kullanımı için gerekli izin, e-posta yoluyla yazılı olarak alınmıştır.

Formun Türkçeye uyarlanması süreci Öztekin ve Güzelbahçe (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk olarak iki İngilizce öğretmeni tarafından çeviri yapılmıştır. Ardından bu iki çeviri karşılaştırılarak tek bir bütünleştirilmiş metin oluşturulmuştur. Hazırlanan form, eğitim bilimleri ve yabancı diller bölümlerinden birer öğretim üyesi tarafından incelenmiş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak formun son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin

puanlaması, çocuk-ebeveyn oyun seanslarının video kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Güvenirliği artırmak amacıyla bu kayıtlar üç farklı akademisyen tarafından bağımsız olarak izlenmiş ve puanlanmıştır. Değerlendirmede, videolarda ebeveynlere öğretilen oyun terapisi becerileri ve ölçeğin alt boyutları esas alınmıştır (Öztekin ve Gülbahçe, 2019). Mevcut araştırmada MEACI ölçeğinden gözlem yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) kodlar arası uyum formülü uygulanmış ve güvenilirlik 93,6 olarak bulunmuştur.

2.4.8 Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)

Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği, 1992 yılında Pianta tarafından ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, üç alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin baba formu, Türkçe 'ye Uzun ve Baran (2015) tarafından uyarlanmış; yapılan çalışma sonucunda hem anne hem de baba formlarının orijinal ölçekle yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği ve Türk kültürüne uygun olduğu belirlenmiştir.

Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Bu alt boyutlar şunlardır:

- **Olumlu İlişkiler Alt Boyutu (10 madde):** Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde sergiledikleri olumlu algı ve davranışları kapsamaktadır. Bu alt boyuta örnek maddeler arasında “Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir” ve “Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır” yer almaktadır. İlgili madde numaraları: 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 16, 22 ve 23'tür.
- **Uyumsuzluk Alt Boyutu (7 madde):** Ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki uyumsuzluk ve çatışma düzeyini ölçmektedir. Örnek maddelerden bazıları: “Çocuğum benden ayrı kalmaya aşırı tepki gösterir” ve “Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır” şeklindedir. İlgili maddeler: 3, 7, 13, 14, 15, 19 ve 21'dir.
- **Çatışma Alt Boyutu (6 madde):** Çocuğun ebeveynine karşı bağlanma davranışındaki olumsuzlukları ve karşılıklı çatışma eğilimlerini değerlendirmektedir. Örnek ifadeler: “Çocuğum ve ben sürekli olarak karşılıklı bir çatışma içerisindeyiz” ve “Çocuğum ona dokunmamdan ya da fiziksel yakınlık göstermemden rahatsız olur.” Madde numaraları: 2, 4, 11, 17, 18 ve 20'dir.

Ölçekte yer alan maddeler beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir: (1) Tamamıyla uygun değil, (2) Pek uygun değil, (3) Kararsızım, (4) Oldukça uygun, (5) Tamamıyla uygun. Ölçekte hem olumlu hem de olumsuz ifadeler yer almakta olup, olumlu ifadeler ters puanlanmaktadır. Ters puanlanan olumlu maddeler: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 22 ve 23'tür. Ölçekten alınabilecek toplam puan 23 ile 115 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar, ebeveyn-çocuk ilişkisinde daha fazla olumsuzluk olduğunu; düşük puanlar ise daha olumlu bir ilişki düzeyini yansıtmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; ölçek geneli için 0,71, Olumlu İlişkiler alt boyutu için 0,76, Uyumsuzluk alt boyutu için 0,61 ve Çatışma alt boyutu için 0,62 olarak belirlenmiştir (Güzel, 2019). Mevcut araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut araştırmada, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dördüncü aşaması olan *sonuçların değerlendirilmesi* kapsamında, ÇEİT programından önce ve sonra ebeveynlere uygulanmıştır. Ölçeğin kullanımı için, Türkçe uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını gerçekleştiren Halil Uzun'dan e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır.

2.4.9 Aile Görüşme Formu

Stewart ve Cash'e (1985) göre görüşme, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda hazırlanan sorular aracılığıyla bilgi edinmeyi amaçlayan, sistematik bir iletişim sürecidir. Görüşme teknikleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış aile ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır.

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dördüncü ve son aşaması olan 'sonuç değerlendirme' düzeyinde, uygulanan eğitim programının hedef grup üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının hedef kitlesi, doğrudan ebeveynler olmakla birlikte, bu bireylerin aile ortamında gözlenen davranışlarının değerlendirilmesinde diğer aile üyelerinin görüşlerine de başvurulması önem arz etmektedir. Bu amaçla, katılımcı ebeveynlerin eşlerinin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Aile Görüşme Formu ilk aşamada altı açık uçlu sorudan oluşan bir taslak şeklinde hazırlanmıştır. Uzman görüşü için uzmanların belirlenmesinde, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli ve oyun terapisi alanında uzmanlaşmış olmaları ya da nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bulunmaları temel ölçüt olarak esas alınmıştır. Bu çerçevede, 1 Ağustos 2023 tarihinde toplam 21 uzmana e-posta yoluyla ulaşılmış ve görüşleri istenmiştir. Geri bildirim sağlayan dört bilim uzmanı, iki akademisyen, bir dil uzmanı, iki program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme uzmanından oluşan 10 uzmanın önerileri doğrultusunda (örneğin; bazı sonda sorularının açık uçlu olması sağlanmalıdır, soruda -bu- kelimesi kullanılmamalıdır, ne gibi kelimeleri yerine nasıl kelimesi kullanılabilir) formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun son biçimi oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alınarak son biçimi verilen aile görüşme formunun geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, bir yıl içerisinde birinci sınıfa giden çocuğu bulunan iki ebeveynle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Aile görüşme formu kullanılarak verilerin toplanmasının ardından ebeveynler tarafından maddelerin açık, anlaşılır ve net anlaşıldığı görüldüğü ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığı için forma değişikliğe gidilmemiştir.

Aile görüşme formunun nihai hâli beş açık uçlu soru ve on dört kapalı sonda sorudan oluşmaktadır. Formla katılımcıların deneyimlerini hem serbest biçimde ifade etmelerine hem de araştırma kapsamında belirlenen temalara odaklı bilgi sunmalarına imkân tanınmıştır.

2.4.10 Öğretmen Görüşme Formu

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dördüncü basamağı olan sonuç değerlendirme aşamasında, eğitim programının hedef grup üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir öğretmen görüşme formu geliştirilmiştir.

Öğretmen Görüşme Formu, öncelikle taslak hâlinde hazırlanmış ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alanında uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların belirlenmesinde, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli ve oyun terapisi alanında uzmanlaşmış olmaları ya da nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bulunmaları temel ölçüt olarak esas alınmıştır. Bu çerçevede, 1 Ağustos 2023 tarihinde toplam 21 uzmana e-posta yoluyla ulaşılmış ve görüşleri istenmiştir. Geri bildirim sağlayan iki öğretmen, dört bilim uzmanı, bir dil uzmanı,

bir akademisyen, iki program geliştirme uzmanından oluşan 10 uzmanın önerileri doğrultusunda (örneğin; soru kökünde gelişim veya değişim ifadeleri aynı anda kullanılmamalı, gelişim kelimesi çıkartılmalı, değişim sorulmalı) formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun son biçimi oluşturulmuştur. Nihai hâlinde form, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koyabilecek şekilde yapılandırılmış beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen öğretmen görüşme formunun geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, son bir yıl içinde birinci sınıf deneyimi olan iki öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda öğretmenlerin maddelerin açık, net ve anlaşılabilirlik konusundaki fikirleri olumlu olduğundan ve görüşmeler sırasında veri toplama sürecinde herhangi bir sorun yaşanmadığından, form üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.4.11 Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik Okuma Ölçeği, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, sesli okuma sürecinde prozodik okuma becerilerini ölçmeyi amaçlayan toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Her madde, öğrencinin ses tonu, vurgu, duraklama ve ifade gibi okuma prozodisi bileşenlerini yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır.

Ölçekte her bir madde için beşli derecelendirme sistemi kullanılmaktadır: 0 = Hiçbir zaman gözlenmedi, 1 = Çok az gözlendi, 2 = Zaman zaman gözlendi, 3 = Çoğu zaman gözlendi, 4 = Her zaman gözlendi. Bu puanlama doğrultusunda, ölçeğin her bir maddesinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4'tür. Ölçeğin toplam puanı ise 0 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencinin akıcı ve prozodik okuma becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir (Keskin vd., 2013).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .97 olarak hesaplanmış; Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .981 olarak belirlenmiş ve bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Keskin vd., 2013). Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .982 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, ölçme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla öğrencilerin sesli okumaları sessiz bir ortamda akıllı telefonun sesli notlar uygulamasına ses

kaydı alınarak kaydedilmiştir. Prozodik Okuma Ölçeği, ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek doldurulmuş ve her bir maddenin değerlendirmesi gözleme dayalı olarak yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanımı için e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır.

2.5 Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları başlığında açıklanan tüm ölçme araçları, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin aşamalarına uygun biçimde ve tabloda belirtilen zaman dilimlerine göre uygulanmıştır.

Tablo 2.8. Veri toplama süreci

Nu.	Adımlar	Tarih/ Zaman	Veri Toplama Aracı	Grup
1.	Ön testlerin uygulanması	Eylül	Metropolitan okul olgunluğu testi	Çocuk / Ebeveyn
		Mart	Prozodik okuma ölçeği	
		Eylül	Veli görüşmesi Öğrenme testi ÇEİT Beceri kontrol listeleri ve Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği Tutum anketi Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği	
4.	Kirkpatrick Modeli'nin 1. Aşamasının uygulanması	ÇEİT 1., 2., 3. ve 4. oturumu sonunda	Tepki formu	Ebeveyn
5.	Kirkpatrick Modeli'nin 2. Aşamasının uygulanması (Beceri)	ÇEİT 5., 6., 7., 8. ve 9. oturumu sonunda	Gözlem formu	Ebeveyn
6.	Kirkpatrick Modeli'nin 2. Aşamasının uygulanması (Bilgi-Tutum)	ÇEİT Oturumları bitiminde	Öğrenmelerin değerlendirilmesi formu VanFleet gözlem formu Tutum anketi	Ebeveyn
7.	Kirkpatrick Modeli'nin 3. Aşamasının uygulanması	Eğitim süreci başlangıcında ve bitiminden sonra	ÇEİT beceri kontrol listeleri Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği	Ebeveyn

Tablo 2.8. (devam) Veri toplama süreci

Nu.	Adımlar	Tarih/ Zaman	Veri Toplama Aracı	Grup
8.	Kirkpatrick Modeli'nin 4. Aşamasının uygulanması	Eğitim süreci bitiminde	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Aile ve öğretmen görüşme formu	Ebeveyn
9.	Son testlerin uygulanması	Haziran	Prozodik okuma ölçeği	Çocuk

Tablo 2.8'e göre araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla, Eylül ayında ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptıran ve 72 ayını doldurmamış öğrencilere *Metropolitan Okul Olgunluğu Testi* uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasına yönelik olarak aynı ay içerisinde veli görüşmeleri gerçekleştirilmiş; velilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllü katılım için onam formları doldurulmuştur.

Onam formlarının imzalanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlere sırasıyla *Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu*, *ÇEİT Becerileri Kontrol Listesi*, *Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)*, *Tutum Anketi* ve *Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır. Bu ön testlerin ardından, ebeveynlerden bir hafta içerisinde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyun seanslarını içeren video kayıtlarını göndermeleri istenmiş ve ilgili videolar toplanmıştır.

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının uygulaması başladıktan sonra, ilk dört oturum boyunca her oturumun sonunda deney grubundaki ebeveynlere *Tepki Bildirme Formu* uygulanarak sürece ilişkin geribildirimleri toplanmıştır.

Son testlerin uygulanması 10 haftalık ÇEİT eğitim süreci bitince Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin ikinci, üçüncü ve dördüncü aşamaları için sırası ile Öğrenmelerin değerlendirilmesi formu, ÇEİT beceri kontrol listeleri, VanFleet gözlem formu, Tutum anketi, Davranış gözlemi için video kaydı, ÇEİT beceri kontrol listeleri, Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI), Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği, Aile ve öğretmen görüşme formu ebeveynlere uygulanmıştır. Çocuklara ön test verilerini toplamak için Mart ayında, son test

verilerini toplamak için haziran ayında Prozodik okuma ölçeği ile veriler toplanmıştır.

2.5.1 ÇEİT Programı Uygulaması Sürecinde Veri Toplama

2.5.1.1 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Tepki Aşamasında Veri Toplama

Tepki Bildirme Formu aracılığıyla veri toplama süreci, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının ilk dört oturumunun hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Formun sorularına verilen yanıtlar *Google Formlar* aracılığıyla dijital ortamda toplanmıştır. Her oturumun sonunda, ilgili oturuma yönelik tepki formu *WhatsApp* üzerinden katılımcı velilere iletilmiş ve oturumun son beş dakikasında formu doldurarak o oturuma ilişkin düşünce ve değerlendirmelerini paylaşımları istenmiştir. Bu sayede, katılımcıların oturumlara yönelik anlık izlenim ve geri bildirimleri sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır.

2.5.1.2 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Öğrenme Aşamasında Veri Toplama

Öğrenmelerin bilgi boyutunu değerlendirmek amacıyla, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin ikinci aşamasına uygun olarak geliştirilen Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu kullanılmıştır. Bu form, deney ve kontrol grubundaki katılımcılara, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının başlangıcında ön test, eğitim süreci tamamlandıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Veriler toplanırken katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla ad-soyad bilgileri istenmemiş; her form 'Deney 1 (D1)', 'Deney 2 (D2)' ve 'Kontrol 1 (K1)', 'Kontrol 2 (K2)' şeklinde kodlanarak analiz sürecine dâhil edilmiştir."

"Öğrenmelerin beceri boyutunu değerlendirmek üzere, ebeveynlerden ÇEİT programının 5., 6., 7., 8. ve 9. oturumlarından sonra evde gerçekleştirdikleri oyun saatlerine ilişkin video kayıtları haftalık olarak temin edilmiştir. Bu videolar, araştırmacı tarafından izlenerek VanFleet Gözlem Formu aracılığıyla çözümlenmiş ve veri dökümü gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunun ikinci sütununa videoda gözlenen tüm ebeveyn davranışları ile ilgili veriler, yapılandırma, sınır koyma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma beceri çerçevesinde gruplar halinde işlenmiştir. İşlenen veriler tüm becerilerin alt boyut ve aşamalarını kapsayıp kapsamamakta olduğuna ilişkin incelenmiş ve bu doğrultusunda, katılımcıların ÇEİT becerilerini öğrenip öğrenmedikleri değerlendirilmiştir. Formun üçüncü sütununda yer alan terapist yorumları ise, süpervizyon sürecinde katılımcılara

bireysel geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılmış ve analiz sürecine dahil edilmemiştir.

Öğrenmenin tutum boyutunu değerlendirmek amacıyla geliştirilen *Tutum Anketi* hem eğitimin başında hem de sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Anket uygulamaları sırasında katılımcıların kimlik bilgileri alınmamış, her form aynı şekilde kodlanarak (örneğin, D1, D2, K1, K2) değerlendirme sürecine dahil edilmiştir.

2.5.1.3 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Davranış Aşamasında Veri Toplama

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne göre davranış düzeyinin değerlendirilmesi, katılımcıların eğitime başlamadan önce ve eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından ev ortamında gerçekleştirdikleri oyun saatlerine ilişkin gönderdikleri video kayıtları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu videolar, araştırmacı ve alanında uzman ikinci bir değerlendirici tarafından eş zamanlı olarak izlenmiş ve gözlem verileri *ÇEİT Becerileri Kontrol Listesi* ile *Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)* kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Davranış düzeyine ilişkin bulgular, katılımcı ebeveynlerin 'yapılandırma becerisi' bağlamında *ÇEİT Becerileri Kontrol Listesi*nden; 'empatik dinleme' ve 'çocuğun liderliğine uyma' becerileri ise *MEACI* ölçeğinden elde edilen veriler aracılığıyla analiz edilmiştir.

Sınır koyma becerisi, ÇEİT uygulamalarında yalnızca çocuğun uyumsuz ya da zarar verici davranışlar sergilediği durumlarda kullanılmasına uygun bir beceridir. Ancak, eğitim sürecinde gerçekleştirilen yapılandırılmış oyun ortamlarında bu tür davranışlara oldukça az rastlanmıştır. Bu nedenle, anne-çocuk etkileşiminde sınır koyma becerisinin gözlemlenmesini gerektirecek yeterli sayıda durum ortaya çıkmamış; dolayısıyla bu beceriye ilişkin yeterli veri elde edilememiş ve analiz sürecine dâhil edilememiştir.

2.5.1.4 Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin Sonuç Aşamasında Veri Toplama

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği ile Veri Toplama Süreci: Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin dördüncü ve son aşaması olan *sonuç değerlendirme* kapsamında, *Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği* deney ve kontrol grubundaki katılımcılara Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının başlangıcında ön test ve eğitim tamamlandıktan sonra son test olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların kimlik bilgileri alınmamış; her bir form “Deney 1 (D1),

D2” ve “Kontrol 1 (K1), K2” şeklinde kodlanarak değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir.

Aile Görüşme Formu ile Veri Toplama Süreci: Sonuç değerlendirmesi aşamasında, ÇEİT programının etkilerini aile içi gözlemler üzerinden değerlendirmek amacıyla *Aile Görüşme Formu*, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların eşlerine uygulanmıştır. Görüşmeler, eğitim süreci tamamlandıktan sonra yüz yüze gerçekleştirilmiş; katılımcıların yanıtları araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak not edilmiştir. Her bir görüşme formu “Deney 1 (D1), D2” ve “Kontrol 1 (K1), K2” şeklinde kodlanarak analiz sürecine hazırlanmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu ile Veri Toplama Süreci: Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin son aşaması doğrultusunda, ÇEİT programının okul ortamına yansıyan etkilerini belirlemek amacıyla, *Öğretmen Görüşme Formu* deney ve kontrol grubundaki katılımcı çocukların sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş; öğretmenlerin yanıtları not alınarak veya gerekli durumlarda ses kaydı alınarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, “Deney 1 (D1), D2” ve “Kontrol 1 (K1), K2” biçiminde kodlanarak analiz edilmiştir.

Prozodik Okuma Ölçeği ile Veri Toplama Süreci: Sonuç değerlendirme aşamasında çocukların akıcı okuma becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla, *Prozodik Okuma Ölçeği* deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ÇEİT programı sonunda uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocukların sesli okumaları ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar doğrultusunda değerlendirme, ilgili ölçekteki madde kriterlerine göre gerçekleştirilmiştir.

2.6 Çalışma Takvimi

Tez sürecinin, aşağıda yer alan işlem zaman çizelgesine göre planlı bir biçimde yürütülmesi öngörülmüştür. Tez sürecine ait işlem zaman çizelgesi Tablo 2.9’da açıklanmıştır.

Tablo 2.9. Tez sürecine ait işlem zaman çizelgesi

Eğitim yılı	Eğitim dönemi	Aylar	İşlem basamakları						
			Kuramsal temeller	Çalışma grubu oluşturma	ÇEİT programı	Veri toplama	Verilerin analizi	Bulgular	Sonuçlar
2023-2024	Güz dönemi	Haz.							
		Tem.							
		Ağu.							
		Eylül							
		Ekim							
		Kasım							
		Aralık							
		Ocak							
	Bahar dönemi	Şubat							
		Mart							
		Nisan							
		Mayıs							
		Haz.							
2024-2025	Güz dönemi	Eylül							
		Ekim							
		Kasım							
		Aralık							
	Bahar dönemi	Şubat							
		Mart							
		Nisan							
		Mayıs							😊

Tablo 2.9'a göre mevcut araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının tamamını ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerini kapsamaktadır. 2023 yılı güz dönemi başlamadan önce, okula yeni kayıt yaptıran öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla Metropolitan Okul Olgunluğu Testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda çalışma grubu belirlenmiş ve Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) programının deneysel uygulama süreci başlatılmıştır. Deneysel uygulama süresince veri toplama işlemleri; eğitim öncesi,

eğitim süreci boyunca ve eğitim sonrasında olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

2023-2024 güz döneminin sona ermesinin ardından veri analiz sürecine geçilmiş; 2023-2024 bahar döneminin sonuna doğru bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın tartışma bölümü, yaz döneminden itibaren başlayarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ortasına kadar elde edilen tez sonuçları doğrultusunda kaleme alınmıştır. Son olarak, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerekli son düzenlemeler ve kontroller yapılarak tez süreci ön görüldüğü doğrultuda sorun olmadan tamamlanmıştır.

2.7 Verilerin Analiz Süreci

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin aşamalarına göre, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hangi analiz yöntemleriyle değerlendirildiği aşağıdaki Tablo 2.10'da açıklanmıştır.

Tablo 2.10. Değerlendirme aşamalarında kullanılan analiz yöntemleri

Değerlendirme modeli aşamaları	Veri toplama araçları	Analiz yöntemi
Tepki	Tepki Bildirme Formu	Betimsel Analiz
Öğrenme	Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu	Mann – Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	VanFleet Gözlem Formu	Betimsel Analiz
	Tutum Anketi	Mann – Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Davranış	ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri	Mann – Whitney U testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)	Mann – Whitney U testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuç	Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)	Betimsel İstatistik Mann – Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ANCOVA (Quade Method)
	Aile Görüşme Formu	Betimsel Analiz İçerik Analizi
	Öğretmen Görüşme Formu	Betimsel Analiz
	Prozodik Okuma Ölçeği	Mann – Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Tablo 2.10'a göre araştırmada, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin her bir aşamasına uygun olarak kullanılan veri toplama araçları, amaca ve veri türüne göre farklı analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Aşağıda her aşama için kullanılan analiz yöntemleri açıklanmıştır:

- Tepki Değerlendirmesi Aşaması: Tepki Bildirme Formu ile toplanan veriler, *Betimsel analiz tekniği* kullanılarak değerlendirilmiştir.
- Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Aşaması:
 - Bilgi düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan *Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu* ile elde edilen veriler, *Mann–Whitney U testi* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* ile analiz edilmiştir.
 - Beceri düzeyine ilişkin olarak *VanFleet gözlem formu* ile video dökümlerinden elde edilen veriler, *Betimsel analiz tekniği* ile değerlendirilmiştir.
 - Tutum düzeyine ilişkin olarak *Tutum Anketinden* elde edilen veriler, *Mann–Whitney U testi* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* ile analiz edilmiştir.
- Davranışların Değerlendirilmesi Aşaması: *ÇEİT Becerileri Kontrol Listeleri* ve *Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)* ile toplanan veriler, *Mann–Whitney U testi* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılarak analiz edilmiştir.
- Sonuçların Değerlendirilmesi Aşaması:
 - *Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği (ÇEİÖ)* ile toplanan veriler, *Betimsel istatistik*, *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* ve *ANCOVA (Quade yöntemi)* ile analiz edilmiştir.
 - *Aile Görüşme Formu* ile toplanan veriler, *Betimsel analiz* ve *İçerik analizi* ile değerlendirilmiştir.
 - *Öğretmen Görüşme Formundan* elde edilen veriler, *Betimsel analiz tekniği* ile analiz edilmiştir.
 - *Prozodik Okuma Ölçeği* ile elde edilen veriler ise *Mann–Whitney U testi* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılarak çözümlenmiştir.

2.7.1 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde *betimsel analiz* ve *içerik analizi* tekniklerinden yararlanılmıştır. Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin

farklı aşamalarında kullanılan nitel veri toplama araçlarına göre analiz yöntemleri şu şekilde uygulanmıştır:

- *Tepki Bildirme Formu* ve *Öğretmen Görüşme Formundan* elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda yapılandırılarak *betimsel analiz* tekniğiyle değerlendirilmiştir.
- *Aile Görüşme Formundan* elde edilen veriler ise hem katılımcı görüşlerinin kategorilere ayrılması hem de tematik örüntülerin ortaya çıkarılması amacıyla *betimsel analiz* ve *içerik analizi* teknikleriyle analiz edilmiştir.
- *VanFleet Gözlem Formu* ile elde edilen veriler ebeveynlerin becerileri ortaya koyma durumlarını tespit etmek amacıyla *betimsel analiz* ile işlenmiştir.

Betimsel analizde temel amaç; ulaşılan bulguları, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlemiş, yorumlanmış ve özetlemiş bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler, sistematik ve net bir şekilde betimlenir. Bu betimlemeler; açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi ile incelenir ve sonuçlara ulaştırılır. Veriler şu dört aşamada analiz edilir: Betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Tepki formunun betimsel analizinde; ilk olarak çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcıların eğitimden memnuniyet durumunu belirlemek üzere geliştirilen tepki formu sorularından yola çıkılarak eğitim ortamı, eğitimci, eğitim yöntem ve teknikleri, program içeriği, eğitim durumları başlıklarında çerçevelenmiştir. Analizin ikinci adımında bu tematik çerçeve içerisine yazılı olarak toplanan veriler işlenmiştir. İşlenen verilerin okunabilir olması için alt temalar eklenmiştir. İşlenme tamamlandıktan sonra, üçüncü adımda bulgular tablo tablo tanımlanmış ve son olarak da yorumlanmıştır.

VanFleet gözlem formu ile becerilerin analiz edilmesi sürecinde; betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen videolar; döküm haline getirildikten sonra becerilerin kendi içerisindeki yapı doğrultusunda betimsel çerçeve oluşturulmuştur. Bu betimsel çerçeveye uyan video dökümlerindeki veriler işlenmiş ve bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Aile görüşme formunun analizinde; görüşme formunun soruları esas alınarak eğitime katılan ebeveynler için eğitimde öğretilen beceriler doğrultusunda betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik çerçeveye

veriler işlenmiştir. Verilerden bu tematik çerçeveye uymayan bazı veriler kod olarak bulgulara dahil edilmemiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre oluşturulan çerçeveye anlam ve mantık olarak uymayan bazı verilerin dışarıda bırakılması analizin doğal bir sürecidir. Anlam ve mantık olarak bir araya gelen ve tanımlanan bulgular yorumlanarak tablo halinde sunulmuştur.

Aile görüşme formu ile toplanan verilerde görüşmeye katılan aile üyesi, sorulara paralel olarak çocukları ile ilgili de bazı veriler aktarmıştır. Bu veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklamak için kavram ve ilişkiler bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, betimsel bakış açısıyla fark edilemeyen kavramlar ve temaları bulmak için kullanılmıştır. Toplanan veriler kavramlaştırılmış ve kavramlar mantıklı bir yapıda düzenlenmiştir. Düzenlemeler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler çocuklarla ilgili bir temada; okula uyum, sosyal beceriler, duygusal beceriler ve akademik değişimler olarak alt temalar halinde listelenmiştir.

Öğretmen görüşme formunun betimsel analizinde; görüşme formunda var olan sorulardan betimsel analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu tematik çerçevelere veriler işlenmiştir. Bazı veriler anlam ve mantık olarak çerçeveye uymadığı için kodlara dahil edilmeyerek dışarıda bırakılmıştır. İşlenen veriler bulgular olarak tanımlandıktan sonra yorumlanmıştır.

2.7.2 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* programı kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle, normallik dağılımı koşuluna bakılmaksızın parametrik olmayan testler tercih edilebilmektedir (Sokal ve Rohlf, 2009; Ülger, 2023). Bu araştırmada normallik dağılımına yine de bakılmış ve çalışma grubunun mevcutlarının 30'un altında olması dikkate alınarak, analiz sürecinde parametrik olmayan testlerden *Mann-Whitney U Testi*, *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* ve *Parametrik olmayan ANCOVA (Quade yöntemi)* kullanılmıştır (Can, 2018; Pett, 2015). Bu analiz yöntemleri, küçük örneklemelerle yapılan karşılaştırmalarda güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamıştır.

“Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” bağımlı, “Mann-Whitney U” testi ise bağımsız grupların aynı ölçme aracından aldığı puanların ortalamaları arasında

anlamli bir farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Kraska-Miller, 2013; Pagano, 2012). Araştırmada, istatistiksel analiz sürecinde kullanılan testler, verilerin yapısı ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” bağımlı grupların, “Mann-Whitney U Testi” ise bağımsız grupların aynı ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamli bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çıkarımsal istatistiksel analizlerde, grup karşılaştırmalarının daha doğru sonuçlar vermesi için ara değişkenlerin etkisini ortadan kaldırmayı amaçlayan *Kovaryans Analizi (ANCOVA)* yöntemi tercih edilmektedir. ANCOVA’nın kullanımında bazı temel varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu varsayımlar arasında: (1) grupların bağımlı değişkene ilişkin puanlarının normal dağılım göstermesi, (2) grupların varyanslarının homojen olması, (3) bağımlı değişkenin aralıklı ya da oransal ölçüm düzeyinde olması ve (4) normallik varsayımının, grup büyüklüğünün en az 15 olduğu durumlarda ihmal edilebilir olması yer almaktadır (Büyüköztürk, 2002; Kalaycı, 2010).

Kovaryans analizi (ANCOVA), ön test-son test kontrol gruplu desenlerde, uygulamanın etkisini daha doğru biçimde ortaya koyabilmek için gruplar arasındaki son test puan farklarını analiz ederken, ön test puanları gibi ortak değişkenlerin etkisini istatistiksel olarak kontrol altına alma amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). ANCOVA, bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu bilinen değişkenleri kovaryant olarak dâhil ederek, gruplar arasındaki farkların bu değişkenlerden arındırılmış şekilde test edilmesini sağlar (Karakaş, 2018).

Deney ve kontrol grupları *Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)* ön test puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2.11’de açıklanmıştır.

Tablo 2.11. Deney ve kontrol grupları ÇEİÖ ön test puan ortalamalarına ait normallik analizi

Ölçek Boyutları	Grup	Çarpıklık	Basıklık
ÇEİÖ genel	Deney	-1,909	4,071
	Kontrol	-,855	,587
Olumlu İlişki	Deney	1,270	1,531
	Kontrol	,000	-,248
Uyumsuzluk	Deney	-,300	-1,138
	Kontrol	-,405	-,822
Çatışma	Deney	-1,703	3,217
	Kontrol	-1,027	1,026

Hair vd. (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasındaki aralığa yerleşmesi, verilerin büyük oranda normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 2.11’de ön test puan ortalamalarında normallik analizine göre deney grubunda ÇEİÖ Genel ön test puanlarının çarpıklık değeri -1,909 ve basıklık değeri ise 4,071 olduğu; olumlu ilişki alt boyutunun çarpıklık değeri 1,270 ve basıklık değeri -1,531 olduğu; uyumsuzluk alt boyutunun çarpıklık değeri -,300 ve basıklık değeri -1,138 olduğu; çatışma boyutunun ise çarpıklık değeri -1,703 ve basıklık değeri 3,217 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ÇEİÖ genel ön test puanlarının çarpıklık değeri -,855 ve basıklık değeri ise ,587 olduğu; olumlu ilişki alt boyutunun çarpıklık değeri ,000 ve basıklık değeri -,248 olduğu; uyumsuzluk alt boyutunun çarpıklık değeri -,405 ve basıklık değeri -,822 olduğu; çatışma boyutunun ise çarpıklık değeri -1,027 ve basıklık değeri 1,026 olduğu görülmektedir. Özetle kontrol grubunun alt boyutları normal dağılıma daha yakınken, deney grubunda özellikle ÇEİÖ Genel ve Çatışma boyutlarında sapmalar görülmekte ve bu durum parametrik test varsayımlarını etkileyebilmektedir.

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin *Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği* (ÇEİÖ) ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarında net olarak normal dağılım göstermemesi ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması nedeniyle, ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkların karşılaştırılmasında *Parametrik olmayan ANCOVA (Quade Yöntemi)* kullanılmıştır. Bu analiz sürecinde, ÇEİÖ’nün alt boyutlarına ait ön test puanları kovaryant olarak kontrol altına alınarak son test puanları üzerindeki eğitim etkisi istatistiksel olarak test edilmiştir. Aynı şekilde, son test puanları kovaryant olarak kontrol edilerek kalıcılık ölçümüne ilişkin puanlar karşılaştırılmış ve eğitimin uzun vadeli etkisi değerlendirilmiştir.

2.8. Geçerlik ve Güvenirlik

2.8.1 Nitel Araştırmalar İçin Güvenirlik ve Geçerlik

2.8.1.1 Nitel Güvenirlik Çalışmaları

2.8.1.1.1 Tutarlılık/İç güvenirlik

Araştırmada ulaşılan nitel verilerin iç güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Kodlamaların doğruluğunu ve tutarlılığını artırmak için, veriler hem araştırmacı tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanmış hem de iki bağımsız araştırmacının kodlama yapması sağlanmıştır. Bu çoklu kodlayıcı

yaklaşımı ile elde edilen kodlar karşılaştırılarak iç tutarlılık değerlendirilmiştir. Kodlar arası uyumu belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Formül aracılığıyla hesaplanan kodlar arası uyum yüzdesi, nitel verilerin analizinde güvenilirliğin sağlandığını göstermeye yönelik temel göstergelerden biri olarak değerlendirilmiştir.

Tepki formundaki kod uyumları şu şekildedir: Güvenirlik= $336 / 345 \times 100 = 97,3$

- Görüş birliği sayısı: 336
- Görüş ayrılığı sayısı: 9
- Toplam görüş sayısı: 345

Aile görüşme formunun kod uyumu şu şekildedir:

Deney grubu için güvenirlilik= $130 / 150 \times 100 = 86,6$

- Görüş birliği sayısı: 130
- Görüş ayrılığı sayısı: 20
- Toplam görüş sayısı: 150

Kontrol grubu için güvenirlilik= $98 / 108 \times 100 = 90,7$

- Görüş birliği sayısı: 98
- Görüş ayrılığı sayısı: 10
- Toplam görüş sayısı: 108

Öğretmen görüşme formunun kod uyumu şu şekildedir:

Deney grubu için güvenirlilik= $61 / 68 \times 100 = 89,7$

- Görüş birliği sayısı: 61
- Görüş ayrılığı sayısı: 7
- Toplam görüş sayısı: 68

Kontrol grubu için güvenirlilik= $98 / 113 \times 100 = 86,7$

- Görüş birliği sayısı: 98
- Görüş ayrılığı sayısı: 15
- Toplam görüş sayısı: 113

Elde edilen güvenirlilik oranları, çalışmada kullanılan nitel veri analizlerinin yüksek düzeyde iç tutarlılık ve kodlayıcılar arası uyum ile gerçekleştirildiğini

ortaya koymaktadır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen görüşmelerde sağlanan yüksek görüş birliği oranları, yapılan kodlamaların güvenilirliğini desteklemekte ve analiz sürecinin bilimsel geçerliliğini artırmaktadır. Bu bulgular, araştırma sürecinde uygulanan çoklu kodlayıcı stratejisinin etkili bir biçimde işlediğini ve ulaşılan sonuçların güvenilir bir temele dayandığını göstermektedir. Genel olarak, nitel verilerin analizinde sağlanan yüksek güvenilirlik düzeyi, çalışmanın bulgularına duyulan akademik güveni pekiştirmektedir.

2.8.1.1.2 Doğrulanabilirlik (Dış Güvenirlik)

Araştırmada etik ilkelere bağlı kalarak nesnel ve güvenilir bir yaklaşım benimsenmiş, elde edilen bulgulara sadakatle bağlı kalınmıştır. Araştırma sürecine hiçbir öznel yorum veya kişisel beklenti dâhil edilmemiş, veriler tarafsızlık ilkesi doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmacı kaynaklı hata ve yanlılık riskini en aza indirmek amacıyla, tüm araştırma süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve her adım sistematik olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen verilere nasıl ulaşıldığı, verilerin hangi yöntemlerle toplandığı ve içeriklerinin ne şekilde değerlendirildiği titizlikle belgelenmiş ve güvenli biçimde muhafaza edilmiştir.

Araştırma sürecinde *şeffaflık* ilkesine büyük önem verilmiştir. Şeffaflık, araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm işlemlerin açık, izlenebilir ve denetlenebilir biçimde sunulması anlamına gelmektedir. Şeffaflık ilkesi doğrultusunda, yöntem bölümünde tüm araştırma adımları ayrıntılı olarak açıklanmış ve okuyucunun sürecin nasıl işlediğini açık bir şekilde takip edebilmesi hedeflenmiştir. Şeffaflık ilkesi sayesinde yürütülen çalışmanın bilimsel geçerliliğini desteklenmekte ve başkaları tarafından yeniden incelenebilmesine olanak tanınmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017).

2.8.1.2 Nitel Geçerlik Çalışmaları

2.8.1.2.1 İnanırlık/İç Geçerlik

Araştırmanın inandırıcılığını, yani iç tutarlılığını sağlamak amacıyla, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve analiz sürecinde çeşitli bilimsel stratejiler uygulanmıştır. Bu kapsamda, görüşme soruları hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü talebi sürecinde uzmanların hem araştırma süreci hem de araştırmacı tarafından hazırlanan araçlar hakkında bilgi edinmeleri için ayrıntılı bir form hazırlanmıştır. “Uzman görüşü talebi” adındaki formda ilk olarak mevcut araştırma, ÇEİT eğitimi programı ve Kirkpatrick değerlendirme modeli kısaca açıklanmıştır. Formda ayrıca araştırmacı tarafından

hazırlanan ölçme araçları (tepki bildirme formu, öğrenmelerin değerlendirilmesi formu, ÇEİT becerileri kontrol listeleri, tutum belirleme anketi ve görüşe formları) ve beceriler hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Uzmanların veri toplama araçları hakkında görüşlerini ifade edebilmeleri için veri toplama araçlarının sağ yanına “uygun, biraz uygun, uygun değil” ve “yeterli, orta, yetersiz” olarak işaretleyebilecekleri sütunlar ile görüşlerini uzun cümlelerle yazabilecekleri boşluklar oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan her bir geri bildirim doğrultusunda sorular yeniden yapılandırılarak, araştırmanın temel konularını temsil edecek şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formunun nihai hâlinin belirlenmesi ve soruların uygulanabilirliğinin test edilmesi amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi sürecinde ise kodların, alt temaların ve ana temaların oluşturulmasında araştırmacı, tez danışmanından düzenli olarak akademik rehberlik almış; analiz süreci bu doğrultuda yönlendirilerek bilimsel geçerliliği artırılmıştır.

Araştırmada veri kaynağı, veri toplama araçları ve araştırma yöntemlerinde çeşitliliğe önem verilmiştir. Çalışma yalnızca belirli bir katılımcı grubuyla sınırlı tutulmamış; deney ve kontrol gruplarına ek olarak çocuklar, ebeveynler, öğretmenler ve diğer aile üyeleri gibi farklı paydaşlardan da veri toplanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Ayrıca yalnızca görüşme yöntemi ile yetinilmemiş; hazır ölçekler, gözlem formları ve video kayıtları gibi farklı veri toplama araçları da kullanılmıştır. Bu yöntemsel çeşitlilik, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve tutarlılığını desteklemiştir.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri için konuya derinlemesine odaklanan açık uçlu sorular ve bu soruları destekleyen yardımcı sorular kullanılmıştır. Araştırmacı, hazırlık, veri toplama ve analiz aşamalarında konu ile sürekli ve uzun süreli bir etkileşim içinde bulunmuş; elde edilen verilerle yoğun bir şekilde çalışarak derinlemesine analiz gerçekleştirmiştir.

İnanırlık çerçevesinde, alan yazındaki ilgili tezler, makaleler ve kitaplar tekrar tekrar incelenmiş; ebeveyn-çocuk etkileşimini içeren oyun videoları defalarca izlenip çözümlenmiş ve görüşmelerden elde edilen bilgiler sistematik bir şekilde düzenlenerek analiz süreci yapılandırılmıştır. Tüm bu süreçlerde araştırmacının verilerle kurduğu güçlü etkileşim, çalışmanın derinlikli ve güvenilir bir nitel yapıya kavuşmasını sağlamıştır.

2.8.1.2.2 Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik

Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla, çalışmanın tüm aşamalarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiş ve elde edilen verilerin farklı bağlamlara aktarılabilirliğini mümkün kılacak biçimde açıklamalar yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın sınırlılıkları da açıkça ortaya konmuş; böylece benzer koşullarda gerçekleştirilecek çalışmalarda analitik genelleme yapılabilmesinin önü açılmıştır.

Bulguların yapılandırılması sürecinde, elde edilen verilerin eksiksiz ve doğru bir biçimde temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Özellikle beceri temelli verilerin her bir adımı, betimsel analiz yaklaşımı çerçevesinde ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Bulguların geçerliliğini ve somutluğunu artırmak amacıyla, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla destek sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın tüm aşamaları, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve raporlanması sistematik ve şeffaf biçimde betimlenerek, çalışmanın izlenebilirliği ve güvenilirliği pekiştirilmiştir.

2.8.2 Nicel Araştırmalar İçin Güvenirlik ve Geçerlik

2.8.2.1 Nicel Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli istatistiksel ve yöntemsel önlemler alınmıştır. Ölçme araçlarındaki maddelerin birbirleriyle ne düzeyde tutarlı olduğunu belirlemek için en yaygın yöntemlerden biri olan *Cronbach's Alpha* katsayısı esas alınmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, $\alpha = 0.70$ ve üzeri değerler genel olarak 'güvenilir'; $\alpha = 0.90$ ve üzeri değerler ise 'yüksek derecede güvenilir' olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının Cronbach's Alpha değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmasına özen gösterilmiştir.

Ayrıca, araştırmada kullanılan test ve ölçeklerin daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, standartlaştırılmış ölçme araçları olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede ölçüm hatalarının minimize edilmesi ve elde edilen verilerin bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla *gözlemciler arası güvenirlilik* çalışması gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarının analizinde, *MEACI (Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati) Ölçeği* kullanılmış ve bu ölçek aracılığıyla elde edilen skorların güvenilirliğini test etmek üzere aynı videolar araştırmacı ve oyun terapisi alanında eğitimli ve deneyimli ikinci bir uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

İki gözlemcinin verileri arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen aşağıdaki formül kullanılarak kodlar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Formül, MEACI ölçeğinden elde edilen nicel verilerin iç güvenirliğini sağlamak ve ölçüm sürecinin nesnelliğini desteklemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmacı ve ikinci uzmanın işaretlediği ölçek maddeleri karşılaştırılmış ve kodlar arası uyum yüzdesi belirlenmiştir. Elde edilen uyum yüzdesi aşağıda sunulmaktadır.

$$\text{MEACI Güvenirlilik} = 74 / 79 * 100 = 93,6$$

- Görüş birliği sayısı: 74
- Görüş ayrılığı sayısı: 5
- Toplam görüş sayısı: 79

Araştırmacı tarafından geliştirilen *Beceri Kontrol Listelerinin* geçerlik ve yapısal tutarlılığını sağlamak amacıyla, ölçülmek istenen becerilerin her birinin kavramsal yapısını doğru bir şekilde temsil etmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, ilgili becerilerin aşamaları ayrıntılı biçimde analiz edilmiş ve her becerinin gözlemlenebilir göstergelere dönüştürülmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda; listelerin kapsam geçerliği güçlendirilmiş, maddelerin yapı geçerliğini destekleyecek şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır.

ÇEİT Beceri Kontrol listelerinin *gözlemciler arası güvenirlik* çalışması gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak kodlar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılandırma becerisini ölçen kontrol listesi formu yüksek derecede güvenilir; sınır koyma becerisini ölçen kontrol listesi ise güvenilir bulunmuştur. Elde edilen uyum yüzdesi aşağıda sunulmaktadır.

$$\text{ÇEİT Beceri Kontrol Listesi-Yapılandırma becerisi Güvenirlilik} = 82 / 89 * 100 = 92,1$$

- Görüş birliği sayısı: 82
- Görüş ayrılığı sayısı: 7
- Toplam görüş sayısı: 89

ÇEİT Beceri Kontrol Listesi-Sınır koyma becerisi Güvenirlik= $15 / 3 * 100 = 83,3$

- Görüş birliği sayısı: 15
- Görüş ayrılığı sayısı: 3
- Toplam görüş sayısı: 18

2.8.2.2 Nicel Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmış ve analizler bütüncül bir yaklaşımla yürütülmüştür. Öncelikle, ölçme araçlarının *yüzeysel geçerliliğini* (face validity) değerlendirmek amacıyla, ölçek maddeleri alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler tekrar gözden geçirilmiş, nihai hâliyle ölçme araçlarının amacına uygunluğu değerlendirilerek doğrulanmış ve ilgili veri toplama aracının açıklamalarında bilgilerine yer verilmiştir.

Ölçme araçlarının *içerik geçerliği* (content validity), yani ölçülmek istenen kavramın tüm boyutlarını kapsayıp kapsamadığı ise yine konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda test edilmiştir. Uzman değerlendirmeleri, maddelerin dil açısından açıklığı, kapsam yeterliliği, anlaşılabilirliği ve ölçme amacına uygunluğu yönlerinden yapılmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları kullanılmadan önce gözden geçirilerek revize edilmiştir.

Araştırmada, geçerlik düzeyi yüksek ve yaygın olarak kullanılan, daha önce geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış standartlaştırılmış ölçme araçlarının (Örneğin; ÇEİÖ, MEACI, Prozodik gibi) kullanımına özen gösterilmiştir. Özellikle farklı kültürlerde geliştirilmiş olan ÇEİÖ, MEACI gibi ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlanmış, dilsel ve kültürel bağlamlara uygunluğu test edilmiş sürümleri tercih edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının birlikte ele alınmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, güvenilir bir ölçüm aracının mutlaka geçerli olmadığı; ancak geçerli bir ölçüm aracının büyük ölçüde güvenilir sonuçlar verme eğiliminde olduğu kabul edilerek, her iki özelliğin birlikte değerlendirilmesi esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçları hem geçerlik hem de güvenirlik ölçütleri doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiş ve uygun bulunan araçlarla veri toplama süreci yürütülmüştür.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin dört aşaması olan tepki, öğrenme, davranış ve sonuç boyutları açısından etkili midir?” problem cümlesinin alt problemlerine ilişkin yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin aşamalarına uygun olarak dört başlık halinde yer verilmiştir.

3.1 Tepkileri Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programına katılan ebeveynlerin tepkileri nasıldır?” alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgularına yer verilmiştir. Tepki Formuna İlişkin bulgular “Eğitim Ortamı, Eğitimci, Eğitim Yöntem ve Tekniği, Programın İçeriği ve Eğitim Durumları” çerçevesinde temalar halinde sunulmuştur.

3.1.1 Eğitim Ortamına İlişkin Tepkiler

Eğitim ortamına ilişkin tepkiler Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Eğitim ortamına ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Fiziki ortam	Yeterli	7
	Yetersiz	3
	Rahat	2
	Slayt yamuk	2
Isı-sıcaklık	Yeterli	12
	Normal	8
	Sıcak	3
Işık	Yeterli	12
	Yetersiz	7
	Karanlık	4
	Sakin	1
Ses-yalıtım	Yeterli	12
	Yetersiz	4
	Orta	3
	Boğuk	2
Ulaşım	Yakın mesafe	10
	Kolay	9
	Taşıtla ulaşım	2

Tablo 3.12. (devam) Eğitim ortamına ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Ulaşım (devam)	Zor	2
	Geç kaldım	1
Kişisel fiziki konum	Rahat	10
	İyi	10
	Rahatsız	2
	Ekranı görmek zor	1
Toplam		129

Tablo 3.12 incelendiğinde eğitim ortamı ile ilgili “Fiziki ortam”, “ısı-sıcaklık”, “ışık”, “ses-yalıtım”, “ulaşım” ve “kişisel fiziki konum” alt temalar görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde katılımcıların fiziki ortamla ilgili daha çok “yeterli (f=7), rahat (f=2)” gibi görüşlerinin olduğu görülmektedir. Katılımcılar ısı-sıcaklığın daha çok “yeterli (f=12), normal (f=8)” olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların ışık konusunda fikirleri daha çok “yeterli (f=12), yetersiz (f=7)” olarak ayrıldığı görülmektedir. Ses-yalıtım katılımcılar için daha çok “yeterli (f=12), yetersiz (f=4)” durumdadır. Katılımcıların eğitim ortamına ulaşımı daha çok “yakın mesafe (f=10), kolay (f=9)” olduğu görülmektedir. Eğitim esnasında katılımcıların eğitim ortamındaki fiziki konumlarını algılayışlarının daha çok “rahat (f=10) ve iyi (f=10)” olduğu söylenebilir. Bulgular, fiziki ortamın genel olarak katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Işık konusunda ise görüş ayrılıkları, iyileştirme gereksinimine işaret etmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K2: “Kendimizi rahat hissettiğimiz bir ortamdı.”

K4: “Biraz karanlık olduğu için ekranı görmekte zorlandım.”

K6: “Hava şartlarına göre ısı normaldi.”

K1: “Işık yetersizdi, biraz daha aydınlık olabilirdi.”

K3: “Ses biraz boğuk, zor anlaşıldı.” K4: “Ses ve görüntü orta düzeydeydi.”

K1: “Evim ve iş yerim yakın olduğu için ulaşım da problem yaşamıyorum.”

K5: “Kendimi fiziki konum olarak rahat hissediyordum.”

3.1.2 Eğitimciye İlişkin Tepkiler

Eğitimciye ilişkin tepkiler Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Eğitimciye ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Mizaç	Samimi	11
	Güler yüzlü	4
	İyi	4
	Güzel	2
	Sabırlı	2
	Kibar	1
	İşini seven	1
Konuya hâkimiyet	Donanımlı	6
	Bilgilendirici-öğretici	5
Anlatım şekli	Anlaşılır	16
	İyi	10
	Akıcı	2
	Yansıtıcı	1
Açıklama yapma şekli	İyi	12
	Anlaşılır	9
	Önemseyerek	6
	Sabırla	5
	Eksik	1
Toplam		88

Tablo 3.13 incelendiğinde eğitimci ile ilgili “mizaç”, “konuya hâkimiyet”, “anlaşılır olma” ve “açıklama yapma şekli” alt temaları görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde katılımcıların, eğitimcinin mizacını daha çok “samimi (f=11) ve güler yüzlü (f=4)” bulduğu görülmektedir. Katılımcılar eğitimcinin konuya hâkimiyetini daha çok “donanımlı (f=6) ve öğretici (f=5)” olarak görmektedirler. Eğitimcinin konuyu anlatış şekli ise da çok “anlaşılır (f=16) ve iyi (f=10)” bulunmuştur. Eğitimcinin açıklamalar yapma şekli daha çok “iyi (f=12) ve anlaşılır (f=9)” bulunmuştur. Bulgular, katılımcıların eğitimciyi hem kişilik özellikleri hem de mesleki yeterlilik açısından olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Eğitimcinin samimi tutumu ve anlaşılır anlatımı, öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“Mizaç” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: “Eğitimcimiz 10 numara 5 yıldız bir insan bence. Sıcak, samimi, güler yüzlü.” K2: “Çok sıcak buldum kendisini.” K3: “Eğitimcimizden çok memnunum, daha güzel bilgileri için teşekkür ederim bizlere çok faydalı şeyler göstereceğini düşünüyorum.” K5: “Candan işini severek yapan ve bizlere eğitici bilgiler veren harika bir eğitimci.”

“Konuya hâkimiyet” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K4: “Her şeyi çok net ifade etti bu durum beni çok mutlu etti.” K5: “Konuya hâkim donanımlı ve ılımlı.” K6: “Gayet güzel anlaşılır anlatış şekli var ve güler yüzlü.”

“Anlatım şekli” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K3: “Eğitimcimiz yeterince sabırlı ve anlaşır bir şekilde anlatıyor.” K5: “Konularımız anlaşılır vaziyette idi. Eğitimcimiz bizi aydınlattı.”

“Açıklama yapma şekli” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K2: “Sorulan tüm sorulara açık ve anlaşılır cevaplar alıyoruz.” K4: “Merak ettiğimiz veya sorduğumuz her şeyi açığıyla anlattı, teşekkür ederim.” K5: “Çok önemseyerek bizlere tek tek cevap veriyor.” K6: “Konuyu daha somutlaştırarak açıklamalar yaptı.”

3.1.3 Eğitim Yöntem ve Tekniğe İlişkin Tepkiler

Eğitim yöntem ve tekniğe ilişkin tepkiler Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Eğitim yöntem ve tekniğe ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Yöntem	İyi	9
	Anlaşılır	4
	Zorlayıcı	3
	Faydalı	2
Ders işleyiş şekli	Açıklayıcı	9
	Görsel destekli	6
	İyi	5

Tablo 3.14. (devam) Eğitim yöntem ve tekniğe ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Ders işleyiş şekli (devam)	Başarılı	2
	Enerjik	2
	Akıcı	2
	Samimi	1
	İlgili	1
	Soru-cevaplı	1
	Sabırlı	1
Sunuş yaklaşımı	Anlaşılır	14
	İyi	9
	Örneklendirici	4
	Yetersiz	2
Soru-cevap tekniği	Yerinde	14
	Konuyu pekiştirici	4
	Anlaşılır	3
	Özenli	2
	Mantıklı	1
	Keyifli	1
	Zor	1
Soruların yanıtlanması	İyi	9
	Anlaşılır	5
	İlmli	4
	Sakin	2
	Sabırlı	2
Rol oynama tekniği	İyi	12
	Öğretici	7
	Eğlenceli	3
	Karışık	1
	Pasif katılımcı	1
Toplam		149

Tablo 3.14 incelendiğinde eğitim yöntem ve tekniği ile ilgili “yöntem”, “ders işleyiş şekli”, “sunuş yaklaşımı”, “soru-cevap tekniği”, “soruların yanıtlanması” ve “rol oynama tekniği” alt temaları görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde katılımcıların eğitimde kullanılan yöntemi daha çok “iyi (f=9) ve anlaşılır (f=4)” buldukları görülmektedir. Katılımcılar ders işleyişinin daha çok “açıklayıcı (f=9) ve görsel destekli (f=6)” bulmuşlardır. Sunuş yaklaşımı da katılımcılar tarafından daha çok “anlaşılır (f=14) ve iyi (f=9)” olarak görülmektedir. Katılımcılar soru-cevap tekniğini de daha çok “yerinde (f=14) ve konuyu pekiştirici (f=4)” bulmuşlardır. Eğitimci tarafından soruların yanıtlanması durumu “iyi (f=9) ve anlaşılır (f=5)” ve Rol- oynama tekniği daha çok “iyi (f=12) ve öğretici (f=7)” olarak nitelendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların eğitimde

kullanılan yöntem ve teknikleri genel olarak etkili, anlaşılır ve öğretici bulduklarını göstermektedir. Özellikle sunuş stratejisi, soru-cevap ve rol oynama gibi teknikler öğrenmeyi destekleyici şekilde değerlendirilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır. “Yöntem” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K2: *“Biraz zor yöntemler gibi gözükse de zamanla daha iyi olacağını düşünüyorum.”* K4: *“Slayt ile sunuş yoluyla başlıkları sunup anlaşılır örneklemeler ile tamamladı.”* K5: *“Terimler zor gibi gelse de uygulamada açıklayıcı.”*

“Ders işleyiş şekli” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: *“Sabit ve durağan değildi. Konuyu aktarırken göz teması kurdu.”* K3: *“Tam olması gerektiği gibi hatta çok ilgili.”* K5: *“Sunuş yoluyla bazen soru cevap.”* K6: *“Slayt ve video destekli anlatımla gayet iyi.”*

“Sunuş yaklaşımı” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K3: *“Birebir örneklerle açıklanması gayet anlaşılırdı.”* K5: *“Aklımıza takılan şeyleri güzel yöntemlerle açıklıyyla anlattı.”* K6: *“Somutlaştırarak örneklemelerle anlaşılır.”*

“Soru-cevap tekniği” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: *“Konuyu pekiştirme açısından yerindeydi.”* K2: *“Gayet özenle seçilmiş güzel sorular.”* K5: *“Olması gerektiği gibi gayet yerinde.”* K6: *“Yerinde ve konu merkezli.”*

“Soruların yanıtlanması” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K4: *“Gayet sabırla ve açıklayıcı bir şekilde yanıtladı tüm soruları.”* K5: *“Kibar ve güler yüzle yanıtladı.”* K6: *“Sakin ve ılımlı.”*

“Rol oynama tekniği” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: “Dersi daha iyi anlayabilme konusunda gayet güzel ilerliyor.” K5: “Pasiftiler katılımcılar.” K6: “Komik öğretici güzel anlamlı.”

3.1.4 Program İçeriğine İlişkin Tepkiler

Program içeriğine ilişkin tepkiler Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Program içeriğine ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
İçerik	Verimli	6
	Öğretici	5
	Çocuk-aile ilişkisini güçlendiren	4
	Bizi zorlayan	2
Zorluk	Normal	7
	Biraz zor	6
	Zorluğu zamanla azalan	1
Sıralama	İyi	10
	Ardışık	6
	Bağlantılı	2
	Çocuk-aile ilişkisini ilk sıraya alan	1
Aşamalılık	İyi	13
	Detaylı	2
	Yol gösterici	1
	İyi sayılan	1
Anlaşılabilirlik	İyi	17
	Görsel destekli	2
	Az anlaşılır	2
	Uygulamalı	1
	Özenli	1
İlgi çekicilik	Yerinde	14
	Meraklı	3
	Zevkli	2
	Yaşama dönük	2
	Bilgilendirici	2
Yararlılık	İyi	14
	Çocuğumla bağımlı güçlendirecek	3
	Sağlıklı iletişim sağlayacak	2
	Değerli bilgiler içeren	2
	Eksikliklerime uygun	2
	Uygulanması gereken	1
Toplam		136

Tablo 3.15 incelendiğinde program içeriği ile ilgili “içerik”, “zorluk”, “sıralama”, “aşamalılık”, “anlaşılabilirlik”, “ilgi çekicilik” ve “yararlılık” alt temaları görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde katılımcıların programın içeriğini daha çok “verimli (f=6) ve öğretici (f=5)” bulduğu görülmektedir. Katılımcıların konuların zorluğu konusundaki fikirlerinin “normal (f=7) ve biraz zor (f=6)” olarak ayrıldığı görülmektedir. Konuların sıralamasında katılımcıların daha çok “iyi (f=10) ve ardışık (f=6)” olarak algılarının yer aldığı görülmektedir. Konuların aşamalılığı konusunda katılımcıların daha çok “iyi (f=13) ve detaylı (f=2)” gibi algıları ön plandadır. Katılımcılar program içeriğini anlaşılabilirliğini “iyi (f=17) ve görsel destekli (f=2)”, ilgi çekiciliği “yerinde (f=14) ve meraklı (f=3)” ve yararlılık ise “iyi (f=14) ve bağımlı güçlendirecek (f=3)” olduğu düşünülmektedir. Bulgular, katılımcıların program içeriğini genel olarak verimli, öğretici ve iyi yapılandırılmış bulduklarını göstermektedir. Konuların sıralaması, aşamalılığı ve anlaşılabilirliği olumlu değerlendirilmiş; içerik ilgi çekici ve bağ kurmaya yardımcı olarak görülmüştür.

Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“İçerik” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K4: *“Aile ile çocuk arasındaki ilişki açısından gayet verimli bir eğitim.”* K5: *“Çocuklarımız için her gittiğimizde bir şey öğreniyoruz.”*

“Zorluk” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: *“Zorlanmayacağımı düşünüyorum.”* K3: *“İlk başlarda biraz zorlanıp daha sonra çocukla sağlıklı bir ilişki kurabileceğimiz bir eğitim.”* K4: *“Olması gerektiği gibi.”* K6: *“Zaman geçtikçe alınan eğitimlerle zorluk derecesi azalıyor.”*

“Sıralama” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K2: *“Ardışık ve bağlantılı.”* K3: *“Olması gerektiği gibi.”* K4: *“Birbiriyle ardışık.”*

“Aşamalılık” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: *“Her şey zamanına göre uygun.”* K5: *“Aşamalı çok detaylı, anlayabileceğimi düşünüyorum.”* K6: *“Beklentiye uygun.”*

“Anlaşılrlık” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: “*Videolar üzerinden desteklendiğinde daha iyi.*” K5: “*Gayet anlaşılır buldum.*” K6: “*Anlayamadığımız nokta da eğitimci yardımcı oluyor.*”

“İlgi çekicilik” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K3: “*İlgimizi çekiyor çünkü çocuklarımızla daha kaliteli iletişim sağlıyor.*” K4: “*Çok ilgimi çekiyor günden güne.*” K6: “*Benim çok ilgimi çekti.*”

“Yararlılık” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K2: “*Eminim bizi daha iyi bir çocuk-ebeveyn ilişkisi bekliyor.*” K3: “*Çok faydalı olacağını düşünüyorum özellikle izlediğimiz videodan etkilendim.*” K4: “*Çocuklarımız ile daha iyi daha güzel iletişimde olmamızı sağlıyor.*” K6: “*Kızımın güvenli bir bağlanma için yararlı bir süreç.*”

3.1.5 Eğitim Durumuna İlişkin Tepkiler

Eğitim durumuna ilişkin tepkiler Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Eğitim durumu ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim Durumları	İyi	6
	Faydalı	3
	Eğitici	3
	Zor	1
Pekiştireç	Güzel	17
	Teşvik edici	3
	Açıklayıcı	1
	Merak uyandırıcı	1
İpucu	İyi	14
	Anlaşılır	6
	Başarılı	1
	Yönlendirici	1
	Teşvik edici	1
Dönüt	İyi	14
	Öğretici	10
	Destekleyici	3
	Seri	1
Katılım	İyi	14
	İnteraktif	6

Tablo 3.16. (devam) Eğitim durumu ilişkin tepkiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Katılım (devam)	Eşitlikçi	3
	Yoğun	2
	Eğlenceli	1
Toplam		112

Tablo 3.16 incelendiğinde eğitim durumları ile ilgili “eğitim durumları”, “pekiştireç”, “ipucu”, “dönüt” ve “katılım” alt temaları görülmektedir.

Alt temalar incelendiğinde katılımcıların eğitim durumları ile ilgili daha çok “iyi (f=6) ve faydalı (f=3)” düşündükleri görülmektedir. Eğitim durumları esnasındaki pekiştireçleri katılımcıların daha çok “güzel (f=17) ve teşvik edici (f=3)” olarak algıladıkları görülmektedir. İpuçlarının kullanımı konusunda katılımcılar daha çok “iyi (f=14) ve anlaşılır (f=6)” düşüncelerinde buluşmuşlardır. Dönütler katılımcılar tarafından “iyi (f=14) ve öğretici (f=10)” olarak algılanmıştır. Eğitime katılım durumunda ise katılımcıların görüşlerinin “iyi (f=14) ve interaktif (f=6)” olduğu görülmektedir. Bulgular, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Pekiştireçlerin, ipuçlarının ve dönütlerin etkili bulunduğu; katılımın ise interaktif ve faydalı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Eğitim Durumları” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: “Gayet güzel.” K3: “Çok faydalı destekleyici buluyorum.” K5: “Oldukça eğitici.”

“Pekiştireç” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K2: “Çok güzel bir şekilde ilerliyoruz.” K3: “Ne yapmamız gerektiğini güzel şekilde söylüyor, anlatıyor.” K4: “Teşvik edici.”

“İpucu” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K4: “Gayet anlaşılır ve yerinde.” K5: “İpucu verdi ben anladığımı düşünüyorum.” K6: “Çok iyi.”

“Dönüt” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K3: “Yapmamız ve yapmamamız gereken şeyleri çok iyi bir şekilde öğreniyoruz.” K5: “Davranışları seri ve açıklayıcı buldum.” K6: “Çok iyi, destekleyici.”

“Katılım” alt temasının doğrudan alıntıları şu şekildedir:

K1: “Gayet güzel katılımlı geçiyor.” K3: “Hepimizle tek tek söz hakkı veriyor, düşüncelerimizi önemsiyor.” K5: “İnteraktif verimli bir dersti.” K6: “Gayet profesyonel buldum.”

3.2 Öğrenmeleri Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ÇEİT programının ebeveynlerin öğrenmelerine etkisi nedir?” alt problemine ilişkin bulgular; bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç ayrı başlıkta verilmiştir.

3.2.1 Bilgi Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulgular

3.2.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Bilgi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grupları bilgi testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. Bilgi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,08	54,50	2,500	,013
Kontrol	6	3,92	23,50		
Toplam	12				

Tablo 3.17’ye göre 10 haftalık deneysel çalışma sonucunda, deney ve kontrol grupları bilgi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($U=2,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; deney grubu katılımcılarının bilgi testi puanlarının, kontrol grubu katılımcılarının bilgi testi puanlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya bakarak; ÇEİT

programının ebeveynlerin oyun terapisi bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

3.2.1.2 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Bilgi testi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubunun araştırma öncesi ve sonrası bilgi testi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. Bilgi testi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test -Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,207	,027
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. SONtüm < ONtüm

c. SONtüm > ONtüm

d. SONtüm = ONtüm

Tablo 3.18’e göre analiz sonuçları, deney grubu katılımcılarının deneysel uygulama öncesi ve sonrası bilgi testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($Z=-2,207$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamına bakıldığında; oluşan farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre ÇEİT programının ebeveynlerin oyun terapisi hakkında bilgi düzeyini arttırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.2.1.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Bilgi Testi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol Grubunun araştırma öncesi ve sonrası bilgi testi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.19’da gösterilmiştir.

Tablo 3.19. Bilgi testi puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test	-Ön n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	1 ^b	1,00	1,00	-1,753	0,080
Pozitif Sıralar	4 ^c	3,50	14,00		
Eşit	1 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. SONtum < ONtum

c. SONtum > ONtum

d. SONtum = ONtum

Tablo 3.19'a göre analiz sonuçları, kontrol grubu ebeveynlerinin ön test-son testlerine ilişkin bilgi testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($Z=-1,753$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre, ÇEİT programının verilmediği kontrol grubu ebeveynlerinin bilgi düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

3.2.2 Beceri Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulgular

ÇEİT programı sürecinde 5-9. Hafta aralığındaki süpervizyon sürecinde katılımcılardan düzenli olarak videolar gelmiştir. Video dökümlerinden elde edilen bulgular birinci süpervizyon, ikinci süpervizyon, üçüncü süpervizyon, dördüncü süpervizyon, beşinci süpervizyon bulguları olarak tablolastırılmıştır.

Betimsel analiz yönteminde eğitimde öğretilen becerilerin bir aşamalılığı olduğu için bulgulardaki tema ve alt temalar beceri yapısına göre sıralanarak şema halinde sunulmuştur. Bu yüzden frekansın çoktan aza sıralanması yapılmamıştır. Rakamların haftalar ilerledikçe azalması video sayısının azalması ile ilişkilidir. Eğitimin 5. haftası ve birinci süpervizyona ilişkin bulgular Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Eğitimin 5. haftası ve birinci süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	f
Yapılandırma Becerisi	Giriş	Başlangıcı söylemek	0
		İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek	4
		Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak	5
		Süreyi söylemek	2

Tablo 3.20. (devam) Eğitimin 5. haftası ve birinci süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	f
Yapılandırma Becerisi (devam)	İhtiyaç molası	Sadece bir kere çıkabileceğini söylemek	0
		İzin vermek	1
		İhtiyacı giderince yansıtma yapmak	1
	Beklenmedik durum	Yansıtma yapmak	1
		Uyarıda bulunmak	3
		Kesin kararlı olmak	2
	Çıkış	5' kaldı demek	2
		1' kaldı demek	0
		Bitti demek	2
Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi	Uygun yansıtma	İçerik/davranış yansıtması	48
		Duygu yansıtması	2
		Cesaretlendirme yansıtması	0
	Uygun olmayan yansıtma	Duyguyu yansıtmamak	1
		Uygun şekilde ifade etmemek (şaşırtma-çoğul söyleme-ses tonu)	3
		Uzun süre sessiz beklemek	4
Çocuğun liderliğine uyuma	Beceriye uygun davranışlar	Kendini yönlendirmesine olanak tanımak	0
		Oyuna katılmak	0
	Beceri dışı davranışlar	Çocuğu yönlendirme	2
Toplam			83

Tablo 3.20 incelendiğinde 1. süpervizyon haftasında “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme ve Takip Etme” ve “Çocuğun Liderliğine Uyuma” becerilerinin bulguları görülmektedir.

Yapılandırma becerisi incelendiğinde “giriş”, “ihtiyaç molası”, “beklenmedik durum” ve “çıkış” temalarının olduğu görülmektedir. Giriş temasında “Başlangıcı söylemek (f=0)” alt teması mevcut değilken, “İstediyin gibi oynayabileceğini söylemek (f=4)”, “Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak (f=5)” ve “Süreyi söylemek (f=2)” alt temaları mevcuttur. İhtiyaç molası temasında “Sadece bir kere çıkabileceğini söylemek (f=0)” alt teması mevcut değilken, “İzin vermek (f=1)” ve “İhtiyacı giderince yansıtma yapmak (f=1)” alt temaları mevcuttur. Beklenmedik durum temasında “Yansıtma yapmak (f=1)”, “Uyarıda bulunmak (f=3)” ve “Kesin kararlı olmak (f=2)” alt temaları mevcuttur.

Çıkış temasında “5’ kaldı demek (f=2)” ve “Bitti demek (f=2)” mevcutken, “1’ kaldı demek (f=0)” alt temaları mevcut değildir.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi incelendiğinde “Uygun yansıtıcılar” ve “Uygun olmayan yansıtıcılar” temalarının oluştuğu görülmektedir. Uygun yansıtıcılar temasında “İçerik/davranış yansıması (f=48)” ve “Duygu yansıması (f=2)” alt temaları mevcutken; “Cesaretlendirme yansıması (f=0)” alt teması mevcut değildir. Uygun olmayan yansıtıcılar temasında “Duyguyu yansıtmamak (f=1)”, “Uygun şekilde ifade etmemek (f=3)” ve “uzun süre sessiz beklemek (f=4)” alt temaları mevcuttur.

Çocuğun liderliğine uyma becerisi incelendiğinde “Beceriye uygun davranışlar” ve “Beceri dışı davranışlar” temalarının oluştuğu görülmektedir. Beceriye uygun davranışlar temasında “Kendini yönlendirmesine olanak tanımak (f=0)” ve “Oyuna katılmak (f=0)” alt temaları mevcut değildir. Beceri dışı davranışlar temasında “Çocuğu yönlendirme (f=2)” alt teması mevcuttur.

Oyun alanından bazı oyun sahneleri veya konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

“Yapılandırma Becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

D1: “*Burası senin oyun odan, istediğin gibi oynayabilirsin özgürsün yarım saat süremiz var bitmesine yakın bildireceğim az kaldı diye sonra oyuncakları toplayacağız o zaman da.*”

D3: “*Burası bizim oyun alanımız. Buradaki oyuncaklarla istediğin gibi oynayabilirsin. İstersen ben de seninle oynayabilirim süremiz 30 dk. Süremizin bitmesine beş dakika kala ben sana haber vereceğim.*”

D2: “*Oyunun bitmesine beş dakika kaldı. 5’ sonra toplamamı istiyorum.*” (Yanlış yapılandırma.)

D2: “*Şimdi oyuncaklarımızı toplayabiliriz oyun saatimiz doldu.*” (1’ demedi, eksik.)

D3: “*Oyun saatimiz bitti haftaya yine oyun saatimizde görüşmek üzere.*”

“Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk evcilik oyunu oynuyor. Çocuğun elinde ev ve mutfak malzemeleri ile bebek var. D1: *“Bebeğini evin içinde gezdiriyorsun. Bebeğin uykusu geldi uyudu.”*

Çocuk: *“Televizyon kırıldı.”* D1: *“Televizyon kırıldı.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk oyuncak ocağın başında tencerelerle ilgileniyor.

D1: *“Yemek pişiriyorsun. Ocağa balık mı koydun? Evet, balık koydun. Balık pişiriyorsun.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk: *“Kapı kırıldı. Neyse böyle gireyim, girilmiyor.”* D1: *“Evet, öyle girebilirsin.”* Çocuk: *“Girilmiyor diyorum, sen girildi diyorsun.”* D1: *“Şu anda öfkelen din biliyorum.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk askerler ve tankla oynuyor. D2: *“Askerler düştü.”* Çocuk: *“Asker öldü, öldü!”* D2: *“Asker öldü.”* Çocuk: *“Bu asker öldü, bunu bombalayalım. Askeri bombalayacaklar.”* D2: *“Asker öldü, bunu bombalayalım.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk bardaklara kahve koyuyor ve askerlere döküyor. Çocuk: *“Şimdi fokur fokur kaynıyorlar. Şimdi tencerede haşlayacağız.”* D2: *“Tencerede haşlayacağız.”* (Şaşıarak söyleme).

Oyun Sahnesi: D3: *“Şimdi ahşap blokları diziyorsun, üçlü diziyorsun. Dengelemeye çalışıyorsun.”* Çocuk gülüyor (duygu yansıtılmıyor).

“Çocuğun liderliğine uyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk oyuna kapı ile uğraşarak devam ediyor. D1: *“İstersen şu an sinirin gecene kadar başka oyuncakla oynayabilirsin ya da tamir seti ile de tamir edebilirsin.”* (Çocuğun liderliğine uyulmuyor.)

Eğitimin 6. haftası ve ikinci süpervizyona ilişkin bulgular tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Eğitimin 6. haftası ve ikinci süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	f
Yapılandırma Becerisi	Uygun ifadeleri	Giriş Başlangıcı söylemek	5
		İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek	8
		Süreyi söylemek	6

Tablo 3.21. (devam) Eğitimin 6. haftası ve ikinci süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	f
Yapılandırma Becerisi (devam)	Uygun giriş ifadeleri (devam)	Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak	15
		Bütünlük içinde söylememek	1
	Uygun olmayan giriş ifadeleri	Çıkış ifadeleri	5' kaldı demek
			1' kaldı demek
			Bitti demek
Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi	Uygun yansıtma	İçerik/davranış yansıtması	170
		Duygu yansıtması	1
		Cesaretlendirme yansıtması	2
	Uygun olmayan yansıtma	Duyguyu yansıtmamak	11
		İçeriği yansıtmamak	8
		Uygun olmayan şekilde ifade etmek	15
Çocuğun liderliğine uyma	Beceriye uygun davranışlar	Kendini yönlendirmesine olanak tanımak	23
		Oyuna katılmak	11
	Beceri dışı davranışlar	Çocuğa göre oynamamak	14
		Çocuğu yönlendirmek	5
Sınır Koyma	Beceri aşamaları	Yansıtma yapmak	0
		Sınırı belirtmek	1
		Uyarıda bulunmak	0
		Yaptırımı uygulamak	0
Toplam			306

Tablo 3.21 incelendiğinde 2. süpervizyon haftasında “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme ve Takip Etme”, “Çocuğun Liderliğine Uyma” ve “Sınır Koyma” becerilerinde temalar oluştuğu görülmektedir.

Yapılandırma becerisi incelendiğinde “Uygun giriş ifadeleri”, “Uygun olmayan giriş ifadeleri” ve “çıkış ifadeleri” temalarının oluştuğu görülmektedir. Uygun giriş ifadeleri temasında “Başlangıcı söylemek (f=5)”, “İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek (f=8)”, “Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak (f=15)” ve “Süreyi söylemek (f=6)” alt temaları mevcuttur. Uygun olmayan giriş ifadeleri temasında “Bütünlük içinde söylememek (f=1)” alt teması mevcuttur. Çıkış ifadeleri temasında “5' kaldı demek (f=7)” ve “Bitti demek (f=3)” alt temaları gözlenmişken, “1' kaldı demek (f=0)” alt teması gözlenmemiştir.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi incelendiğinde “Uygun yansıtma” ve “Uygun olmayan yansıtma” temalarının oluştuğu görülmektedir. Uygun yansıtma temasında “İçerik/davranış yansıtması (f=170)”, “Duygu

yansıtması (f=1)” ve “Cesaretlendirme yansıtması (f=2)” alt temaları mevcuttur. Uygun olmayan yansıtma temasında “Duyguyu yansıtmamak (f=11)”, “İçeriği yansıtmamak (f=8)” ve “Uygun şekilde ifade etmemek (f=15)” alt temaları mevcuttur.

Çocuğun liderliğine uyma becerisi incelendiğinde “Beceriye uygun davranışlar” ve “Beceri dışı davranışlar” temalarının olduğu görülmektedir. Beceriye uygun davranışlar temasında “Kendini yönlendirmesine olanak tanımak (f=23)” ve “Oyuna katılmak (f=11)” alt temaları mevcuttur. Beceri dışı davranışlar temasında “Çocuğa göre oynamamak (f=14)” ve “Çocuğu yönlendirme (f=5)” alt teması mevcuttur.

Sınır koyma becerisi incelendiğinde “Beceri aşamaları” temasının olduğu görülmektedir. Beceri aşamaları temasında “Sınırı belirtmek (f=1)” alt teması görülmüşken, “Yansıtma yapmak (f=0)”, “Uyarıda bulunmak (f=0)” ve “Yaptırımı uygulamak (f=0)” alt temaları görülmemiştir.

Oyun alanından bazı oyun sahneleri veya konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

“Yapılandırma Becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

D1: *“Evet oyun saatimiz başladı. Burası senin oyun odan. Biliyorsun yarım saatimiz var. Özgürsün dilediğin gibi oynayabilirsin benimle de oynayabilirsin ben de sana eşlik edebilirim.”*

D3: *“Oyun saatiz başladı. Süremiz 30 dk. ben sana beş dk. kala haber vereceğim. Buradaki oyuncaklarınla istediğin gibi oynayabilirsin, istersen beni de oyununa dahil edebilirsin başlayabilirsin.”*

D5: *“Oyun alanımız hazır.”* Çocuk: *“Çok heyecanlıyım.”* D5: *“Oyun alanında istediğin gibi oynayabilirsin bu oyuncaklarla. Yarım saatimiz var. Süre biterken haber vereceğim toplanmak için. İstediyin gibi oynayabilirsin bu süre zarfında.”* Çocuk bebeğin saçını tarar. D5: *“Bebeğinin saçını tarıyorsun. Bu arada beni de davet edebilirsin ben burada olacağım.”* (Yapılandırma çok bölüm yapıldı.)

D6: *“Yarım saatlik bir oyun süremiz var. Ben sana bitmeye yakın haber vereceğim. Şimdi oynamaya başlayabilirsin, isterden sana eşlik edebilirim.”*

D1: *“Oyun saatimizin bitmesine beş dk. kaldı. Beş dk. daha oynayabiliriz. Ben seni bitirmeye yakın uyaracağım. Sonra oyuncaklarımızı toplaya başlayabiliriz.”*

D5: *Beş dk. kaldı. Oyun süremiz dolmak üzere oyunu toparlayabilirsin.”* (Yanlış yapılandırma.)

D4: *“Bugün oyun saatimiz doldu. Tam 30 dk. oldu. Haftaya tekrar oynarız olur u? Hadi görüşürüz.”*

“Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Ben nereye bineyim? Buraya bineyim.” D1: *“Sen de önüme biniyorsun ve gidiyoruz.”* Çocuk: “Gidiyoruz. Ay düşecektim!” D1: *“Düşecektin, ama düşmedin. Motor sürmeye devam ediyoruz.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Bunun kapağı nerde? He, burada!” D2: *“Tencerenin kapağını kapatıyorsun. Mutfak malzemelerini yerleştirdin.”* Çocuk: “Şimdi hamurları bunun içine koyalım.” D2: *“Hamurunla çay yapacaksın.”* (Çocuk çay yapacağını söylemedi.)

Oyun Sahnesi: Çocuk güler, eğlenir. (Duygu yansıtılmıyor.) Çocuk: “Keçi yerine gitmiş.” Çocuk güler. D3: *“Keçinin kulaklarını birbirine bağlıyorsun.”* Çocuk güler. (Duygu yansıtılmıyor.)

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Şimdi bunu böyle koyalım.” D5: *“Arabaya bindirdin kızı.”* Çocuk gezdiriyor. D5: *“Yolculuğa çıktı.”* Çocuk sessiz oynar. D5: *“Kızını oynatıyorsun... Çıngırakla mutlusun... Kızını uyutmaya çalışıyorsun...”*

“Çocuğun liderliğine uyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Anne ve çocuk karşılıklı oturuyor. Çocuk bebek veriyor annesine. Çocuk: “Sen bunu oynat.” D1: *“Tamam.”* Anne alıyor. Çocuk: “Bunu ayağa kaldır.” Çocuk nasıl tutması gerektiğini gösteriyor. Anne çocuğun dediği gibi tutuyor.

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Anne şöyle bana yardım et. Bunları bul.” D2: *“Tamam. Bakayım, bu kaşıkları bulalım.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk bebeği annesine verir. Çocuk: “Al bakalım. Bu da benim. Ablası bunu sürecektir.” D3: “Bebeği keçinin üstüne oturtmamı istedin.” Çocuk: “Ablasını da buraya.” D3: “Diğer bebeği de buraya oturtmamı istedin.” Anne oturtur ve gezdirir bebekleri keçiyle.

Oyun Sahnesi: Çocuk odasında oyuncakların önünde, anne uzak. Çocuk oyuncakları düzenliyor. Anne (D4) kendi önündeki oyuncaklarla ilgileniyor. Bebeğin saçını tarıyor. (Çocuk liderliği yok. Anne lider rolde)

Oyun Sahnesi: D4: “Alo komşu nasılsın?” Çocuk: “İyiyim.” D4: “Gel bize kahve içelim.” Çocuk: “Kahven var mı getireyim mi bardak getireyim mi?” D4: “Var, var. Getirme 2 tane bardak var.” Çocuk: “Beş dakikaya gelirim işim var az görüşürüz.” (Çocuk liderliği yok. Anne lider rolde)

Oyun Sahnesi: Çocuk mutfak malzemeleri ile oynuyor. Çocuk: “Tabakları böyle koyalım mı?” D5: “Nasıl istersen.”

“Sınır koyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk ısrar eder: “Beş dakika daha, 10 dk. daha.” D3: “Son beş dakika kaldı.”

Eğitimin 7. haftası ve üçüncü süpervizyona ilişkin bulgular tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Eğitimin 7. haftası ve üçüncü süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	f
Yapılandırma Becerisi	Giriş	Başlangıcı söylemek	2
		İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek	3
		Süreyi söylemek	2
		Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak	8
	Çıkış	5’ kaldı demek	2
		1’ kaldı demek	0
		Bitti demek	4
		Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi	Uygun yansıtma
Duygu yansıtması	0		
	Cesaretlendirme yansıtması		0

Tablo 3.22. (devam) Eğitimin 7. haftası ve üçüncü süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	F
Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi (devam)	Uygun	Duyguyu yansıtmamak	4
	Uygun olmayan yansıtma	Uygunsuz şekilde ifade etmek	7
	Beceriye uygun davranışlar	Kendini yönlendirmesine olanak tanımak	10
		Oyuna katılmak	3
		Çocuğa göre oynamamak	15
		Oyunun odağını dağıtmak	3
		Çocuğu yönlendirmek	4
	Beceri dışı davranışlar	Yansıtma yapmak	0
		Sınırı belirtmek	1
		Uyarıda bulunmak	1
		Yaptırımı uygulamak	0
Toplam			130

Tablo 3.22 incelendiğinde 3. süpervizyon haftasında “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme ve Takip Etme”, “Çocuğun Liderliğine Uyma” ve “Sınır Koyma” becerilerinin bulguları görülmektedir.

Yapılandırma becerisi incelendiğinde “Giriş” ve “Çıkış” temalarının olduğu görülmektedir. Giriş temasında “Başlangıcı söylemek (f=2)”, “İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek (f=3)”, “Süreyi söylemek (f=2)” ve “Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak (f=8)” alt temaları mevcuttur. Çıkış temasında “5’ kaldı demek (f=2)” ve “Bitti demek (f=4)” alt temalarına ilişkin bulgular mevcuttur. “1’ kaldı demek (f=0)” alt temasına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi incelendiğinde “Uygun yansıtma” ve “Uygun olmayan yansıtma” temalarının olduğu görülmektedir. Uygun yansıtma temasında “İçerik/davranış yansıması (f=61)” alt temasına ilişkin bulgular mevcutken; “Duygu yansıması (f=0)” ve “Cesaretlendirme yansıması (f=0)” alt temalarına ilişkin bulgu tespit edilmemiştir. Uygun olmayan yansıtma temasında “Duyguyu yansıtmamak (f=4)”, ve “Uygun şekilde ifade etmemek (f=7)” alt temaları mevcuttur.

Çocuğun liderliğine uyma becerisi incelendiğinde “Beceriye uygun davranışlar” ve “Beceri dışı davranışlar” temalarının olduğu görülmektedir.

Beceriye uygun davranışlar temasında “Kendini yönlendirmesine olanak tanımak (f=10)” ve “Oyuna katılmak(f=3)” alt temaları mevcuttur. Beceri dışı davranışlar temasında “Çocuğa göre oynamamak (f=15)”, “Oyunun odağını dağıtmak (f=3)” ve “Çocuğu yönlendirme (f=4)” alt teması mevcuttur.

Sınır koyma becerisi incelendiğinde “Beceri aşamaları” temasının oluştuğu görülmektedir. Beceri aşamaları temasında “Sınırı belirtmek (f=1)” ve “Uyarıda bulunmak (f=1)” alt temalarına ilişkin beceri aşamaları mevcutken; “Yansıtmak yapmak (f=0)” ve “Yaptırımı uygulamak (f=0)” alt temalarına ait beceri aşamaları mevcut değildir.

Oyun alanından bazı oyun sahneleri veya konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

“Yapılandırma Becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

D2: *“Yarım saatlik oyunumuza başlıyoruz. İstersen ben de sana eşlik edebilirim.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk oyun hamuru kutusunu seçer. D2: *“Oyunumuzun bitmesine son beş dk. kalmış. Toparlıyoruz.”* Çocuk: *“Bunu buraya koyuyorum. Burayı keseceksin.”* D2: *“Bunu kestikten sonra oyuncakları toplamamız gerekiyor süremiz bitiyor.”*

D3: *“Oyun saatimiz başladı. Süremiz 30 dk. süremizin bitmesine beş dk. kala haber vereceğim. Oyuncaklarla istediğin gibi oynayabilirsin. İstersen beni de oyunlarına dahil edebilirsin. Yalnız geçen hafta süremiz bittiğinde oyuncaklarını ben toplamıştım bu sefer senin toplamanı istiyorum bunu bilmeni istiyorum.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk kamyonla oynar. D3: *“Süremizin bitmesine beş dk. kaldı. İstersen oyununu tamamlayabilirsin ya da başka bir oyun da oynayabilirsin süremiz tamamlandığında tekrar haber vereceğim.”*

Oyun Sahnesi: Çocuk kamyonla oynar. D3: *“Süremiz biti kızım. Oyun saatimiz bitti şimdi oyuncakları toplamanı istiyorum.”* Çocuk: *“Anne bu evler böyle kalabilir mi?”* D3: *“Kalabilir, diğerlerini toplaman gerekiyor.”*

“Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Biraz soğusun diye bekliyoruz.” D2: “*Biraz soğusun diye bekliyorsun.*” Çocuk: “Su koyalım da soğusun.” D2: “*Su koyalım soğusun. Su dolduruyorsun.*” Çocuk: “Şimdi biraz bekliyoruz. Şimdide bunun içine döküp karıştıracağız.” D2: “*Süzgecin içinde karıştıracağız.*”

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Şimdi kapatalım biraz yanmasın. Pişmesini bekleyelim.” D3: “*Pişmesini bekleyelim.*” Çocuk: “Pişti.” Çocuk başka oyuncak arar. D3: “*Kutusuna koyacaksın.*”

Oyun Sahnesi: Çocuk legoları kamyonu sokar. D3: “*Legoları kamyonu yerleştiriyorsun.*” Çocuk: “Babası yerine oturmadı.” D3: “*Legoyu insanlar olarak mı yerleştiriyorsun?*” Çocuk: “Evet. Ev yapacağım sonra. İçine bak.” D3: “*Çok güzel dizmişsin.*” (Övgü yapıldı.)

“Çocuğun liderliğine uyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Anne, şunu takabilir misin?” D2: “*Tabii ki takabilirim.*” Çocuk: “Alta büyük şeyleri dizeceğiz anne. Sen de benle bunları bul, sen de koy.” D2: “*Tabakları diziyorsun.*” Anne de arar bulur.

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Anne bütün dinozorları topla bunun içine koy.” D2: “*Ördek?*” Çocuk: “Olur.” D2: “*Bu dinozor tencereye sığmaz da.*” Çocuk: “Evet.” D2: “*İdare et. O da sığmadı.*” Çocuk: “Sıgıdı sıgıdı.” (Anne liderlik yapıyor.)

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Bana yardım eder misin?” D3: “*Sana yardım etmemi istiyorsun.*” Anne yardım eder. Çocuk: “Lego. Lego gelmeli, çünkü annesini koyacağım babasını koyacağım.” D3: “*Legoyu kamyonu yerleştirdin.*” Çocuk: “Legoyu verir misin? Orada.” Anne verir.

“Sınır koyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: D2: “*Oyunumuzun bitmesine son beş dk. kalmış. Toparlıyoruz.*” Çocuk: “Bakayım bitmiş mi?” Çocuk telefona yaklaşır bakar. D2: “*Daha beş dk. var. Ben sana beş dk. sonra toplaman için haber vereceğim.*”

Eğitimin 8. haftası ve dördüncü süpervizyona ilişkin bulgular Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Eğitimin 8. haftası ve dördüncü süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	F
Yapılandırma a Becerisi	Giriş	Başlangıcı söylemek	1
		İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek	4
		Süreyi söylemek	1
	Çıkış	5' kaldı demek	2
		1' kaldı demek	0
		Bitti demek	2
Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi	Uygun yansıtma	İçerik/davranış yansıtması	10
		Duygu yansıtması	1
		Cesaretlendirme yansıtması	2
	Uygun olmayan yansıtmalar	Uygun şekilde ifade etmemek	6
Çocuğun liderliğine uyuma	Beceriye uygun davranışlar	Kendini yönlendirmesine olanak tanımak	1
		Oyuna katılmak	0
Toplam			30

Tablo 3.23 incelendiğinde 4. süpervizyon haftasında “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme ve Takip Etme” ve “Çocuğun Liderliğine Uyuma” becerilerinde temalar oluştuğu görülmektedir.

Yapılandırma becerisi incelendiğinde “Giriş” ve “Çıkış” temalarının oluştuğu görülmektedir. Giriş temasında “Başlangıcı söylemek (f=1)”, “İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek (f=4)” ve “Süreyi söylemek (f=1)” alt temaları mevcuttur. Çıkış temasında “5' kaldı demek (f=2)”, ve “Bitti demek (f=2)” alt temaları mevcuttur. “1' kaldı demek (f=0)” alt teması mevcut değildir.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi incelendiğinde “Uygun yansitmalar” ve “Uygun olmayan yansitmalar” temalarının oluştuğu görülmektedir. Uygun yansitmalar temasında “İçerik/davranış yansıtması (f=10)”, “Duygu yansıtması (f=1)” ve “Cesaretlendirme yansıtması (f=2)” alt temaları mevcuttur. Uygun olmayan yansitmalar temasında “Uygun şekilde ifade etmemek (f=6)” alt temaları mevcuttur.

Çocuğun liderliğine uyuma becerisi incelendiğinde “Beceriye uygun davranışlar” temasının oluştuğu görülmektedir. Beceriye uygun davranışlar

temasında “Kendini yönlendirmesine olanak tanımak (f=1)” söz konusuyken; “Oyuna katılmak (f=0)” söz konusu olmamıştır.

Oyun alanından bazı oyun sahneleri veya konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

“Yapılandırma Becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

D1: “*Oyun odamıza geldik yine. Oyun saatimiz başladı. Yarım saat süremiz var. İstedğin gibi oynayabilirsin özgürsün. İstersen beraber de oynayabiliriz.*” Oyun alanındaki çocuğa anne yaklaşır.

D1: “*Oyun saatimizin bitmesine beş dakika kaldı. Son beş dakika istediğini oynayabilirsin sonra yavaş yavaş oyuncakları toplayabilirsin.*” Çocuk: “bunu suya koymuştum. Rengi değişmişti mordu ama şimdi suya koydum rengi mosmor oldu.”

Çocuk: “Evet, burada ama şimdi giyindiremem.” D1: “*Tamam kurduğunda giydiririz zaten süremiz bitmek üzere. İstersen toparlanmaya başlayalım. Hadi oyuncaklarımızı toplayalım. Oyunumuzu burada bitirelim. Haftaya tekrar oyun saatimizde kaldığımız yerden devam ederiz oyunumuza.*”

“Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Sular akıyor.” D1: “*Sular akmaya devam ediyor.*” Çocuk: “Şöyle koyalım onları. Üstünü giyindireceğim ama ıslak. Aslında giydirirdim ıslak olmasaydı.” D1: “*Üstü ıslak olduğu için giyindiremiyoruz.*” Çocuk: “Şimdi kuleye çıktı. Şu poşeti unutmuşum ben.” D1: “*Poşetlerimizi açtık.*” (Çoğul yansıtmı)

Oyun Sahnesi: Çocuk kameraya bebeği gösterir. Çocuk: “Şöyle bebeğimiz, ayakkabılarını da giydirdik, çok güzel.” Çocuk sevinir. D1: “*Bebeğinizin aksesuarlarını çok beğendik.*”

“Çocuğun liderliğine uyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Gözlüğü. Şey yardım et.” D1: “*Yardım etmemi ister misin?*” Çocuk: “Evet.” D1: “*Yardım edeyim sana.*” Çocuk: “Şunu bana çıkarsana.” Anne yardım eder.

Eğitimin 9. haftası ve beşinci süpervizyona ilişkin bulgular Tablo 3.24’de verilmiştir.

Tablo 3.24. Eğitimin 9. haftası ve beşinci süpervizyona ilişkin beceriler

Beceriler	Tema	Alt Tema	F
Yapılandırma Becerisi	Giriş	Başlangıcı söylemek	2
		İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek	1
		Süreyi söylemek	1
		Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak	6
	Çıkış	5’ kaldı demek	1
		1’ kaldı demek	0
		Bitti demek	0
Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi	Uygun yansıtma	İçerik/davranış yansıtması	27
		Duygu yansıtması	0
		Cesaretlendirme yansıtması	0
	Uygunsuz yansıtma- lar	Duyguyu yansıtılmamak	3
		Uygun şekilde ifade etmemek	2
Çocuğun liderliğine uyuma	Beceriye uygun davranışla- r	Kendini yönlendirmesine olanak tanımak	2
		Oyuna katılmak	1
Sınır Koyma	Beceri aşamaları	Yansıtma yapmak	0
		Sınırı belirtmek	1
		Uyarıda bulunmak	1
		Yaptırım uygulamak	0
Toplam			48

Tablo 3.24 incelendiğinde 5. süpervizyon haftasında “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme ve Takip Etme”, “Çocuğun Liderliğine Uyuma” ve “Sınır koyma” becerilerinin bulguları görülmektedir.

Yapılandırma becerisi incelendiğinde “Giriş” ve “Çıkış” temalarının olduğu görülmektedir. Giriş temasında “Başlangıcı söylemek (f=2)”, “İstediğin gibi oynayabileceğini söylemek (f=1)”, “Süreyi söylemek (f=1)”, ve “Gerekli durumda uyarı/bilgi vereceğini açıklamak (f=6)” alt temaları mevcuttur. Çıkış temasında “5’ kaldı demek (f=1)” alt temasına ilişkin bulgu mevcutken; “1’ kaldı demek (f=0)” ve “Bitti demek (f=0)” alt temalarına ilişkin bulgu mevcut değildir.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi incelendiğinde “Uygun yansıtma” ve “Uygun olmayan yansıtma” temalarının olduğu görülmektedir. Uygun yansıtma temasında “İçerik/davranış yansıtması (f=27)” mevcutken;

“Duygu yansıtması (f=0)” ve “Cesaretlendirme yansıtması (f=0)” alt temaları mevcut değildir. Uygun olmayan yansıtma temasında “Duyguyu yansıtmamak (f=3)” ve “Uygun şekilde ifade etmemek (f=2)” alt temaları mevcuttur.

Çocuğun liderliğine uyma becerisi incelendiğinde “Beceriye uygun davranışlar” temasının olduğu görülmektedir. Beceriye uygun davranışlar temasında “Kendini yönlendirmesine olanak tanımak (f=2)” ve “Oyuna katılmak (f=1)” alt temaları mevcuttur.

Sınır koyma becerisi incelendiğinde “Beceri aşamaları” temasının olduğu görülmektedir. Beceri aşamaları temasında “Sınırı belirtmek (f=1)” ve “Uyarıda bulunmak (f=1)” bulguları mevcutken; “Yansıtma yapmak (f=0)” ve “Yaptırımı uygulamak (f=0)” alt temaları mevcut değildir.

Oyun alanından bazı oyun sahneleri veya konuşmalar aşağıda yer almaktadır:

“Yapılandırma Becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

D3: “Oyun saatimiz başladı kızım. Süremiz 30 dk. Süremiz bitmeye beş dakika kala ben sana haber vereceğim. Oyunu istediğin gibi oynayabilirsin. Beni de dahil edebilirsin istersen.”

D3: “Süremizin bitmesine beş dk. kaldı. Süremiz bitince yeniden hatırlatacağım süre bittiğinde oyuncuları toplamamı istiyorum senden.” Çocuk: “Bu sefer yardım mı edeceğim?” D3: “Ben sana yardım etmeyeceğim. Oyuncakları toplamak senin görevin. Süremiz bittiğinde oyuncaklarını toplayacaksın.” Çocuk: “Şimdi mi? Sen de mi toplayacaksın?”

“Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Ben şunları gösterecektim. Bir tane bebek, bir tane kalem.” D3: “Bebekle kalemi göstermek istedin.” Çocuk: “Hı hı. Anne yine ev yapacağız.” D3: “Oynamak için legoları tercih ediyorsun.” Çocuk: “Hı hı. Şunları alacağız, şunları da şunları da. Bu bizim arabamız olacak.” D3: “Legoların içinden kendine göre seçimler yapıyorsun.” Çocuk: “Bunları böyle yapıyorum.” D3: “Legoları ayırıyorsun.”

Oyun Sahnesi: Çocuk güler, eğlenir. D3: “Bir bana, bir sana atıyoruz.” Çocuk: “Evet.” Çocuk güler. D3: “Çok eğlenceli olduğunu düşünüyor musun?” Çocuk kaçan topu almaya gider, gelir. Çocuk, mutfağın önüne gider. D3: “Oyuncak evinle oynamayı tercih ettin.” Çocuk: “Sadece bebek alacağım.” (Yapılmayan duygu yansıtması ve yargı)

“Çocuğun liderliğine uyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: Çocuk: “Top oynayalım mı?” D3: “Topla oynamak istedin.” Çocuk: “Evet.” Oynarlar, karşılıklı atarlar. D3: “Başka bir oyun istedin.” Çocuk: “Sen evi yap.” D3: “Şimdi de bayrak çiziyorsun.” Anne ev yapar.

“Sınır koyma becerisi” ile ilgili doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Oyun Sahnesi: D3: “Süremiz bitti. Haftaya tekrar buluşana kadar oyuncaklarını kaldırmanı istiyorum.” Çocuk: “Ben mi kaldıracağım bir tek?” D3: “Evet, sen.” Çocuk: “Bana yardım etsen?” D3: “Oyuncakları toplamak senin görevin.” Çocuk: “Neden?” D3: “Şimdi oyuncakları topla kızım.” Çocuk: “Tamam.” Çocuk oyuncakları toplar.

3.2.3 Tutum Boyutunda Öğrenmelere İlişkin Bulguları

3.2.3.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grupları tutum anketi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.25’te gösterilmiştir.

Tablo 3.25. Tutum anketi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	7,83	47,00	10,00	,199
Kontrol	6	5,17	31,00		
Toplam	12				

Tablo 3.25’e göre deney ve kontrol gruplarının tutum anketleri son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 05$). Bulguya göre ÇEİT programının, katılımcıların tutumlarını değiştirme konusunda etkili olmadığı görülmektedir.

3.2.3.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası tutum anketi ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.26’da gösterilmiştir.

Tablo 3.26. Tutum anketi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test -Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,201	,028
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. SONtüm < ONtüm

c. SONtüm > ONtüm

d. SONtüm = ONtüm

Tablo 3.26’ya göre, deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası tutum anketi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcıların tutumlarında olumlu bir değişim söz konusudur.

3.2.3.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Tutum Anketi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubunun ÇEİT programı öncesi ve sonrası tutum anketi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.27’de gösterilmiştir.

Tablo 3.27. Tutum anketi puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	4 ^b	3,00	12,00	-,314 ^c	,753
Pozitif Sıralar	2 ^c	4,50	9,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. SONtüm < ONtüm

c. SONtüm > ONtüm

d. SONtüm = ONtüm

Tablo 3.27'deki bulgulara göre, kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası tutum anketi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu katılımcıların tutumlarında değişim söz konusu değildir.

3.3 Davranışları Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

3.3.1 Yapılandırma Becerisine İlişkin Davranış Değerlendirme Bulguları

3.3.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grupları yapılandırma becerisi kontrol listesi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.28'de gösterilmiştir.

Tablo 3.28. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,50	57,00	,000	,002
Kontrol	6	3,50	21,00		
Toplam	12				

Tablo 3.28'e göre deney ve kontrol gruplarının yapılandırma becerisi kontrol listesi son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulguya göre ÇEİT programının, katılımcıların yapılandırma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

3.3.1.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubu katılımcılarının araştırma öncesi ve sonrası yapılandırma becerisi kontrol listesi ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.29’da gösterilmiştir.

Tablo 3.29. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,207 ^c	,027
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. SonORT < OnORT

c. SonORT > OnORT

d. SonORT = OnORT

Tablo 3.29’deki bulgulara göre, deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası yapılandırma becerisi kontrol listesi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcıların yapılandırma becerilerinde anlamlı bir gelişim söz konusudur.

3.3.1.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubunun araştırma öncesi ve sonrası yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.30’da gösterilmiştir.

Tablo 3.30. Yapılandırma becerisi kontrol listesi puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	,000	1,000
Pozitif Sıralar	0 ^c	,00	,00		
Eşit	6 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. SonORT<OnORT

c. SonORT> OnORT

d. SonORT = OnORT

Tablo 3.30'daki bulgulara göre, kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası yapılandırma becerisi kontrol listesi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu katılımcıları yapılandırma becerilerini hiçbir şekilde davranış olarak gösterememişlerdir.

3.3.2 Empatik Dinleme ve Çocuğun Liderliğine Uyuma Becerisine İlişkin Davranış Değerlendirme Bulguları

Empatik dinleme becerisinin davranışa dönüşüp dönüşmediğini belirleyen MEACI ölçeğinde empatik davranışlar; (1) çocuğu kabulü iletme, (2) çocuğun kendini yönlendirmesine olanak sağlama ve (3) oyuna katılım olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Birinci alt boyut olan çocuğu kabulü iletme; empatik dinleme becerisine, ikinci alt boyut olan çocuğun kendini yönlendirmesine olanak sağlama; çocuğun liderliğine uyuma becerisine yönelik olarak bulgular gruplandırılarak verilmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutuna ilişkin verilere bulgulara yer verilmemiştir.

3.3.2.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) genel puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacının topladığı verilere göre Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.31'de gösterilmiştir.

Tablo 3.31. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) genel puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,50	57,00	,000	,004
Kontrol	6	3,50	21,00		
Toplam	12				

Tablo 3.31'e göre deney ve kontrol gruplarının MEACI Ölçeği son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulguya göre ÇEİT programının, katılımcıların empati düzeylerini değiştirme konusunda etkili olduğu görülmektedir.

3.3.2.2 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI)-Empatik Dinleme Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) empatik dinleme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacının topladığı verilerle Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.32'de gösterilmiştir.

Tablo 3.32. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) empatik dinleme beceri puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,17	55,00	2,000	,007
Kontrol	6	3,83	23,00		
Toplam	12				

Tablo 3.32'ye göre deney ve kontrol gruplarının MEACI Ölçeği son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulguya göre ÇEİT programının, katılımcıların empatik dinleme becerilerini davranışa dönüştürme konusunda etkili olduğu görülmektedir.

3.3.2.3 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Çocuğun Liderliğine Uyma Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) çocuğun liderliğine uyma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacının topladığı verilerle Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.33’de gösterilmiştir.

Tablo 3.33. Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği (MEACI) çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,50	57,00	,000	,003
Kontrol	6	3,50	21,00		
Toplam	12				

Tablo 3.33’e göre deney ve kontrol gruplarının MEACI Ölçeği çocuğun liderliğine uyma alt boyutu son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulguya göre ÇEİT programına katılım gösterenlerin çocuğun liderliğine uyma becerilerini davranışa dönüştürme konusunda başarılı olduğu görülmektedir.

3.3.2.4 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney Grubunun araştırma öncesi ve sonrası Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.34’te gösterilmiştir.

Tablo 3.34. MEACI genel puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,207 ^c	,027
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

- a. GRUP = deney
b. SOnTUM <OnTUM
c. SOnTUM> OnTUM
d. SOnTUM = OnTUM

Tablo 3.34'deki bulgulara göre, deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcıların empatik düzeylerinde olumlu bir değişim söz konusudur.

MEACI empatik dinleme beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.35'de verilmiştir.

Tablo 3.35. MEACI empatik dinleme beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,060 ^c	,039
Pozitif Sıralar	5 ^c	3,00	15,00		
Eşit	1 ^d				
Toplam	6				

- a. GRUP = deney
b. EmSNORT <EmONORT
c. EmSNORT> EmONORT
d. EmSNORT = EmONORT

Tablo 3.35'deki bulgulara göre, deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği Empatik Dinleme Beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p <.05$). Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcıların empatik dinleme becerilerinde olumlu bir değişim söz konusudur.

MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.36'da verilmiştir.

Tablo 3.36. MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının deney grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,214 ^c	,027
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

- a. GRUP = deney
b. CluSNORT < CluONORT
c. CluSNORT > CluONORT
d. CluSNORT = CluONORT

Tablo 3.36'daki bulgulara göre, deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği Çocuğun Liderliğine Uyma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcıların çocuğun liderliğine uyma becerilerinde olumlu bir değişim söz konusudur.

3.3.2.5 Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubu katılımcılarının araştırma öncesi ve sonrası Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI) ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.37'de gösterilmiştir.

Tablo 3.37. MEACI genel puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	3 ^b	2,00	6,00	-1,633 ^c	,102
Pozitif Sıralar	0 ^c	,00	,00		
Eşit	3 ^d				
Toplam	6				

- a. GRUP = kontrol
b. SOnTUM < OnTUM
c. SOnTUM > OnTUM
d. SOnTUM = OnTUM

Tablo 3.37'deki bulgulara göre, kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu katılımcıların empati düzeylerinde becerilerinde olumlu bir değişim söz konusu değildir.

MEACI empatik dinleme beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.38'de verilmiştir.

Tablo 3.38. MEACI empatik dinleme beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test	Test-Ön	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar		2 ^b	1,50	3,00	-1,342 ^c	,180
Pozitif Sıralar		0 ^c	,00	,00		
Eşit		4 ^d				
Toplam		6				

a. GRUP = kontrol

b. EmSNORT < EmONORT

c. EmSNORT > EmONORT

d. EmSNORT = EmONORT

Tablo 3.38'deki bulgulara göre, kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği Empatik Dinleme Beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu katılımcıların empatik dinleme becerilerinde olumlu bir değişim söz konusu değildir.

MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.39'da verilmiştir.

Tablo 3.39. MEACI çocuğun liderliğine uyma beceri puanlarının kontrol grubuna Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test	Test-Ön	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar		2 ^b	1,50	3,00	-1,342 ^c	,180
Pozitif Sıralar		0 ^c	,00	,00		
Eşit		4 ^d				
Toplam		6				

a. GRUP = kontrol

b. CluSNORT < CluONORT

c. CluSNORT > CluONORT

d. CluSNORT = CluONORT

Tablo 3.39'daki bulgulara göre, kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrası MEACI ölçeği Çocuğun Liderliğine Uyuma Beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu katılımcıların çocuğun liderliğine uyuma becerilerinde olumlu bir değişim söz konusu değildir.

3.4 Sonuç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

3.4.1 Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Bulguları

3.4.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanlarının Ön Test-Son Test Değerleri

Deney ve kontrol gruplarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği puanlarının ön test-son test değerleri Tablo 3.40'da gösterilmiştir.

Tablo 3.40. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği genel puanlarının ön test ve son test değerleri

Grup		Ön Test	Son Test
Deney	$\bar{X}$	3,4209	2,0435
	n	6	6
	Sd	,845	
Kontrol	$\bar{X}$	1,8722	2,0804
	n	6	6
	Sd	,845	

Tablo 3.40'da deney ve kontrol gruplarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği genel puanlarının ön test-son test değerleri ele alınmıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3,4209$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 2,0435$ 'tir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=1,8722$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 2,0804$ 'tür. Ölçekten alınan yüksek puan çocuk-ebeveyn ilişkilerinin düzeyi ile ters orantılıdır.

Deney ve kontrol gruplarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği alt boyut puanlarının ön test-son test değerleri Tablo 3.41'de verilmiştir.

Tablo 3.41. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyut puanlarının ön test ve son test değerleri

Grup		Ön Test Olumlu İlişki	Ön Test Uyumsuzluk	Ön Test Çatışma	Son Test Olumlu İlişki	Son Test Uyumsuzluk	Son Test Çatışma
Deney	$\bar{X}$	4,1333	3,0000	2,7247	1,9500	1,9762	2,2778
	n	6					
	Sd	,845					
Kontrol	$\bar{X}$	1,7000	1,9545	2,0631	1,9167	2,2835	2,1162
	N	6					
	Sd	,845					

Tablo 3.41’de deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyut puanlarının ön test ve son test değerleri ele alınmıştır.

Deney grubunun olumlu ilişki alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=4,1333$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 1,9500$ ’dür. Uyumsuzluk alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=3,0000$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 1,9762$ ’dir. Çatışma alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=2,7247$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 2,2778$ ’dir. Elde edilen bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde olumlu yönde gelişmeler yaşandığını göstermektedir. Olumlu ilişki düzeyi artarken, uyumsuzluk ve çatışma düzeylerinde anlamlı azalmalar gözlenmiştir. Bu sonuçlar, ÇEİT uygulamasının ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun olumlu ilişki alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=1,7000$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 1,9167$ ’dir. Uyumsuzluk alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=1,9545$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 2,2835$ ’tir. Çatışma alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=2,0631$, son test puan ortalaması $\bar{X}= 2,1162$ ’dir. Kontrol grubuna ait bulgular, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde genel olarak olumsuz bir yönde değişim yaşandığını göstermektedir. Olumlu ilişki düzeyinde hafif bir artış gözlenmesi, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında puan ortalamalarının yükselmesi, ilişkilerde sorunların arttığını işaret etmektedir. Bu sonuçlar, herhangi bir müdahale uygulanmayan kontrol grubunda ebeveyn-çocuk ilişkisinin zamanla zayıflayabileceğini ve dışsal desteğin önemini ortaya koymaktadır.

3.4.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcılarının Ön Test Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının araştırma öncesinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.42’de gösterilmiştir

Tablo 3.42. Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	9,50	57,00	,000	,004
Kontrol	6	3,50	21,00		
Toplam	12				

Tablo 3.42’ye göre deney ve kontrol gruplarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ön test puanlarının arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu bulguya göre ÇEİT programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının çocuk-ebeveyn ilişkileri bakımından aynı düzeyde olmadığı görülmektedir.

3.4.1.3 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test ve Son Test Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubu katılımcılarının araştırma öncesi ve sonrası Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.43’te gösterilmiştir.

Tablo 3.43. Deney grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0 ^b	,00	,00	-2,201 ^c	,028
Pozitif Sıralar	6 ^c	3,50	21,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. ONtum <SONtum

c. ONtum > SONtum

d. ONtum = SONtum

Tablo 3.43'e göre deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2,201$, $p<.05$). Sonuçlar ÇEİT programının deney grubu katılımcılarının çocuk-ebeveyn ilişkilerini geliştirmede etkisi olduğunu göstermektedir.

3.4.1.4 Deney Grubu Katılımcılarının Son Test ve Kalıcılık Testi Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubu katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.44'te gösterilmiştir.

Tablo 3.44. Deney grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test- Kalıcılık Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	2 ^b	5,00	10,00	-,105 ^c	,917
Pozitif Sıralar	4 ^c	2,75	11,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. SONTum <KALTum

c. SONTum > KALTum

d. SONTum = KALTum

Tablo 3.44'e göre deney grubu katılımcılarının ÇEİT programı sonrasında ve kalıcılıkta Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görülmektedir ($Z=-,105$, $p>.05$). Sonuçlar ÇEİT programının deney

grubu katılımcılarının çocuk-ebeveyn ilişkilerinde kalıcı etkisi olduğunu göstermektedir.

3.4.1.5 Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön Test ve Son Test Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubu katılımcılarının araştırma öncesi ve sonrası Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.45'te gösterilmiştir.

Tablo 3.45. Kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön Test- Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	3 ^b	4,33	13,00	-,524 ^c	,600
Pozitif Sıralar	3 ^c	2,67	8,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. ONtum <SONtum

c. ONtum > SONtum

d. ONtum = SONtum

Tablo 3.45'e göre kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı öncesi ve sonrasında Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-,524$, $p>.05$). Sonuçlar ÇEİT programına katılmayan kontrol grubu katılımcılarının çocuk-ebeveyn arasındaki ilişkilerinde gelişim olmadığını göstermektedir.

3.4.1.6 Kontrol Grubu Katılımcılarının Son Test ve Kalıcılık Testi Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubu katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.46'da gösterilmiştir.

Tablo 3.46. Kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test- Kalıcılık Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	3 ^b	2,00	6,00	-,405 ^d	,686
Pozitif Sıralar	2 ^c	4,50	9,00		
Eşit	1 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. SONTum < KALTum

c. SONTum > KALTum

d. SONTum = KALTum

Tablo 3.46'ya göre kontrol grubu katılımcılarının ÇEİT programı sonrasında ve kalıcılıkta Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-,405$, $p> .05$). Sonuçlar ÇEİT programına katılmayan kontrol grubu katılımcılarının çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkide elde ettikleri sonuçlarda kalıcılık yaşadığını göstermektedir.

3.4.1.7 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyutlarının puanları arasındaki ilişki Tablo 3.47'de verilmiştir.

Tablo 3.47. Deney ve kontrol grubunun çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkiye ilişkin ANCOVA sonuçları

Alt Bo-yut	Ön-Son test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Olumlu ilişki	Ön Test	Düzeltilmiş model	,400 ^a	1	,400	,029	,867
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	,400	1	,400	,029	,867
		Hata	136,429	10	13,643		
		Toplam	136,829				
	Son Test	Düzeltilmiş model	30,557 ^a	1	30,557	2,759	,128
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	30,557	1	30,557	2,759	,128
		Hata	110,748	10	11,075		
		Toplam	141,305	12			

Tablo 3.47. (devam). Deney ve kontrol grubunun çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkisine ilişkin ANCOVA sonuçları

Alt Boyut	Ön-Son test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Uyumsuzluk	Ön Test	Düzeltilmiş model	8,049 ^a	1	8,049	,616	,451
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	8,049	1	8,049	,616	,451
		Hata	130,765	10	13,076		
		Toplam	138,814	12			
	Son Test	Düzeltilmiş model	4,431 ^a	1	4,431	,687	,427
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	4,431	1	4,431	,687	,427
		Hata	64,509	10	6,451		
		Toplam	68,940	12			
Çatışma	Ön Test	Düzeltilmiş model	1,333 ^a	1	1,333	,127	,729
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	1,333	1	1,333	,127	,729
		Hata	104,667	10	10,467		
		Toplam	106,000	12			
	Son Test	Düzeltilmiş model	2,045 ^a	1	2,045	,172	,687
		Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
		Grup	2,045	1	2,045	,172	,687
		Hata	118,661	10	11,866		
		Toplam	120,706	12			

($p > .05$)

Alt boyutların ön test puanları kontrol altına alınarak son test ortalama puanlarının karşılaştırılması için yapılan ANCOVA (Quade Metot) sonuçlarına göre Tablo 3.47’de olumlu ilişki ön test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin olumlu ilişki son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Uyumsuzluk ön test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin uyumsuzluk son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığa ($p > .05$) rastlanmamıştır. Çatışma ön test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programı deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin çatışma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Özetle; ÇEİT programının

ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinde olumlu ilişki, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Alt boyutlarda; son test puanları kontrol altına alınarak kalıcılık testi ortalama puanlarının karşılaştırılması için yapılan ANCOVA sonuçlarına bakıldığında; Tablo 3.47'e göre olumlu ilişki son test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin olumlu ilişki kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Uyumsuzluk son test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programı deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin uyumsuzluk kalıcılık test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Çatışma son test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin çatışma kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. ÇEİT programı olumlu ilişki, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında kalıcıdır.

3.4.1.8 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Çocuk- Ebeveyn İlişki Ölçeği Genel Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği genel puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 3.48'de verilmiştir.

Tablo 3.48. Deney ve Kontrol grubu çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği ön test puanlarına göre ANCOVA sonuçları

Ön test Son test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön test	Düzeltilmiş model	1,780 ^a	1	1,780	,130	,726
	Kesişim	,000	1	,000	,000	1,000
	Grup	1,780	1	1,780	,130	,726
	Hata	137,246	10	13,725		
	Toplam	139,026	12	37,608		
Son test	Düzeltilmiş model	37,608 ^a	1	,000	3,921	,076
	Kesişim	,000	1	37,608	,000	1,000
	Grup	37,608	1	9,592	3,921	,076
	Hata	95,917	10			
	Toplam	133,526	12			

ÇEİÖ genel ön test puanları kontrol altına alınarak ÇEİÖ genel son test ortalama puanlarının karşılaştırılması için yapılan ANCOVA (Quade Metot) sonuçları tabloda sunulmuştur. Tablo 3.48'e göre ÇEİÖ genel ön test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin ÇEİÖ genel son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Bu sonuç, ÇEİT programının ebeveyn-çocuk ilişkisinin genel düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme sağlamadığını göstermektedir.

ÇEİÖ genel son test puanları kontrol altına alınarak ÇEİÖ genel kalıcılık testi ortalama puanlarının karşılaştırılması için yapılan ANCOVA sonuçları tabloda sunulmuştur. Tablo 48 incelendiğinde ÇEİÖ genel son test puanları kovaryans değişkeni olarak tanımlanıp alındığında, ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruptaki ebeveynlerin ÇEİÖ genel kalıcılık testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. ÇEİT programının, ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerine yönelik kazandırdığı beceri ve tutumların uzun vadeli kalıcılığı olduğu görülmektedir.

3.4.2 Görüşme Bulguları

3.4.2.1 Aile Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Aile görüşmelerine ilişkin bulgular deney ve kontrol grubu aile görüşleri olarak açıklanmıştır.

3.4.2.1.1 Deney Grubu Aile Görüşleri

Deney grubu aile görüşmeleri ile ilgili bulguları iki ana kategoride toplanmıştır. Birinci kategori deney gurubu çocukları ile ilgili babaların görüşlerini içeren bulgulardır. İkinci ana kategori deney grubu anneleri ile ilgili babaların görüşlerini içeren bulgulardır. Deney gurubu çocukları ile ilgili aile görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 3.49'da verilmiştir.

Tablo 3.49. Deney gurubu çocukları ile ilgili aile görüşleri

Temalar	Alt temalar	Kodlar	F
Sosyal beceriler	Olumlu değişimler	Girişken olma	4
		Arkadaş edinme	3
		Sosyal ortama alışma	3
		Kendini ifade etme	2
		Arkadaşlarla sorumluluk alma	1
		Kurallara uyma	1
		Hakkını savunma	1
	Olumsuz durumlar	Atak olmama	1
Duygusal beceriler	Olumlu değişimler	Okula alışma	13
		Duygu düzenleme	5
		Özgüven geliştirme	4
		Derse katılmayı sevme	4
		Ödev yapmak isteme	4
		Mutlu hissetme	1
		Oyundan keyif alma	1
		Başarılı hissetme	1
	Olumsuz durumlar	Sıkılma	2
		Şikâyet etme	1
Akademik beceriler	Olumlu değişimler	Ödevi yapma	3
		Güzel yazma	2
		Okuyabilme	1
		Hızlanma	1
	Olumsuz durumlar	Çirkin yazma	1
Toplam			60

Tablo 3.49’a göre deney gurubu çocukları ile ilgili aile görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “sosyal beceriler”, “duygusal beceriler” ve “akademik becerilerden” oluşmaktadır. Tüm temaların içerisinde yer alan alt temalar olumlu değişimler ve olumsuz durumlar olarak gruplanmıştır.

Sosyal beceriler temasına ilişkin bulgulara yer alan deney grubu çocuklarına ait olumlu değişimlerde; “girişken olma (f=4), arkadaş edinme (f=3), sosyal ortama alışma (f=3) ve kendini ifade etme (f=2)” kodları ön plana çıkmaktadır. Deney grubu çocuklarından birinin sosyal becerilerdeki olumsuz durumunun “atak olmama (f=1)” olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların duygusal becerileri incelendiğinde, “okula alışma (f=13), duygu düzenleme (f=5), özgüven geliştirme (f=4), derse katılmaktan

keyif alma (f=4) ve ödev yapma isteği (f=4)” gibi alanlarda olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bazı çocuklarda “sıkılma (f=2)” ve “şikâyet etme (f=1)” gibi olumsuz duygu durumlarının da devam ettiği dikkat çekmektedir.

Akademik beceriler temasında ise deney grubu çocuklarının “ödev yapma (f=3) ve güzel yazma (f=2)” konusunda gelişim gösterdiği ve ayrıca “çirkin yazma (f=1)” gibi olumsuz bir durum yaşayan çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Babaların deney grubu çocukları ile ilgili görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

B1: “Okula isteyerek geliyor. Anasınıfına mı gitsek dedik ama kendisi istemedi. Uyumda zorlanmadı.” B3: “Baya gelişme oldu. Başta çok bocaladı.” B5: “Okulu seviyor. Ders yapmak istemediğinde tamam o zaman okula gitme diyoruz hemen yapıyor.”

B1: “Değişim var. Evde zaten dışa dönük ama okulda bilmiyorum. Yalnız değil okulda. Oyun oynuyor arkadaşları ile sorumluluk da alıyor. Arkadaşları var.” B3: “Çok atik değil. Uyumlu, arkadaşlarının onu yönlendirmesine izin veriyor. Ama hakkını da savunur.”

B1: “Sene başında daha duygusaldı, olgunlaştı. Yorulduğu için ağlardı, yapamadığı için ağlardı. Başarı hissettikçe özgüveni arttır ve daha az sızlanıyor.” B3: “Başta utangaçtı. Çok alınır ve ağlardı. Şimdi daha iyi. Kendini ifade ediyor. Özgüveni arttı.”

B3: “Derslerde başlarda zorlanıyordu, sıkılıyordu, kaçırıyordu, artık ödevini takip ediyor. Ödevlerini yapmak istiyor.” B4: “Çirkin yazıyordu. Şimdi hem hızlandı hem de güzel yazmaya başladı. Başardığını hissediyor. Yazıyı motivasyonla yapıyor.”

Deney grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri Tablo 3.50’de verilmiştir.

Tablo 3.50. Deney grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	F
Sınır koyma becerisi	Olumlu değişimler	Açıklama yapma	7
		Seçenek sunma	4
		Söylem tarzının iyileşmesi	4
		Çocuğu dinleme	3
		Uyarma	2
		Hayır diyebilme	2
		Takip etme	1
		Sınırı uygulama	1
Empatik dinleme becerisi	Olumlu değişimler	Anlamaya çalışma	3
		Empati için model olma	1
		Dinleme	1
		Tavsiyelerde bulunma	1
Yapılandırma becerisi	Olumlu değişimler	Ön bilgi verme	6
		Süreçte bilgi verme	3
		Çocuğun sorularını yanıtlama	1
		Çocukla birlikte planlama	1
Çocuğun liderliğine uyma becerisi	Olumlu değişimler	Çocuğun istediği gibi oynama	5
		Günlük hayatta çocuğa uyum sağlama	2
Anneler ile ilgili diğer görüşler	Olumlu değişimler	Çocuğa karşı yaklaşımın değişmesi	13
		Okulla iş birliği artma	3
		Sakinleşme	3
		Eşe örnek olma	2
		Mutlu olma	1
		Çocukla oynarken keyif alma	1
		Öğrenme isteğini karşılama	1
	Olumsuz durumlar	Yazamayınca silme	1
Toplam			73

Tablo 3.50'ye göre deney gurubu anneleri ile ilgili aile görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “sınır koyma becerisi”, “empatik dinleme becerisi”, “yapılandırma becerisi”, “çocuğun liderliğine uyma becerisi” ve “Anneler ile ilgili diğer görüşlerinden” oluşmaktadır. Sınır koyma becerisi, empatik dinleme becerisi, yapılandırma becerisi ve çocuğun liderliğine uyma becerisi temalarında sadece “olumlu değişimler” alt teması mevcutken anneler ile ilgili diğer görüşler temasında hem “olumlu değişimler” hem “olumsuz durumlar” alt temaları yer almaktadır.

Sınır koyma becerisi temasına ilişkin bulgulara yer alan deney grubu annelerine ait olumlu değişimlerde; “açıklamalar yapma (f=7), seçenek sunma (f=4) ve söylem tarzının iyileşmesi (f=4)” kodları ön plana çıkmaktadır.

Deney grubu annelerinin empatik dinleme becerileri incelendiğinde “anlamaya çalışma (f=3)” kodu olumlu değişimlerde ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırma becerisi temasında ise deney grubu annelerinin “ön bilgi verme (f=6) ve süreçte bilgi verme (f=3)” konusunda gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Çocuğun liderliğine uyma becerisinde deney grubu annelerinin “çocuğun istediği gibi oynama (f=5) ve günlük hayatta çocuğa uyum sağlama (f=2)” konularında olumlu değişimi izlenmiştir.

Anneler ile ilgili diğer görüşler temasındaki olumlu değişimler “çocuğa karşı yaklaşımın değişmesi (f=13), okulla iş birliğinin artması (f=3) ve sakinleşmesi (f=3)” olarak görülürken; “çocuk yazamayınca silme (f=1)” kodu ile olumsuz bir durum tespit edilmiştir.

Deney grubu anneleri ile ilgili aile görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

B1: “Söyleme tarzı değişti. Kuralcıdır anne ve çocuklarla o ilgileniyor. Ama artık emir vermiyor, önce çocuğu dinliyor. Açıklama yapıyor. Seçenek belirtiyor açıkça.” B2: “Açıklar, anlatır, dinler, seçenek sunar.” B3: “Ben bağıryorum, anne bağırmıyor. Seçenek sunuyor, açıklıyor. İhtiyaçlarını dinliyoruz.”

B4: “Çocuğu anlamayı seçiyor. Anlamaya çalışıyor. Kestirip atmıyor. Tavsiyelerde bulunuyor. Kendimi anlatıyorum empatisi gelişsin diye.”

B1: “Önceden bilgilendirme yapıyor. Açıklıyor. Süreç hakkında bilgi veriyor. Sonuçlandırırken de önceden söyler, bitmeden.” B3: “Bir yere gideceğimiz zaman söyler. Ön bilgi verir. Çocuklar da bunu talep ediyor. Soruyor, o da sorularını yanıtlıyor.” B4: “Bilgi verir her süreçte. Günü çocukla birlikte planlar.”

B1: “Günlük hayatta otoriter olmasına rağmen oyunda tamamen çocuğun liderliğine uyar. Kızım da mutlu bundan. Annesi de onun istediği gibi oynar.” B2:

“Çocuğun dediğini yapar oyun oynarken. Günlük hayatta da yapar. Oyunda güzel bir ortamları vardı.” B3: “Oyun oynarken izin veriyoruz bizi yönlendirmesine.”

B1: “Değişimler oldu. Farklılık oldu, davranışları farklı oldu. Anne kuralcıdır, sinirli ve asabiydi. Bu azaldı. Olumlu yönde değişim var.” B2: “Eşim ev hanımı olduğu için düzenli olarak okula gelmek onu mutlu etti. Derslere katılmayı çok sever. Öğrenmeyi çok sever. Çocukla da arası çok iyi oldu. Olumlu bir katkısı oldu. Benim okula gelmem de çok iyi oldu. Okula gelmek iş birliği sağlıyor.” B5: “Değişim oldu. Agresifti, bağırırdı. Artık alttan alıyor. Daha sakin. Olumlu davranmaya çalışıyor. Gelişme var.”

3.4.2.1.2 Kontrol Grubu Aile Görüşleri

Kontrol grubu ile ilgili aile görüşmeleri bulguları iki ana kategoride toplanmıştır. Birinci ana kategori kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşlerini içeren bulgulardır. İkinci ana kategori ise kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşlerini içeren bulgulardır. Kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri ile bulgular Tablo 3.51’de verilmiştir.

Tablo 3.51. Kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal beceriler	Olumlu değişimler	Arkadaşlık edinme	4
		Arkadaşlarından bahsetme	2
		Sorunsuz iletişim kurma	1
		Annenin sözünü dinleme	1
		Girişkenlik kazanma	1
		Anneyle arkadaş gibi olma	1
Duygusal beceriler	Olumlu değişimler	Okula alışma	11
		Duygu düzenleme	4
		Duyguları ifade etme	3
		Derslere isteğin artması	3
		Neşenin artması	1
		Çekinmenin azalması	1
	Olumsuz durumlar	Anneye bağımlı olma	2
		Gergin olma	1
		Okula istekli gitmeme	1
		Çok hareketli olma	1
		Dersten sıkılma	1
Akademik beceriler	Olumlu değişimler	Başarıda artma	5
		Ödevi kendi başına yapma	3
		Okuyabilme	2

Tablo 3.51. (devam) Kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Akademik beceriler (devam)	Olumlu değişimler (devam)	Mola ile çalışma	1
		Ödevde odaklanma	1
	Olumsuz durumlar	Ödevi yalnız yapmama	1
		Okuma yazmada zorlanma	1
		Arkadaşlarından geri olma	1
		Akıcı okuyamama	1
Toplam			55

Tablo 3.51'e göre kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “sosyal beceriler”, “duygusal beceriler” ve “akademik becerilerden” oluşmaktadır. Tüm temaların içerisinde yer alan alt temalar olumlu değişimler ve olumsuz durumlar olarak gruplanmıştır.

Kontrol grubu çocuklarının bazılarının sosyal becerilerinde “arkadaşlık edinme (f=4) ve arkadaşlardan bahsetme (f=2)” gibi olumlu değişimler yaşadıkları görülürken ayrıca “anne ile arkadaş gibi olma (f=1)” durumu yaşayan bir çocuğun olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal beceriler temasındaki olumlu değişimlere bakıldığında kontrol grubundaki çocukların “okula alıştıkları (f=11), duygularını düzenledikleri (f=4), duygularını ifade ettikleri (f=3) ve derslere isteklerinin arttığı (f=3)” görülmektedir. Aynı zamanda bu çocuklardan bazılarının “anneye bağımlı olma (f=2), gergin hissetme (f=1) ve okula istekle gitmeme (f=1)” gibi olumsuz durumlar yaşadıkları gözlenmektedir.

Kontrol grubu çocuklarının akademik becerilerindeki olumlu değişimler “başarıda artış (f=5), okuyabilme (f=3) ve ödevi kendi yapma (f=2)” olarak gözlenirken “ödevi yalnız yapmama (f=1), okuma yazmada zorlanma (f=1)” gibi olumsuz durumlar yaşadıkları da ifade edilmiştir.

Kontrol grubu çocukları ile ilgili aile görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

B6: “Alıştı.” B7: “Geç kalınca sınıfa girmeye çekiniyordu, şimdi alıştı.” B8: “İlk zamanlar zorlandı. İlk zamanlar duygusaldı. Ağlıyordu. Daha uyumlu şimdi.” B9: “İstekli geliyor.”

B8: “Arkadaşlarından bahseder. Oynadıklarını isimlerini söyler.” B9: “Sosyal bir çocuk. Arkadaşlarıyla sorunu yok. Okula istekli geliyor.” B10: “Güzel başladı.”

B6: “Daha sorunluydu sene başında. Okumaya geçti. Ödevini yapıyor. Okuma da yapıyor.” B8: “Hevesi vardı. Ama yazı ve okumada zorlandı. Şu an daha istekli. Ders yaparken sıkılıyor. Mola vermeye çalışıyor. Arkadaşlarından geri. Biraz ilerlemeye başladı. Akıcı okuma yok.” B9: “Gelişimi iyi. Başarısız değil. Sorumluluk biliyor. Anne de ödevde yanındadır.”

Kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri Tablo 3.52’de verilmiştir.

Tablo 3.52. Kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f		
Sınır koyma becerisi	Olumlu değişimler	Seçenek sunma	2		
		Hatırlatma yapma	2		
		Sınırlandırma	1		
		Yönlendirme	1		
		Hayır diyebilme	1		
	Olumsuz durumlar	Hayır diyememe	7		
		Baskı yapma	2		
		Çocukla arkadaş gibi olma	1		
		Empatik dinleme becerisi	Olumlu değişimler	Açıklayıcı anlatma	3
				Karşılıklı anlaşma	3
Çocuğa farkındalık kazandırma	2				
Çocuğu dinleme	2				
Soru sorma	1				
Yapılandırma becerisi	Olumlu değişimler	Bilgi verme	6		
		Günü çocukla planlama	3		
		Düzenli olma	1		
	Olumsuz durumlar	Plansız olma	1		
Çocuğun liderliğine uyma becerisi	Olumlu değişimler	Çocuğun istediği gibi oynama	1		
Annelerin diğer değişimleri	Olumlu değişimler	Kaygı azalması	1		
		Ödevle ilgilenme	1		
Toplam			42		

Tablo 3.52'ye göre kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “sınır koyma becerisi”, “empatik dinleme becerisi”, “yapılandırma becerisi”, “çocuğun liderliğine uyma becerisi” ve “Annelerin diğer değişimleri”nden oluşmaktadır. Sınır koyma becerisi ve yapılandırma becerisi temaların ikisinde “olumlu değişimler” ve “olumsuz durumlar” alt temaları mevcuttur. Empatik dinleme becerisi, çocuğun liderliğine uyma becerisi ve annelerin diğer değişimleri temalarında yalnızca “olumlu değişimler” alt teması yer almaktadır.

Sınır koyma becerisi temasına ilişkin bulgulara yer alan kontrol grubu annelerine ait olumlu değişimlerde “seçenek sunma (f=2) ve hatırlatma yapma (f=2)” kodları göze çarparken “hayır diyememe (f=7) ve baskı yapma (f=2)” kodu gibi olumsuz bir durumların daha sık olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubu annelerinin empatik dinleme becerileri incelendiğinde “açıklayıcı anlatma (f=3) ve karşılıklı anlaşma (f=3)” kodları olumlu değişimlerde ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırma becerisi temasında ise kontrol grubu annelerinin “bilgi verme (f=6) ve günü çocukla planlama (f=3)” kodları ile olumlu değişim görülürken öte yandan “plansız olma (f=1)” kodu ile bir olumsuz durum tespit edilmiştir.

Çocuğun liderliğine uyma becerisinde kontrol grubu annelerinin “Çocuğun istediği gibi oynama (f=1)” kodu ile bir olumlu değişim görülmüştür.

Kontrol grubu annelerinin diğer değişimleri temasındaki olumlu değişimlerin “kaygı azalması (f=1) ve ödevle ilgilenme (f=1)” olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu anneleri ile ilgili aile görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

B6: “Kural koyamıyor. Her dediğini yapıyor. Hayır diyemiyor. Seçenek sunmayı deniyor ama yine kızımın dediği oluyor.” B8: “Anne kural koymaya zorlanıyor.” B10: “Anne ikna etmeye çalışır. Baskı uygular.”

B7: “Oğlum anlatır. Açıklama yapar. Eksikleri ortaya çıkarıyor. Farkındalık kazanıyor ama tekrar yapar.” B9: “Soru soruyoruz. Anlaşıyorlar.”

B6: “Hafta içi 6’dan sonra vakit geçiriyoruz. Şunu yapacağız, bunu yapacağız diyoruz. Planlarken çocuğumuza soruyoruz, o da uyum sağlıyor.” B7: “Anne anlatır. Sorar, anlatır. Planlar günü beraber. Süre bitince de haber verir.” B9: “Bilgilendiriyoruz. Zaman planı yok ama düzeni var.”

B7: “Odasında her şeyi yapar. Odasında televizyon, YouTube var.” B9: “Gerektiğinde oynuyoruz. İsteddiği şekilde oynuyoruz, genelde o kendi söylüyor.” B10: “Doğaçlama oluyor oyun oynama. Çocuk bizi yönlendiriyor.”

B6: “Herhangi bir sıkıntı yok. Ödevler yoğun. Alıştı. Biraz zordu. Anne sene basında çok kaygılıydı” B9: “Güzel geçiyor. Anne de ilgileniyor ödevlerle.”

3.4.2.2 Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgular deney ve kontrol grubu bulguları ayrı ayrı açıklanmıştır. Deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 3.53’te verilmiştir.

Tablo 3.53. Deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Çocukların sosyal becerileri	Olumlu değişimler	Arkadaş ilişkisi geliştirme	6
		Paylaşma	1
		Kendini daha net ifade etme	1
		Oyuna katılma	1
		Oyun kurallarına uyma	1
		Kendini ifade edememe	1
Çocukların duygusal becerileri	Olumlu değişimler	Okula alışma	8
		Duygu düzenleme	5
		Mutlu hissetme	3
		Rahatlama	3
		Sabır gösterme	2
		Derse katılmak isteme	2
		Kendine güvenme	1
		Duygusal bağ kurma	1
	Olumsuz durumlar	Duygu düzenleyememe	2
		Okula alışamama	1

Tablo 3.53. (devam) Deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşler

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Çocukların akademik becerileri	Olumlu değişimler	Başarıda artma	3
		Dersi dinleyebilme	1
		Görevlerini tamamlama	1
		Derse uyumlanma	1
	Olumsuz durumlar	Gelişim göstermeme	2
		Yazmada güçlük çekme	1
Çocukların diğer değişimleri	Olumlu değişimler	Öz bakımda gelişme	1
		Kişisel eşyaları düzenli kullanma	1
		Öz farkındalık geliştirme	1
Annelerin değişimleri	Olumlu değişimler	Okul sorumluluklarını yönetebilme	2
		Sağlıklı iletişim kurma	1
		Uygun aile tutumunu sergileme	1
Toplam			55

Tablo 3.53’e göre deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “çocukların sosyal becerileri”, “çocukların duygusal becerileri”, “çocukların akademik becerileri”, “çocukların diğer değişimleri” ve “annelerin değişimleri” olarak gruplandırılmıştır. Çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerileri temalarında “olumlu değişimler ve olumsuz durumlar” alt temaları yer alırken, çocukların diğer değişimleri teması ve annelerin değişimleri temasında yalnızca “olumlu değişimler” alt teması yer almaktadır.

Deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinde “arkadaş ilişkisi geliştirme (f=6)” gibi olumlu değişimler yaşadıkları görülürken ayrıca “kendini ifade edememe (f=1)” gibi bir olumsuz durumun var olduğu görülmektedir.

Duygusal beceriler temasındaki olumlu değişimlere bakıldığında deney grubundaki çocukların “okula alışma (f=8), duygu düzenleme (f=5)” gibi olumlu değişimleri göze çarparken öte yandan “duygu düzenleyememe (f=2) ve okula alışamama (f=1)” gibi olumsuz durumlar yaşadıkları gözlenmektedir.

Deney grubundaki bazı çocuklarının akademik becerilerinde “başarıda artış (f=3)” gibi olumlu değişimler yaşadıkları görülürken bazılarının ise “gelişim gösterememe (f=2)” gibi olumsuz durumları olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların diğer değişimleri teması incelendiğinde “öz bakımda gelişme (f=1), kişisel eşyalarını düzenli kullanma (f=1) ve öz farkındalık kazanma (f=1)” gibi olumlu değişimler yaşadıkları görülmektedir.

Annelerin değişimleri temasında “okul sorumluluklarını yönetebilme (f=2)” kodunun olumlu değişimler ön planda olduğu görülmektedir.

Deney grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

SÖ1: *“İlk başlarda annesini özlediğini, bu yüzden okula da kalmak istemediğini söyleyerek derslere katılmak istemedi ya da yaptığımız etkinliklere. Ama zamanla gayet uyumlu bir hal aldı.”* SÖ2: *“Eğitimle beraber annenin tutumunda değişiklik olmuş ve çocuğun okula uyumu ve derslerinde olumlu gelişmeler olmuştur.”* SÖ3: *“Yaş olarak küçük. O yüzden fazla değişiklik gözlemlemedim. Önceleri beni dinleyemiyordu, sonra dinlemeye başladı.”* SÖ6: *“Sınıfta, okulda kendisini daha rahat ve mutlu hissetmeye başladı.”*

SÖ1: *“Arkadaşlarıyla ilişkilerinde hiç çekingen davranmadı. Yalnızlık da çekmedi. Genel olarak girişkendi ama kendi isteği olmadığında huzursuz oluyordu. Bu durumu ders içinde de devam ettiriyordu. Sonrasında kendini daha net ifade etmeye ve arkadaşlarıyla uyum içinde oynamaya başladı.”* SÖ4: *“Sınıf ve arkadaş ilişkileri olumlu yönde gelişti”* SÖ5: *“Yakın arkadaşlar edildi. Paylaşımında bulunmaktan keyif alıyor. Fakat kendini ifade etme konusunda geri planda.”*

SÖ1: *“Sebepli-sebepsiz somurtmalar, isteksizce derse katılmalar, huzursuzlanmaları ve annemi özledim diyerek ağlamaları kalmadı çok şükür.”* SÖ3: *“Duygularını aktarmada pek bir değişiklik yok.”* SÖ6: *“Aileden gördüğü destek sayesinde kendine güveni arttı.”*

SÖ4: *“Derslerdeki başarısı arttı.”* SÖ6: *“Aileden gördüğü doğru yönlendirme ve destek sayesinde derse katılıma daha istekli hale geldi.”*

SÖ1: *“Kendi öz bakımını (kendi toparlanmasını) öncelere göre çok daha iyi yapıyor. Daha çok kendinin farkında. Çanta düzeninden getirdiği eşyalara kadar sırası çok ama çok düzenli.”* SÖ6: *“Aile çocukla nasıl iletişim kurması gerektiğini,*

okul sorumluluklarını daha dikkatli yaptırmak ve düzenli yaptırmak için çaba gösteriyor. Bu da öğrencimi olumlu etkiliyor.”

Kontrol grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 3.54’de açıklanmıştır.

Tablo 3.54. Kontrol grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Çocukların Sosyal Becerileri	Olumlu değişimler	Oyuna katılma	6
		Kendini ifade etme	3
		Kendini sevdirmeye	2
		Kurallara uyma	1
		Davranış problemlerinde azalma	1
	Olumsuz durumlar	Olumsuz davranışlar sergileme	4
		Kurallara uymama	3
		Şikâyet edilme	2
		Davranışlarının zararını fark etmeme	1
Çocukların Duygusal Becerileri	Olumlu değişimler	Okula alışma	5
		İletişimde istekli olma	2
		Duygu düzenleyebilme	1
		Neşeli olma	1
	Olumsuz durumlar	Okula alışmama	10
		Duygularını düzenleyememe	5
		Kaygılı olma	4
		Etkinliklere isteksiz katılma	1
		Kuralsızlıktan rahatsız olma	1
Çocukların Akademik Becerileri	Olumlu değişimler	Başarılı olma	13
		Etkinliklere katılma	1
	Olumsuz durumlar	Başarısız olma	6
Anne baba ile ilgili görüş	Olumsuz durumlar	Aile tutumunda gelişme olmaması	1
Toplam			74

Tablo 3.54’e göre kontrol grubu çocukları ve anneleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ana kategorisi temalar, alt temalar ve kodlardan oluşmaktadır. Temalar “çocukların sosyal becerileri”, “çocukların duygusal becerileri”, “çocukların akademik becerileri” ve “anne baba ile ilgili görüş” olarak gruplandırılmıştır. Çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerileri temalarında “olumlu değişimler ve olumsuz durumlar” alt temaları yer alırken, anne baba ile ilgili görüş temasında yalnızca “olumsuz durumlar” alt teması yer almaktadır.

Kontrol grubu çocuklarının sosyal becerilerinde “oyuna katılma (f=6), kendini ifade etme (f=3)” gibi olumlu değişimler yaşadıkları görülürken öte yandan “olumsuz davranışlar sergileme (f=4) ve kurallara uymama (f=3)” gibi bir olumsuz durumlar yaşadıkları da tespit edilmiştir.

Duygusal beceriler temasındaki olumlu değişimlere bakıldığında kontrol grubundaki çocukların “okula alışma (f=5) ve iletişime istekli olma (f=2)” gibi olumlu değişimleri göze çarparken öte yandan “okula alışamama (f=10), duygularını düzenleyememe (f=5) ve kaygılı olma (f=4)” gibi olumsuz durumlar yaşadıkları gözlenmektedir.

Kontrol grubundaki bazı çocuklarının akademik becerilerinde “başarılı (f=13)” oldukları bazılarının ise “başarısız (f=6)” oldukları tespit edilmiştir.

Anne baba ile ilgili görüş temasında “aile tutumunda gelişme olmaması (f=1)” gibi bir olumsuz durumun olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin kontrol grubu çocukları ve anne babaları ile ilgili görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

SÖ7: “Okula uyum konusunda davranış problemleri yaşıyoruz.” SÖ8: “Sınıf ortamına, okula ve kurallara uyumlu hatta itaatkâr bile denilebilir. Kuralların olmaması onu rahatsız eder” SÖ11: “İlk başlarda arkadaşlarıyla oyunlarda sıkıntı yaşıyordu. Şimdi daha iyi faaliyetlere katılmıyordu, şimdi daha çok katılıyor.” SÖ12: “Sık sık hakkında şikâyet gelir arkadaşlarından. Olumsuz davranışları için sık sık uyarırım. Ama tekrar eder. Kurallar uyma konusunda sıkıntıları var. Anaokuluna gitmemiş olması da ilişki kurmasında dezavantaj.”

SÖ8: “İlk zamanlarda ev, anne özlemi yaşarken, süreci olumlu yönde topladı.”

SÖ7: “Çocuk akademik yönden yaşıtlarıyla uyumlu durumda, başarı konusunda sorun yaşamıyoruz.”

3.4.3 Prozodik Okuma Ölçeği Bulguları

3.4.3.1 Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grupları prozodik okuma ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve ilişkin sonuçlar Tablo 3.55’te gösterilmiştir.

Tablo 3.55. Prozodik okuma ölçeği puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	6	7,83	47,00	10,000	,199
Kontrol	6	5,17	31,00		
Toplam	12				

Tablo 3.55’teki bulgulara göre deney ve kontrol grupları prozodik okuma ölçeği son puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=10,000$, $p>.05$). Bu bulgu, ebeveynlere yönelik verilen ÇEİT programının, çocukların akademik becerileri üzerinde doğrudan etkili olmadığını göstermektedir.

3.4.3.2 Deney Grubu Katılımcılarının Ön Test-Son Test Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deney grubu katılımcılarının araştırma öncesi ve sonrası prozodik okuma ölçeği ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.56’da gösterilmiştir.

Tablo 3.56. Prozodik okuma ölçeği puanlarının deney grubuna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	6 ^b	3,50	21,00	-2,201 ^c	,028
Pozitif Sıralar	0 ^c	,00	,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = deney

b. SONtüm < ONtüm

c. SONtüm > ONtüm

d. SONtüm = ONtüm

Tablo 3.56'ya göre deney grubu öğrencilerinin ÇEİT programı öncesi ve sonrasında prozodik okuma ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2,201$, $p<.05$). Sonuçlar ÇEİT programının deney grubu öğrencilerinin okuma becerilerini artırmada etkisi olduğunu göstermektedir.

3.4.3.3 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Prozodik Okuma Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kontrol grubunun araştırma öncesi ve sonrası tutum anketi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.57'de gösterilmiştir.

Tablo 3.57. Prozodik okuma ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	6 ^b	3,50	21,00	-2,207 ^c	,027
Pozitif Sıralar	0 ^c	,00	,00		
Eşit	0 ^d				
Toplam	6				

a. grup = kontrol

b. SONtüm < ONtüm

c. SONtüm > ONtüm

d. SONtüm = ONtüm

Tablo 3.57'deki bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin ÇEİT programı öncesi ve sonrasında prozodik okuma ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2,207$, $p<.05$). Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin zaman içinde kendiliğinden gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir.

4. TARTIŞMA

4.1. Tepkilerin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programına katılanların tepkilerine yönelik elde edilen bulgular, literatürdeki mevcut çalışmalarla paralellik göstermektedir. Katılımcıların eğitim ortamı, eğitimci, yöntem ve teknikler, program içeriği ve eğitim durumlarına yönelik olumlu görüşleri, programın genel olarak etkili bir deneyim sunduğunu işaret etmektedir. Ancak bazı noktalarda farklılaşan değerlendirmeler de mevcuttur.

Eğitim ortamına ilişkin tartışmalar

Eğitim ortamı, katılımcıların moral ve enerjileri üzerinde doğrudan etkili olmakta ve dolayısıyla öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Katılımcılar, söz konusu eğitim ortamını genel anlamda rahat, erişilebilir ve donanım açısından yeterli olarak değerlendirmiştir. Bulgu, eğitim ortamına ilişkin katılımcı memnuniyetinin, öğrenme sürecinin verimliliği ve eğitimin genel başarısı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Başar, 1997; Tabancalı, 2007).

Araştırma kapsamında katılımcılar, eğitim ortamındaki ısı, ışık ve ses yalıtımı gibi fiziksel koşullara ilişkin farklı görüşler bildirmiştir. Bazı katılımcılar bu unsurları yeterli bulurken, bazıları ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Eğitim ortamının niteliğini belirleyen unsurlar arasında sınıfın fiziksel büyüklüğü, katılımcı sayısı, ortamın genel görünümü, ısı, ışık, ses düzeyi, temizlik ve yerleşim düzeni yer almaktadır. Bull ve Soly (1996) tarafından yapılan araştırmada, ısının katılımcıların performansı ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır (Akt. Tabancalı, 2007). Aydın'a (2000) göre ise, aşırı sıcak ya da soğuk bir ortam, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ensari (1999) eğitim ortamındaki ses karmaşasının hem eğitsel verimliliği düşürdüğünü hem de katılımcılarda can sıkıntısı, dikkat dağınıklığı gibi psikolojik sorunlara yol açabildiğini belirtmiştir. Aydınlatma koşulları da eğitim ortamının verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Uçaner (2011), karanlık ve sıcak ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlerin, katılımcıların sürece karşı olumsuz tutum

geliştirmelerine neden olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) uygulaması sırasında fiziksel koşulların eğitimden elde edilen faydayı doğrudan etkileyebileceği göz önünde bulundurulmuş; ısı, ışık ve ses yalıtımı gibi unsurlara yönelik olumsuz geri bildirimler doğrultusunda, takip eden oturumlarda bu sorunların giderilmesi araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Eğitimciye ilişkin tartışmalar

Katılımcılar, eğitimcinin samimi, güler yüzlü ve içten bir tutum sergilediğini belirtmiş; aynı zamanda eğitimciyi alanına hâkim, konuyu anlaşılır şekilde aktarabilen ve açıklamalarıyla süreci destekleyen bir eğitimci olarak tanımlamışlardır. Özbilen ve Genç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitimcinin yetişkin katılımcıların sorunlarını dikkatle dinlediği, onlara arkadaşça yaklaştığı durumlarda katılımcılara motive edici bir tutumla yaklaşmış olduğu belirlenmiştir. Akay ve Ültanır (2010) da bir eğitimcinin samimi ve dostane bir yaklaşım benimsemesinin, eğitim ortamını hem güvenli hem de eğlenceli hâle getirdiğini ve katılımcılara isimleriyle hitap etmesinin pozitif bir etki yarattığını vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular, eğitimcinin kişisel tutumları ile iletişim becerilerinin, eğitimin etkililiği üzerinde doğrudan ve olumlu bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Nutku (2012), yürütülen bir eğitim sürecinde eğitimcinin mesleki yeterliliği ve aldığı eğitimin niteliğinin, programın verimliliği açısından belirleyici bir unsur olduğunu saptamıştır.

Araştırma sürecinde, eğitimi yürüten uzmanın güven verici bir tutum sergilemesine, açıklayıcı ve anlaşılır bir dil kullanmasına, ayrıca katılımcılar arasında etkili bir etkileşim ortamı oluşturmaya özellikle özen gösterilmiştir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın bireyin gelişiminde yakın çevre etkileşimlerinin (mikrosistem) önemini açıkça ortaya koyduğu ve söz konusu etkileşimlerin eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığı anlaşılmaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994).

Eğitimin yöntem ve tekniklerine ilişkin tartışmalar

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim sürecinde, sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri

bir arada kullanılmıştır. Eğitim sonunda katılımcılar, uygulanan yöntem ve teknikleri genel olarak açık, anlaşılır ve etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temel amacı, bireyin kendisine sunulan bilgiyi doğrudan almasını sağlamaktır (Çelenk, 2021). Bu strateji doğrultusunda eğitim sürecinde anlatım yöntemi ile soru-cevap teknikleri kullanılarak katılımcıların yeni bilgileri edinmeleri desteklenmiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi ise yine soru-cevap yöntemiyle yapılandırılmış olup, katılımcıların sürece aktif katılımını teşvik edecek şekilde açık uçlu ve yanıtlanabilir sorular tercih edilmiştir. Sönmez'in (2015) de vurguladığı üzere, bu stratejinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için soruların katılımcıların bilişsel düzeyine uygun olması büyük önem taşımaktadır.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ise, özellikle eğitimin süpervizyon sürecinde, kazanılan becerilerin gerçek yaşamda uygulanarak pekiştirilmesini amaçlamıştır. Bu strateji, katılımcıların problem çözme temelli, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini desteklemektedir. Eğitimde bu strateji kapsamında kullanılan temel tekniklerden biri rol yapma etkinliğidir (Çelenk, 2021). Rol yapma sayesinde katılımcıların öğrendikleri bilgileri yapılandırılmış kurgu içinde aktif biçimde deneyimlemeleri sağlanmış ve bu durum, öğrenmenin kalıcılığına katkı sunmuştur.

Araştırmada, dersin işlenişinin açıklayıcı bir yapıda olduğu ve çeşitli görsellerle desteklendiği gözlemlenmiştir. Eğitim sürecinde yapılan açıklamaların yanı sıra, katılımcıların öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını teşvik etmek amacıyla film, video, resim, televizyon/radyo yayınları ve ses bantları gibi çeşitli görsel-işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Bu tür materyallerin kullanımı, öğretimin etkililiğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Özçelik, 2014). Nitekim Yalın (2003), görsel ve işitsel araçların kullanımının, öğrenme motivasyonunun artırılmasında etkili bir yol olduğunu ve bu tür materyallerin katılımcılarda duygusal tepkiler oluşturma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında yürütülen Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programında, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla çeşitli görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların geri bildirimlerine göre, eğitim sürecinde kullanılan sunuş yoluyla öğretim stratejisinin anlaşılır bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum,

Ausubel'in "anamlı öğrenme" ilkesine dayanan sunuş yoluyla öğretim yaklaşımıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu yaklaşımda öğretici; kavram, ilke ve fikirleri düzenli, sistematik ve mantıksal bir bütünlük içinde sunmakta, öğrenen bireyler ise bu yapılandırılmış bilgileri zihinsel olarak organize ederek anlamlandırmakta ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Oral, 2020). Araştırma sonuçları doğrultusunda, katılımcıların eğitim sürecinde sunulan yeni bilgileri sunuş yolu ile anlamlı olarak öğrendikleri söylenebilir.

Katılımcılar, eğitim sürecinde kullanılan soru-cevap tekniğinin konuyu pekiştirmeye yönelik ve yerinde uygulandığını ifade etmişlerdir. Soru-cevap, eğitim ortamlarında sıklıkla başvuru olan bir tekniktir (Demirel, 2011). Bu teknik, hem katılımcıların anladıkları ve anlamadıkları noktaları ortaya koymak hem de bilgilerin pekiştirilmesini ve tekrarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Çelenk, 2021). Katılımcıların soru-cevap tekniğini pekiştirici bulduklarını belirtmeleri, söz konusu tekniğin amacına uygun şekilde uygulandığını göstermektedir.

Lemlech (2002), soru-cevap tekniğinin etkili kullanılabilmesi için kapalı uçlu sorulardan kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk-Ebeveyn İlişi Terapisi (ÇEİT) programında önceden hazırlanan ve açık uçlu nitelik taşıyan sorulara yer verilmiş, katılımcıların düşünme, yorum yapma ve sürece aktif katılım göstermeleri teşvik edilmiştir. Bununla birlikte, yalnızca soruların niteliği değil, verilen yanıtların da eğitimin niteliğine katkısı dikkate alınmıştır. Katılımcılar, eğitimci tarafından sorulara verilen yanıtların anlaşılır ve açıklayıcı olduğunu belirtmiştir.

Rol oynama tekniği, Çocuk-Ebeveyn İlişi Terapisi (ÇEİT) programında, özellikle katılımcıların çocuklarıyla birlikte geçirecekleri oyun saatlerinde uygulamaları gereken becerilerin öğretiminde etkili bir yol olarak kullanılmıştır. Zira beceri öğretimi, yalnızca dinleme ya da okuma yoluyla kazanılamamakta; öğrenmelerin kalıcılığı ve etkililiği için deneyimleme ve uygulama süreçleri gerekmektedir. Eğitim sürecinde katılımcılar, sınır koyma, yapılandırma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma gibi becerileri önce kuramsal düzeyde öğrenmiş, ardından bu becerileri rol oynama tekniği aracılığıyla deneyimleme fırsatı bulmuşlardır.

Katılımcılar, eğitimin sonunda rol oynama tekniğini hem öğretici hem de etkili bir teknik olarak değerlendirmiştir. Bulgu, Demirel'in (2011) rol oynama tekniğine ilişkin şu görüşleriyle örtüşmektedir: Öğrenenin, üstleneceği rol hakkında bilgi sahibi olması, bilgiyi uygulamalı biçimde yansıtması ve sürecin izleyici eşliğinde gerçekleşmesi tekniğin etkisini artırmaktadır. Araştırmada rol oynama tekniği, katılımcıların öğrendikleri becerileri yapılandırılmış bir ortamda aktif olarak uygulamalarına imkân tanımış ve öğrenme sürecini somutlaştırarak pekiştirmiştir.

Program içeriğine ilişkin tartışmalar

Araştırma bulgularına göre, program içeriği katılımcılar tarafından hem öğretici hem de verimli bulunmuş; konuların kolaydan zora adım adım sunulması ise özellikle olumlu değerlendirilmiştir. Bu durum, Bruner'in (1960) sarmal öğrenme yaklaşımı ile uyum göstermektedir. Bruner'e (1960) göre öğrenme süreci, bilgilerin artan bir karmaşıklıkla ve önceki öğrenmeler üzerine inşa edilerek sunulmasıyla daha etkili hâle gelir. Nitekim Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programında da programın içeriği, konuların birbirini takip edecek şekilde yapılandırılması ve önceki öğrenmelerin tekrar tekrar ele alınarak pekiştirilmesi esasına dayanmıştır. Bu yapı sayesinde katılımcıların hem eğitim oturumlarında hem de oyun temelli süpervizyon uygulamalarında aynı konuları farklı bağlamlarda deneyimleyerek öğrenmeleri desteklenmiştir (Çelenk, 2021).

Katılımcıların, programda yer alan konuların sıralamasını ve sunum biçimini açık, anlaşılır ve mantıklı bulmaları, uygulanan programın içerik açısından yeterli ve işlevsel olduğunu göstermektedir. Hewitt (2018) de bu durumu, eğitim programlarının sıralı bir tren yolculuğuna benzeterek açıklamış; içerik sıralamasının uygun yapılmadığı durumlarda öğrenme sürecinde kopuklukların oluşabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu eğitimde içeriklerin dikkatli biçimde yapılandırılması hem öğrenme bütünlüğünü sağlamış hem de programın etkililiğini artıran bir unsur olmuştur.

Eğitimde öğretilmesi hedeflenen konunun zorluk düzeyiyle ilgili olarak, alan yazında yaygın kabul gören görüş; içeriğin ne çok kolay ne de aşırı derecede zor olması, katılımcının bilişsel kapasitesine uygun bir düzeyde sunulması gerektiği

yönündedir (Sekman ve Eriş, 2017). Araştırma bulgularına göre, katılımcıların bir bölümü program içeriğini “normal” zorlukta, bir bölümü ise “biraz zorlayıcı” olarak değerlendirmiştir. Bu durum, program içeriğinin katılımcıların bilişsel düzeyine uygun olarak tasarlandığını ve böylece çok kolay veya çok zor içeriklerin yol açabileceği motivasyon kaybının önüne geçildiğini göstermektedir. Katılımcıların zorlanmalarına rağmen içeriği büyük ölçüde anlaşılır bulmaları, onların öğrenmeye yönelik ilgilerini korumalarını sağlamış; bu bulgu aynı zamanda programın “ilgi çekici” bulunmasıyla da örtüşmüştür.

Demirel (2020), bilginin bireylerin gelişim ve olgunluk düzeyine uygun sunulmasının, öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve bireyin ilgisini çektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında kullanılan içeriklerin, katılımcıların öğrenme potansiyeline ve gelişim düzeyine uygun şekilde yapılandırılmış olması, onların öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını kolaylaştırmıştır.

Ayrıca katılımcılar, program içeriğini çocukla kurulan bağın güçlendirilmesi açısından yararlı bulmuşlardır. Bu bulgu, Sönmez’in (2008) “içeriğin programın hedefiyle ilişkilendirilmesi gerektiği” yönündeki görüşüyle örtüşmektedir. Gerçekleştirilen ÇEİT programında, içeriğin doğrudan katılımcıların ihtiyaçlarına ve çocukla ilişkilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmış olması, programın işlevselliğini artırmış ve katılımcılara anlamlı katkılar sunmuştur.

Eğitim durumlarının değişkenlerine (pekiştireç, ipucu, dönüt, etkin katılım) ilişkin tartışmalar

Eğitim durumlarına ilişkin değişkenler genel olarak faydalı bulunmuştur. Türk Dil Kurumu’na göre (2025b) faydalı, yararlı anlamında kullanılan bir kelimedir. Eğitim durumları, Sönmez (2015) tarafından hedef davranışların öğrenciye kazandırılması için gerekli uyarıcıların düzenlenip kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Eğitim durumlarının tanımı ve faydalı kelimesinin anlamı itibarıyla eğitim durumları öğrencinin öğrenmesi konusunda yarar sağlaması adına kullanılmakta ve ÇEİT programında kullanılan eğitim durumu değişkenlerinin katılımcılar tarafından yararlı olarak görülmesini doğal olarak açıklamaktadır.

Skinner'in edimsel koşullanma kuramına göre, bir davranışın ardından organizma açısından olumlu ya da arzu edilen bir sonuç ortaya çıkarsa, söz konusu davranışın gelecekte tekrar edilme olasılığı artmaktadır. Edimsel koşullanma, organizmanın gönüllü davranışlarının sonuçları aracılığıyla şekillendiği bir öğrenme sürecidir. Bu bağlamda, davranışın ardından gelen ve organizma üzerinde ödüllendirici ya da motive edici bir etki yaratarak davranışın sürdürülmesini sağlayan uyarıcılara “pekiştireç” denir (Skinner, 1968). Pekiştireç, eğitim sürecinde öğrenilen davranışın gelecekte tekrar edilme olasılığını arttıran bir uyarıcıdır (Sönmez, 2015). Mevcut araştırmada istenen davranışın yapılma olasılığını artırmak için olumlu pekiştireçler kullanılmıştır. Ayrıca olumsuz pekiştireçler de ortadan rahatsız edici unsurların çıkarılması (örneğin; boğuk ses çıkaran hoparlörün değiştirilmesi, düz durmayan sunu yansımasının düzgün hale getirilmesi) ile kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇEİT programı sürecinde kullanılan pekiştireçler “güzel” olarak nitelendirilmiştir. Türk Dil Kurumu’na göre (2025c) güzel kelimesi, “iyi, hoş; mis” ve “Beklenene uygun düşen ve başarı düşüncesi uyandıran” anlamına gelmektedir. Maslow’un insan motivasyonu kuramına göre bireylerin davranışları, belirli ihtiyaçların giderilmesine yönelik güdüsel süreçler tarafından yönlendirilmektedir (Maslow, 1943). Pekiştireçlerin güzel olarak nitelendirilmesi katılımcıların sergilediği davranışların kabul görmesi ile başarı hissetme ihtiyaçlarının karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Pekiştireç hem davranışların tekrar gerçekleştirilmesi için motive edici bir ortam yaratmakta hem de katılımcılara yeni öğrenmeler sağlama konusunda itici güç olmaktadır.

Dönüt ve ipuçlarının araştırmada iyi bulunması, katılımcıların bireysel ihtiyaçlarına yönelik bilgi sağlanmasının önemini destekleyen literatürle (Özçelik, 2014; Sönmez, 2008) uyumludur. Dönüt türleri sonuç bilgisi veren dönüt, doğru cevap bilgisi veren dönüt ve genişletmeye yönelik dönüt olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Ayrıca dönütler verilme zamanına göre iki gruba ayrılır: anında verilen dönütler ve geciktirilmiş dönütler. Anında verilen dönüt, bireyin her bir maddeye yanıt vermesinin hemen ardından sunulur (Shute, 2008). Araştırmada kullanılan dönütler “sonuç bilgisi veren ve “doğru cevap bilgisi veren” türlerindedir. Kullanım zamanı bakımından “anında dönüt” niteliğinde dönütler kullanılmıştır. Araştırmada sözel ve sözel olmayan ipuçları kullanılmıştır. Eğitimde

kullanılan dönütler katılımcıların öğrenmekte güçlük çektiği noktaları öğrenmelerinde kolaylaştırıcı unsur olmuştur (Bloom, 1976).

Etkin katılımın iyi ve interaktif bulunması, katılımcıların sürece aktif olarak dahil olduğunu, verilen dönütlerin ve ipuçlarının öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir. Bu bulgu, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisinde vurgulanan etkileşimli öğrenmenin etkinliğini doğrular niteliktedir. Ertürk (1984) öğrenme olmadan öğretiminin yapılamayacağını vurgulamıştır. Bu yüzden araştırmada uygun eğitim durumları kullanılarak katılımcıların öğrenmeleri desteklenmiştir. Öğrenmenin etkililiğinde önemli olan unsurlardan biri öğrenme stilidir. Katılımcıların eğitime alınmadan önce öğrenme stilleri öğrenildiğinde onlara uygun stratejiler belirlenebilir ve eğitimin verimliliği artırılabilir (Oral, 2020). Araştırmada uygulanan ÇEİT programı yapılandırılmış bir eğitim olduğu ve üzerinde değişiklikler yapılamayacağı için katılımcıların öğrenme stillerinin önceden bilinmemesi sorununu en aza indirmek adına eğitim durumlarında katılımcıların aktif katılımı sağlanmıştır. Aktif katılım ile eğitimin verimliliği artırılmıştır.

Tepkilerin olumlu yönde yoğunlaşması, katılımcıların programa duyuşsal olarak dâhil olduklarını ve eğitim sürecine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Bloom'un duyuşsal alan taksonomisinde yer alan "karşılık verme" ve "değer verme" düzeylerinde bir öğrenme yaşandığını düşündürmektedir. Katılımcıların programdan memnuniyet duyması, aynı zamanda öğrenmeye açık bir psikolojik ortamın oluştuğuna işaret etmektedir. Nitekim öğrenme sürecine karşı olumlu duyuşsal tutum geliştirilmesi, programın daha derin düzeyde etkiler yaratabilmesi için ön koşul niteliği taşımaktadır (Krathwohl vd., 1964). Bununla birlikte, bazı katılımcıların eğitimin süresine ve içeriğinin yoğunluğuna ilişkin sınırlı düzeyde eleştirel geribildirimler sundukları da gözlemlenmiştir. Bu durum, programın belirli yönlerinin katılımcı ihtiyaçlarıyla her zaman tam olarak örtüşmediğine işaret etmektedir. Tepki düzeyinde yalnızca olumlu yorumlara odaklanmak, programın geliştirilmesine yönelik potansiyel fırsatların göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle, olumsuz ya da nötr tepkilerin de niteliksel olarak ayrıştırılarak değerlendirilmesi, programın iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Guskey, 2000). Öte yandan, veriler

incelendiğinde, bazı katılımcıların sorulara yüzeysel yanıtlar verdiği ve süreci değerlendirme düzeylerinin düşük olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcıların eğitim sürecini değerlendirme becerilerine, önceki deneyimlerine veya duyuşsal katılım düzeylerine bağlı olabilir. Bu bağlamda, sadece sayısal dağılıma odaklanmak yerine, katılımcıların ifadelerindeki derinlik ve içgörü düzeyi de analiz edilmelidir. Sonuç olarak, ÇEİT eğitime yönelik tepkilerin genel olarak olumlu olması programın işlevselliğine yönelik güçlü bir gösterge sunmaktadır. Eğitimin etkili olduğu sonucu, katılımcıların görüşlerinin ne derece olumlu olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Programa ışık tutan geri bildirimler barındıran bu aşamada gelecekte gerçekleşecek eğitimlerin geliştirilmesine yönelik alınan olumsuz geri dönüşleri ve önerileri de içinde barındırmaktadır (Uşun, 2016). Araştırmada katılımcılardan alınan tepkiler dikkate alınarak bir sonraki oturumda ilgili konularda (ışığın az olması, sesin boğuk gelmesi vb.) iyileştirmeler yapılmıştır.

4.2 Öğrenmelerin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının ebeveynlerin öğrenme süreçlerine olan etkilerine ilişkin elde edilen bulgular, alan yazında yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. ÇEİT programının, bilgi, beceri ve tutum boyutlarında sağladığı gelişim; ebeveyn eğitim programlarının etkisine vurgu yapan literatür bulgularıyla desteklenmektedir. Bununla birlikte, belirli beceri alanlarında gözlemlenen sınırlılıklar, bu tür programların içerik ve uygulama yönünden geliştirilmesine yönelik iyileştirme önerilerini de beraberinde getirmektedir.

Bilgilerin öğrenilmesine ilişkin tartışmalar

Araştırma bulguları, ebeveynlerin bilgi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ÇEİT programının etkili ve yapılandırılmış bir bilgi aktarımı sağladığına dair önemli ipuçları göstermektedir. Elde edilen bulgular, Tezel-Şahin ve Özbey'in (2007) ebeveyn eğitim programlarının ebeveynlerin bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, bilgi düzeyindeki artışın yalnızca deney grubunda gözlemlenmesi ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık

olmaması, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı ile de tutarlılık göstermektedir. Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin yeni bilgi ve davranışları edinebilmesi için bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşim içinde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, kontrol grubunun eğitim sürecine dâhil olmaması hem bilişsel düzeyde öğrenme gerçekleşmesini hem de gözlem yoluyla model alma süreçlerinin işlemlerini engellemiştir. Kontrol grubunun eğitim almamasından dolayı bu durumun doğal kabul edilmesi de göz önüne bulundurulması gerekmektedir.

Becerilerin öğrenilmesine ilişkin tartışmalar

Yapılandırma becerisi, çocukların oyun saatlerinin nasıl geçeceğini anlamalarını sağlamak ve oyun sırasında karşılaşılabilecek olası problemlere karşı genel sınırları belirlemek amacıyla kullanılan bilgilendirici ifadelerdir (VanFleet, 2021). Araştırma bulgularında, VanFleet'in yapılandırma becerisini üç temel aşamada (oyun odasına giriş, ihtiyaç molası ve oyun odasından çıkış) yapılandırdığı modele uygun şekilde temalar oluşturulmuştur. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı sürecinde ebeveynler, süpervizyon desteğiyle bu beceriyi deneyimleyerek öğrenmişlerdir.

Eğitim sürecinin başlangıcında bazı ebeveynlerin giriş yapılandırma ifadesini tam ve bütünlüklü bir biçimde kullanmakta güçlük yaşadıkları; ancak süpervizyon oturumları ilerledikçe bu konuda gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle “başlangıcı söylemek” gibi oyun sürecinin girişine ilişkin yapılandırma ifadelerinde ebeveynlerin başarılı olduğu; buna karşın “Bir dakika kaldı” ifadesi gibi oyun bitişine ilişkin zaman yönetimi gerektiren yapılandırma alt becerilerinde yetersizliklerin olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen durumlar, oyun içi zaman yönetiminin ebeveynler açısından daha karmaşık bir öğrenme alanı olduğunu ve becerinin geliştirilmesi için daha fazla uygulamalı deneyime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Oyun saatlerinde kaydedilen video kayıtlarına dayalı bulgular, *Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisinin*, eğitime katılan anneler tarafından en sık sergilenen beceri olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ilkelerine göre, oyun sürecinde empatik dinleme sürekli olarak kullanılan temel bir

beceridir ve çocuğun duygu ve davranışlarına yönelik sürekli kabul ifadesi sunulması beklenmektedir (VanFleet, 2021). Empatik dinleme becerisinin oyun seanslarında diğer becerilere kıyasla daha sık kullanılması, kuramsal çerçeveye de örtüşen doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak yapılan analizler, *Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisinin* katılımcılar tarafından hem uygun hem de uygun olmayan biçimlerde sergilendiğini göstermektedir. Uygun yansıtmalara ilişkin ifadeler; içerik yansıtması, duygu yansıtması ve cesaretlendirme yansıtması olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.

Mevcut araştırmada *içerik yansıtmasının*, katılımcı anneler tarafından diğer yansıtma türlerine kıyasla daha sık tercih edildiği belirlenmiştir. VanFleet vd. (2020) da belirttiği gibi, çocuk oyun sırasında yalnız oynarken veya anneden herhangi bir rol alma talebinde bulunmazken dahi empatik dinleme süreci devam etmektedir. Çocuk yalnızca sözel ifadeleriyle değil, sessiz şekilde oynarken sergilediği davranışlar yoluyla da duygu ve düşüncelerini iletmede, ebeveyn ise takip ettiği davranışları içerik yansıtması yoluyla yeniden ifade etmektedir. Dolayısıyla, içerik yansıtmasının oyun içinde diğer yansıtma türlerine göre daha sık kullanılmasını bu durum açıklamaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, uygun olmayan yansıtma alt temasının; oyun anında çocuğun duyguya yönelik ifadelerine rağmen duygu yansıtmasının çoğu zaman yapılmaması, yansıtma sürecinde şaşırma ifadeleri ya da çoğul anlatımlarla (örneğin "çok güzel şeyler yapıyoruz") uygun olmayan biçimlerde yansıtma gerçekleştirilmesi ve yansıtma ifadeleri arasında uzun sessizliklerin bulunması gibi unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmada ebeveynler tarafından duygu yansıtmaları oldukça az uygulanmıştır. Mevcut araştırmaya tezat olarak Bulut-Ateş ve Akbaş (2021) ise araştırmalarında duygu yansıtmalarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Empatik Dinleme ve Takip Etme becerisinde özellikle duygu yansıtması yapılırken bireyin duygusal zekâsını etkin biçimde kullanması beklenmektedir. Goleman (1995), duygusal zekâyı; bireyin kendi ve başkalarının duygularını gözlemleme, anlama, bu duyguları yönetme, kendini güdüleme ve kişilerarası ilişkileri etkili biçimde yönetebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada *duygu yansıtmasının* oldukça az ortaya konulması, ebeveynlerin duygusal

farkındalık geliştirme süreçlerinde belirli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, Balcı'nın (2001) bireylerin duygusal zekâ kullanım düzeylerini incelediği araştırmasında ulaştığı “yetersiz duygu tanıma ve anlama” sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca yansıtma ifadelerinin anneler tarafından uygun biçimde söylenememesi ve yansıtma ifadelerini kullanmakta gecikmeler yaşanması, ebeveynlerin olması gereken iletişim diline alışık olmadıklarını göstermektedir. Ebeveynler çocuklarıyla kurdukları iletişimde anlayış ve empati yerine yönlendirme ve kontrol etmeye yönelik bir dil kullanmaya eğilimlidirler (Yavuzer, 1990). Ebeveynlerin empatik yansıtma ifadelerini kullanmada zorlanmaları ve bu becerileri yeni yeni kazanmaları, Bulut-Ateş'in (2015) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi sürecinde empatik dinleme ve takip etme becerilerinin ebeveynlerin çocuklarıyla iletişiminde yeni bir dil geliştirmelerine imkân sağladığını ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu bulgu, ebeveynlerin çocuklarının dünyasını onların bakış açısıyla anlamaya yönelik bir dönüşüm süreci yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları, *Çocuğun Liderliğine Uyma Becerisi* açısından ebeveynlerin belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Landreth (2002), çocuğun liderliğine izin vermeyi, çocuğun ebeveyninden ne beklediğine ve hangi ihtiyaçlarının karşılanmasına gereksinim duyduğuna ilişkin bir pencere olarak tanımlamaktadır. Bu beceri, *çocuğun kendini yönlendirmesine olanak tanıma ve oyuna katılma* olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır. Eğitim süreci sonunda, ebeveynlerin çocuklarının kendini yönlendirmesine izin verme konusunda önemli bir ilerleme kaydettikleri, ancak oyuna aktif katılım sağlama becerilerinde aynı düzeyde gelişme gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Söz konusu bulgu, ebeveynlerin çocuklarının liderliğini kabul etmelerine karşın, oyun sürecine aktif olarak katılma konusunda yeterli özgüven geliştiremediklerini ve kimi zaman oyun sırasında sıkıldıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim Bulut-Ateş (2015) ile Bulut-Ateş ve Akbaş'ın (2021) araştırmaları mevcut bulgularla örtüşmektedir. İlgili araştırmalar ebeveynlerin eğitim öncesinde oyun oynarken sıkıldıklarını, eğitim sürecinde ise bu sıkılma düzeyinin azalsa da devam ettiğini ifade ettiklerini göstermektedir. Araştırma sürecinin başlarında, bazı ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına müdahale ettikleri,

yönlendirmelerde bulundukları ve oyunun odağını dağıttıkları gözlemlenmiştir. Ancak süpervizyon oturumları ilerledikçe bu tür olumsuz davranışların azaldığı ve ebeveynlerin beceriyi daha doğru ve amaca uygun biçimde uygulamaya başladıkları görülmüştür.

Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin temel ilkelerine göre, oyun saatlerinde çocuğun duygularını serbestçe ifade edebileceği bir ortam yaratılması esastır; bu nedenle oyun ortamında mümkün olduğunca az sınır ve kural konulması tercih edilir (VanFleet, 2021). Araştırma bulguları, bu yaklaşımla tutarlı biçimde, *sınır koyma becerisinin* ebeveynler tarafından en az sergilenen beceri olduğunu göstermektedir. Schaefer (2017), sınır koyma becerisinin yalnızca çocuğun kendisine, çevresindekilere veya oyuncaklara zarar verecek şekilde oynadığı durumlarda kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim beş haftalık süpervizyon süreci boyunca yalnızca üç hafta, bu tür bir müdahalenin gerekli olduğu durumlar gözlenmiştir ve her biri yalnızca birer örnekle sınırlı kalmıştır. Bu da sınır koyma becerisinin neden diğer becerilere göre daha az gözlemlendiğini açıklamaktadır.

Araştırma kapsamında sınır koyma becerilerine ilişkin elde edilen bulgular; katılımcıların “*uyarıda bulunma*” ve “*sınırı belirtme*” alt becerilerinde yüksek performans sergilediklerini, buna karşın “*yansıtma yapma*” ve “*yaptırımı uygulama*” alt becerilerinde daha düşük düzeyde performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Bulut-Ateş ve Akbaş’ın (2021) çalışmasıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmada, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programına katılan annelerin özellikle sınır koyma ve seçenek sunma becerilerinde daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Mevcut araştırmadaki annelerin ise özellikle yansıtma yapma ve yaptırımı uygulama becerilerinde daha fazla modele ve uygulama fırsatına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu durum, sınır koyma sürecinin bazı alt becerilerinin ebeveynler açısından daha karmaşık veya uygulaması daha zor olarak algılanabileceğini göstermektedir.

Tutumların değişimine ilişkin tartışma

Mevcut araştırmada ÇEİT programının ebeveynlerin eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, deney grubunda anlamlı bir

değişim gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ÇEİT programının ebeveynlerin çocuklarına yönelik algı ve yaklaşımlarında olumlu yönde bir dönüşüm sağladığını göstermekte ve Brown (1989), Bulut-Ateş ve Akbaş (2021), Funkhouser (1999), Green (2003) ve Park (2003) gibi alan yazında yer alan çok sayıda çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, bulgu Bowlby'nin (1988) bağlanma kuramıyla da örtüşmektedir; çünkü ebeveynlerin olumlu bir tutuma sahip olması, çocuğun duygusal güvenliğini güçlendiren temel bir faktördür. Deney grubunda tutumların olumlu yönde değişmesi, erken yaşta okula başlayan çocukları destekleyici ve güçlendirici bir etki oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grupları arasında tutum anketlerinin son testlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması, olumlu değişimin uzun vadede kalıcılığına ilişkin bazı sınırlılıklara işaret etmektedir. Bulgu, kısa süreli müdahale programlarının tutum değişiminde sınırlı etkiler yaratabileceğine ilişkin bir ipucu sunmaktadır. Horne'un (1985) tutuma ilişkin tanımı da bulguyu desteklemektedir. Horne'a (1985) göre tutum, bireyin bir nesneye ya da duruma yönelik uzun dönemli yaşantılar sonucunda geliştirdiği, öğrenilmiş ve kalıcı nitelikte bir yatkınlıktır. Tutum değişiminin sürdürülebilirliği açısından daha uzun süreli ve pekiştirici eğitim süreçlerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının ebeveynlerin bilgi, beceri ve tutum boyutlarında anlamlı gelişimler sağlamada etkili bir müdahale aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı becerilerde gözlemlenen sınırlı gelişim düzeyleri ve tutum değişimine ilişkin deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, programın daha uzun süreli ve yapılandırılmış bir biçimde uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Ebeveynlerin özellikle karmaşık becerilerde daha fazla gelişim göstermesi için bireyselleştirilmiş süpervizyon oturumlarının artırılması önerilmektedir. Bu sayede, ebeveynlerin ihtiyaç duydukları alanlarda daha fazla uygulama yapmaları ve doğrudan geri bildirim almaları mümkün olacaktır. Öte yandan, programın uzun vadeli etkilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi için gelecekte yürütülecek araştırmalarda izleme süreçlerine yer verilmesi önem arz etmektedir.

4.3 Davranışların Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, öğrenilen bilgi ve becerilerin davranışa dönüşümü üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular, ebeveyn eğitim programlarının etkililiğine ilişkin literatürde yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Deney grubundaki katılımcıların belirli becerileri yalnızca öğrenmekle kalmayıp, bunları günlük yaşamlarında uygulamaya geçirmeleri, bu tür programların bilgi ve beceri kazandırmanın ötesine geçerek davranışsal dönüşüm sağladığını göstermektedir. Öte yandan, kontrol grubunda benzer bir değişimin gözlemlenmemesi, eğitimin sağladığı sürecin ve desteğin ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, süpervizyon sürecinin ebeveynlerin öğrenmelerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu süreç, yalnızca kuramsal bilgilerin edinilmesine değil, aynı zamanda öğrenilenlerin uygulamalı olarak deneyimlenmesine de imkân tanımaktadır. Araştırmada uygulanan ÇEİT programı, Kolb'un (2000) *deneyimsel öğrenme döngüsü* ile büyük ölçüde uyum göstermektedir. Kolb'un modeline göre öğrenme süreci; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Eğitim süreci içerisinde katılımcılar, *somut deneyim* aşamasında örnek olaylar ve rol oynama etkinlikleri ile becerileri gerçek yaşam senaryolarında uygulama fırsatı bulmuşlardır. *Yansıtıcı gözlem* aşamasında bu deneyimlere ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmış, grup içi tartışmalarla deneyimlerini analiz etmişlerdir. *Soyut kavramsallaştırma* aşamasında terapist, katılımcıların deneyimlerini yapılandırarak teorik açıklamalar sunmuş ve bu deneyimleri anlamlandırmalarına yardımcı olmuştur. Son olarak, *aktif deneyim* aşamasında katılımcılar, süpervizyon kapsamında haftalık oyun saatlerinde öğrendikleri becerileri uygulamış ve bu uygulamalara ilişkin terapistten yapılandırılmış geri bildirimler almışlardır. Hein ve Budny'nin (1999) öğrenme stillerine göre öğrenmenin önemini vurguladığı çalışmasına paralel olarak ÇEİT eğitim süreci ebeveynlerin öğrenme stillerine hitap etmiştir.

Deneyimsel öğrenme modelinin temel amacı, katılımcılara gerçek yaşamla ilişkili, uygulanabilir deneyimler kazandırmak ve öğrenilen bilgi ve becerilerin davranışsal düzeyde içselleştirilmesini sağlamaktır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, ÇEİT programında öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinin, deneyimsel öğrenme modelinin başarılı bir biçimde uygulanmasıyla mümkün olduğu söylenebilir.

Yapılandırma becerisinin davranışa dönüşmesi ile ilgili tartışma

Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan ebeveynlerin *yapılandırma becerisini* öğrenmekle kalmayıp, bu beceriyi davranışa dönüştürdüklerini ortaya koymuştur. Yapılandırma becerisinin bu denli etkili bir biçimde içselleştirilmesi, söz konusu becerinin ebeveyn-çocuk etkileşiminde yalnızca terapi ortamına özgü kalmayıp, günlük yaşamda da doğal olarak var olmasıyla açıklanabilir. Yapılandırma becerisi, oyun saatinin genel çerçevesini belirlemekte; oyunun başlangıcını ve bitişini netleştirmeye yardımcı olmaktadır (VanFleet vd., 2020).

Araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklarının günlük rutinlerinde (örneğin uyku vakti, yemek saati ya da dışarı çıkma hazırlığı gibi) pek çok durumda bilgilendirme ve haber verme yoluyla yapılandırma ifadelerini zaten kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, yapılandırma becerisinin günlük yaşamla doğal bir uyum içinde olması, becerinin davranışa dönüşmesini kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. ÇEİT programı sürecinde ise ebeveynlerin beceriyi daha sistematik, bilinçli ve çocuk merkezli bir yaklaşımla uygulamaya başladıkları; dolayısıyla yapılandırma ifadelerini daha amaçlı ve işlevsel hâle getirdikleri söylenebilir.

Empatik dinleme becerisinin davranışa dönüşmesi ile ilgili tartışma

Araştırma bulguları deney grubundaki ebeveynlerin *empatik dinleme becerisini* yalnızca öğrenmekle kalmayıp beceriyi davranışa dönüştürdüklerini göstermektedir. Ayrıca, deney grubunun empati düzeyinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) gibi yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının empatik dinleme becerisini geliştirme konusundaki etkililiğini ortaya koyan literatürle büyük ölçüde

örtüşmektedir. Bulut-Ateş (2015), ÇEİT programı sonrasında annelerin empatik ve kabul edici iletişim düzeylerinde artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öztekın (2021) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarına yönelik daha uygun ve kabul edici empatik davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Ayrıca Günaydın (2019), uyguladığı müdahale programının annelerin ebeveyn kabul düzeyleri üzerinde etkili olduğunu; Bulut-Ateş ve Akbaş (2021) ise ÇEİT programının annelerde anlayış ve kabul düzeyini artıran önemli kazanımlar sağladığını ifade etmiştir.

ÇEİT programına katılan ebeveynlerin empati düzeylerindeki artış, onların çocukların duygularını daha iyi anlayabilme kapasitesini güçlendirmekte ve bu durum, çocukla kurulan bağın niteliğini olumlu yönde etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu bulgu, Bowlby'nin (1988) bağlanma kuramıyla da tutarlılık göstermektedir. Bowlby'e (1988) göre, ebeveynlerin duygusal farkındalığı ve empatik tutumları, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Dolayısıyla, empatik dinleme becerisinin davranışa dönüşmesi ve empati düzeyinin artması, ÇEİT programının hem ebeveyn-çocuk iletişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını hem de çocukların duygusal gelişimini destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bulut-Ateş (2015) ve Öztekın (2021) tarafından yürütölen benzer çalışmalar da bu bulguyu desteklemekte ve ÇEİT eğitimlerinin ebeveyn empatisi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Çocuğun liderliğine uyma becerisinin davranışa dönüşmesi ile ilgili tartışma

Araştırma bulguları, ebeveynlerin *çocuğun liderliğine uyma* becerisini öğrenmekle kalmayıp, bu beceriyi davranışa dönüştürdüklerini ortaya koymaktadır. Deney grubundaki bu dönüşüm, ebeveynlerin çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsemeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Landreth ve Bratton'un (2006) çocuk merkezli oyun terapisinin ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ebeveynlerin çocuk merkezli yaklaşımı benimsemeye başlaması, onların oyun sürecine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Nitekim Bulut-Ateş (2015) ile Bulut-Ateş ve Akbaş'ın (2021) çalışmalarında da belirtildiği üzere, bu yaklaşımı benimseyen ebeveynler oyun sırasında daha az sıkılmakta, oyuna daha

aktif katılım göstermekte ve çocuğun sürecine müdahale etmeden onunla birlikte olabilme becerilerini geliştirmektedir.

Çocuğun liderliğine uyma becerisinin tam anlamıyla içselleştirilmesi ve ebeveyn tarafından spontane bir biçimde uygulanabilmesi için, oyun sürecindeki ebeveyn katılımının daha fazla desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu durum, becerinin kalıcı hâle gelmesi ve gerçek yaşamda da tutarlı bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sınır koyma becerisinin davranışa dönüşmesi ile ilgili tartışma

Sınır koyma becerisi, çocuk merkezli oyun terapisi yaklaşımına göre, yalnızca çocuğun sınırları ihlal etmesi ya da risk oluşturan davranışlarda bulunması durumunda kullanılmaktadır (VanFleet vd., 2020). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen oyun saatlerinde bu tür olumsuz ve tehlikeli durumların oldukça sınırlı sayıda yaşanması, sınır koyma becerisinin davranışa dönüşüp dönüşmediğini değerlendirmek açısından yeterli veri elde edilmesini engellemiştir. Bu bağlamda, ebeveyn ve çocukların birlikte gerçekleştirdiği oyun oturumlarında zarar verici ya da müdahale gerektiren durumlara nadiren rastlandığı söylenebilir.

Söz konusu bulgunun oluşmasına katkı sunan en önemli etkenlerden biri, VanFleet'in (2021) de vurguladığı üzere, *yapılandırma becerisinin* oyun saatinin başında etkili biçimde kullanılmasıdır. Yapılandırma becerisiyle, çocuklara oyunun genel kuralları ve sınırları önceden açık bir şekilde sunulmuş, böylece potansiyel problemler oluşmadan önce önlenmiştir. Bu durum, yapılandırma becerisinin dolaylı olarak sınır koyma ihtiyacını azaltıcı bir işlev gördüğünü göstermektedir.

Araştırma bulguları kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin yapılandırma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma gibi becerilerde herhangi bir davranışsal dönüşüm göstermediğini ve empati düzeylerinde anlamlı bir gelişim yaşanmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının yapılandırılmış, sistematik ve hedef odaklı bir müdahale programı olarak etkililiğini göstermektedir. Bu bulgu, Bulut-Ateş'in (2015) ÇEİT programına ilişkin yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir; söz konusu çalışmada da kontrol grubundaki ebeveynlerin empati düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bronfenbrenner ve Ceci'nin (1994) ekolojik sistemler kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim müdahalesinin bireyin öğrenme sürecini destekleyen ve pekiştiren önemli bir *dışsal destek mekanizması* olduğu görülmektedir. Eğitim almayan bireylerin ise, çevresel faktörlerden (mikrosistem düzeyinde) olumsuz etkilenmeye daha açık oldukları ve davranış değişimlerinin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Eğitimin bireysel gelişim üzerindeki dönüştürücü gücü bir kez daha vurgulanmaktadır.

Elde edilen bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, ebeveynlerin bilgi ve becerilerini yalnızca öğrenme düzeyinde bırakmayıp, bu kazanımları davranışa dönüştürme noktasında etkili bir müdahale aracı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda anlamlı bir değişimin gözlemlenmemesi ise yapılandırılmış ebeveyn destek programlarının ne denli gerekli olduğunu ortaya koymakta ve bu programların daha geniş kitlelere ulaştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlik becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla toplum temelli müdahalelerin yaygınlaştırılması ve destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

4.4 Sonuçların Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile ilgili tartışmalar

Araştırmada *Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile elde edilen bulgular*, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkileri geliştirme noktasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim öncesi ve sonrası yapılan ölçümler, deney grubundaki ebeveynlerin ilişki düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Bulut-Ateş (2015), Günaydın (2019), Bulut-Ateş ve Akbaş (2021), Öztekin (2021), Çağıl (2024) ile Solak'ın (2024) çalışmalarında da ifade edildiği üzere; ebeveynlerin empati düzeylerinde artış, ebeveyn-çocuk çatışmalarında azalma ve daha olumlu etkileşim örüntülerinin geliştiğini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu gelişim, ÇEİT programının ebeveynlerin çocuklarına

yönelik tutumlarını olumlu yönde dönüştürdüğüne ve etkileşim kalitesini artırdığına ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Landreth ve Lobaugh (2011) gibi erken dönem çalışmalarda da yalnızca 10 haftalık kısa süreli bir eğitimin, ebeveyn-çocuk ilişkisinde anlamlı gelişmeler sağladığı; ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeylerini artırdığı ve ebeveynlik kaynaklı stres düzeylerini azalttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla güçlü bir paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Green (2003), Günaydın (2019) ve Park (2003) tarafından yürütülen araştırmalarda da ÇEİT temelli müdahalelerin ebeveynlerin iletişim becerilerini geliştirdiği, ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu ve iş birliğine dayalı etkileşim kurdukları ve ebeveyn-çocuk arasındaki çatışma düzeyinin azaldığı rapor edilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki önceki bulgularla tutarlı olup, ÇEİT programının ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmede etkili bir müdahale programı olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, deney grubundaki ebeveynlerin eğitim sonrası ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Bu durum, eğitim sürecinde kazanılan becerilerin yüzeysel düzeyde kalmayıp içselleştirildiğini, dolayısıyla davranışa dönüşümün kalıcı bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Bulut-Ateş'in (2015) çalışmasında da ÇEİT programı sonrasında elde edilen kazanımların uzun vadeli etkiler yarattığı ve ebeveynlerin öğrendikleri tutum ve davranışları eğitimden sonra da sürdürdükleri vurgulanmıştır.

Solis vd. (2004) yürüttüğü çalışmada da ÇEİT programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurdukları ve ebeveynlik rollerine ilişkin kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmiştir. Bu bulgular, elde edilen davranışsal değişimlerin yalnızca program süresiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda ebeveynlerin günlük yaşam uygulamalarına yansarak uzun vadede de sürdürülebildiğini göstermektedir.

Kalıcılığın temelinde, ÇEİT programının yalnızca bilişsel düzeyde bilgi aktaran bir yapıdan öteye geçerek, uygulamaya dayalı, deneyimsel öğrenme fırsatları sunması yatmaktadır. Ebeveynler, öğrendikleri becerileri oyun seansları

aracılığıyla uygulama fırsatı bulmuş, bu deneyimleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek pekiştirmiştir. Dolayısıyla, eğitim sürecinde geliştirilen yeni yaklaşım biçimi ebeveynlik pratiğine entegre olmuş ve program sonrasında da etkisini sürdürmüştür.

Araştırmanın kontrol grubuna ilişkin bulgular, ebeveyn-çocuk ilişkisinde herhangi bir anlamlı gelişim yaşanmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, eğitim desteği almayan ebeveynlerin ilişki kalitesini kendi başlarına dönüştürmede sınırlı kaldıklarını ve dışsal bir müdahale olmaksızın davranışsal değişimin gerçekleşmesinin güç olduğunu göstermektedir. Nitekim Günaydın (2019) ve Bulut-Ateş (2015) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış; yalnızca eğitim müdahalesi alan gruplarda empati düzeylerinde ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinde anlamlı artışlar gözlenirken, kontrol gruplarında bu tür olumlu gelişimlere rastlanmamıştır. Hatta Öztekin (2021) araştırmasında kontrol grubu ebeveynlerinin kabul ve empati düzeylerinde azalma bulgularına rastlamıştır.

VanFleet (2021) de ebeveynlerin etkili bir rehberlik sağlayabilmeleri için yapılandırılmış bir eğitim sürecine ihtiyaç duyduklarını, bu tür becerilerin kendiliğinden gelişmesinin beklenemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kontrol grubunda gözlenen durağanlık, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkide dönüşüm yaşayabilmeleri için rehberlik ve destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmada, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeğinin olumlu ilişki, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamış olması, ilgili ölçeğin kısa süreli müdahalelere bağlı olarak ortaya çıkan değişimleri algılama konusunda sınırlı bir duyarlılığa sahip olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim bu nicel bulgu, araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel görüşmelerden elde edilen verilerle çelişmektedir. Özellikle babalardan alınan görüşler, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde gözle görülür olumlu değişimlerin meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

Alan yazında ÇEİT programının ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiğine ilişkin çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin, Bulut-Ateş (2015), Landreth ve

Lobaugh (2011), Philipp vd. (2018) ile Solis vd. (2004) yürüttükleri araştırmalarda, annelerin çocuklarıyla daha sıcak ve anlayış temelli ilişkiler kurdukları; çatışma düzeylerinin azaldığı ve ebeveynlik rollerinde daha yapıcı tutumlar geliştirdikleri rapor edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada ölçek sonuçlarında istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşamamış olsa da hem nitel veriler hem de literatürdeki güçlü kanıtlar, ÇEİT programının ebeveyn-çocuk ilişkisine olumlu katkı sunduğunu desteklemektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının eş düzeyde olmadığı, kontrol grubunun Çocuk-Ebeveyn İlişkisi bakımından başlangıçta daha avantajlı bir konumda olduğu belirlenmiştir. Ancak son test sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinde anlamlı bir ilerleme kaydettikleri ve kontrol grubunun düzeyini aştığı görülmüştür. Bu durum, ÇEİT programının çocuk-ebeveyn ilişkisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut bulgular, Çağıl'ın (2024) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Çağıl (2024), ÇEİT programının ebeveyn-çocuk iletişimine etkisini incelediği araştırmasında, Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ) kullanmış; ön testlerde gruplar arasında fark bulunmasına rağmen, son testlerde bu farkın ortadan kalktığını saptamıştır. Araştırmacı, ön testte kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğunu, ancak son testte deney grubunun puanlarında belirgin bir artış meydana geldiğini ve kontrol grubunun düzeyine ulaşıldığını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle, Çağıl (2024) da ÇEİT programının etkili bir müdahale aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmasının tartışma bölümünde bu bulguların nedenlerine ilişkin ayrıntılı bir değerlendirme sunmamış ve ÇEİT'in ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik başka araştırma bulunmadığını ifade etmiştir.

Benzer yönde bir diğer sonuç da Solak (2024) tarafından yürütülen çalışmada ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırmada Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği kullanılmış ve deney grubundaki ebeveynlerin olumlu ilişki alt boyutundaki ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak gruplar arası etki düzeyi analiz edildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, programın ebeveyn-çocuk

ilişkinde olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir. Araştırmacı, gruplar arasında anlamlı farkın oluşmamasını, deney grubundaki ebeveynlerin başlangıçta zaten daha yüksek bir ilişki düzeyine sahip olmaları ve müdahalenin etkisinin henüz tümüyle ortaya çıkmamış olabileceği şeklinde yorumlamıştır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, ÇEİT programının kısa süreli uygulamalarda dahi olumlu etkiler yaratabileceği, ancak istatistiksel farklılıkların ölçüm zamanlaması, örneklem büyüklüğü ve başlangıç düzeyleri gibi değişkenlerden etkilenebileceği anlaşılmaktadır.

Benzer araştırmalarda elde edilen farklı sonuçların nedenlerini kesin olarak belirlemek güç olsa da çocuk-ebeveyn ilişkisini etkileyen çok sayıda değişkenin göz ardı edilmemesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda, Rauthmann vd. (2015), yapılan müdahale programlarının verimliliğinin, katılımcı ebeveynlerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine bağlı olarak değişebileceğini belirtmektedir. Simoneau ve Bergeron (2003) ise, ebeveynlerin eğitime düzenli katılım düzeylerinin ve katılım konusundaki motivasyonlarının, müdahale programlarının etkililiğini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Mevcut araştırmada da yer alan bazı katılımcıların eğitim sürecinde devamsızlık yapmış olmalarının elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu durum ebeveyn eğitim programlarının etkililiğini değerlendirirken sadece nicel sonuçlara değil, katılım sürecinin niteliğine ve bağlamsal faktörlere de dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aile ve öğretmen görüşmeleri ile ilgili tartışmalar

Araştırmada, deney grubunda yer alan annelerin eşleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının ebeveynlerin becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Görüşmelere göre, deney grubundaki annelerde özellikle sınır koyma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde belirgin gelişmeler yaşanmıştır. Bu durum, Landreth ve Bratton'un (2006) ebeveyn eğitimlerinin ebeveynlerin tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişim sağladığına ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Gelişen bu beceriler, annelerin çocuklarıyla kurdukları

etkileşimlerde daha bilinçli ve duyarlı davranmalarına katkı sunmuş, böylece ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği artmıştır.

Ayrıca, yapılan gözlemler ve ebeveyn görüşmeleri doğrultusunda, çocuklarda sosyal (örneğin girişkenlik, arkadaşlık kurma), duygusal (özgüven, duygu düzenleme) ve akademik (ödev yapma, yazma) becerilerde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu gelişmeler, Baumrind'in (1991) demokratik ebeveynlik yaklaşımının, çocukların öz düzenleme ve sosyal yeterlikleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan kuramsal çerçeveye uyum içindedir. Nitekim annelerin oyun saatlerinde uyguladıkları becerilerin çocuklar tarafından gözlemlenip taklit edildiği; çocukların davranışsal ve duygusal gelişimlerinin bu etkileşim yoluyla desteklendiği de belirlenmiştir (Bulut-Ateş, 2015).

Araştırmada bazı çocuklarda ataklık, sıkılganlık ve çirkin yazma gibi olumsuz davranışların devam ettiği görülmüştür. Bu durum, bazı gelişimsel özelliklerin yalnızca ebeveyn tutumlarındaki değişimle dönüşmeyebileceğini ve daha yoğun bireysel müdahale programlarına ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir. Özellikle ataklık ve sıkılganlık gibi davranışların çocukların mizacıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Mizaç, bireyin duygusal tepkiselliği, davranışsal eğilimleri ve dikkat düzeyi gibi yönleriyle öz düzenleme kapasitesini şekillendiren, bireye özgü ve görece kalıcı bir yapıdır (Sanson vd., 2004). Mizaçla ilişkili özelliklerde değişim sağlamak, uzun süreli ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun destek süreçlerini gerektirmektedir.

Yazma becerisi çocuğun yaşı, cinsiyeti, bilişsel ve bedensel gelişim düzeyi gibi çok sayıda faktörün etkisi altında olan karmaşık bir gelişim alanıdır (Akyol, 2007; Çelenk, 2007). Bu nedenle yazma becerisinin desteklenmesi amacıyla geliştirilecek müdahalelerin, çocuğun bireysel gelişim özelliklerini dikkate alan çok yönlü bir yaklaşımı içermesi önem arz etmektedir.

Araştırmada, kontrol grubundaki ailelerden elde edilen nitel veriler, annelerde empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde kısmi gelişmeler yaşandığını, buna karşılık sınır koyma ve yapılandırma becerilerinde önemli yetersizliklerin sürdüğünü ortaya koymuştur. Özellikle “hayır diyememe”, “baskıcı tutum sergileme” ve “plansızlık” gibi olumsuz ebeveynlik özelliklerinin

gözlemlenmesi, kontrol grubundaki annelerin olumlu disiplin stratejilerini uygulamada zorlandıklarını göstermektedir. Babaların ifadelerine göre, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerindeki gelişmeler, çocukların doğal gelişim süreci ile paralel olarak annelerin becerileri daha iyi uygulamaya başlamasıyla açıklanabilir. Ancak gelişmeler, yapılandırılmış bir eğitim süreciyle desteklenmediği için sınırlı kalmıştır. Nitekim Gimpel ve Holland (2003), ebeveynlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmemeleri durumunda, çocuklarda davranış problemleri yaşanmasının muhtemel olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kontrol grubundaki annelerin olumlu disiplin yaklaşımlarını içselleştirememeleri, çocuklarının davranış gelişimini de sınırlı düzeyde etkileyebilmiştir. Öztekin (2021) araştırmasında benzer şekilde kontrol grubundaki ebeveynlerinin kabul ve empati düzeylerinde azalma tespit etmiştir.

Kontrol grubundaki çocuklara ilişkin ebeveyn görüşleri ise sosyal, duygusal ve akademik becerilerde yalnızca sınırlı düzeyde olumlu değişiklikler yaşandığını göstermektedir. Bu sınırlı gelişmelerin, büyük ölçüde çocukların olağan gelişim süreci ile açıklanabileceği düşünülmektedir. McDevitt ve Ormrod (2007), çocuk gelişiminin doğal olarak birikimli ve aşamalı ilerlemeler içerdiğini vurgulamakta; bu da eğitimsel bir müdahale olmaksızın bazı gelişimsel kazanımların zaten gözlemlenebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, kontrol grubundaki bazı çocuklarda “anneye aşırı bağımlılık”, “ödev yapma sorumluluğunu tek başına alamama”, “okula istekle gitmeme” ve “anneyle arkadaş gibi olma eğilimi” gibi olumsuz davranış örüntülerinin daha belirgin hâle geldiği gözlemlenmiştir. Söz konusu durum, ebeveynlik sürecinin yapılandırılmaması hâlinde çocukların bağımsızlık ve sorumluluk gibi temel gelişim alanlarında zorluklar yaşayabileceğine işaret etmektedir. Bulgular, Öztekin’in (2021) çalışmasında, kontrol grubundaki çocuklarda problemlili davranışların artış gösterdiğine ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak, kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı gelişim ve olumsuz davranış örüntülerinin belirginleşmesi, yapılandırılmamış ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin kısıtlı olduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik sistemler kuramı kapsamında da değerlendirilebilir. Kurama göre, bireylerin davranışlarında kalıcı değişimler

meydana gelmesi için çevreden gelen dışsal destek, rehberlik ve yönlendirici yapıların varlığı gereklidir (Bronfenbrenner, 1979). Eğitsel ve psikososyal destek almayan ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde dönüşüm sağlamalarının sınırlı kalacağı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada, deney grubuna dahil olan çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda, çocukların sosyal, duygusal ve akademik alanlarda olumlu gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarda öz bakım becerileri, kişisel eşyaları kullanma alışkanlıkları ve öz farkındalık düzeylerinde de dikkat çekici gelişmeler yaşanmıştır. Bu bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisini değil, aynı zamanda çocukların günlük yaşam becerileri ve bireysel gelişim alanlarını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmen görüşleri doğrultusunda bazı çocuklarda hâlâ kendini ifade edememe, okula uyum sağlayamama, duygularını düzenleyememe ve akademik olarak ilerleme kaydedememe gibi güçlüklerin devam ettiği görülmüştür. Özellikle duygu düzenleme ve kendini ifade etme becerilerinde yaşanan sınırlılıklar, sosyal-duygusal becerilerin daha uzun süreli ve yoğun müdahalelerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, ÇEİT programının başlangıç düzeyinde olumlu etkiler yarattığını, ancak bazı gelişim alanlarında sürdürülebilir sonuçlar için uzun vadeli destekleyici uygulamalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ayrıca, deney grubundaki annelerin okul ile ilgili sorumlulukları daha etkili biçimde yönettiklerini ve okul-aile iletişiminde daha aktif bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmada babalardan alınan verilerle örtüşmekte; ÇEİT programına katılan ebeveynlerin okul ile iş birliğini artırdığı ve çocukların okul yaşantısına yönelik sorumluluklarının desteklenmesinde daha işlevsel roller üstlendiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, ÇEİT programının çocukların bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerine dolaylı katkı sunduğunu, ancak bazı gelişim alanlarında daha uzun süreli ve yapılandırılmış desteklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim sonrasında okul-aile iş birliğine daha fazla katkı sunmaları, çocukların akademik

sorumluluklarını yerine getirmelerine yönelik destekleyici bir ortamın oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada, kontrol grubuna dahil olan çocukların ve annelerin öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda, çocuklarda sınırlı düzeyde bazı olumlu gelişmeler gözlemlenmiş olsa da davranış problemleri, kurallara uymama, duygu düzenleyememe, okula uyum sağlayamama ve akademik başarısızlık gibi olumsuz durumların daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, bu tür olumsuz davranış örüntülerinin devam etmesi, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının etkisini daha belirgin hâle getirmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunun ebeveynlerinden elde edilen nitel verilerle de paralellik göstermektedir. Nitekim, Öztekin'in (2021) araştırmasında da herhangi bir müdahale programına dahil olmayan gruplarda çocukların problemli davranışlarının zamanla arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan yazında, ÇEİT programının çocuklardaki davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Barroso vd., 2018; Carnes-Holt ve Bratton, 2014; Ceballos ve Bratton, 2010; Cicchetti vd., 1995; Costas ve Landreth, 1999; Günaydın, 2019; Landreth ve Lobaugh, 2011). Bu çalışmalar, yapılandırılmış ebeveyn müdahalelerinin hem ebeveyn tutumlarını hem de çocuk davranışlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre, kontrol grubundaki annelerin ebeveynlik tutumlarında gözle görülür bir gelişme yaşanmamıştır. Söz konusu bulgu, bir yandan ebeveyn eğitiminin gerekliliğini ortaya koyarken, diğer yandan ebeveyn tutumlarında anlamlı ve kalıcı bir değişimin kısa süreli, kendiliğinden ya da destek almadan gerçekleşmesinin güç olduğunu göstermektedir. Ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin sistematik, sürdürülebilir ve rehberlik temelli olması gerektiği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Prozodik okuma ölçeği bulguları ile ilgili tartışmalar

Araştırmada Prozodik Okuma Ölçeği ile elde edilen bulgular doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, her iki grupta da ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki

Terapisi (ÇEİT) programının doğrudan okuma becerilerine anlamlı bir katkı sağlamadığına işaret etmektedir. Sekman ve Eriş'e göre (2017) çocukların okuma becerilerindeki akademik performansı zihinsel yeterliliklerine, öğrenme hızlarına, öğrenme stillerine, öğretmenin beklentilerine, kullanılan öğretim yöntemlerine ve bilişsel gelişim düzeyleri gibi değişkenlere bağlıdır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmaması, ilgili değişkenlere dayalı bir müdahale ve araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, hedefe yönelik çalışmalarla desteklenmeleri, okuma becerilerindeki ilerlemeyi daha etkili biçimde açıklayabilecektir.

Her ne kadar gruplar arası fark anlamlı olmasa da her iki grubun kendi içinde gelişim göstermesi, okumanın zamana yayılan bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Badrawi'nin (1992) de belirttiği gibi, okuma bir süreçtir ve bu sürecin sonunda bir ürün elde edilir (Akt. Ayna ve Günday, 2022). Bu nedenle, çocukların okuma becerilerinde gözlenen ilerlemeler, bireysel hızlarında gelişim göstermeleriyle açıklanabilir ve bu ilerlemeler zamanla daha belirgin hâle gelebilir. Ancak, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar, alan yazındaki bazı araştırmalarla çelişmektedir. Örneğin, Ömeroğlu vd. (2003), ebeveynleri destekleyen eğitim programlarının uygulanması ile çocukların okula hazır oluşlarının ve akademik başarılarının artırılabilirliğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ebeveyn eğitim programlarının çocuğun genel gelişimine katkı sağladığı yönünde güçlü bulgular bulunsa da mevcut araştırmada okuma becerisi özelinde bu katkının istatistiksel düzeyde anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak, prozodik okuma gibi akademik becerilerin gelişiminde, ebeveyn eğitimlerinin tamamlayıcı rolünün yanı sıra, çocuklara yönelik bireysel, yapılandırılmış ve doğrudan akademik müdahale programlarının da uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, akademik başarıyı artırmaya yönelik çok boyutlu ve bütüncül yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının hem ebeveynler hem de çocuklar üzerinde çeşitli açılardan olumlu etkiler sağladığını ve bu etkilerin alan yazında yer alan mevcut çalışmalarla büyük ölçüde uyumluluk gösterdiğini ortaya koymuştur. ÇEİT programının etkililiğine yönelik

bu araştırma, ebeveyn eğitim programlarının çocukların duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini ele alan Bratton (1993), Bratton ve Landreth (1995), Bulut-Ateş (2015), Dillman-Taylor vd. (2011), Jang (2000), Kale ve Landreth (1999), Öztekin (2021) ve Ray (2003) gibi çalışmalarla örtüşmektedir.

Ebeveyn eğitime ilişkin pek çok araştırma, aileyi destekleyen yapılandırılmış müdahale programlarının; aile sistemine güven kazandırma, ebeveyn-çocuk etkileşiminde olumlu bağ kurma, ebeveynin öfke düzeyini azaltma, çocuğa yönelik toleransı artırma ve çocuğu kabullenme gibi katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu programlar çocuklar açısından da okula yönelik olumlu tutum geliştirme, akademik başarıyı artırma, agresif davranışların ve inatçılığın azalması, sosyal ilişkilerin güçlenmesi gibi çok boyutlu kazanımlar sağlayabilmektedir (Brown, 1989; Bulut-Ateş ve Akbaş, 2021; Funkhouser, 1999; Green, 2003; Park, 2003). Mevcut araştırmada da ÇEİT programının hem ebeveyn hem de çocuklarda sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarda anlamlı olumlu değişimler sağladığı tespit edilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

“Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin dört aşaması olan tepki, öğrenme, davranış ve sonuç boyutları açısından etkili midir?” sorusuna yönelik yapılan araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisine katılan ebeveynlerin tepkilerine ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmıştır;

- *Eğitim Ortamına Yönelik Tepkiler:* Katılımcılar, eğitim ortamını genel olarak "yeterli", "rahat fiziki konumlu" ve "kolay ulaşılabilir" olarak tanımlamaktadır. Ancak ısı, ışık ve ses yalıtımına ilişkin değerlendirmeler "yeterli" ve "yetersiz" şeklinde iki gruba ayrılmakta; bu durum, fiziksel çevre koşullarının katılımcı deneyiminde farklı algılandığını göstermektedir.
- *Eğitimciye Yönelik Tepkiler:* Eğitimi yürüten uzmanın, katılımcılar tarafından "samimi ve güler yüzlü", "konuya hâkim", "anlaşılır bir anlatıma sahip" ve "etkili açıklamalar yapan" biri olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu değerlendirmeler, eğitimcinin eğitici özelliklerinin, eğitimin etkililiğinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.
- *Eğitim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tepkiler:* Katılımcılar, kullanılan öğretim yöntemlerini genel olarak "iyi ve anlaşılır", dersin işlenişini ise "açıklayıcı ve görsel destekli" olarak tanımlamıştır. Sunuş stratejisinin “anlaşılır ve yerinde” şekilde kullanıldığı, soru-cevap tekniğinin konunun pekiştirilmesine katkı sunduğu ve sorulara verilen yanıtların açık ve anlaşılır olduğu, rol oynama tekniğinin ise “öğretici ve etkili” bulunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların uygulanan öğretim yollarını pedagojik açıdan işlevsel bulduğunu göstermektedir.
- *Program İçeriğine Yönelik Tepkiler:* Program içeriği katılımcılar tarafından "verimli", "öğretici" ve "bağ güçlendirici" olarak nitelendirilmiştir. Konuların sıralaması, aşamalılığı ve anlaşılabilirliği “iyi” olarak değerlendirilmiş; içeriğin “ilgi çekici” bulunması, katılımcıların öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını artırmıştır. Bununla birlikte, içerik zorluk

düzeyine ilişkin görüşler farklılaşmış; bazı katılımcılar konuları “normal” olarak değerlendirirken, bazıları ise “biraz zorlayıcı” bulmuştur.

- *Eğitim Durumlarına Yönelik Tepkiler:* Katılımcılar genel olarak eğitim sürecini "faydalı", katılım düzeylerini ise "iyi ve interaktif" olarak değerlendirmişlerdir. Eğitsel süreçte sunulan pekiştiricilerin "güzel", dönütlerin ve ipuçlarının ise "yerinde" ve "yol gösterici" olduğu belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler, eğitim sürecinin yapılandırılmış, katılımcı odaklı ve etkileşimli bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

2.Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programının ebeveynlerin öğrenmelerine yönelik sonuçları aşağıdadır;

- *Bilgi boyutundaki öğrenmelere ilişkin sonuçlar;* Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, ebeveynlerin çocukla ilişkili temel bilgi düzeylerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun son test puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu; buna karşılık, kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bulgu, ÇEİT programının bilgi düzeyine yönelik doğrudan katkı sağladığını göstermekte ve deney grubundaki ebeveynlerin program sürecinde edinilen bilgileri öğrendiğine işaret etmektedir. Eğitim sürecine katılan ebeveynlerin, program sonunda çocuk-ebeveyn ilişkilerine ilişkin temel kavram, ilke ve uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdikleri söylenebilir.
- *Beceri boyutunda öğrenmelere ilişkin sonuçlar;* Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının süpervizyon sürecinin genel olarak tüm beceri alanlarında gözle görülür bir gelişim sağlandığını, ancak bazı alt becerilerde ilerlemenin sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, yapılandırılmış oyun saatlerinde öğrendikleri becerileri uygulamaya geçirme sürecinde önemli kazanımlar elde etmiş, fakat belirli alanlarda uygulama yeterliliği açısından eksiklikler gözlenmiştir.

“Yapılandırma Becerisi”nde süpervizyon sürecinde oyuna giriş ve oyundan çıkış ifadelerinde anlamlı bir ilerleme kaydedilmiştir. Özellikle "Başlangıcı söylemek" ve "5' kaldı demek" gibi alt beceriler çoğu katılımcı tarafından doğru ve zamanında ifade edilmiştir. Ancak, "1' kaldı demek" alt temasında bazı

katılımcıların bu ifadeyi ya eksik kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, zaman yönetimi becerisinin henüz tam olarak içselleştirilmediğini göstermektedir.

“Empatik Dinleme ve Takip Etme Becerisi”nde katılımcılar özellikle içerik ve duygu aktarımı konusunda gelişim göstermiştir. Ancak, duygu yansıtmasının içerik yansıtmasına göre daha az kullanıldığı, ayrıca yansıtma sırasında ses tonunun uygun olmaması, şaşırma ifadesiyle sunma ve çoğul ifadelerle yansıtma yapma gibi uygulama hatalarının sürdüğü belirlenmiştir. Bu durum, empatik becerilerin daha çok niteliksel derinlik ve duygusal farkındalıkla pekiştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Çocuğun Liderliğine Uyuma Becerisi”nde katılımcıların çocuklarının liderliğine saygı gösterme ve yönlendirmeyi azaltma konularında ilerleme kaydettikleri, ancak oyun sürecine aktif ve yaratıcı biçimde katılım sağlama konusunda eksikliklerinin sürdüğü görülmüştür. Bu durum, ebeveynlerin çocukla eş düzeyde etkileşim kurma ve hayali oyunlara dahil olma konularında daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

“Sınır Koyma Becerisi”nde katılımcılar süpervizyon sürecinde "sınırı belirtme" ve "uyarıda bulunma" gibi becerilerde gelişim göstermiştir. Ancak, "yansıtma yapmak" ve "yaptırımı uygulamak" alt becerileri çoğunlukla eksik kalmıştır. Bu eksiklik, sınır koyma becerisinin yalnızca sözel bir uyarıdan ibaret olmadığı, aynı zamanda çocuğun davranışına uygun bir geri bildirim verme ve yaptırım uygulama sürecini de kapsadığı konusunda katılımcıların daha fazla uygulama yapması gerektiğine işaret etmektedir.

- *Tutum boyutunda öğrenmelere ilişkin sonuçlar;* Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının ebeveyn tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Deney grubunda, eğitim öncesi ve sonrası yapılan ölçümler karşılaştırıldığında, ebeveyn tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. Söz konusu bulgu, ÇEİT programının ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında dönüştürücü ve olumlu yönde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda eğitim öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgu, herhangi bir müdahale almayan ebeveynlerin tutumlarında kendi kendine gelişen bir değişim yaşanmadığını

göstermektedir. Öte yandan, deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuç, kısa süreli müdahalelerin tutum değişimini başlatsa da gruplar arası belirgin farklılık oluşturacak düzeyde kalıcı bir değişim için daha uzun süreli, izleme odaklı ve yoğunlaştırılmış eğitim süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir.

3. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programında öğrenilenlerin davranışa dönüşme düzeyine ilişkin sonuçlar aşağıdadır;

Araştırma bulguları, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının deney grubundaki katılımcılar üzerinde davranışsal düzeyde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle, deney grubundaki ebeveynlerin “Yapılandırma”, “Empatik Dinleme” ve “Çocuğun Liderliğine Uyma” becerilerini yalnızca bilişsel düzeyde öğrenmekle kalmayıp, günlük yaşam ve oyun saatlerinde uygulamaya geçirdikleri, yani bu becerileri davranışa dönüştürdükleri belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki ebeveynlerin empati düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu bulgular, eğitimin sadece teorik bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde kalıcı davranışsal değişimler oluşturduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yer alan katılımcılarda ne “Yapılandırma”, ne “Empatik Dinleme” ne de “Çocuğun Liderliğine Uyma” becerilerinde anlamlı bir değişim gözlenmiştir. Ayrıca kontrol grubunun empati düzeylerinde de herhangi bir farklılık oluşmamıştır. Söz konusu durum, yapılandırılmış bir müdahale süreci olmaksızın becerilerin kendiliğinden gelişme göstermediğini ve eğitim programlarının bu açıdan kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada “Sınır Koyma” becerisiyle ilgili olarak değerlendirme yapılmamıştır. Çünkü çocuk merkezli oyun terapisi yaklaşımına göre bu beceri, yalnızca çocuğun kendisine, başkasına veya oyun materyallerine zarar verme olasılığı gibi olumsuz ve sınıra ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılmaktadır. Araştırma süresince oyun seanslarında bu tür durumların oldukça seyrek yaşanmış olması, ebeveynlerin sınır koyma becerisini uygulama fırsatını sınırlamıştır. Dolayısıyla sınır koyma becerisinin davranışa dönüşüp dönüşmediğine ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapılması mümkün olmamıştır.

4. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programının etkililiğine ilişkin sonuçlar;

- Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile elde edilen sonuçlar;

○ Gruplar Arası Sonuçlar

Araştırma bulguları, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. ÇEİT programına katılan deney grubu katılımcılarının, eğitim öncesi ve sonrasında elde edilen ÇEİÖ puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca, son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, eğitimin etkisinin sürdürülebilir olduğunu ve ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik kalıcı bir iyileşme sağladığını göstermektedir.

ÇEİT programına katılmayan kontrol grubundaki ebeveynlerin, çocuklarıyla olan ilişkilerinde ölçülebilir bir gelişim gözlenmemiş hem son test hem de kalıcılık testi sonuçlarında anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır. Bu durum, eğitim müdahalesi olmadan ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumlu bir dönüşümün kendiliğinden ortaya çıkmasının zor olduğunu göstermektedir.

○ Grup İçi Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

ÇEİÖ genel puanları açısından değerlendirildiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde, son test ile kalıcılık testi sonuçları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, ölçme aracının genel puan düzeyinde kısa süreli değişimleri ayırt etme duyarlılığının sınırlı olabileceğine işaret etmektedir.

○ Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

ÇEİÖ'nün olumlu ilişki, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ön test, son test ve kalıcılık testleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, eğitimin ilişki niteliğine ilişkin bazı olumlu etkiler sağlamasına karşın, bu etkilerin ölçeğin alt boyutları düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Alt boyutlarda beklenen değişimlerin gözlenmemesi, eğitim süresinin sınırlılığı, örneklem büyüklüğünün düşük olması veya kullanılan ölçme aracının bu boyutlarda yeterince duyarlı olmaması gibi etkenlerle açıklanabilir.

• Aile görüşlerinden alınan sonuçlar;

Araştırma bulgularına göre, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programına katılan deney grubundaki çocuklarda sosyal, duygusal ve akademik alanlarda anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Özellikle girişkenlik, arkadaşlık kurma gibi sosyal becerilerde; özgüven kazanımı ve duygu düzenleme gibi duygusal

becerilerde; ödev yapma ve yazma gibi akademik becerilerde olumlu yönde değişim kaydedilmiştir. Bununla birlikte bazı çocuklarda ataklık, içe kapanıklık ve yazma becerilerinde yetersizlik gibi bireysel farklılıklara bağlı olumsuz davranışların devam ettiği görülmüştür. Bu durum, belirli davranış örüntülerinin yalnızca ebeveyn eğitimiyle değil, daha uzun süreli ve bireyselleştirilmiş müdahalelerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Deney grubundaki annelerde ise sınır koyma, empatik dinleme, yapılandırma ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu gelişim, annelerin çocuklarıyla daha yapılandırılmış, anlayış temelli ve duyarlı bir ilişki kurmalarını sağlamış; ebeveyn-çocuk etkileşiminde daha sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sunmuştur.

Kontrol grubundaki çocuklarda ise sosyal, duygusal ve akademik alanlarda yalnızca sınırlı düzeyde olumlu değişiklikler kaydedilmiştir. Anneye bağımlı olma, anneye arkadaş gibi ilişki kurma, okula isteksizlik ve ödev yapmada yetersizlik gibi olumsuz davranışların daha da belirgin hâle geldiği görülmüştür. Söz konusu durum, ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğrudan desteklenmediği durumlarda çocuğun bireysel gelişiminin daha sınırlı kalabildiğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki annelerin empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde doğal gelişim sürecine bağlı olarak sınırlı bir ilerleme gözlenirse de sınır koyma ve yapılandırma becerilerinde gelişim gösteremedikleri; hatta hayır diyememe, baskıcı davranma ve plansızlık gibi olumsuz ebeveynlik tutumlarının sürdüğü tespit edilmiştir. Bu durum, ebeveyn tutumlarında anlamlı ve kalıcı değişimlerin ancak yapılandırılmış ve rehberlik temelli eğitim programları ile sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

- Öğretmen görüşlerinden alınan sonuçlar;

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programına katılan deney grubundaki çocuklarda sosyal, duygusal ve akademik alanlarda anlamlı olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur. Bu çocukların iletişim becerilerinde, duygularını ifade etme kapasitelerinde ve okul görevlerine yönelik sorumluluk alma düzeylerinde gözle görülür ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca öz bakım becerileri, kişisel eşyaları kullanma alışkanlıkları ve öz farkındalık düzeylerinde de gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı çocuklarda kendini ifade etmede güçlük, okula uyum sağlamakta zorlanma, duygu düzenlemede yetersizlik ve akademik performansta sınırlılık gibi

bazı olumsuzlukların hâlen devam ettiği de gözlemlenmiştir. Öte yandan, deney grubundaki annelerin okul ile ilişkilerinde daha sorumluluk sahibi davrandıkları ve çocuklarının eğitim sürecine daha etkin şekilde destek verdikleri, öğretmen görüşleri doğrultusunda da ifade edilmiştir.

Kontrol grubuna ilişkin bulgular ise çocuklarda bazı sınırlı gelişmelere rağmen, genel olarak davranış problemleri, kurallara uymada zorluk, duygu düzenleyememe, okula alışamama ve akademik başarısızlık gibi olumsuz durumların daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bu çocuklarda gelişimsel sürecin doğallığına bağlı olarak küçük çaplı ilerlemeler yaşanmakla birlikte, belirgin yapısal bir gelişim gözlenmemiştir. Aynı zamanda, kontrol grubundaki anne-baba tutumlarında anlamlı bir değişim yaşanmadığı ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında olumlu bir dönüşüm gerçekleşmediği belirlenmiştir. Bu bulgular, yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının çocukların çok boyutlu gelişimi ve ebeveyn tutumlarının dönüşümünde kritik bir rol oynadığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

- Prozodik okuma ölçeğinden alınan sonuçlar;

Araştırmada prozodik okuma ölçeğinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak hem deney grubunda hem de kontrol grubunda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programı öncesi ve sonrası gerçekleştirilen ölçümler karşılaştırıldığında, prozodik okuma becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Bu bulgu, prozodik okuma gelişiminin yalnızca ebeveyn eğitime değil, çocukların doğal gelişim sürecine, okul deneyimlerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak da ilerleyebileceğini göstermektedir. Deney grubunun ÇEİT programına katılmış olması, okuma becerilerini doğrudan etkilememiş olsa da eğitim sürecinin dolaylı yollarla çocukların genel öğrenme tutumlarını ve dikkat düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, gruplar arası farkın anlamlı düzeye ulaşmamış olması, prozodik okuma gibi akademik becerilerin gelişiminde daha doğrudan, bireyselleştirilmiş ve akademik temelli müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Kirkpatrick modeline göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi programı hakkındaki değerlendirmeler özetlenecek olursa eğitime katılanların;

- Tepki değerlendirmesi aşamasında ÇEİT programından memnun kaldığı,

- Öğrenmelerin değerlendirmesi aşamasında bilgi düzeyinin arttığı, becerilerinin geliştiği ve tutumlarının olumlu etkilendiği,
- Davranış değerlendirme aşamasında öğrendiklerinin günlük hayata yansıdığı,
- Sonuç değerlendirmesi aşamasında eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) programının, ebeveynlerin özellikle yapılandırma, empatik dinleme ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Beceriler hem süpervizyon sürecinde hem de gözlemlenen uygulamalarda ebeveynler tarafından etkili biçimde kullanılmış ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde olumlu yönde dönüşümler meydana getirmiştir. Sınır koyma becerisindeki gelişimin diğer becerilere kıyasla daha sınırlı kaldığı görülmüştür. Söz konusu durum, sınır koyma becerisinin doğası gereği yalnızca belirli koşullarda (örneğin, çocuğun tehlikeli davranış sergilemesi durumunda) uygulanabilmesi ve eğitim sürecinde koşulların sınırlı sayıda ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, ebeveynlerin bu beceriyi yeterince deneyimleyememeleri gelişim düzeyini sınırlamıştır.

ÇEİT programı yalnızca ebeveyn becerilerini değil, deney grubundaki çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemiştir. Özellikle çocukların iletişim becerilerinde, duygu düzenleme yeteneklerinde ve sosyal etkileşimlerinde gözle görülür ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn eğitimi yoluyla çocuğun gelişim ortamının güçlendirilmesinin, çocukların çok boyutlu gelişimini destekleyen önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

5.2 Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler olarak ayrı ayrı listelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin tepki, öğrenme, davranış ve sonuç aşamaları temel alınarak aşağıda sıralanmıştır.

Tepki aşamasında alınan sonuçlara yönelik öneriler:

- Katılımcıların genel olarak eğitimden memnuniyetleri yüksek olsa da ışıık ses gibi konularda yetersiz buldukları unsurlar olmuştur. Bu nedenle, eğitim

programının verimini artırmak için benzer eğitim programlarında katılımcı geribildirimleri düzenli olarak toplanabilir. Eğitim süreci katılımcı odaklı düzenlemelerle entegre edilebilir.

- Eğitim ortamının fiziksel koşullarına (ısı, ışık, ses yalıtımı) yönelik farklı algılar göz önünde bulundurularak, eğitim ortamları standartlaştırılıp ergonomik açıdan iyileştirilebilir.
- Katılımcıların bazı içerikleri zorlayıcı bulması nedeniyle, içerik sunumu kademeli zorluk düzeyinde yapılandırılıp gerektiğinde materyallerle desteklenebilir.

Öğrenmelerin değerlendirilmesi aşamasından alınan sonuçlara yönelik öneriler:

- Katılımcıların empatik dinleme, yapılandırma ve çocuğun liderliğine uyma becerilerinde gelişim sağladığı görülmüştür. Bu nedenle, her beceriye yönelik uygulamalı, örnek temelli ve videolu anlatımlar ile öğrenme süreci desteklenebilir.
- Yapılandırma becerisinin oyun sonlandırma aşamasındaki alt boyutlarında ebeveyn gelişimini desteklemek amacıyla, ek rol oynama ve modelleme etkinlikleri uygulanabilir.
- Bazı becerilerde (örneğin; sınır koyma) sınırlı gelişim gözlemlendiği için, bu becerilere yönelik ek modül ve senaryo tabanlı öğrenme içerikleri eklenebilir.
- Eğitim sonrasında ebeveynlerin tutumlarını pekiştirmek amacıyla uzun vadeli süpervizyon oturumları ve takip programları uygulanabilir.

Davranış aşamasında alınan sonuçlara yönelik öneriler;

- Sınır koyma becerisinin yeterince uygulanamaması, uygun bağlamların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin becerileri çeşitli senaryolarda uygulayabilmesi için drama, rol oynama ve örnek vaka analizleri gibi daha fazla uygulama fırsatı sunulabilir.
- Davranış düzeyindeki gelişmelerin somutlaştırılabilmesi için ebeveyn günlükleri, gözlem formları ve aile videolarıyla desteklenen bir izleme sistemi kurulabilir.
- Becerilerin kalıcılığını sağlamak ve davranış düzeyinde sürdürülebilirliği artırmak için, eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından düzenli takip ve pekiştirme programları uygulanabilir.

Sonuç aşamasında alınan sonuçlara yönelik öneriler:

- Prozodik Okuma Ölçeği ile incelenmiş akademik becerilerde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu doğrultuda, ebeveyn eğitim programlarına ek olarak, çocuklara yönelik akademik temelli destek programlarıyla çoklu müdahale uygulanabilir.
- Programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirilebilmesi için, izleme çalışmaları planlanabilir, 3-6 ay arası takip ölçümleri yapılabilir ve kalıcılık üzerine yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- ÇEİT programına katılan ve katılmayan gruplar arasında ölçeğin alt boyutları olan olumlu ilişki, uyumsuzluk ve çatışma boyutlarında ön test, son test ve kalıcılık testleri açıdan anlamlı bir farklılık bulunabilmesi için katılımcı grupların belirlenmesi sürecinde yalnızca katılımcıların eğitime dahil olup olmama istekleri ve müsaitliklerine ek olarak, ayrıntılı analizler yapılabilir ve grup denklilikleri sağlanabilir.
- Katılımcıların eğitimin başlangıcındaki düzeylerine göre gruplanmış analizler ve daha uzun süreli izleme süreçleriyle daha derinlemesine değerlendirmeler yapılabilir.
- ÇEİT gibi yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının yaygınlaştırılması için, farklı demografik grupların ve bireysel ihtiyaçların dikkate alındığı esnek yapılarla uygulanabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini incelemek için 3 ila 6 aylık dönemlerde izleme çalışmaları yapılabilir ve ebeveynlerin beceri, bilgi ve tutum gelişimleri değerlendirilebilir.
- Eğitim programlarının uzun vadeli etkilerine odaklanılarak farklı demografik gruplar üzerindeki sonuçlar da incelenebilir.
- Çocuklarda devam eden sosyal ve akademik sorunların çözülmesi için okul-ev iş birliği ev ziyaretleri yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aghdam, Z. O., Atadokht, A. ve Basharpour, S. (2020). The effectiveness of parent-child relationship-based game therapy on quality of life in preschool children. *Journal of Health Promotion Management*, 9(3), 1-9. <https://jhpm.ir/article-1-1058-en.html>
- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ahbab, A. (2019). *Öfke problemi olan çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akar-Gençer, A. ve Aksoy, A. B. (2016). Anne çocuk etkileşiminde farklı bir yaklaşım: theraplay oyun terapisi (A different approach to mother and child interaction: theraplay play therapy). *Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 244-254. <https://doi.org/10.18863/pgy.238186>
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Besrek, S., Selvi, M. ve Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn çocuk iletişimde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 208-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karataysad/issue/54875/751614>
- Akay, D. (2017). Anaokulu ve ilkököl birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel dil gelişimleri açısından ilkökula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17376/181445>
- Akgün, S. (2022). *Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesinde Kirkpatrick modeli üzerine nitel bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akköse, M. C. (2019). *Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamalarını'nın etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akoğlu, Y. ve Karaaziz, M. (2024). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve oyun terapisi üzerine derleme. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 8(29), 1669-1689. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13684350>
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkökula yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. (32. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkali, M. (2016). Professionalism in adult education: the surest way for effective administration of adult education in Nigeria. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, 9(2), 76-80. https://www.ijntr.org/download_data/IJNTR02090036.pdf
- Alliger, G. M., Tannenbaum S. I., Bennett, W., Traver, H. ve Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personel Psychology*, 50, 341-358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Alsalamah, A. ve Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Educ. Sci.*, 11(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Alsalamah, A. ve Callinan, C. (2022). The Kirkpatrick model: bibliometric analysis after 60 years (1959-2020). *Industrial and Commercial Training*, 53(1), 36-63. <https://doi.org/10.1108/ICT-12-2020-0115>

- Altıntaş, E. (2015). *Birinci sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altıntaş, L. ve Alimoğlu, M. K. (2013). Eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik programların üç farklı model ile bir arada değerlendirilmesi: Logic, Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün ve Kirkpatrick modelleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 36(36), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21321/228732>
- Altun, K. (2017). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 4-8 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal streslerine olan etkileri* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Appel, A. E. ve Holden, G. W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 578–599. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.4.578>
- Arı, R. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Mikro.
- Arı, A. (2014). Teacher views about the starting age of the first grade elementary school. *Educational Sciences; Theory and Practice*, 14(3), 1043-1047. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.2117>
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aslan, O. ve Çelik, S. (2022). İlkokula başlama yaşının akademik başarıya etkisi: bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 6(21), 109-126. <https://doi.org/10.31455/asya.1129814>
- Atik-Kara, D., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. ve Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 163–190. <https://doi.org/10.34056/aujef.712801>
- Axline, V. M. (1947). Nondirective play therapy for poor readers. *Journal of Consulting Psychology*, 11(2), 61-69. <https://doi.org/10.1037/h0063079>
- Axline, V. M. (2021). *Oyun terapisi*. Panama.
- Ay, F. (2015). *Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Kitabevi.
- Ayhan, S. (1988). *Halk eğitiminde katılma: Ankara'daki halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 193-205. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000294
- Ayna, D. ve Günday, R. (2022). Yaratıcı drama tekniği kullanımının 8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde başarıya etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*. 41(1), 187-222. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1053284>
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim Dergisi*, 14, 18-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/69796/1098018>
- Badrawi, N. (1992). The reading dilemma: meeting individual needs. *English Teaching Forum*, 30 (3), 16-35.

- Bağcı, Ş. E. (2014). *Türkiye’de yetişkin eğitimi uygulamalarının anlam ve beklentiler, materyaller, bütçe, katılma, mekân ve zaman bakımından değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment methods, tools, and techniques*. Pfeiffer.
- Barroso, N. E., Mendez, L., Graziano, P. A. ve Bagner, D. M. (2018). Parenting stress through the lens of different clinical groups: a systematic review & meta-analysis. *J Abnorm Child Psychol*, 46 (3), 449-461. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0313-6>
- Barutçugil, İ. (2019). *Eğitcilik becerileri eğiticinin eğitimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Başkan, Y. (2021). *Halk eğitimi merkezlerinde görev alan sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. J. Brooks, R. Lerner ve A. C. Petersen, (Ed.), *The encyclopedia on adolescence* içinde (ss. 758-772). Garland.
- Beckloff, D. R. (1998). Filial therapy with children with spectrum pervasive development disorders. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*; 58(11), 6224. <https://psycnet.apa.org/record/1998-95010-219>
- Bekeç, M. (2018). *Deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 6-11 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Belfield, C. ve Garcia, E. (2014). Parental notions of school readiness: How have they changed and has preschool made a difference? *The Journal of Educational Research*, Taylor & Francis Journals, 107(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753863>
- Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 25-83). Kalkedon Yayıncılık.
- Bishop, J. E. (2024). *Learners’ lived experiences for filling out a professional development program’s formal evaluation after learning about the Kirkpatrick evaluation framework: A transcendental phenomenology study* [Doktora tezi, Liberty Üniversitesi]. Liberty Üniversitesi Kurumsal Deposu.
- Blanco, P. J., Muro, J. H., Holliman, R. P., Stickley, V. K. ve Carter, K. (2015). Effect of child-centered play therapy on performance anxiety and academic achievement. *Journal of Child and Adolescent Counseling*; 1 (2), 66-80. <https://doi.org/10.1080/23727810.2015.1079117>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw Hill.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Routledge-Basic Books.

- Bratton, S. C. (1993). *Filial therapy with single parents* [Doktora tezi, Kuzey Teksas Üniversitesi]. UNT Dijital Kütüphanesi.
- Bratton, S. ve Landreth, G. (1995). Filial therapy with single parents: Effects on parental acceptance, empathy and stress. *International Journal of Play Therapy*, 4, 61-80. <https://doi.org/10.1037/h0089142>
- Bratton, S. C. ve Landreth, G. L. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2000). The concept of critically reflective practice. A. L. Wilson ve E. R. Hayes (Ed.), *Handbook of adult and continuing education* içinde (ss.33-50). Jossey Bass.
- Brown, K. G. ve Sitzmann, T. (2011). *Training and employee development for improved performance*. American Psychological Association.
- Brown, P.C. (1989). *Involving parents in the education of their children*. Eric Digest.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Vintage.
- Buharalı, S. (2019). *Çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bull, S. L. ve Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*. Routledge.
- Bulut-Ateş, F. B. (2015). *Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut-Ateş, F. ve Akbaş, T. (2021). Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimine katılan boşanmış annelerin eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30 (2), 47-61. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.772730>
- Bülbül, A. S. (1987). Halk eğitimcilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin rolü ve yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 282-300. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7835/103171>
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler*. Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cahapay, M. (2021). Kirkpatrick model: its limitations as used in higher education evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 135-144. <https://doi.org/10.21449/ijate.856143>
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Calp, M. (2014). Farklı yaş aralığındaki birinci sınıf öğrencilerin okuma, yazma, kalem tutma, derse katılma ve akademik başarılarının karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 31-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2567412>
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/331527>
- Candan, S. (2017). *3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Carnes-Holt, K. (2010). *Child-parent relationship therapy (CPRT) with adoptive families: effects on child behavior, parent-child relationship stress, and parental empathy* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kuzey Teksas Üniversitesi.
- Carnes-Holt, K. ve Bratton, S. C. (2014). The efficacy of child parent relationship therapy for adopted children with attachment disruptions. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 328-337. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00160.x>
- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40(3), 153-193. <https://doi.org/10.1037/h0059973>
- Cavett, A. M. (2017). *Bilişsel-davranışçı oyun terapisi* (E. Ustaoglu Bakar, Çev.). Apamer Psikoloji Yayınları.
- Ceballos, P. ve Bratton, S. C. (2010). School-based child-parent relationship therapy (CPRT) with low-income first-generation immigrant Latino parents: Effects on children's behaviours and parent-child relationship stress. *Psychology in the Schools*, 47(8), 761-775. <https://doi.org/10.1002/pits.20502>
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.
- Chang, Y. H. E. (2010). *An empirical study of Kirkpatrick's evaluation model in the hospitality industry* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Florida Uluslararası Üniversitesi.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P. ve Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* 7, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Chau, I. Y. F. ve Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with Chinese parents: Effects on parental empathic interactions, parental acceptance of child and parental stress. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 75-92. <https://doi.org/10.1037/h0089409>
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior And Developmental Status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148. <https://doi.org/10.1002/imhj.10048>
- Costas, M. ve Landreth, G. (1999). Filial therapy with nonoffending parents of children who have been sexually abused. *International Journal of Play Therapy*, 8(1), 43-66. <https://doi.org/10.1037/h0089427>
- Cömert, B. (2015). *Kirkpatrick'in eğitim değerlendirme modeline göre orta düzey liderlik hizmet içi eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Craine, J. (2001). The parents' part in the play therapy process. G. L. Landreth (Ed.), *Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations* içinde (ss. 163–172). Brunner-Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitapevi.
- Czyszczon, G., Riviere, S., Lowman, D. K. ve Steawart, A. (2007). *Oyun terapisi: kapsamlı teori ve uygulama rehberi* (2. Baskı). (D. N. Bıyıklı ve B. Tuncel, Çev.). Apamer Psikoloji Yayınları.
- Çağıl, N. T. (2024). *Çocuk- ebeveyn ilişki terapisinin ebeveyn çocuk iletişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çalış, H. (1965). *Tarihi gelişim içinde halk eğitimi*. Kültür Matbaası.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2017). *Deneyimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, F. Ç. (2008). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Çeven, Y. (2023). *Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yetişkin eğitimi gereksinimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, E. B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 5-10 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal stres düzeylerine etkisi; retrospektif bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3814/51145>
- Cousins, J. B. ve Whitmore, E. (1998). *Framing participatory evaluation*. New Directions for Evaluation, 80, 5–23. https://www.researchgate.net/publication/229812646_Framing_Participatory_Evaluation
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunları* [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Debata, I., Nayak, S., Ahmed, S., Behera, B. K. ve Padhee, S. (2024). Evaluating a research methodology workshop among postgraduate students using Kirkpatrick's model. *J Edu Health Promot*, 13(1), 88-92. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1026_23
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (11. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirer, E. (2021). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, E. A. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmlili çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi teorileri*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Dewey, J. (2023). *Deneyim ve eğitim*. ODTÜ Yayıncılık.
- Dilbaz, E. (2021). *Türkiye’de yetişkin eğitimi politikaları ve kavramsal bir model önerisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dillman-Taylor, D., Purswell, K., Lindo, N., Jayne, K. ve Fernando, D. (2011). The impact of child parent relationship therapy on child behavior and parent-child relationships: An examination of parental divorce. *International Journal of Play Therapy*, 20(3), 124- 137. <https://doi.org/10.1037/a0024469>
- Drewes, A. A. (2017). Bütüncül oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* içinde (2. Baskı, ss. 349-364). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. (1. Baskı). Ütopya Yayınevi.
- Durante, P. G., Borja, R. ve Azarcon, R. (2025). Kirkpatrick’s model as evaluative tool for the master of arts in teaching in the early grades program assessment. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*. 3(1), 124-144. <https://philpapers.org/archive/DURKMA-2.pdf>
- Edwards, N. A., Ladner, J. ve White, J. (2007). Perceived effectiveness of filial therapy for a Jamaican mother: A qualitative case study. *International Journal of Play Therapy*, 16(1), 36-53. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.16.1.36>
- Eldeleklioğlu-Onuk, D. (2019). *Türkiye’de yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programları modelleri*. (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Ensari, H., (1999). *21. yy. okulları için toplam kalite yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102150>
- Ergün, H. (2022). *Öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik bir hizmetiçi eğitimin kirkpatrick modeli çerçevesinde değerlendirilmesi: öğretmen akademisi örneği* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erik, H. S. (2023). *Yetişkin eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin dijital teknoloji kullanım ve eğitim programı okuryazarlık düzeyi algıları* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ersevrim, İ. (2009). *Oyun ve oyun tedavisi*. Cinius Yayınları.
- Ersoy, B. (2017). *İşletmelerde eğitim süreçleri ve davranışsal gelişim eğitim programı üzerine bir vaka çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. Baskı). Edge Akademi.
- Eviren, Ö. S. (2018). Kirkpatrick eğitim değerlendirme modeli kullanılarak TÜİK’de bir hizmet içi eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 56 – 89. <https://doi.org/10.29250/sead.359147>
- Eyyuba, A. (2023). *Türkiye’de 1988-2021 yılları arasında yetişkin eğitimi ile ilgili yazılmış tezlerin sistematik incelemesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. A. W. Dunlop, H. Fabian (Ed.), *Transitions in the early years; debating continuity and progression for children in early education* içinde (ss. 10-12). Routledge.
- Faoite, A. T. (2017). Anlatsal oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* içinde (2. Baskı, ss. 329-347). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fidan N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3. Baskı). Allyn and Bacon.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. ve Wingate, L. A. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Franz, N. (2007). Adult education theories: Informing cooperative extension's transformation. *Journal of Extension*, 45(1), 1-8. <https://open.clemson.edu/joe/vol45/iss1/3>
- Funkhouser, J. E. (1999). *Family involvement in childrens education: Successful local approaches: An idea book*. DIANE Publishing.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2000). *Educational research competencie sfor analysis and application*. Merrill An İmprint of Prentice Hall.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2008). *Çocuk psikoterapisi*. (Ç. Kudiaki, Çev.) Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Genç, Z. (2023). *Çocuk-ebeveyn ilişkisi terapisinin (Filial terapi) ebeveynler ve çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. İmaj Yayınevi.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Gil, E. (2017). Aile oyun terapisi/yaratıcı enerjiyi harekete geçirmek, metaforlara değer vermek ve içten dışa değişimi sağlamak. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisinin Temelleri* içinde (s. 207-226). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gimpel, G. A. ve Holland M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: effective interventions*. Guilford Press.
- Gines, A. C. (2014). Tracer study of PNU graduates. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(3), 81-98. <https://pdf4pro.com/view/tracer-study-of-pnu-graduates-aijcrnet-com-15ce51.html>
- Ginnot, H. G. (1973). *Between parent and child*. Mc Graw Hill.
- Glazer-Waldman, H. R., Zimmerman, J. E., Landreth, G. L. ve Norton, D. (1992). Filial therapy: An intervention for parents of children with chronic illness. *International Journal of Play Therapy*, 1(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/h0090233>

- Glover, G. J. ve Landreth, G. L. (2000). Filial therapy with Native Americans on the Flathead reservation. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 57-80. <https://doi.org/10.1037/h0089436>
- Goldstein, I. L. ve J. K. Ford. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Belmont.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Green, S. (2003). Reaching out to fathers: An examination of staff efforts that lead to greater father involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2). <https://ecrp.illinois.edu/v5n2/green.html>
- Green, E. J. (2016). *Çocuk ve ergenlerle jungcu oyun terapisi el kitabı*. Nobel Yaşam.
- Green, E. J. (2017). Jungian analitik oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapinin temelleri* içinde (2. Baskı, ss. 61-85). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grskovic, J. A. ve Goetze, H. (2008). Short-term filial therapy with German mothers: Findings from a controlled study. *International Journal of Play Therapy*, 17(1), 39-51 <https://doi.org/10.1037/1555-6824.17.1.39>
- Guerney, B. (1964). Filial Therapy: description and rationale. *Journal of Consulting Psychology*, 28(4), 304-310. <https://doi.org/10.1037/h0041340>.
- Guerney, L. F. (1975). *Filial therapy: A step-by-step manual for helping parents to help their children*. Jossey-Bass.
- Guerney, L. F. (1997). Filial therapy. K. J. O'Connor ve L. M. Braverman (Ed.), *Play Therapy: Theory and Practice* içinde (ss. 131-160). John Wiley & Sons.
- Guerney, L. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy*, 9 (2), 1-7. <https://doi.org/10.1037/h0089433>
- Guerney, B. ve Stover, L. (1971). *Filial therapy: Final report on NIMH grant 1826401*. Park Üniversitesi.
- Guerney, B., Stover, L. ve DeMeritt, S. (1968). A measurement of empathy in parent-child interaction. *The Journal of Genetic Psychology*, 112(1), 49-55. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5651355/>
- Guerney, L. ve Ryan, V. (2013). *Group filial therapy: The complete guide to teaching parents to play therapeutically with their children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gupta, K. (2007). *A practical guide to needs assessment*, (2. Baskı). Pfeiffer.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Güçlü, N. (2000). *İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler, H. (2016). *İlkokul 1.sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gültekin, M. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi.
- Günaydın, Y. (2019). *Aile içi şiddete tanıklık etmiş çocuklarda, çocuk-ebeveyn ilişki terapisine dayalı oyun desteğinin; ebeveynin stresi ve kabulüne, çocuk davranışlarına etkisi* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.

- Gürel, K. (2023). *Türkiye’de yapılan oyun terapisi ile ilgili lisansüstü çalışmalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, H. (2019). *3-6 yaş çocuğu olan babaların ebeveynlik rolü algıları ile baba çocuk ilişkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hair Jr. J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2013). *Multivariate data analysis: a global perspective*. Pearson Education.
- Halmatov, S. (2017). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Pegem Akademi.
- Harris, Z. L. ve Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with incarcerated mothers: A five week model. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 53-73. <https://doi.org/10.1037/h0089408>
- Harris, T. E. ve Landreth, G. L. (2001). Essential personality characteristics of effective play therapists. *Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations*, 23-29. <https://awspntest.apa.org/record/2001-16195-002>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks of later maturity*. In *Developmental tasks and education*. Longman
- Hein, T. L. ve Budny, D. D. (1999). (Kasım 10-13). *Teaching to students’ learning styles: Approaches that work*. [Bildiri sunumu]. 29. Yıllık Eğitimde Sınırlar Konferansı, San Juan, Puerto Rico.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme: Nevi neden öğretiyoruz* (S. Arslan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hicks, B. ve Baggerly, J. (2017). The effectiveness of child parent relationship therapy in an online format. *International Journal of Play Therapy*, 26(3), 138-150. <https://doi.org/10.1037/pla0000033>
- Hiemstra, R. (1999). Self-directed learning. W. J. Rothwell ve K. J. Sensenig (Ed.), *The sourcebook for self-directed learning* içinde (ss. 9-20). HRD Press.
- Hildreth, G. H., Griffiths, N. L. ve McGauvran, M. E. (1964). *Metropolitan readiness tests*. Harcourt, Brace & World.
- Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: professional, peer and parent reactions*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Houle, C. O. (1996). *The design of education*. Jossey-Bass
- Irmak, B. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin boşanmış aile çocuklarının davranış problemlerine etkileri* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jang, M. (2000). Effectiveness of filial therapy for Korean parents. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 39. <https://doi.org/10.1037/h0089435>
- Jensen-Hart, S., Christensen, J., Dutka, L. ve Leishman, J. C. (2012). Child parentrelationship training (CPRT): Enhancing parent-child relationships for militaryfamilies. *Military Social Work*, 13 (1), 51-66. <https://doi.org/10.18060/1881>
- Jonatha, B (2015). *The effect of team based – learning on student self-directed learning* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hofstra University.

- Johnston, J. H. ve Rivera, R. J. (1965). *The education participation of adults: A national study*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Kaduson, H. G. (2017). Serbest bırakmaya dayalı oyun terapisi/psikodinamik modeller. C.E. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisinin Temelleri* içinde (ss. 105-125). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaduson, H. G., Cangelosi, D. ve Schaefer, C. E. (2020). *Prescriptive play therapy: Tailoring interventions for specific childhood problems*. The Guilford Press.
- Kahramanoğlu, R., Avcı, N. ve Erdoğan, S. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1065-1080. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209817>
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayın.
- Kale, A. L. ve Landreth, G. L. (1999). Filial therapy with parents of children experiencing learning difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 35- 56. <https://doi.org/10.1037/h0089430>
- Kandemir, M. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji özyeterliklerinin belirlenmesi ile teknolojiye yönelik tutumlarının Kirkpatrick eğitim değerlendirme modeline göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kanukisya, B. (2008) *Contemporary adult education policies and practices in tanzania: are they meeting national challenges?* [Yüksek lisans tezi, Oslo Üniversitesi]. <https://core.ac.uk/download/pdf/30884415.pdf>
- Karakaş, H. (2018). *Çevre-Enerji Konularına Yönelik Gerçekleştirilen Argümantasyon Temelli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşüncelerine, Akademik Başarılarına ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, A. S. (2016). *Avrupa Birliği'nde yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi: uygulamalar ve sorunlar* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karamanlıoğlu, İ. (2023). *Paydaş görüşleri çerçevesinde yetişkin eğitimi süreci: nitel bir Türkiye örneği* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2013). Türkiye'de ilkökula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-214. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/166>
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J. ve Brinkerhoff, R. O. (2014). Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's level 3 and level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12023>
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181590>

- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından “Benim Ailem” kurs programının değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitimi kapsamında yapılan uygulamalara ve yeterliliklere ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kırış, B. F. (2016). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 6-12 yaş grubu çocukların davranış problemlerine etkileri* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kidd, J. R. (1973). *How adults learn*. Association Press.
- Kidron, M. ve Landreth, G. (2010). Intensive child parent relationship therapy with Israeli parents in Israel. *International Journal of Play Therapy*, 19(2), 64-78. <https://doi.org/10.1037/a0017516>
- Kim, S. Y. (2017). A case study on child-centered play therapy for a child with ADHD and ODD: focusing on the change of play theme at stage. *Korean J Child Stud*, 38(4), 103-115. <https://childstudies.org/upload/pdf/kjcs-38-4-103.pdf>
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation Of Training. R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A Guide To Human Resource Development* içinde (2. Baskı, ss. 301-319). McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: the four levels* (2. Baskı). Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick, J. D. (2006). Kirkpatrick's four level evaluation model. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html> adresinden 5 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, J. (2007). The hidden power of Kirkpatrick's four levels. *Training & Development*, 61(8), 34-37. https://www.researchgate.net/publication/294399394_The_hidden_power_of_kirkpatrick's_four_levels
- Knell, S. M. (2013). Bilişsel davranışçı oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* içinde (ss. 313-328). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10) 350-352. <https://colllearning.info/wp-content/uploads/2019/03/The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Association.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler, gözardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M., Holton III, E.F. ve Swanson, R.A. (2014). *Yetişkin eğitimi*. Kaknüs Yayınları.
- Koçkaya, S. (2016). *Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçkaya, S. ve Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(1), 31-44. <https://doi.org/10.18863/pgy.281082>

- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Komşu, U. C. (2014). *Türkiye’de kent sorunları ve yetişkin eğitimi “Mersin Karaduvar mahallesi örneği”* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kot, S., Landreth, G. L. ve Giordano, M. (1998). Intensive child-centered play therapy with child witnesses of domestic violence. *International Journal of Play Therapy*, 7(2), 17-36. <https://doi.org/10.1037/h0089421>
- Kottman, T. (2017). n oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 87-102). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kottman, T. ve Ashby, J. S. (2017). Adleryan oyun terapisi. D. A. Crenshaw ve A. L. Stewart (Ed.), *Oyun terapisi kapsamlı teori ve uygulama rehberi içinde* (ss.32-47). Apamer Psikoloji Yayınları.
- Köprü, M. (2022). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine uygulanan oyun terapisinin psikososyal ve davranışsal sorunlar üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köroğlu, A. E. (2023). “Anneciğim burada dur.”: Ayrılma kaygısı bozukluğu vakasının çocuk merkezli oyun terapisi ile sağaltımı (Olgu sunumu). *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 7(13), 71-75. <https://doi.org/10.56955/bpd.1316421>
- Kraska-Miller, M. (2013). *Nonparametric statistics for social and behavioral sciences*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b16188>
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. ve Masia, B.B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Company University of Mississippi School of Education. (2007). Bloom’s Taxonomy: Affective Domain. Retrieved from: http://www.olemiss.edu/depts/educ_school2/docs/stai_manual/manual9.htm
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi* (2. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin Eğitimi*. Akçağ Yayıncılık.
- Küçük-Şahin, İ. (2018). *Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük-Şahin, İ. ve Tortop, H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemde kullanımı. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 65-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/48528/574415>
- Landreth, G. (2002). *Play therapy: The art of the relationship*. Brunner-Routledge.
- Landreth, G. (2021). *Oyun terapisi ilişki sanatı*. Nobel Yaşam.
- Landreth, G. L. ve Bratton S. C. (2006). *Child parent relationship therapy (cppt) a 10 session filial therapy model*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Landreth, G. L. ve Lobaugh, A. F. (2011). Filial therapy with in carcerated fathers: Effects on parental acceptance of child, parental stress, and child adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 76(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02388.x>
- Lebovitz, C. K. (1982). *Filial therapy: Outcome and process* [Doktora tezi, Teksas Teknik Üniversitesi]. Teksas Teknik Üniversitesi Kütüphanesi.

- Lee, M. K. ve Landreth, G. L. (2003). Filial therapy with immigrant Korean parents in the United States. *International Journal of Play Therapy*, 12(2), 67-85. <https://doi.org/10.1037/h0088879>
- Lemlech, J. K. (2002). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school*. Merrill Prentice Hall.
- Levy, D. M. (1939). Release therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 9, 713-736.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Mahmoodi, M., Rashtchi, M. ve Abbasian, G. R. (2019). Evaluation of in-service teacher training program in Iran: Focus on the Kirkpatrick model. *Education & Self Development*, 14(4), 20-38. <https://doi.org/10.26907/esd14.4.03>
- Makinde, W. A. ve Bamiro, T. O. (2024). Evaluating technical and vocational education and training (TVET) programmes in Nigeria: The Kirkpatrick model. *JPES*, 3 (01), 126-139. <https://doi.org/10.56741/jpes.v3i02.522>
- Malik, S. ve Asghar, M. Z. (2020). In-service early childhood education teachers' training program evaluation through Kirkpatrick Model. *Journal of Research*, 14(2), 259-270. https://www.researchgate.net/publication/351811550_In-Service_Early_Childhood_Education_Teachers'_Training_Program_Evaluation_Through_Kirkpatrick_Model
- Mankan, T. (2019). *Hemşirelik öğrencilerine el hijyeni ürünü destekli verilen el hijyeni eğitiminin Kirkpatrick modeline göre değerlendirilmesi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Marsh, C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- Masar, S. (2021). *Yetişkin eğitimi kapsamında hizmet veren eğitimcilerin sorunlarının ve yetişkin eğitime uygunluklarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Matondang, Z., Sitompul, H. ve Wijaya, K. (2023). Implementation of evaluation of Kirkpatrick model in statistics course based on case method at the department of building engineering. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(5), 2677-2685. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i5.3371>
- McDevitt, T. ve Ormrod, J. E. (2007). *Child development and education*. Pearson Education.
- McKillip, J. (1987). *Need analysis tools for the specific purpose*. Longman.
- Menteşe, M. (2020). *Yetişkin eğitime katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin sosyal sermayelerinin ve sosyal ağlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2. Baskı) Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. J. Coming, B. Garner ve C. Smith (Ed.), *Review of Adult Learning and Literacy* içinde (ss.199-220). Routledge. https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_vol4_ch6.pdf
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- Miclea, M. ve Mihalca, L. (2007). A computerized platform for the assessment of school readiness. Romanian Association for Cognitive Science, 1, 83-90. <https://www.cbbjournal.ro/index.php/en/2007/51-11-1/329-a-computerized-platform-for-the-assessment-of-school-readiness>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. Baskı). Thousand Oaks.
- Mirmoghtadaie, Z., Mohammadi, M., Tavasoli, A. R., Badv, R. S., Ashrafi, M. R., Zamani, G. R., Hosseinpour, S. ve Omrani, A. (2024). Effectiveness of e-learning courses on neurologists' knowledge of epilepsy classification: A study based on the Kirkpatrick Model. *Jundishapur J Chronic Dis Care*, 13(4), 145-593. <https://doi.org/10.5812/jjcdc-145593>.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60. https://doi.org/10.1501/Egifik_00000000054
- Morrison-Bennett, M. O. ve Bratton, S. C. (2011). The effects of child teacher relationship training on the children of focus: A pilot study. *International Journal of Play Therapy*, 20 (4), 193-207. <https://doi.org/10.1037/a0025833>
- Moustafa, F. (2022). *Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemi: karşılaştırmalı bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Moustakas, C. (1997). *Relationship play therapy*. Rowman & Littlefield.
- Munns, E. (2013). Theraplay: Bağlanmayı geliştirici oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 275-296). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Musayeva, S. (2024). *Yüksek işlevli otistik çocuklarda oyun terapisi ile empatik beceri ve algı gelişiminin incelemesi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nalavany, B. A., Ryan, S. D., Gomory, T. ve Lacasse, J. R. (2005). Mapping the characteristics of a 'good' play therapist. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 27-50.
- Nash, J. B. ve Schaefer, C. E. (2017). Oyun terapisi: temel kavramlar ve uygulamalar. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 3-14). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nims, D. R. (2017). Çözüm odaklı oyun terapisi: Çocukların ve ailelerin çözüm üretmelerine yardım etmek. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 297-309) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Norcross, J. C. (2005). The psychotherapist's own psychotherapy: educating and developing psychologists. *American Psychologist*, 60(8), 840-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.840>
- Norton, C. C. ve Norton, B. E. (2017). Deneyimsel Oyun Terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 187-203). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nutku, H. (2012). Oyunculuk eğitiminde eğitimcinin eğitiminin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 26-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduarte/issue/20729/221517>
- Oaklander, V. (2017). Gestalt Oyun Terapisi/Hümanistik Modeller. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 171-186). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)* (3. Baskı). Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. (1980). Metropolitan readiness testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5-6) yaş çocuklarına uygulanması. *Pedagoji Dergisi*, 1, 119-138.

- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi* [Doçentlik tezi, İstanbul Üniversitesi]. İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyun and Bacon.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik, yaşlılık ölüm*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Opiola, K. K. ve Bratton, S. C. (2018). The efficacy of child-parent relationship therapy for adoptive families: A replication study. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 155–166. <https://doi.org/10.1002/jcad.12189>
- Oral, B. (2020). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). Lifelong learning for all policy directions. [https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2/En/pdf)
- Orhak, S. (2023). *A Kirkpatrick model perspective on the transformative power of the digital teachers project* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Orhan, E. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların duyu ve davranışlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5. Baskı). Allyn & Bacon.
- Otoran, N. (Ed.). (2008). *Yetişkin eğitimi kılavuzu*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- O'Connor, K. (2017). Ekosistemik oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* içinde (2. Baskı, ss. 253-272). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296470>
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimi kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı; Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Öner, N. (1997) *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N. ve Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6272/84232>
- Özbilen, F. M. ve Genç, S. Z. (2020). Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarına yönelik öğretmenlerin algı ve rollerinin belirlenmesi. *Journal of History School*, 49, 4083-4117. <https://doi.org/10.29228/joh.46848>
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017>
- Özdemir-Göker, G. (2021). *Beş-yedi yaş aralığında çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin davranış problemlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. PegemA Yayıncılık.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş grubu öğrencilerin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayıncılık.
- Özkaya, B. T. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 7(2), 208-220. <https://doi.org/10.5455/cap.20140825122141>
- Öztekin, G. G. (2017). *3-10 yaş arası gelişimsel problemleri Olan çocuklarda ve ebeveynlerinde Filial terapinin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztekin, G. G. (2021). *Tek ebeveynli çocuklar ve ebeveynleri üzerinde çocuk-ebeveyn ilişkiterapisi odaklı psikoeğitim programının etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztekin, G. G. ve Gülbahçe, A. (2019). 3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde filial terapinin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2322-2340. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/908462>
- Öztürk-Serter, G. (2018). *Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeyleri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özüstün-Kıral, A. Ö. (2024). *Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak işkur* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pagano, R. R. (2012). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (10. Baskı). Cengage Learning.
- Pamuk, M. M. H. (2022). *Yönlendirici grup oyun terapisinin dikkat eksikliği ve sosyal duygusal beceri algısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Park, J. (2003). *A family perspective on home visiting programs*. University of Wisconsin, Madison. https://trestlelink.org/wp-content/uploads/2024/02/fia_analyses_fphpv.pdf adresinden 16.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Penirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Pett, M. A. (2015). *Nonparametric statistics for health care research: Statistics for small samples and unusual distributions* (2. Baskı). Sage Publications.
- Phillips, J. H. (2000). *Evaluating training programs for organizational impact: Five reports*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Wayne Eyalet Üniversitesi.
- Philipp, D.A., Cordeiro, K. ve Hayos, C. (2018). A case series of reflective family play: Therapeutic process, feasibility, and directional characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3117-3131. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1192-3>
- Phillips, L. A., Baltzer, C., Filoon, L. ve Whitley, C. (2017). Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23 (1), 49-60. <https://doi.org/10.1177/1477971416683488>

- Pianta, R. C. (1992). Child-parent relationship scale. *J. Early Childhood Infant Psychol.* 1–3.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Poon, W. S. (1998). *The relationship between parental empathy and the parental acceptance and the effect of the filial therapy training on this relationship* [Doktora tezi, Kuzey Teksas Üniversitesi]. UNT Dijital Kütüphanesi.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing The Curriculum* (3. Baskı). McGraw Hill
- Pulichino, J. P. (2007). *Usage and value of Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pepperdine Üniversitesi.
- Rajeev, P., Madan, M. S. ve Jayarajan, K. (2009). Revisiting Kirkpatrick's model – an evaluation of an academic training course. *Research Communication*, 96(2). 272-276. https://www.researchgate.net/publication/255648194_Revisiting_Kirkpatrick's_model_-_an_evaluation_of_an_academic_training_course
- Rasouli, D., Ahmady, S., Mohseni-Zenozi S. ve Karimi-Rozveh, A. (2023). Effectiveness of nursing virtual training courses based on the Kirkpatrick Model. *J Edu Health Promot*, 12(1), 203. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_913_22
- Ray, D. E. (2003). *The effect of filial therapy on parental acceptance and child adjustment*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Emporia State Üniversitesi.
- Ray, D. C. ve Landreth, G. L. (2015). Child-centered play therapy. D. A. Crenshaw ve A. L. Stewart (Ed.), *Play therapy: A comprehensive guide to theory and practice* içinde (ss. 3–16). The Guilford Press.
- Rauthmann, J. F., Sherman, R. A. ve Funder, D. C. (2015). Principles of case research: Towards a better understanding of psychological states. *European Journal of Personality*, 29 (3), 363–381. <https://doi.org/10.1002/per.1994>
- Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H. ve Chang, E. (2017). A Critique of Kirkpatrick's Evaluation Model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35–53. <https://doi.org/10.1002/nha3.20178>
- Robinson, S. (2011). What play therapists do within the therapeutic relationship of humanistic/non-directive play therapy. *Pastoral Care in Education Aquatic Insects*, 29(3), 207-220. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.599858>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. ve Smith-Jentsch, K.A (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Saltık, N. (2018). *Kadın konukevlerinde kalan çocuklarda oyun terapisinin sosyal beceri ve problem davranışlara etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sanders J. R. ve Nafziger, D. H. (1976). *A basis for determining the adequacy of evaluation designs*. Western Michigan University Evaluating center.
- Sanson, A., Hemiill, S. A. ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* içinde (ss. 161-175). Kalkedon Yayınları.

- Schaefer, C. ve Drewes, A. (2009). *The therapeutic powers of play and play therapy*. Hoboken, Wiley & Sons, Inc.
- Schaefer, C. E. (2017). *Oyun terapisinin temelleri* (B.T. Özkaya, Çev.). Nobel.
- Schaefer, C. E. ve Drewes, A. A. (2017). Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri. C. E. Schaefer (Ed.) *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 15-26). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schwartzenberger, K. (2004, Ekim 5-9). *Developmental play therapy* [Bildirim sunum]. Paper presented at the 21st Annual Association for Play Therapy International Conference, Denver, CO.
- Sekman, M. ve Eriş, B. (2017). *Çocuklar nasıl başarır?* (42. Baskı). ALFA.
- Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sert, N. (2021). *Türkiye’de yetişkin eğitiminin meslekleşmesi ve halk eğitimcileri* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sezici, S. (2013). *Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sheely-Moore, A. ve Bratton, S. (2010). A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling*, 13(3), 175-183. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300305>
- Shirk, S. R. ve Saiz, C. C. (1992). Clinical, empirical, and developmental perspectives on the therapeutic relationship in child psychotherapy. *Development and Psychopathology*, 4(4), 713–728. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004946>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sıcak, A. ve Arsal, Z. (2013). 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesinin eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, (1), 157-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67213/1049127>
- Simoneau, H. ve Bergeron, J. (2003). Factors affecting motivation in the first six weeks of treatment. *Addictive behaviors*, 28 (7), 1219–1241. [https://doi.org/10.1016/s0306-4603\(02\)00257-5](https://doi.org/10.1016/s0306-4603(02)00257-5)
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton Crofts.
- Smith, N. R. (2000). *A comparative analysis of intensive filial therapy with intensive individual play therapy and intensive sibling group play therapy with child witnesses of domestic violence* [Doktora tezi, Kuzey Teksas Üniversitesi]. UNT Dijital Kütüphanesi.
- Smith, D. ve Landreth, G. L. (2004). Filial therapy with teachers of deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Play Therapy*, 13(1), 13-33. <https://doi.org/10.1037/h0088883>
- Smith, N. ve Landreth, G. (2003). Intensive filial therapy with child witnesses of domestic violence: A comparison with individual and sibling group play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 12 (1), 67-88. <https://doi.org/10.1037/h0088872>

- Sokal, R. R. ve Rohlf, F. J. (2009). *Introduction to biostatistics* (2. Baskı). Dover Publications.
- Solak, A. A. (2024). *3-10 yaş yetim çocuk annelerinde çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin ebeveynlik stresi ve ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Solis, C., M., Meyers, J. ve Varjas, K., M. (2004). A qualitative case study of the process and impact of filial therapy with an African American parent. *International Journal of Play Therapy*, 13 (2), 99-118. <https://doi.org/10.1037/h0088892>
- Soloway, E., Jackson, S. L., Klein, J., Quintana, C., Reed, J., Spitulnik, J., Stratford, S. J., Studer, S., Eng, J. ve Scala, N. (1996, 13-18 April). Learning theory in practice: Case studies of learner-centered design. [Bildiri]. SIGCHI İnsan Faktörleri Konferansı. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/238386.238476>
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, A. (2021). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psiko-eğitim programının çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Stewart, C. J. ve Cash, W. B. (1985). *Interviewing: principles and practices*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Şirketi.
- Stewart, J. ve Cureton, P. (Ed.). (2014). *Evaluating learning and development*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Stewart, J. ve Rigg, C. (2011). *Learning and talent development*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Stover, L. ve Guernsey Jr, B. G. (1967). The efficacy of training procedures for mothers in filial therapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 4(3), 110-115. <https://doi.org/10.1037/h0087950>
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models ve applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Springer.
- Stufflebeam, D.L., McCormick, C.H., Brinkerhoff, R.O. ve Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assessments*. Kluwer Academic Publishers.
- Sugrue, B. ve Rivera., R. J. (2005). *State of the industry: ASTD's annual review of trends in workplace learning and performance*. ASTD: Alexandria.
- Sullivan, J. M. (2011). *Parents of children with high-functioning autism: Experiences in child-parent relationship therapy (CPRT)* [Doktora tezi, Kuzey Teksas Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Sweeney, D. S. (2017). Grup oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 227-252). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sweeney, D. S. ve Landreth, G. L. (2017). Çocuk merkezli oyun terapisi. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri içinde* (2. Baskı, ss. 129-152). Nobel Yayınevi.
- Sywulak, A. E. (1977). *The effect of filial therapy on parental acceptance and child adjustment* [Doktora tezi, Pensilvanya Eyalet Üniversitesi]. <https://esirc.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/1619/Ray%201995.pdf?sequence=1>

- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Şen, E., ve Şahin, H. (2017). Dönüşümsel öğrenme kuramı: Baskın paradigmayı yıkmak. *Tip Eğitimi Dünyası*, 16(49), 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/345693>
- Şen-Karadağ, Ö. (2021). *Aile eğitim programı ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şensoy, P. ve İpek, M. (2023). Çocuk merkezli oyun terapisinin öfke problemi olan çocuklar üzerindeki etkisi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 9(3), 185-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asder/issue/80792/1383312>
- Tabancalı, E. (2007). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 61-80). Anı Yayıncılık.
- Tal, R., Tal, K. ve Green, O. (2018). Child-parent relationship therapy with extra-familial abused children. *Journal of child sexual abuse*, 27(4), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1451420>
- Tanış, E. (2024). *Duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim programı ve çocuk merkezli oyun terapisinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Sevinç Matbaası.
- Teber, M. (2021). *Çocuklarla online terapi*. Yenikapı Yayınları.
- Teke, E. (2019). *Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, S. ve Yaman, S. (2008). Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 15-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/855993>
- Temel-Mert, Z. (2021). *Yapılandırılmış oyun terapisi ile verilen eğitimin tip 1 diabetes mellituslu çocukların metabolik kontrol, ruhsal uyum ve yaşam kalitesine etkisi* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Temizel, B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş arası çocuklarda görülen kaygı düzeylerine etkisi: retrospektif bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Teti, D. ve Gelfand, D. (1991). Behavioral competence among mothers of infant in the first year; the mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01580.x>
- Tew, K., Landreth, G. L., Joiner, K. D. ve Solt, M. D. (2002). Filial therapy with parents of chronically ill children. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 79. <https://doi.org/10.1037/h0088858>
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher-Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132961>
- Tezel-Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21107/227319>
- Tobin, D. R. (2000). *All learning is self-directed: How organizations can support and encourage independent learning*. American Society for Training and Development.

- Topham, G. L., Wampler, K. S, Titus, G. ve Rolling, E. (2011). Predicting parent and child outcomes of a filial therapy program. *International Journal of Play Therapy*, 20 (2), 79-93. <https://doi.org/10.1037/a0023261>
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects; A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ontario Eğitim Araştırmaları Enstitüsü.
- Turner, E. J. (2007). *Readiness for self-directed learning: comparison of collegeprep and vocational education public high school seniors* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Missouri Üniversitesi.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review*. NRDC Publications.
- Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2025a). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 04 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2025b). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2025c). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türk Tabipleri Birliği (TTB) (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama raporu*. <https://www.ttb.org.tr/kutuphane/okulabaslama.pdf>
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 104-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1938477>
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeuefebder/issue/33887/375224>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Uçaner, B. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin türk müzik tarihi dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ural, O. (2007, Mayıs 5). *Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği* [Sözlü sunum]. Öğrenen Toplum İçin Yetişkin eğitimi Sempozyumu, İSMET, İstanbul.
- Ural, O. (2013). *Yetişkin eğitimi* (2.Baskı). Kalkedon Yayınları.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü Yıl Üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği’ nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (3), 30-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40010/475657>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme, süreçler yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Anı.
- Ülger, N. (2023). *Satranç öğretim programının okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Üstündağ, M. T. ve Yalın, H. İ. (2014). İş birlikçi internet temelli öğrenme ortamının Kirkpatrick değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 79-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26088/274925>
- VanFleet, R. (2017). Filial terapi oyunun gücü ile aile ilişkilerini kuvvetlendirmek. C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* içinde (2. Baskı, ss.153-170). Nobel Akademik Yayıncılık.
- VanFleet, R. (2021). *Filial terapi oyun yoluyla ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirme teori ve uygulama rehberi* (H. K. Çakmaklı, S. Karakoç, Çev.). APAMER.
- VanFleet, R. ve Guernsey, L. (2003). *Casebook of filial therapy*. Play Therapy Press.
- VanFleet, R., Sywulak, A. E. ve Sniscak, C. C. (2020). *Çocuk merkezli oyun terapisi* (H. U. Kural, B. Tuncel, Çev.). APAMER.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teoriler ve teknikler* (4. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Villarreal, C. E. (2008). School-based child parent relationship therapy (CPRT) withHispanic parents. *Dissertation Abstracts International: Section A. HumanitiesandSocial Sciences*, 69(2). <https://psycnet.apa.org/record/2008-99150-424>
- Wall, L. R. (1979). Parents as play therapists: A comparison of three interventions into children's play. *Dissertation Abstracts International*, 39 (11-B), 5597. <https://psycnet.apa.org/record/1979-34168-001>
- Weir, K. N. (2007). Using integrative play therapy with adoptive families to treat reactive attachment disorder: A case study. *Journal of Family Psychotherapy*, 18(4), 1-16. https://doi.org/10.1300/J085v18n04_01
- Yakar, A. (2021). *Kadınların eğitim yoluyla güçlenmesinin yetişkin eğitimi bağlamında çözümlenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yalın, Ş. (2023). *Otizmlili çocuklara, öğrenmenin ön koşul becerilerinin, ebeveynleri tarafından floortime oyun terapisi ile kazandırılmaya çalışılmasının, otistik davranışlar ile gelişim alanlarındaki becerilerine ve ebeveynlerinin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayınları.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E. ve Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(19), 34-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21304/228627>
- Yanıt, E. (2020). “Çocuğumu benden alın!” Sınır koyma probleminin çocuk merkezli oyun terapisi ile sağaltımı. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 35-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bpd/issue/51787/673097>
- Yarcel, H. (2024). *Filial terapinin özel yetenekli çocukların öz düzenleme becerileri ve akademik azim düzeyleri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, S. (2017). *Filial terapinin bakım elemanlarının öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri ile korunma ihtiyacı olan çocukların davranış sorunları üzerine etkisi* [Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuzer, H. (1990). *Ana- baba okulu*. Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi* (44. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin.
- Yıldız, C. (2015). *Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grup terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, F. (2023). *Yetişkin eğitiminde sanatsal etkinliklerin yeri: bir model önerisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, Ö. (2018). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapinin ayrılık kaygısı üzerine etkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. (2019). *Çocukluk çağında görülen psikolojik sorunların oyun terapisi ile sağaltımı* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. (2021). *3-6 yaş grubu çocuklarda oyun terapisi bağlamında iletişim becerilerinin kazandırılması üzerine örnek bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, G. (2023). *Türkiye’de yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezleri* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının Kirkpatrick program değerlendirme modeline göre incelenmesi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, E. (2022). Yetişkin eğitimi ve AB projeleri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 7(2), 228-239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/74857/1227580>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. Baskı). Sage Publications.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/10030/123772>
- Yuen, T., Landreth, G. ve Baggerly, J. (2002). Filial therapy with immigrant chinese parents. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 63-90. <https://doi.org/10.1037/h0088865>
- Yüreğilli-Göksu, D., Yalçın, S., Gelişli Y. ve Taşpınar, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için geliştirilen yenilikçi yöntem ve tekniklere ilişkin programın etkililiği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2704-2720. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.12.1501>
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Zhao, W., Liu, Z., Wang, T., Yin, X. Sun, Y., Zhang, X. ve Yang, H. (2023). Assessment of a training project of English as a media of instruction (EMI) using Kirkpatrick model. *BMC Medical Education*, 23(1), 271. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04204-5>
- Zhetpisbayeva, B., Sarzhanova, G. ve Seilkhanova, A. (2020). Using the Kirkpatrick evaluation model for pre-service teacher education course. *Collection of Scientific Works*, 68-73. <https://doi.org/10.36074/11.12.2020.v4.24>
- Zorlu, A. (2016). *Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zulliger, H. (2014). *Çocukta oyunla tedavi*. Cem Yayınevi.



EKLER

EK 1 Araştırma izni



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-84658286
Konu : Araştırma İzni
(Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU)

20/09/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08.09.2023 tarihli ve E.79594239-302.14-2300128920 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU'nun İlimiz merkezinde bulunan Namık Kemal İlkokulu 1.sınıf öğrenci ve öğrenci velilerine uygulamak istediği "**Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Kirkpatrick Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi**" konulu çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz arge birimi tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın ekte bulunan mühürlü formlar kullanılarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda, uygulamanın denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esas olmak üzere yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- Değerlendirme Formu (1 Adet)
- 2- Başvuru Formu (1 Adet)
- 3- Mühürlü Form (33 Sayfa)
- 4- Taahhütname (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Valilik Konağı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Düzce

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

Telefon No : 0 (380) 524 13 80

E-Posta: isticatistik81@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: düzce.meb.gov.tr

Faks: 3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> **eh7d-ea81-3e47-h69c-8092** kodu ile teyit edilebilir.



EK 2 Metropolitan olgunluk testi

METROPOLİTAN OLGUNLUK TESTİ

TEST: FORM R

İSİM: ERKEK: KIZ: TEST TARİHİ/.../...

..... ay gün

ÖĞRETMEN: OKUL: DOĞUM TARİHİ/.../...

..... ay gün

ADRES: ÖĞRETMENİN YAŞI/.../...

..... ay gün

SINIF:

TEST	HAM PUANI
1. KELİME ANLAMA	
2. CÜMLELER	
3. GENEL BİLGİ	
4. EŞLEŞTİRME	
Toplam Testler 1-4	
5. SAYILAR	
6. KOPYA ETME	
Toplam Testler 1-6	

BİR ADAM ÇİZİN:

OKUMA OLGUNLUĞU

Puanların Toplamı Test 1-4	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

SAYI OLGUNLUĞU

Puan Test 5	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

TOPLAM OLGUNLUK SEVİYESİ

Puan Test 1-6	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi	Yeterli oran

BİR ADAM ÇİZ TESTİ:

DEĞERLENDİRME:

EK 3 Tepki bildirme formu

Yönerge: Değerli ebeveyn, bugün katılmış olduğumuz Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin oturumuna dair görüşlerinizi isminizi yazmadan belirtiniz. Verdiğiniz yanıtların içten olması eğitim sürecinin şeffaf bir şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için önemlidir.

Oturum sayısı:.....

Eğitim Tarihi: / /

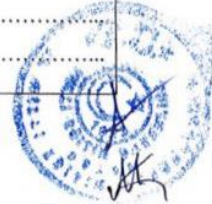
Sorular	
<i>Bugünkü oturumda;</i>	
1.	Eğitimin verildiği fiziki ortam ile ilgili görüşleriniz nelerdir? • Eğitim ortamındaki ısı-sıcaklık durumu nasıldı? • Eğitim ortamındaki ışık durumu nasıldı? • Eğitim ortamındaki ses-yalıtım durumu nasıldı? • Eğitim ortamına ulaşım durumunuz nasıldı? • Eğitim ortamındaki fiziki konumunuz nasıldı?
2.	Eğitimci ile ilgili görüşleriniz nelerdir? • Eğitiminin konuya hakimiyeti nasıldı? • Eğitimcinin anlaşılır olma durumu nasıldı? • Eğitimcinin gerekli açıklamaları yapma durumu nasıldı?
3.	Eğitim sürecinde kullanılan yöntem teknikler ile ilgili görüşleriniz nelerdir? • Eğitimcinin dersi işleyiş şekli nasıldı? • Sunuş yöntemi ile bilgilerin eğitimci tarafından doğrudan aktarıldığı durumlar nasıldı? • Eğitim sürecinde eğitimci tarafından sorulan sorular nasıldı? • Eğitim sürecinde soruların yanıtlanma durumu nasıldı? • Eğitim sürecinde katılımcıların aktif olduğu rol-oylama çalışmaları nasıldı?
4.	Program içeriğinde yer alan konular ile ilgili görüşleriniz nelerdir? • Eğitimde ele alınan konuların zorluğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? • Konuların sıralaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? • Konuların aşamalılığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? • Konuların anlaşılır olması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? • Konuların ilgi çekiciliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? • Konuların yararlılığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5.	Eğitim durumları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? • Eğitimcinin katılımcıların istenen davranışlarını artırmak için katılımcıya verdiği uyarıcılar nasıldı? • Eğitimcinin katılımcıları hedefe yönlendiren ipucu niteliğindeki uyarıcıları nasıldı? • Eğitimcinin katılımcılara davranışları hakkında verdiği geribildirimler nasıldı? • Eğitimcinin katılımcıları ders işlenişine aktif olarak katması durumları nasıldı?



EK 4 ÇEİT eğitimi öğrenmelerin değerlendirilmesi formu

Yönerge: Değerli ebeveyn, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi konuları kapsamında aşağıda bulunan boşluk doldurma sorularını doldurunuz.

Soru 1) "Filial" kelimesinin anlamı	'dır.
Soru 2) ÇEİT eğitimin ana amacı	'dır.
Soru 3) Filial terapinin tanımını yapınız:	
Soru 4) ÇEİT eğitiminde kullanılan çocuk merkezli oyun terapisi becerilerini yazınız:	
Soru 5) ÇEİT terapi yaş grubundaki çocuklara uygulanabilir.	
Soru 6) İçerik yansıtma ifadesine bir örnek yazınız:	
Soru 7) Oyun saatini sonlandırmak için kullanılabilecek bir kapanış cümlesi (yapılandırma) örneği yazınız:	
Soru 8) Sınır koyma becerisinde uygulanması gereken adımları yazınız:	
Soru 9) Oyun saatinin ana kurallarını yazınız:	



EK 4 ÇEİT eğitimi öğrenmelerin değerlendirilesi formu (devam)

Soru 10) Terapide oyuncak kullanımı ile ilgili dikkat edilecek durumları yazınız:

.....

.....

.....



EK 5 ÇEİT eğitimi becerileri kontrol listeleri-yapılandırma becerisi formu

Yönerge: Aşağıdaki ifadeler evde oyun anındaki yapılandırma becerisine dair ebeveyn davranışlarının terapist tarafından değerlendirilmesi için kullanılacaktır.

Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi				
Oyun odasına giriş süreci		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Oyunu başlatmak için basit ifadeler ile giriş yapmıştır. (örn. "oyun zamanımız başladı")			
2.	Çocuğun oyun odasında neredeyse istediği her şeyi yapabileceğini söylemiştir.			
3.	Yapmaması gereken bir şey olduğunda hatırlatacağını söylemiştir.			
İhtiyaç molaları yönetimi (Aşağıdaki satırları ihtiyaç molası durumu olursa doldurunuz. Yemek ve diğer fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra oyuna başlanacağı için, acil ihtiyaçlardan tuvalet ihtiyacı ya da su içme ihtiyacı göz önünde bulundurulmuştur. Başka ihtiyaçlar da söz konusu olabilir. İhtiyaç molası gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Çocuğa tuvalete gitmek/su içmek için odadan sadece bir kere çıkabileceğini söylemiştir.			
2.	Çocuğun tuvalete gitmesine/su içmesine müsaade etmiştir.			
3.	Çocuk tuvaletten gelince/su içtikten sonra "Şimdi özel oyun odasına geri geldin." demiştir.			
Oyun odasından çıkış süreci		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Seansın bitimine beş dakika kala ebeveyn, "(Çocuğun adı), oyun odasından çıkmamız için 5 dakikamız kaldı." demiştir.			
2.	Seansın son 1 dakikasında ebeveyn çocuğa "(Çocuğun adı), bugünlük burada oynamamız için son 1 dakikamız kaldı." demiştir.			
3.	Seansın sonunda ebeveyn sevecen ama kesin bir ses tonuyla, "(Çocuğun adı), bugünlük bu kadar. Zamanımız doldu. Şimdi oyun odasından çıkmamız gerekiyor." demiştir.			
Odadan çıkmak istemeyen ya da çıkmayı geciktiren		Yetersiz	Orta	Yeterli



EK 5 ÇEİT eğitimi becerileri kontrol listeleri-yapılandırma becerisi formu (devam)

durumlar (Aşağıdaki satırları odadan çıkmak istemeyen ya da çıkmayı geciktiren durumlar olursa doldurunuz. Böyle bir durum gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()				
1.	Ebeveyn önce çocuğun duygularını yansıtmıştır.			
2.	Kesin bir şekilde seansın bittiğini belirtmiştir.			
3.	Ebeveyn ayağa kalkarak oyun seansının bittiğini işaret etmiştir.			
4.	Gerek duyulduğu için ebeveyn çocuğun elinden veya omzundan nazikçe tutarak onu kapıya yöneltmiştir.			
5.	Ebeveyn, seans boyunca devam ettirdiği kabul edici tutumdan kesin ve istikrarlı bir tutuma geçmiştir.			
6.	Ebeveyn çocukla beraber kapıya doğru gitmiş ve oyun odasının dışına çıkmıştır.			



EK 5 ÇEİT eğitimi becerileri kontrol listeleri-sınır koyma becerisi formu

Yönerge: Aşağıdaki ifadeler evde oyun anındaki sınır koyma becerisinde dair ebeveyn davranışlarının terapist tarafından değerlendirilmesi için kullanılacaktır.

Sınır Koyma Becerisi Kontrol Listesi				
Sınır belirtme aşaması (ihlal öncesi ya da ilk ihlal sonrası)		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Ebeveyn çocuğun adını kullanarak çocuğun yasaklanan davranışı yapma isteğini yansıtmıştır.			
2.	Ebeveyn sınırı çocuğa kısa, net ve belirli bir şekilde ifade etmiştir.			
3.	Sesinin tonu hoş ama aynı zamanda etkili ve kesin olmuştur.			
4.	Sınırı belirttikten sonra çocuğun oyunu yeniden yönlendirmesine izin vererek tekrar yapılandırmaya gitmiştir.			
5.	Sınırlara uyan ancak bundan şikâyet eden çocuğa ebeveyn empatik dinleme becerisi kullanmıştır.			
Uyarıda bulunma aşaması (ikinci ihlal sonrası)		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Sınırı tekrar belirtmiştir.			
2.	Çocuğa sınırı bir kez daha ihlal ederse neler olacağını söylemiştir (örn. Odadan çıkmak).			
3.	Çocuğun belirtilen sonucu göze alıp almamayı seçmesine izin vermiştir.			
4.	Uyarıda bulunduktan sonra ebeveyn çocuğun oyunu yeniden yönlendirebilmesi için bir kez daha yapılandırmaya gitmiştir.			
Sınır ihlalinin sonucundaki yaptırımı uygulama aşaması (üçüncü ihlal sonrası yaptırımı gerçekleştirme)		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Önce sınırı bir kez daha hatırlatmıştır.			
2.	Uyarı olarak söylediği yaptırımı yerine getirmiştir.			
3.	Hoş fakat kesin bir ses tonu kullanmıştır.			
4.	Ebeveyn çocuğu yaptırımı yerine getirmeye (örn. odadan çıkmak) yönlendirmiştir.			
Yaptırıma direnç gösterilen durumlar (Aşağıdaki satırları)		Yetersiz	Orta	Yeterli



EK 5 ÇEİT eğitimi becerileri kontrol listeleri-sınır koyma becerisi formu (devam)

uyarıdaki yaptırımı gerçekleştirmeyen durumlar olursa doldurunuz. Böyle bir durum gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()				
1.	Ebeveyn önce çocuğun duygularını yansıtmıştır.			
2.	Kesin bir şekilde yaptırımının uygulanacağını belirtmiştir.			
3.	Ebeveyn ayağa kalkarak da yaptırımın gerçekleşeceğini işaret etmiştir.			
4.	Gerek duyulduğu için ebeveyn çocuğun elinden veya omzundan nazikçe tutarak onu yaptırımı gerçekleştirmeye yöneltmiştir.			
5.	Ebeveyn, seans boyunca devam ettirdiği kabul edici tutumdan kesin ve istikrarlı bir tutuma geçmiştir.			
6.	Ebeveyn çocukla beraber yaptırımı uygulamıştır.			



EK 6 Yetişkin-çocuk etkileşiminde empati ölçeği

YETİŞKİN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE EMPATİ ÖLÇEĞİ (MEACİ)

Puanlama Formu (Örnek maddeler)

Puanlayıcı:	Video Kodu #:

Çocuğu Kabulü İletme: Kabulün/reddetmenin sözel ve sözel olmayan ifadesi

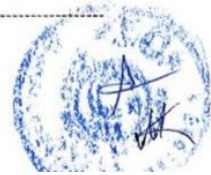
1. Duyguların Kabulünün Sözel ve Sözel Olmayan İletimi: ... ile gurur duyuyorsun, ...yı gerçekten sevdin, ... seni kızdırdı (ses tonu uygun olmalı)
2.
3.
4.
5. Güçlü Derecede Eleştirel Olma/Öğüt Verme/Reddetme: (Güçlü ses tonu) Sana bunu diğer şekilde yapmanı söylemiştim. Ne kadar aptalsın! ... söylemek hoş değil. Baş belası olan bir çocuk oluyorsun.

Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama: Çocuğun yönlendirmesini takip etmek için davranışsal isteklilik (çocuğun davranışlarını kontrol etmek yerine)

1.
2. Çocuğun Yönlendirmesine İzin Verne; fakat bilgi isteme/ bilgi almaya gönüllü olma, övme: Ne yapmalıyım? "Güzel." Bunu vurabilirsin. Doğru olanı yaptın.
3.
4.
5. İkna Etme, İsteme, Yarıda Kesme, Müdahale Etme, İsrar Etme: Hayır, bunu al, Bu kadar yeter, Sana...yapmamı söylemiştim, Şunu ver!

Oyuna Katılım: Ebeveynin çocuğun etkinliğine katılımı ve ilgisi (her zaman olumlu şekilde katkısı olmayabilir)

1. Tamamen İtaatkar (kullanılan nesnelerdense çocuğa karşı daha ilgili olma): sözlü ve "gözler" ile katılım (ve fiziksel olarak, çocuk davet ettiğinde)
2.
3.
4. Kısmen Geri Çekilmiş/Endişeli: nadiren dikkatini verir; fakat yorum yapmaz, çocuğun ihtiyaçlarını karşılama başarısız olur; fakat çocuk istediği zaman karşılık verir.
5.



EK 7 ÇEİT eğitim programına ilişkin tutum belirleme anketi

Yönerge: Değerli veli; ÇEİT eğitimi ile ilgili tutumunuzu belirlemek için aşağıda bulunan maddelere yönelik düşüncelerinizi “Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum” şeklindeki ifadelerden birine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

No	Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1.	ÇEİT eğitimine katılımı önemli buluyorum.			
2.	Eğitimin yeni beceriler kazandırmak için önemli olduğunun farkındayım.			
3.	Çocuğumla iletişimimi geliştirmek için bu gibi etkinliklere katılmayı değerli buluyorum.			
4.	Yeni şeyler öğrenmek zevkli.			
5.	Yeni insanlarla tanışmak benim için kaygı verici.			
6.	Çocuğumun okulunda bir eğitime katılmaktan mutluluk duyarım.			
7.	Çocuğumla olan ilişkimi her zaman geliştirmeyi tercih ederim.			
8.	Çocuğumla oyun oynamaktan sıkılırım.			
9.	Çocuğumla nasıl oyun oynayacağımı bilemem.			
10.	Çocuğumun duygularını anlamaya özen gösteririm.			
11.	Çocuğuma kural koymak beni zorlar.			
12.	Eğitimcileri her zaman takdir ederim.			
13.	Her zaman yapılacaklar konusunda çocuğumu yönlendirmek benim için bir alışkanlıktır.			
14.	Okula uyum sürecinde ebeveyn olarak etkimi kullanırım.			
15.	Birinci sınıf velisi olmak beni korkutuyor.			
16.	Çocuğumla nasıl verimli zaman geçireceğimi			



EK 7 ÇEİT eğitim programına ilişkin tutum belirleme anketi (devam)

	bilemiyorum.			
17.	Çocuğuma zaman ayırmak benim için zordur.			
18.	Çocuğumun akademik gelişimi benim için önemlidir.			
19.	Çocuğum birinci sınıfta başarılı olacaktır.			
20.	Çocuğumun duygularını anlamak benim için önemlidir.			
21.	Her zaman çocuğumun düşüncelerini can kulağı ile dinlerim.			
22.	Eğitimci eğitim ortamında her şeyi bilen değil, paylaşımcı olmalıdır.			
23.	Çocuğuma olan yaklaşımım onun duygusal durumunu etkileyebilir.			
24.	Çocuğuma olan yaklaşımım onun akademik durumunu etkileyebilir.			
25.	Oyun oynamak çocuklar için iyileştiricidir.			
26.	Çocuğuma olan yaklaşımım onu davranışsal durumunu etkileyebilir.			
27.	Çocuğumla oyun oynamak onunla ilişkimi güçlendirebilir.			
28.	Eğitime katılarak çocuğumu daha iyi tanıyabilirim.			
29.	Veli eğitimlerinde her zaman aynı konular ele alınır.			
30.	Veli eğitimleri her zaman faydalıdır.			



EK 8 Çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği

Babanın yaşı:

Çocuğun doğum tarihi:..... Ölçeğin uygulandığı tarih:.....

Lütfen, aşağıdaki ifadelerden her birinin, çocuğunuzla olan şu anki ilişkinize ne derece uyduğunu belirtiniz. Eğer çocuğunuz yoksa diğer sayfaya geçiniz.

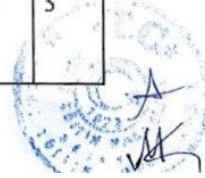
Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan rakamı yuvarlak içerisine alınız.

		Tamamıyla Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamıyla Uygun
1.	Çocuğumla şefkat dolu sıcak bir ilişkimiz var.	1	2	3	4	5
2.	Çocuğum ve ben sürekli olarak karşılıklı bir çatışma içerisindeyiz.	1	2	3	4	5
3.	Çocuğum kendini iyi hissetmediğinde, benim kendisini rahatlatmamı bekler.	1	2	3	4	5
4.	Çocuğum ona dokunmamdan ya da fiziksel yakınlık göstermemden rahatsız olur.	1	2	3	4	5
5.	Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir.	1	2	3	4	5
6.	Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler.	1	2	3	4	5
7.	Çocuğum, benden ayrı kalmaya aşırı tepki gösterir.	1	2	3	4	5
8.	Çocuğum kendisi hakkındaki bilgileri içinden geldiği gibi paylaşır.	1	2	3	4	5
9.	Çocuğum bana aşırı derecede bağlıdır.	1	2	3	4	5



EK 8 Çocuk-ebeveyn ilişki ölçeği (devam)

10	Çocuğum beni memnun etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
11	Çocuğum, kendisine adil davranmadığımı düşünür.	1	2	3	4	5
12	Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
13	Ben diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde çocuğum incinir ya da kıskançlık gösterir.	1	2	3	4	5
14	Çocuğum, cezalandırıldıktan sonra bile kızgınlığını ya da karşı koymayı devam ettirir.	1	2	3	4	5
15	Çocuğumla ilgilenmek enerjimi tüketiyor.	1	2	3	4	5
16	Çocuğum benim davranışlarımı ya da işleri yapış şeklini taklit eder.	1	2	3	4	5
17	Çocuğum kötü bir ruh hali içerisinde olduğunda, bizi uzun ve zor bir günün beklediğini bilir.	1	2	3	4	5
18	Çocuğum bana karşı duygularını önceden kestirmek zordur ya da duyguları aniden değişebilir.	1	2	3	4	5
19	Tüm çabalarım rağmen çocuğum ile anlaşma biçimimizden hiç memnun değilim.	1	2	3	4	5
20	Çocuğum benden bir şey istediğinde sızlanır ya da ağlar.	1	2	3	4	5
21	Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır.	1	2	3	4	5
22	Çocuğum, duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır.	1	2	3	4	5
23	Çocuğumla olan etkileşimim bir ebeveyn olarak kendimi etkili ve özgüvenli hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5



EK 9 Aile görüşme formu

Yönerge: Değerli katılımcı, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitimine katılmış ve çocuğunuz ile evde oyun seanslarını yürütmüş olan eşinizin ÇEİT eğitiminde öğrendiği becerilere ve ÇEİT eğitim sürecinin ev ortamına katkılarına yönelik aşağıdaki sorulara dair görüşlerinizi belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

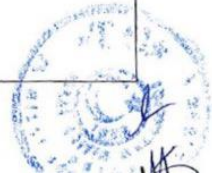
1. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin sınır koyma becerisi nasıl bir değişim yaşadı? Eşinizin; • Çocuğum istenmeyen davranışına ya da hatırlatılması gereken bir kurala yaklaşımı nasıl? • Çocuğuma kural ya da sınır koyarken çocuğum ihtiyaçlarını anlama durumu nasıl? • Kuralı açıkça belirtebilme durumu nasıl? • Seçenek sımma durumu nasıl?
2. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin empatik dinleme (yansıtma) becerisi nasıl bir değişim yaşadı? Eşinizin; • Çocuğumuzun söylediklerini ona kendi cümleleri ile tekrar ifade etme durumu nasıl? • Çocuğumuzun davranışlarını fark ettiğinde onu ifade etme durumu nasıl? • Çocuğumuzun duygularını anladığım da bu duyguları isimlendirme durumu nasıl? (üzgünsün, öfkелisin gibi)
3. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin yapılandırma becerisi nasıl bir değişim yaşadı? Eşinizin; • Bir konu ya da eylem hakkında önceden çocuğumuzu bilgilendirme durumu nasıl? • Süreç hakkında çocuğumuzu bilgilendirme durumu nasıl? (ödev ya da serbest zaman süreci gibi) • Çocuğumuzun yaptığı şeyi sonlandırması için zamanı dolmadan önceden hatırlatma yapma durumu nasıl?
4. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin çocuğumun liderliğine uyma becerisi nasıl bir değişim yaşadı? Eşinizin; • Eşiniz oyun anında çocuğum kendisini yönlendirmesine nasıl tepki veriyor? • Eşinizin oyunda çocuğum yönlendirme durumu nasıl?
5. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizde ne tür değişimler gözlediniz? • ÇEİT terapi eğitiminden sonra eşiniz bir değişim yaşıyorsa bu ne yönde oldu? • Çocuk ile iletişiminde ve ev ortamında gözünüze çarpan diğer farklılıklar nelerdir?



EK 10 Öğretmen görüşme formu

Yönerge: Değerli katılımcı, ebeveyni Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitiminden sonra öğrencinizdeki değişimlere dair görüşlerinizi belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

1. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizin <u>okula uyumunda</u> nasıl bir değişim yaşandı?
2. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizde <u>sosyal</u> olarak nasıl değişim yaşandı?
3. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizde <u>duygusal</u> olarak nasıl bir değişim yaşandı?
4. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizin <u>akademik</u> durumunda nasıl bir değişim yaşandı?
5. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizde olan <u>diğer değişimler</u> nelerdir?



EK 11 Prozodik okuma ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkli) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3*	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7*	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb.).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

0- Hiçbir Zaman gözlenmedi.

1- Çok az gözlendi.

2- Zaman zaman gözlendi.

3- Çoğu zaman gözlendi.

4- Her zaman gözlendi



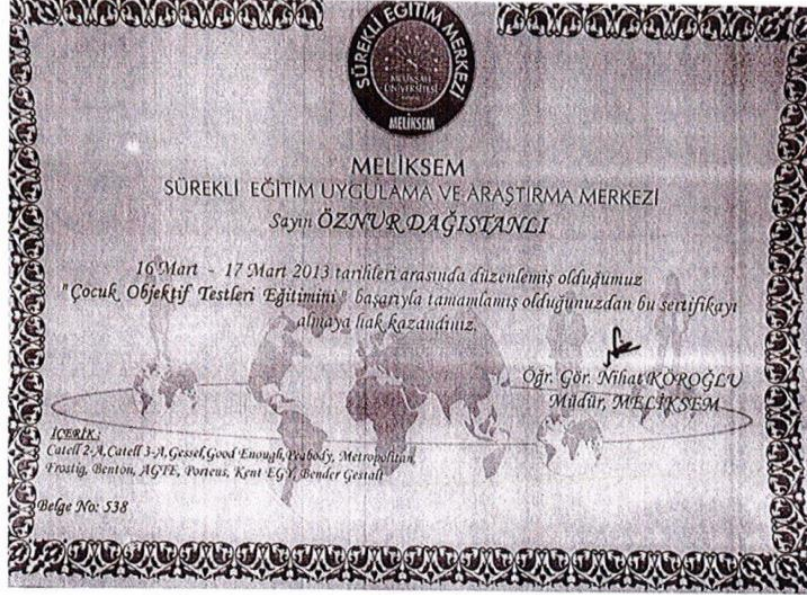
EK 12 Gözlem formu örneği (VanFleet, 2021)

Çocuğun davranışı	Ebeveynin davranışı	Yorumlar
Eşyalara bakınarak odanın etrafında gezindi.	“Odayı inceliyorsun.”	İyi!
Her seferinde daha sert vurarak şişme oyuncağı birkaç kez yumrukladı, annesinin tepkisini kolladı.	Bir şey söylemedi.	Ebeveynin duyguları hakkında ve empatik dinleme ihtiyacı hakkında görüşün.
Dart tabancasıyla lambayı hedefe aldı ve vurdu.	“O tabancayla atış yapmayı seviyorsun.”	Harika! Çocuğun ifadesini ve duygusunu yansıttı.
Tabancayla uzaklaşa uzaklaşa atışlar yaptı.	“Hala atış yapıyorsun.”	Davranışı tarif etmeye devam ediyor- iyi! Belki “Lambayı uzaktan vurup vuramayacağını görmek üzeresin.” gibi bir cümle ekleyebilir.
“Benim kadar iyi atış yapamazsın!”	Bir şey söylemedi.	Verilebilecek muhtemel cevaplar hakkında konuşun: “beni yenmek hoşuna gidiyor” ya da “kendi atışlarıyla gurur duyuyorsun.”
		Genel olarak iyi iş çıkardı. Çocuğun oyunu tamamen yönlendirmesine izin verdi.

EK 13 Ölçek izin durumları

Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerden dört tanesi başka araştırmacılar tarafından daha önce geliştirilmiş hazır ölçeklerdir.

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi 1965 yılında Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek araştırmacı tarafından "Çocuk Testleri" eğitiminde öğrenilmiş ve uygulama sertifikası alınmıştır. İlgili belge görseli aşağıdadır.



Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (Measurement of empathy in adult-child interactions – MEACI) Guerney, Stover ve DeMeritt'in 1968'de annelerin çocuklarıyla spontane bir şekilde oynarken anne-çocuk etkileşimi esnasındaki empati derecesini ölçtüğü çalışmada ortaya çıkmıştır. Stover, Guerney ve O'Connell 1971'de ölçeği yeniden gözden geçirmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Bratton 1993'te Stover, Guerney ve O'Connell'in 1971'de yaptığı çalışmadan elde ettiği verilerden ve 12 Nisan 1992'de Louis eGuerney ile yaptığı görüşmeden yararlanarak bugünkü MEACI değerlendirme ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçeğin kullanım izni alınamamış ancak ölçeğin pek çok tez ve araştırmada erişime açık elektronik ortamda bulunmasından dolayı kullanılmasına karar verilmiştir.



EK 14 Metropolitan okul olgunluğu testi sonuçları

Nu .	Sınıf Şube	Ad Soyad	Doğum Tarihi	Okuma Olgunluğu	Sayı Olgunluğu	Genel Sonuç
1.	1/A	Z. S. K.	24.11.2017	49-C Orta	12-C Orta	71-C Orta
2.	1/B	U. G. A.	21.10.2017	49-C Orta	21-A Üstün	79-C Orta
3.	1/B	Z. A. K.	10.11.2017	51-C Orta	13-C Orta	74-C Orta
4.	1/B	E. M.	24/11/2017	41-D Ortanın Altı	41-C Orta	62-D Ortanın Altı
5.	1/C	M. A. Y.	16/12/2017	46-D Ortanın Altı	7-D Ortanın Altı	57-D Ortanın Altı
6.	1/C	E. S.	06.10.2017	47-C Orta	6-D Ortanın Altı	71-C Orta
7.	1/C	R. B. K.	14.10.2017	48-C Orta	15-C Orta	71-C Orta
8.	1/D	E. B.	18.10.2017	50-C Orta	18-B Ortanın Üstü	77-C Orta
9.	1/D	Ö. A. B.	26.10.2017	34-D Ortanın Altı	10-C Orta	46-D Ortanın Altı
10.	1/D	T. S.Ö.	27.01.2018	45-D Ortanın Altı	16-B Ortanın Üstü	69-C Orta
11.	1/E	N. Ö.	03.10.2017	45-D Ortanın Altı	11-C Orta	62-D Ortanın Altı
12.	1/F	Y. B. A.	27.10.2017	52-C Orta	12-C Orta	74-C Orta
13.	1/F	Z. R. İ.	20.10.2017	43-D Ortanın Altı	16-B Ortanın Üstü	63-D Ortanın Altı
14.	1/F	B. G.	24.10.2017	45-D Ortanın Altı	11-C Orta	64-D Ortanın Altı
15.	1/F	Z. S. C.	05.10.2017	50-C Orta	17-B Ortanın Üstü	77-C Orta
16.	1/G	Y. Ç. Ü.	23.12.2017	45-D Ortanın Altı	13-C Orta	65-C Orta
17.	1/H	A. Ç.	01/11/2017	42-D Ortanın Altı	13-C Orta	61-D Ortanın Altı
18.	1/H	D. A.	12.12.2017	40-D Ortanın Altı	9-D Ortanın Altı	62-D Ortanın Altı
20.	1/H	S. B. İ.	01.11.2017	54-C Orta	11-C Orta	69-C Orta
21.	1/H	K. T. Ö.	14.11.2017	45-D Ortanın Altı	16-B Ortanın Üstü	70-C Orta
22.	1/I	O. T.	19.12.2017	40-D Ortanın Altı	2-E Zayıf	43-D Ortanın Altı
23.	1/I	M. C.	22.02.2018	53-C Orta	19-B Ortanın Üstü	82-B Ortanın Üstü
24.	1/K	A. D.	27/12/2017	44-D Ortanın Altı	13-C Orta	61-D Ortanın Altı

EK 15 ÇEİT programının hedefleri

Nu.	Öğrenme Çıktıları	Nu.	Öğrenme Çıktıları
1.	Filial ve filial terapi kavramlarının anlamını söyleyebilme	23.	Örnek videolarda empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini seçebilme
2.	Filial ile ÇEİT arasındaki farkı söyleyebilme	24.	Örnek videolarda çocuğun liderliğine uyma becerisini seçebilme
3.	Filial terapinin tarihsel sürecini açıklayabilme	25.	Örnek videolarda yapılandırma becerisini seçebilme
4.	ÇEİT programının amacını kendi cümleleri ile ifade edebilme	26.	Örnek videolarda sınır koyma becerisini seçebilme
5.	Çocuk merkezli oyun terapisinin hümanistik yaklaşıma ait becerilerini sıralayabilme	27.	Oyun temalarını keşfedebilme
6.	ÇEİT'in uygulandığı yaş aralığını yazabilme	28.	Evde oyunu sonlandırmak için dikkat edilmesi gereken noktaları açıklayabilme
7.	ÇEİT'e katılamayan bireylerin özelliklerini sayabilme	29.	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini uygulayabilme
8.	ÇEİT Eğitim programının uygulama sürecini açıklayabilme	30.	Çocuğun liderliğine uyma becerisini uygulayabilme
9.	ÇEİT'in yararlarını açıklayabilme	31.	Yapılandırma becerisini uygulayabilme
10.	Terapistin rolünü açıklayabilme	32.	Sınır koyma becerisini uygulayabilme
11.	Oyunun tanımını söyleyebilme	33.	Çocukla oynamaktan keyif alabilme
12.	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini tanımlayabilme	34.	Çocuğun duygularını fark edebilme
13.	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisine örnek verebilme	35.	Çocuğu empatik dinlemeyi tercih edebilme
14.	Çocuğun liderliğine uyma becerisini tanımlayabilme	36.	Çocuğa zaman ayırmada kararlı olabilme
15.	Çocuğun liderliğine uyma becerisine örnek verebilme	37.	Çocuğa uygun kuralları koymada kararlı olabilme
16.	Terapi oyuncakları ile ilgili dikkat edilecek durumları listeleyebilme	38.	Evde oyunu sonlandırıp sonlandırmamaya karar verebilme
17.	Yapılandırma becerisini tanımlayabilme	39.	Çocuğu merkeze alarak kendine özgün iletişim kurabilme
18.	Yapılandırma becerisine örnek verebilme	40.	Çocukla ilişkisini geliştiren bir yaşam felsefesi benimseyebilme

EK 15 ÇEİT programının hedefleri (devam)

Nu.	Öğrenme Çıktıları	Nu.	Öğrenme Çıktıları
19.	Sınır koyma becerisinin adımlarını tanımlayabilme	41.	Yeni öğrenmelere açık olabilme
20.	Sınır koyma becerisine örnek verebilme	42.	Eğitimcilere karşı olumlu tutum geliştirebilme
21.	Oyun saatinin ana kurallarını kendi cümleleri ile söyleyebilme	43.	Yetişkin eğitime önem verebilme
22.	Evde oyun saatinde dikkat edilecekleri listeleyebilme		

EK 16 ÇEİT programı öğeleri

Nu.	Öğrenme Çıktıları	İçerik	Eğitim durumları	
1. Oturum	Filial ve filial terapi kavramlarının anlamını söyleyebilme	Filial Terapi ÇEİT ÇMOT Terapistin rolü	ÇEİT Programı 1. Oturum Günlük Planı	
	Filial ile ÇEİT arasındaki farkı söyleyebilme			
	Filial terapinin tarihsel sürecini açıklayabilme			
	ÇEİT programının amacını kendi cümleleri ile ifade edebilme			
	Çocuk merkezli oyun terapisinin hümanistik yaklaşıma ait becerilerini sıralayabilme			
	ÇEİT'in uygulandığı yaş aralığını yazabilme			
	ÇEİT'e katılamayan bireylerin özelliklerini sayabilme			
	ÇEİT Eğitim programının uygulama sürecini açıklayabilme			
	ÇEİT'in yararlarını açıklayabilme			
	Terapistin rolünü açıklayabilme			
2. Oturum	Oyunun tanımını söyleyebilme	Oyun Empatik dinleme ve karşılık verme becerisi Çocuğun liderliğine uyma becerisi Terapide kullanılacak oyuncaklar	ÇEİT Programı 2. Oturum Günlük Planı	
	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini tanımlayabilme			
	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisine örnek verebilme			
	Çocuğun liderliğine uyma becerisini tanımlayabilme			
	Çocuğun liderliğine uyma becerisine örnek verebilme			
	Terapi oyuncakları ile ilgili dikkat edilecek durumları listeleyebilme			
3. Oturum	Yapılandırma becerisini tanımlayabilme	Yapılandırma becerisi Sınır koyma becerisi	ÇEİT Programı 3. Oturum Günlük Planı	
	Yapılandırma becerisine örnek verebilme			
	Sınır koyma becerisini tanımlayabilme			
	Sınır koyma becerisine örnek verebilme			
	Oyun saatinin ana kurallarını kendi cümleleri ile söyleyebilme	Oyun saatinin hazırlık becerileri	ÇEİT Programı 4. Oturum Günlük Planı	
	Evde oyun saatinde dikkat edilecekleri listeleyebilme			

EK 16 ÇEİT programı öğeleri (devam)

Nu.	Öğrenme Çıktıları	İçerik	Eğitim durumları	Değerlendirme
4.Oturum	Örnek videolarda empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini seçebilme	mOyun saatine hazırlık Beceriler (devam)	ÇEİT Programı 4. Oturum Günlük Planı (devam)	Tepki Formu Öğrenmelerin formu
	Örnek videolarda çocuğun liderliğine uyma becerisini seçebilme			
	Örnek videolarda yapılandırma becerisini seçebilme			
	Örnek videolarda sınır koyma becerisini seçebilme			
	Oyun temalarını kestirebilme			
	Evde oyunu sonlandırmak için dikkat edilmesi gereken noktaları özetleyebilme			
5.-9. Oturum	Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini evde oyun saatinde uygulayabilme	Süpervizyon süreci videoları	ÇEİT Programı 5-9. Oturum Günlük Planı	VanFleet gözlem formu
	Çocuğun liderliğine uyma becerisini evde oyun saatinde kullanabilme			
	Yapılandırma becerisini evde oyun saatinde uygulayabilme			
	Sınır koyma becerisini evde oyun saatinde kullanabilme			
	Çocukla oynamaktan keyif alabilme			
	Çocuğun duygularını fark edebilme			
	Çocuğu empatik dinlemeyi tercih edebilme			
	Çocuğa zaman ayırmada kararlı olabilme			
10. Oturum	Çocuğa uygun kuralları koymada kararlı olabilme			
	Evde oyunu sonlandırıp sonlandırmamaya karar verebilme	Oyunu sonlandırma Değerlendirme	ÇEİT Programı 10. Oturum Günlük Planı	Tutum Belirleme Anketi
	Çocuğu merkeze alarak kendine özgün iletişim kurabilme			
	Çocukla ilişkisini geliştiren bir yaşam felsefesi benimseyebilme			
	Yeni öğrenmelere açık olabilme			
	Eğitimcilere karşı olumlu tutum geliştirebilme			
	Yetişkin eğitimine önem verebilme			

EK 17 ÇEİT programı belirtke tablosu

Bloom Taksonomisi Öğrenme Basamakları	Öğrenme Çıktıları	İçerikler/Konular										
		Filial Terapi	ÇEİT	ÇMOT	Terapistin rolü	Oyun	Empatik dinleme ve karşılık verme	Çocuğun liderliğine uyma	Oyuncaklar	Yapılandırma becerisi	Sınır koyma becerisi	Oyun saatine hazırlık
Bilişsel Alan	Hatırlama	3.Filial terapinin tarihsel sürecini açıklayabilme	X									
		5.Çocuk merkezli oyun terapisinin hümanistik yaklaşıma ait becerilerini sıralayabilme		X								
		6.ÇEİT'in uygulandığı yaş aralığını yazabilme	X									
		7.ÇEİT'e katılamayan bireylerin özelliklerini sayabilme	X									
		11.Oyunun tanımını söyleyebilme				X						
		12.Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini tanımlayabilme					X					
		14.Çocuğun liderliğine uyma becerisini tanımlayabilme						X				
		16.Terapi oyuncakları ile ilgili dikkat edilecek durumları listeleyebilme							X			
		17.Yapılandırma becerisini tanımlayabilme								X		
		19. Sınır koyma becerisinin adımlarını tanımlayabilme									X	
		22.Evde oyun saatinde dikkat edilecekleri listeleyebilme										X
	Anlama	1.Filial ve filial terapi kavramlarının anlamını söyleyebilme	X									
		2.Filial ile ÇEİT arasındaki farkı söyleyebilme		X								
		4.ÇEİT programının amacını kendi cümleleri ile ifade edebilme		X								
		8.ÇEİT eğitim programının uygulama sürecini açıklayabilme		X								
		9.ÇEİT'in yararlarını açıklayabilme		X								
		10.Terapistin rolünü açıklayabilme			X							

EK 17 ÇEİT programı belirtke tablosu (devam)

Bloom Taksonomisi Öğrenme Basamakları		Öğrenme Çıktıları	Filial Terapi	ÇEİT	ÇMOT	Terapistin rolü	Oyun	Empatik dinleme ve karşılık verme	Çocuğun liderliğine uyma	Oyuncaklar	Yapılandırma becerisi	Sınır koyma becerisi	Oyun saatine hazırlık
Bilişsel Alan	Analiz	13. Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini tanımlayabilme						X					
		15. Çocuğun liderliğine uyma becerisine örnek verebilme							X				
		18. Yapılandırma becerisine örnek verebilme									X		
		20. Sınır koyma becerisine örnek verebilme										X	
		21. Oyun saatinin ana kurallarını kendi cümleleri ile söyleyebilme											X
		28. Evde oyunu sonlandırmak için dikkat edilmesi gereken noktaları açıklayabilme											X
	Uygulama	29. Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini uygulayabilme						X					
		30. Çocuğun liderliğine uyma becerisini uygulayabilme							X				
		31. Yapılandırma becerisini uygulayabilme									X		
		32. Sınır koyma becerisini uygulayabilme										X	
	Analiz	23. Örnek videolarda empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini seçebilme						X					
		24. Örnek videolarda çocuğun liderliğine uyma becerisini seçebilme							X				
		25. Örnek videolarda yapılandırma becerisini seçebilme									X		
		26. Örnek videolarda sınır koyma becerisini seçebilme										X	

EK 17 ÇEİT programı belirtke tablosu (devam)

Bloom Taksonomisi Öğrenme Basamakları		Öğrenme Çıktıları	Filial Terapi	ÇEİT	ÇMOT	Terapistin rolü	Oyun	Empatik dinleme ve karşılık verme	Çocuğun liderliğine uyma	Oyuncaklar	Yapılandırma becerisi	Sınır koyma becerisi	Oyun saatine hazırlık
Bilişsel Alan	Değerlendirme	27.Oyun temalarını keşfedebilme					X						
	Yaratma	38.Evde oyunu sonlandırıp sonlandırmamaya karar verebilme					X						
	Yaratma	39.Çocuğu merkeze alarak kendine özgün iletişim kurabilme			X								
Duyuşsal alan	Alma	34.Çocuğun duygularını fark edebilme						X					
	Alma	41.Yeni öğrenmelere açık olabilme											
	Tepkide bulunma	33.Çocukla oynamaktan keyif alabilme							X				
	Tepkide bulunma	42.Eğitimcilere karşı olumlu tutum geliştirebilme				X							
	Değer verme	35.Çocuğu empatik dinlemeyi tercih edebilme						X					
	Değer verme	43.Yetişkin eğitime önem verebilme	X										
	Örgütlenme	36.Çocuğa zaman ayırmada kararlı olabilme							X				
	Örgütlenme	37.Çocuğa uygun kuralları koymada kararlı olabilme										X	
	haline	40.Çocukla ilişkisini geliştiren bir yaşam felsefesi benimseyebilme			X								
	Kişilik getirme												

EK 18 ÇEİT programı örnek oturum günlük planı

BÖLÜM 1	
Konular	
Oyun, Empatik dinleme ve takip etme becerisi ile Çocuğun liderliğine uyma becerisi, oyuncakların temini	
Süre	
Üç Ders Saati (40+40+40)	
Öğrenme Çıktıları	
Oyunun tanımını söyleyebilme Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisini tanımlayabilme Empatik dinleme ve karşılık verme (yansıtma) becerisine örnek verebilme Çocuğun liderliğine uyma becerisini tanımlayabilme Çocuğun liderliğine uyma becerisine örnek verebilme Terapi oyuncakları ile ilgili dikkat edilecek durumları listeleyebilme	
Araç-gereç ve materyaller	
Müzik çalar (Telefon/bilgisayar), Kulaklık, Rol kartları (çocuk rolleri için), Oyuncak listesi çıktısı, Video gösterimi için bilgisayar, projeksiyon veya ekran, Not defteri, kalem, Yazı tahtası ve kalemli	
Oturum Öncesi Hazırlıklar	
Eğitici araç-gereç ve materyalleri hazırlar.	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	
Sunuş yoluyla öğrenme, rol oynama ile deneyimsel öğrenme, video analizi, soru-cevap ve grup tartışmaları.	

BÖLÜM 2	
Dikkat Çekme (10 Dakika)	
"Beni Duydun mu?" Katılımcılarla ikili gruplar oluşturulur. Biri kısa bir anısını anlatır, diğeri ise kulağında müzik çalan bir kulaklıkla aktif dinlemeye çalışır. Ardından anlatan ve dinleyen kişiler, neler hissettiğini açıklar.	
Hedeften Haberdar Etme (5 Dakika)	
Eğitici oturumdaki hedefleri yazı tahtasına yazar ve katılımcılara bu oturumda oyunun tanımını yapacaklarını, empatik dinleme ve karşılık verme becerisi ile çocuğun liderliğine uyma becerisini uygulamalı olarak öğreneceklerini ve kullanılacak oyuncakları tanıyacaklarını açıklar.	
Ön Bilgileri Ortaya Çıkarma (5 Dakika)	
Eğitici katılımcılara "Empatik Dinleme ve Takip Etme (yansıtma) becerisi ile ilgili neler biliyorsunuz? Çocuğun Liderliğine Uyma (Çocuk Merkezli Hayali Oyun) becerisi ile ilgili neler biliyorsunuz?" sorularını yöneltir. Eğitici katılımcıların yanıtlarını dinler. Tüm cevapları dinledikten sonra katılımcılardan aldıkları yanıtları özetler ve oturum boyunca yapılanlarla verilen cevapların hangilerinin uygun hangilerinin uygun olmadığını birlikte görececeklerini vurgular.	

EK 18 ÇEİT programı örnek oturum günlük planı (devam)

İçeriğin sunumu (15 Dakika)	
“Oyun tanımı, Temel Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) becerileri, Empatik Dinleme ve Takip Etme (yansıtma) becerisi ayrıntıları, Yansıtılarda püf noktalar, Çocuğun liderliğine uyma (çocuk merkezli hayali oyun) becerisi ayrıntıları, karar verme sorumluluğunu çocuğa bırakma, Oyuncak Listesi” başlıkları eğitici tarafından slayt üzerinde örnek ve açıklamalarla sunulur.	
Öğrenmelere Rehberlik Edilmesi (20 Dakika)	
Eğitici katılımcıları ikiyeşerli olarak eşleştirir ve birazdan soracağı soruları birlikte düşünüp cevaba ilişki karar vermelerini ister. Eğitici sırası ile “Çocuk merkezli oyun terapisi videosunu, yansıtma becerisi videosunu ve çocuğun liderliğine uyma becerisi videosunu” katılımcılara izletir. Tüm katılımcılara aynı sorular sorulur. - Çocuk merkezli oyun terapisi videosundan sonra sorulacak sorular; • Videodaki oyun saatine ilişkin olarak neler dikkatinizi çekti? • Oyun anında lider, terapist mi yoksa çocuk muydu? Neden? • Çocuk oyun alanında içinden geldiği gibi oynayabildi mi? Örnek verebilir misiniz? Yansıtma becerisi videosundan sonra sorulacak sorular; • Oyun alanındaki yetişkin yansıtma becerisini kullanabildi mi? Örnek verebilir misiniz? • Yetişkin ne tür yansitmalar yaptı? Çocuğun liderliğine uyma becerisi videosundan sonra sorulacak sorular; • Oyun alanındaki yetişkin çocuğun oyununa çocuğun istediği şekilde katıldı mı? Nasıl? • Oyunu kim, nasıl yönlendirdi? Eğitici tüm grupların yanıtlarını dinler ve uygun yanıtlara olumlu ve anında dönütler verir. Ardından ÇMOT, çocuğun liderliğine uyma ve yansıtma becerisinin kavram haritası üzerinden konuyu özetler.	
Performansı Ortaya Çıkarma (40 Dakika)	
Rol oynama çalışması: “Ayna ayna söyle bana” etkinliği uygulanır. Bu etkinlikte eğitici katılımcıları ikiyeşerli eşleştirir ve rol dağılımını yapılır. Bir katılımcı çocuk bir katılımcı ebeveyn olur. Eğitici, çocuk rolündeki katılımcılara rol kartlarını dağıtır. Çocuk rolündeki katılımcılar eşlerine kartlarını göstermeden okur ve rollerini (örneğin: arabalarla park etme oyunu oynayan bir çocuksun, “han, dit dit” gibi sesler çıkarıyorsun) öğrenir. Katılımcılar hazır olduklarında çocuk rolündeki katılımcı rolünü oynar. Ebeveyn rolündeki diğer katılımcı ise empatik dinleme ve takip etme (yansıtma) becerisini kullanarak rol oynama anında performans sergiler. Eğitici, çocuk ve ebeveyn rollerindeki katılımcıların sırayla rol oynama anında neler yaşadıklarını açıklamalarını ister. Tüm açıklamaları dinleyen eğitici rol oynama anında yaptığı gözlemlere göre gruplara tek tek geri bildirim verir.	

EK 18 ÇEİT programı örnek oturum günlük planı (devam)

Rol oynama çalışması:

Eğitici, çocuğun liderliğine uyma becerisi için rol oynama etkinliğine gönüllü bir katılımcı seçer. Eğitici ebeveyn rolünde; gönüllü katılımcı ise çocuk rolündedir. Eğitici katılımcının çocuk rol kartlarından birini seçmesi ve rolüne uygun şekilde oynamasını ister. Eğitici rol oynama anının başlarında ilk olarak kendi istediği gibi oynar, çocuğa ilgisizdir. Bir süre sonra eğitici çocuğun oyununa dahil olur. Çocuğun verdiği görevleri yapar.

Rol oynama tamamlandıktan sonra eğitici izleyici olan katılımcılara sorar; “Oyun anında ebeveyn olarak çocuğun liderliğine uydum mu? Neden? Örnek veriniz.” Eğitici izleyici katılımcıların yanıtlarını dinler. Sonra rol oynamada anında çocuk rolündeki katılımcıya sorar: “Oyunun başlarında sen kendin oynarken ben de başka şeylerle ilgilendim. Bu süreçte neler hissettin?”, “Oyunun ortalarında senin oyununu takip ettim ve dahil oldum. Hatta senin verdiğin görevleri yaptım. O anlar neler oldu, duygu ve düşüncelerin neler?” Eğitici yanıtları dinler.

Eğitici rol oynamaya ilişkin fikirler ortaya konulduktan sonra performansları özetleyerek geri bildirimde bulunur. Çocuğun liderliğine uyma becerisi bakımından hangi ebeveyn davranışlarının uygun hangilerinin uygun olmadığını açıklar.

Dönüt Verilmesi (10 Dakika)

Performanslar tamamlandıktan sonra eğitici dönütleri özetler. Yansıtılarda uygun olmayan ifadelerin (örneğin; abartılı ses tonu kullanma, övme, azarlama, öğüt verme vb.) kullanılmaması gerektiği vurgulanır. Çocuğun yaptıkları, söyledikleri ve hissettiklerinin aynen tekrar edilmesinin uygun olduğu vurgulanır. Rol oynama esnasında çocuk rolündeki katılımcının karar verici olduğu her an desteklenir. Ebeveynin çocuğu yönlendirmesi ya da çocuğun istediği gibi oynamamasının uygun olmadığı ifade edilir.

Performansı Değerlendirme (10 Dakika)

Serbest Kürsü mektubu etkinliği uygulanır. Bu etkinlikte katılımcılara “Bugünkü oturumla ilgili düşünceleriniz ve duygularınız nedir?” diye sorulur. Yanıtları katılımcılara gönderilen linkteki anket formuna isimsiz şekilde yazmaları istenir.

Kahırlığı Sağlama (5 Dakika)

Öğrenilen iki beceriyi ev ortamında uygulamaları istenir. Bir haftalık süreçte günlük hayatta katılımcıların olabildiğince becerileri kullanması gerektiği vurgulanır. Çocukların ebeveynlerine bir şeyler anlattığı durumlarda yansıtma becerisini kullanmaları, oyun oynadıkları zamanlarda çocuğun liderliğine uymaları istenir.

Oyuncak listesi dağıtılır ve oyuncakların temin edilmesi talep edilir. Listedeki oyuncak temalarında mevcut olan oyuncaklardan en az birer oyuncak temin etmeleri istenir. Oyuncak listesindeki tüm oyuncakların alınmasına gerek olmadığı vurgulanır.

EK 19 Uzman görüşü talebi formu

UZMAN GÖRÜŞÜ TALEBİ

Değerli uzman;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda, Doktora Tezi olarak Dr. Öğr. Üyesi Meriç Tuncel danışmanlığında yürütülmekte olan araştırma için kullanılacak olan veri toplama araçlarına dair uzman görüşünüz talep edilmektedir.

Araştırmanın adı; “Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Eğitiminin Kirkpatrick Modeline Göre Değerlendirilmesi”dir. Araştırmada Kirkpatrick değerlendirme modeline göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitimi nasıldır? sorusuna Kirkpatrick değerlendirme modelinin dört aşaması olan tepki, öğrenme, davranış ve sonuç aşamalarına göre yanıtlar aranacaktır.

Araştırmada ilkokula kayıtlı 72 ayını doldurmamış öğrencilerin okul olgunluğu ölçülecek ve okula hazır bulunuşluluk düzeyine göre oluşturulacak deney grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi” 10 hafta süre ile uygulanacak ve çeşitli ölçekler ile veriler toplanacaktır.

Lütfen araştırmada kullanılacak yedi adet veri toplama aracı için kıymetli zamanınızı ayırınız ve tezin hangi aşamasında hangi amaçla kullanılacağı aşağıda açıklanan her bir araç için kıymetli görüşlerinizi bizimle paylaşınız. Katkılarınız çalışmamız için oldukça kıymetlidir. Şimdiden ayırdığınız zaman için minnet duyuyor ve teşekkür ediyorum.

Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU

BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

1. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi ve Kirkpatrick Modeli Kısa Açıklamaları (Orijinal formdan kısaltılarak verilmiştir)

1.1.Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi

Ülkemizde son yıllarda ebeveynlerin becerilerini geliştirmeyi hedef alarak ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendiren çeşitli uygulamalara ve beceri geliştirmeye odaklanan oyun terapilerinden biri olan Filial terapi eğitimi popüler hale gelmiştir. Filial Terapi, ...

1.2.Kirkpatrick Değerlendirme Modeli

Değerlendirme araştırmalarını yürütebilmek için programın amaçları doğrultusunda kullanılabilecek farklı değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden biri olan Kirkpatrick'ın değerlendirme modeli

2. Veri Toplama Araçları

2.1.Tepki Bildirme Formu

Uzmana yönelik açıklama: Tepki Bildirme Formu araştırmacı tarafından Kirkpatrick modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Kirkpatrick değerlendirme modeline göre her programda katılımcıların hem konuya hem eğitimciye tepkisinin alınması zorunludur. Ayrıca eğitmenler eğitimin tesisi, programın zamanı, programın uzunluğu, molalar, yiyeceklerin miktarı, görsel işitsel yardımcılar gibi konularda katılımcıların tepkisini almak isteyebilirler (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu doğrultuda tepki formu ÇEİT eğitiminin her bir oturumu sonrasında uygulanacaktır.

Form, açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Soruların hazırlanma sürecinde araştırmacı tarafından soruların kolay anlaşılır olmasına, belirli bir duruma odaklanmış olmasına, açık uçlu sorular olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine, soru içerisinde çok boyutluluk olmamasına, soruların bir mantık içinde düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

Tepki Bildirme Formu

Yönerge: Değerli ebeveyn, bugün katılmış olduğumuz Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin oturumuna dair görüşlerinizi isminizi yazmadan belirtiniz. Verdiğiniz yanıtların içten olması eğitim sürecinin şeffaf bir şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için önemlidir.

Eğitim Tarihi: / /

Sorular	
1.	Bugünkü oturumda eğitimin verildiği ortam ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Isı, ışık, sıcaklık, ulaşım, konum gibi durumlar.)
2.	Bugünkü oturumda eğitimci ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Konuya hakimiyet, yönergeleri verme, gerekli açıklamaları yapma gibi durumlar)
3.	Bugünkü oturumda eğitimin yöntemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Sunuş yöntemi, soru-cevap tekniği, rol-oynama gibi durumlar)
4.	Bugünkü oturumda program içeriği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (İçeriğin uygun zorlukta, belirli sırada ve aşamalılıkta olması gibi durumlar)
5.	Bugünkü oturumda eğitim durumları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Pekiştireç, ipucu, dönüt, etkin katılım gibi durumlar)

2.2. ÇEİT Terapi Eğitimi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi

Uzmana yönelik açıklama: Araştırmacı tarafından geliştirilen form, Kirkpatrick modelinin öğrenmelerin değerlendirilmesi aşamasında katılımcıların bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Formdaki sorular hazırlanırken terapi eğitimi içeriğinde yer alan konuların katılımcılar tarafından öğrenilme düzeylerinin ölçülmesine dikkat edilmiştir. Öğrenmelerin değerlendirilmesi on adet boşluk doldurma sorusundan oluşmaktadır. Ebeveynlere eğitim öncesi ve sonrasında uygulanacaktır.

Yönerge: Değerli ebeveyn, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi konuları kapsamında aşağıda bulunan boşluk doldurma sorularını doldurunuz. Her soru 10 puan değerindedir.

ÇEİT Terapi Eğitimi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu				
Soru	1)	Filial	kelimesinin	anlamı
..... 'dır.				
Soru	2)	ÇEİT	eğitimin	ana amacı
..... 'dır.				
Soru	3)	Filial	terapinin	tanımını
şu şekilde yapabilirim:				
.....				
.....				
.....				
.....				
Soru	4)	ÇEİT eğitiminde öğretilen çocuk merkezli oyun terapisi becerileri şunlardır:		
.....				
.....				
.....				
Soru	5)	ÇEİT terapinin çocuklarda uygulandığı yaş aralığı şöyledir:		
.....				
Soru	6)	İçerik yansıtma cümlesine şöyle bir örnek verebilirim:		
.....				
.....				

ÇEİT Terapi Eğitimi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Formu (devam)

Soru 7) Bir oyun saatini sonlandırmak için kapanış yapılandırma ifadesi örneği:

.....

.....

.....

Soru 8) Sınır koyma becerisinde uygulanması gereken adımlar şunlardır:

.....

.....

.....

.....

Soru 9) Oyun saatinin ana kuralları şöyledir:

.....

.....

.....

.....

Soru 10) Terapide oyuncak kullanımı ile ilgili şu bilgilere sahibim:

.....

.....

.....

.....

.....

2.3. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Eğitimi Becerileri Kontrol Listeleri

Uzmana yönelik açıklama: Araştırmada Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) Eğitimi Becerileri Kontrol Listeleri iki amaçla kullanılacaktır. Bu amaçlardan ilki, Kirkpatrick modelinin ikinci aşaması olan öğrenmelerin değerlendirilmesi ve diğeri de Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranışların değerlendirilmesidir.

Değerlendirme modeline göre beceri düzeyindeki öğrenmelerin değerlendirilmesi için araştırmada ÇEİT eğitiminde ebeveyne öğretilen sınır koyma ve yapılandırma becerilerinin ne düzeyde gerçekleştiği belirlenecektir. Kontrol listeleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ebeveynlere ön test ve son test olarak eğitim öncesi ve sonrasında uygulanacaktır.

Beceri Kontrol Listeleri tasarlanırken becerinin kendine özgü alt öğelerini içerecek şekilde VanFleet'in "Filial Terapi Oyun Yoluyla Ebeveyn-Çocuk İlişkilerini Güçlendirme Teori ve Uygulama Rehberi" isimli kitabında açıkladığı dört temel beceri tanımlarından ilgili olanlar ele alınmıştır.

Değerlendirme modeline göre davranışların değerlendirilmesinin sağlanması için eğitim sonrasında da belirli aralıklar ile bu listeler uygulanacak ve ebeveynlerin ÇEİT becerilerini ne kadar davranışa dönüştürdükleri belirlenecektir.

- **Yapılandırma becerisi tanımı:** Bu beceri, çocukların oyun seanslarının genel çalışma sistemini anlamasına ve böylelikle bazı olası problemlerden kaçınmaya yardımcı olur.....

Oyun Odasına Giriş: Oyun odasına girmeden önce ebeveynler çocuklara söylemek üzere basit ifadeler kullanmayı öğrenirler:.....

İhtiyaç Molaları: Terapist ebeveynlere bu olası aksamanın genellikle oyun odasına girmeden önce çocukların lavaboyu kullanmasını sağlayarak önleyebileceğini açıklar.....

Oyun Odasından Çıkış: Ebeveynler seansların sonlarına doğru çocuklara bu konuda iki uyarıda bulunmayı öğrenir.....

Yapılandırma becerisi evde oyun zamanı içerisinde süreçte uygulanan bir beceri olduğu için kontrol listesi oyuna başlama, ihtiyaç molası, oyunu bitirme ve odadan çıkmama gibi süreçleri temel alınarak tasarlanmıştır.

- **Sınır koyma becerisi tanımı:** Ebeveynleri tutarlılığın önemli bir hedef olduğu ancak %100 tutarlılık beklentisi olmadığını belirterek rahatlatan Filial terapist, ...

Sınır Belirtme: Çocuk oyun odası sınırlarından birini aştığında ya da aşmak üzere olduğunu açıkça belli ettiğinde ebeveyn sınırı çocuğa kısa, net ve belirli bir şekilde ifade eder.....

Uyarıda Bulunma; Çocuk ebeveynin önceden belirttiği bir sınırı ihlal ederse (örn. İstenmeyen davranış seansta ikinci kez gerçekleşirse) ebeveyn çocuğu uyarır.....

Sınır İhlalinin Sonucunu Uygulama; Çocuk sınırlara o gün içinde üçüncü kez uymazsa, ebeveyn daha önceden belirttiği odadan çıkarma yaptırımını uygulamak zorundadır.....



2.3.1.Yapılandırma Becerisi Formu

Yönerge: Aşağıdaki ifadeler evde oyun anındaki yapılandırma becerisine dair ebeveyn davranışlarının terapist tarafından değerlendirilmesi için kullanılacaktır.

Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi				
Oyun odasına giriş süreci		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Oyunu başlatmak için basit ifadeler ile giriş yapmıştır. (örn. “oyun zamanımız başladı”)			
2.	Çocuğun oyun odasında neredeyse istediği her şeyi yapabileceğini söylemiştir.			
3.	Yapmaması gereken bir şey olduğunda hatırlatacağını söylemiştir.			
İhtiyaç molaları yönetimi (Aşağıdaki satırları ihtiyaç molası durumu olursa doldurunuz. Yemek ve diğer fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra oyuna başlanacağı için, acil ihtiyaçlardan tuvalet ihtiyacı ya da su içme ihtiyacı göz önünde bulundurulmuştur. Başka ihtiyaçlar da söz konusu olabilir. İhtiyaç molası gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()				
1.	Çocuğa tuvalete gitmek/su içmek için odadan sadece bir kere çıkabileceğini söylemiştir.			
2.	Çocuğun tuvalete gitmesine/su içmesine müsaade etmiştir.			
3.	Çocuk tuvaletten gelince/su içtikten sonra “Şimdi özel oyun odasına geri geldin.” demiştir.			
Oyun odasından çıkış süreci				
1.	Seansın bitimine beş dakika kala ebeveyn, “(Çocuğun adı), oyun odasından çıkmamız için 5 dakikamız kaldı.” Demiştir.			
2.	Seansın son 1 dakikasında ebeveyn çocuğa “(Çocuğun adı), bugünlük burada oynamamız için son 1 dakikamız kaldı.” Demiştir.			
3.	Seansın sonunda ebeveyn sevecen ama kesin bir ses tonuyla, “(Çocuğun adı), bugünlük bu kadar. Zamanımız doldu. Şimdi oyun odasından çıkmamız gerekiyor.” Demiştir.			
Odadan çıkmak istemeyen ya da çıkmayı geciktiren durumlar (Aşağıdaki satırları odadan çıkmak istemeyen ya da çıkmayı geciktiren durumlar durumu olursa doldurunuz. Böyle bir durum gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()				
1.	Ebeveyn önce çocuğun duygularını yansıtmıştır.			
2.	Kesin bir şekilde seansın bittiğini belirtmiştir.			

Yapılandırma Becerisi Kontrol Listesi (devam)				
3.	Ebeveyn ayağa kalkarak oyun seansının bittiğini işaret etmiştir.			
4.	Gerek duyulduğu için ebeveyn çocuğun elinden veya omzundan nazikçe tutarak onu kapıya yöneltmiştir.			
5.	Ebeveyn, seans boyunca devam ettirdiği kabul edici tutumdan kesin ve istikrarlı bir tutuma geçmiştir.			
6.	Ebeveyn çocukla beraber kapıya doğru gitmiş ve oyun odasının dışına çıkmıştır.			



2.3.2.Sınır Koyma Becerisi Formu

Yönerge: Aşağıdaki ifadeler evde oyun anındaki sınır koyma becerisinde dair ebeveyn davranışlarının terapist tarafından değerlendirilmesi için kullanılacaktır.

Sınır Koyma Becerisi Kontrol Listesi				
Sınır belirtme aşaması (ihlal öncesi ya da ilk ihlal sonrası)		Yetersiz	Orta	Yeterli
1.	Ebeveyn çocuğun adını kullanarak çocuğun yasaklanan davranışı yapma isteğini yansıtmıştır.			
2.	Ebeveyn sınırı çocuğa kısa, net ve belirli bir şekilde ifade etmiştir.			
3.	Sesinin tonu hoş ama aynı zamanda etkili ve kesin olmuştur.			
4.	Sınırı belirttikten sonra çocuğun oyunu yeniden yönlendirmesine izin vererek tekrar yapılandırmaya gitmiştir.			
5.	Sınırlara uyan ancak bundan şikâyet eden çocuğa ebeveyn empatik dinleme becerisi yapmıştır.			
Uyarıda bulunma aşaması (ikinci ihlal sonrası)				
1.	Sınırı tekrar belirtmiştir.			
2.	Çocuğa sınırı bir kez daha ihlal ederse neler olacağını söylemiştir (örn. Odadan çıkmak).			
3.	Çocuğun belirtilen sonucu göze alıp almamayı seçmesine izin vermiştir.			
4.	Uyarıda bulunduktan sonra ebeveyn çocuğun oyunu yeniden yönlendirebilmesi için bir kez daha yapılandırmaya gitmiştir.			
Sınır ihlalinin sonucundaki yaptırımı uygulama aşaması (üçüncü ihlal sonrası yaptırımı gerçekleştirme)				
1.	Önce sınırı bir kez daha hatırlatmıştır.			
2.	Uyarı olarak söylediği yaptırımı yerine getirmiştir.			
3.	Hoş fakat kesin bir ses tonu kullanmıştır.			
4.	Ebeveyn çocuğu yaptırımı yerine getirmeye (örn. odadan çıkmak) yönlendirmiştir.			
Yaptırıma direnç gösterilen durumlar (Aşağıdaki satırları uyarıdaki yaptırımı gerçekleştirmeyen durumlar olursa doldurunuz. Böyle bir durum gözlenmediyse yandaki parantez içine X işareti koyunuz: ()				

Sınır Koyma Becerisi Kontrol Listesi (devam)				
1.	Ebeveyn önce çocuğun duygularını yansıtmıştır.			
2.	Kesin bir şekilde yaptırımının uygulanacağını belirtmiştir.			
3.	Ebeveyn ayağa kalkarak da yaptırımın gerçekleşeceğini işaret etmiştir.			
4.	Gerek duyulduğu için ebeveyn çocuğun elinden veya omzundan nazikçe tutarak onu yaptırımı gerçekleştirmeye yöneltmiştir.			
5.	Ebeveyn, seans boyunca devam ettirdiği kabul edici tutumdan kesin ve istikrarlı bir tutuma geçmiştir.			
6.	Ebeveyn çocukla beraber yaptırımı uygulamıştır.			

2.4.Tutum Belirleme Anketi

Uzmana yönelik açıklama: Kirkpatrick modelinin ikinci aşaması olan öğrenmelerin değerlendirmesinde, öğrenmenin bilgi ve beceri boyutundan sonraki boyutu olan tutumların belirlenmesi için araştırmacı tarafından tutum anketi geliştirilmiştir. Ebeveynlerin tutumlarını ölçmek için eğitim öncesi ve sonrasında uygulanacaktır.

Siz değerli uzmanların anketteki maddelerin uygunluğu ile ilgili görüşlerini rahatça ifade edebilmesi için tablo üzerinde işaretleme yapabileceğiniz sütun eklenmiş ve ayrıca her maddenin altına madde ile ilgili öneride bulunmak istediğiniz takdirde yazabilmeniz için satır eklenmiştir.

Yönerge: Değerli veli; ÇEİT eğitimi ile ilgili tutumunuzu belirlemek için aşağıda bulunan maddelere yönelik düşüncelerinizi “Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum” şeklindeki ifadelerden birine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Nu.	Madde	Çok Uygun	Biraz Uygun/İfadenin Revizyonu Gerekir	Uygun Değil/Çıkarılsın
1.	ÇEİT eğitimine katıldığımıza memnunuz.			
Öneri				
2.	Eğitimin bana yeni beceriler kazandıracağını düşünüyorum.			
Öneri				
3.	Çocuğumla ilişkimizi geliştirmek için, eğitim katılmaya değer.			
Öneri				
4.	Yeni şeyler öğrenmek zevkli.			
Öneri				
5.	Yeni insanlarla tanışmak benim için kaygı verici.			
Öneri				

Tutum Belirleme Anketi (devam)				
6.	Çocuğumun okulunda bir eğitime katılmak beni rahat hissettirir.			
Öneri				
7.	Çocuğumla ilişkimi geliştirmek benim için önemlidir.			
Öneri				
8.	Çocuğumla oyun oynamaktan sıkılırım.			
Öneri				
9.	Çocuğumla nasıl oyun oynayacağımı bilemem.			
Öneri				
10.	Çocuğuma karşı empatik davranmaya özen gösteririm.			
Öneri				
11.	Çocuğuma kural koymak beni zorlar.			
Öneri				
12.	Çocuğumu yeni şeyler konusunda bilgilendirmekten hoşlanırım.			
Öneri				
13.	Her zaman yapılacaklar konusunda çocuğumu yönlendirmem gerekir.			
Öneri				
14.	Okula uyum sürecinde ebeveyn olarak etkili olduğumu düşünüyorum.			
Öneri				
15.	Birinci sınıf velisi olmak beni korkutuyor.			
Öneri				
16.	Çocuğumla nasıl verimli zaman geçireceğimi bilemiyorum.			
Öneri				
17.	Çocuğuma zaman ayırmak benim için zordur.			
Öneri				

Tutum Belirleme Anketi (devam)				
18.	Çocuğumun akademik gelişimi benim için önemlidir.			
Öneri				
19.	Çocuğum birinci sınıfı başaracaktır.			
Öneri				
20.	Çocuğumun duygularını anlamak benim için önemlidir.			
Öneri				
21.	Her zaman çocuğumun düşüncelerini can kulağı ile dinlerim.			
Öneri				
22.	Eğitimci eğitim ortamında her şeyi bilen değil, paylaşımcı olmalıdır.			
Öneri				
23.	Çocuğuma olan yaklaşımım onun duygusal durumunu etkileyebilir.			
Öneri				
24.	Çocuğuma olan yaklaşımım onun akademik durumunu etkileyebilir.			
Öneri				
25.	Oyun oynamak çocuklar için iyileştiricidir.			
Öneri				
26.	Çocuğuma olan yaklaşımım onu davranışsal durumunu etkileyebilir.			
Öneri				
27.	Çocukla oyun oynamak onunla ilişkimi güçlendirebilir.			
Öneri				
28.	Eğitime katılarak çocuğumu daha iyi tanıyabilirim.			
Öneri				
29.	Veli eğitimlerinde her zaman aynı konular ele alınır.			
Öneri				

Tutum Belirleme Anketi (devam)				
30.	Veli eğitimleri her zaman faydalıdır.			
Öneri				

2.5.Görüşme Formları

Uzmana yönelik açıklama: Kirkpatrick modelinin son aşaması olan sonuç değerlendirmesinde eğitim programının hedef grup üzerindeki etkisi belirlenmektedir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin hedef kitlesi katılımcıların aile üyeleridir. Sonuç değerlendirmesini yapmak için katılımcıların eşlerinin ve çocuklarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile belirlenmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak halinde olan görüşme soruları uzman görüşleri alındıktan sonra güncellenecektir.

2.5.1. Aile Görüşme Formu

Yönerge: Değerli katılımcı, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitimine katılmış ve çocuğunuz ile evde oyun seanslarını yürütmüş olan eşinizin ÇEİT eğitiminde öğrendiği becerilere ve ÇEİT eğitim sürecinin ev ortamına katkılarına yönelik aşağıdaki sorulara dair görüşlerinizi belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

1. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin sınır koyma becerisi ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşadı? • Eşinizin çocuğun istenmeyen davranışına ya da hatırlatılması gereken bir kurala yaklaşımı nasıl? • Eşiniz çocuğunuza kural ya da sınır koyarken çocuğun ihtiyaçlarını anlıyor mu? • Kuralı açıkça belirtebiliyor mu? • Seçenek sunuyor mu?
2. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin empatik dinleme (yansıtma) becerisi ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşadı? • Eşiniz çocuğunuzun söylediklerini ona kendi cümleleri ile tekrar ifade edebiliyor mu? • Çocuğunuzun davranışlarını fark ettiğini ona nasıl yansıtıyor? • Eşiniz çocuğunuzun duygularını anladığını bunu isimlendiriyor mu? (üzgünsün, öfkелisin gibi)
3. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin yapılandırma becerisi ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşadı? • Eşiniz bir konu ya da eylem hakkında önceden çocuğunuzunuzu bilgilendiriyor mu? • Eşiniz süreç hakkında çocuğunuzunuzu bilgilendiriyor mu? (ödev ya da serbest zaman süreci gibi) • Çocuğunuzun yaptığı şeyi sonlandırması için zamanı dolmadan önceden hatırlatma yapıyor mu?
4. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizin çocuğun liderliğine uyma becerisi ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşadı? • Eşiniz oyun anında çocuğun kendisini yönlendirmesine nasıl tepki veriyor? • Eşiniz oyunda çocuğu yönlendiriyor mu?
5. ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra eşinizde olan değişimleri nelerdir? • ÇEİT terapi eğitiminden sonra eşiniz bir değişim yaşadıysa bu ne yönde oldu? • Çocuk ile iletişimde ve ev ortamında gözünüze çarpan diğer farklılıklar nelerdir?

2.5.2. Öğretmen Görüşme Formu

Yönerge: Değerli katılımcı, ebeveyni Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitiminden sonra öğrencinizdeki değişimlere dair görüşlerinizi belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

1. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizin <u>okula uyumunda</u> ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşandı?
2. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizde <u>sosyal-duygusal</u> olarak ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşandı?
3. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizin <u>akademik</u> durumunda ne gibi bir gelişim ya da değişim yaşandı?
4. Ebeveyni ÇEİT terapi eğitimine katıldıktan sonra öğrencinizde olan <u>diğer değişimler</u> nelerdir?