



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN 3-6 YAŞ ARASI
ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİHRİMAH TANRIKULU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. YASEMİN ÇÖLGEÇEN

**YALOVA
EKİM 2025**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN
DİL GELİŞİMİ VE SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİHRİMAH TANRIKULU
228118007

DANIŞMAN: DOÇ. DR. YASEMİN ÇÖLGEÇEN

YALOVA
EKİM 2025

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimini 3-6 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı 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, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Mihrimah TANRIKULU

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimimin bir parçası olarak hazırlanmıştır. Araştırmamda, 3-6 yaş arası özel gereksinimli çocukların sosyal uyumlarını desteklemeyi amaçlayan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin etkilerini ele alarak sosyal hizmet literatürüne katkı sunmayı hedefledim.

Bu süreç, yalnızca akademik bir çalışma değil; aynı zamanda çocuklara, ebeveynlere ve aileye dair inandığım değerlerin bilimsel bir temele kavuşması adına çıktığım anlamlı bir yolculuktu. Araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen, çalışmama gönüllü olarak katkı sunan kıymetli ebeveynlere içten teşekkür ederim.

Tez sürecimin her anında sabrıyla, bilgeliğiyle ve zarafetiyle beni destekleyen çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Yasemin Çölgeçen'e en derin teşekkürlerimi sunarım. Kendisi sadece bir akademik rehber değil; aynı zamanda ilham veren bir eğitici, yol gösteren bir rehber ve güçlü bir rol model oldu. Her adımda nazik yaklaşımı, yapıcı yönlendirmeleri ve içten ilgisiyle yanımda olması benim için tarifsiz bir kıymet taşıdı. Onun danışmanlığında bu çalışmayı yürütmüş olmak, akademik hayatımın en değerli deneyimlerinden biri oldu.

Akademik katkılarıyla çalışmamı zenginleştiren çok değerli kuzenim Doç. Dr. Vildan Donmuş Kaya ve eniştem Dr. Mikdat Gurtaran'a, sadece akademik bilgileriyle değil, aynı zamanda moral ve motivasyonlarıyla da yanımda oldukları için gönülden teşekkür ederim. Bu süreçte sağladıkları akademik ve manevi destek benim için son derece kıymetlidir.

Ayrıca, psikoloji bilgisiyle bana danışmanlık eden, önerileri ve motivasyonu her aşamada yanımda olan sevgili arkadaşım ve hocam Psikolog Hatice Büşra Şentürk'e içten teşekkür ederim.

Her anımda yanımda olan, bu yolculukta beni sabırla destekleyen ve her başarıda en az benim kadar heyecanlanan canım eşime, bu çalışmanın arkasındaki görünmeyen ama en güçlü motivasyonlardan biri olduğu için gönülden teşekkür ederim.

Ve elbette, varlıklarıyla her zaman beni besleyen, sevgisi ve desteğiyle hayatıma yön veren ve her zaman yanımda olduklarını hissettiren aileme, özellikle bana çocuklara dokunmanın ne kadar kıymetli olduğunu öğreten anneme ve babama teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın, okul öncesi dönemde çocukların gelişimine ve sosyal hizmet uygulamalarına katkı sunmasını diliyorum; emeği geçen herkese yürekten teşekkür ediyorum.

Ekim – 2025

Mihrimah TANRIKULU

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	v
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlıkları.....	7
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Çocuk Ebeveyn İlişkisi	9
2.1.1. Aile İçi İletişim ve İlişkiler	11
2.1.2. Bağlanma Kuramı	12
2.1.3. Aile Sistemleri Kuramı	15
2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	16
2.1.5. Çocuk Ebeveyn İlişkisi ile İlgili Literatür.....	19
2.2. Oyun Terapileri.....	21
2.2.1. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi	24
2.2.2. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Tarihi	25
2.2.3. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Kuramsal Temelleri	26
2.2.4. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Süreci.....	29
2.2.5. Çocuk Ebeveyn İlişki Amaç ve Faydaları	33
2.2.6. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	35
2.3. 3-6 Yaş Arası Çocukların Gelişimi	41
2.3.1. 3-6 Yaş Arası Çocukların Gelişim Özellikleri.....	41
2.3.2. 3-6 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimi	45
2.3.3. 3-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Gelişimi	47
2.3.4. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisinin Çocuk Gelişimine Etkisi Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	49
2.4. Okul Öncesi Sosyal Hizmetin Gelişimi ve Kuramsal Temelleri	54

2.4.1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimini Sosyal Hizmet Alanındaki Konumlanması	55
2.4.2. Alana Katkı ve Politik Öneriler	56
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	57
3.2. Araştırma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Araçları.....	57
3.4. Verilerin Analizi	60
3.5. Etik Süreç.....	61
4. BULGULAR	63
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKLAR.....	75
EKLER.....	85
EK-1 AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	85
EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	86
EK-3 FİLİAL TERAPİ PROBLEM KONTROL LİSTESİ	87
EK-4 SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME-30 (SYDD-30) ÖLÇEĞİ.....	89
EK-5 YETİŞKİN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE EMPATİ ÖLÇEĞİ.....	90
EK-6 ETİK KURUL İZNİ	91
ÖZGEÇMİŞ	92

KISALTMALAR

BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
CPRT	Child–Parent Relationship Therapy (<i>Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi</i>)
ÇMOT	Çocuk Merkezli Oyun Terapisi
KSÇOT	Kognitif Süreçlere Dayalı Çocuk Oyun Terapisi (ya da: Kuramsal Sistemli Çocuk Oyun Terapisi – bağlama göre değişebilir)
PCIT	Parent–Child Interaction Therapy (Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi)
PCIT-TDI	Parent–Child Interaction Therapy – Teacher Directed Interaction (Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi – Öğretmen Yönelimli Etkileşim)
S	Sayfa Sayısı
VD	Ve Diğer Yazarlar

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Büyük motor becerilerin gelişimi (Santrock, 2016, s.82).....	42
Tablo 2.2. İnce motor becerilerin gelişimi (Santrock, 2016, s.83).....	43
Tablo 3.1. Normallik Analizi.....	60
Tablo 4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	63
Tablo 4.2. Deney Grubuna Ait Denver II Gelişimsel Tarama Testi Frekansları.....	63
Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Denver II Gelişimsel Tarama Testi Frekansları.....	64
Tablo 4.4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi Ki Kare Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.5. Denver II Gelişimsel Tarama Testi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Arasındaki İlişki.....	65
Tablo 4.6. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Empati Ölçeği ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki.....	66
Tablo 4.7. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 4.8. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Filial Terapi Problem Kontrol Listesi Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 4.9. Ölçeklere Ait Korelasyon Analizi	68

ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Kişiliğin temelinin atıldığı ilk altı yıl, insan gelişiminin yaşam boyu süren etkilerini ortaya koyması bakımından kritik bir dönemdir. Bu süreçte çocuk, çevresine uyum sağlama, insanlarla etkileşim kurma ve toplumsal yaşama katılma gibi beceriler edinmektedir. Sosyal gelişim, dil becerileri, iletişim ve çevreyle kurulan ilişkiler aracılığıyla şekillenmekte; sağlıklı sosyal gelişim ise bireyin yaşamının ileriki dönemlerinde akademik, sosyal ve duygusal uyumunu doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem hem bireysel hem de toplumsal düzeyde büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin 3–6 yaş arası çocukların dil ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmaya katılan çocukların %40'ı kız, %60'ı erkek olup, yarısının kardeşi bulunmamaktadır. Katılımcıların yalnızca %22,2'si okul öncesi eğitim almış, ailelerin %90'ı orta gelir düzeyindedir. Velilerin eğitim durumuna bakıldığında, yarısının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çocuklara üçer ay arayla Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış, sonuçlar çocukların genel olarak normal gelişim düzeyinde olduklarını göstermiştir. Ancak ön test, son test ve izleme testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sosyal yetkinlik, empati ve filial terapi problem kontrol listesi sonuçları da benzer şekilde anlamlı değişim göstermemiştir. Bununla birlikte korelasyon analizleri, sosyal yetkinlik ve davranış boyutlarının kendi içinde tutarlı olduğunu ortaya koymuştur. Literatürle karşılaştırıldığında, özellikle dil gelişimi alanında duyarlılığın belirgin olduğu, Denver II'nin kültürel sınırlılıklarının sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Filial terapiye dair literatürde olumlu sonuçlar raporlanmasına rağmen, bu çalışmada anlamlı farklılıkların gözlenmemesi örneklem büyüklüğü ve uygulama süresinin sınırlılığı ile açıklanabilir.

Sonuç olarak, kısa vadeli bir uygulamanın çocukların gelişimsel ve sosyal-duygusal özellikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Gelecek araştırmaların daha geniş örneklemle, uzun süreli uygulamalarla ve farklı ölçme araçlarıyla desteklenerek yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracak ve daha güvenilir sonuçlar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk ebeveyn ilişkisi, Dil gelişimi, Sosyal gelişim

AN EXAMINATION OF THE EFFECTS OF CHILD-PARENT RELATIONSHIP THERAPY TRAINING ON THE LANGUAGE AND SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 3 TO 6

ABSTRACT

The first six years of life are critical in shaping personality, as developmental experiences during this period have long-term effects on human growth. During these years, children acquire fundamental skills that help them adapt to their environment, interact with others, and participate in social life. Social development, shaped by language, communication, and relationships, strongly influences later academic, social, and emotional adjustment. Thus, the preschool years are vital both individually and socially.

The aim of this study was to examine the effects of Child-Parent Relationship Therapy training on the language and social development of children aged 3–6 years. The sample consisted of 40% girls and 60% boys, with half of the girls and boys having no siblings. Only 22.2% of the children had prior preschool education, 90% of the families reported middle-income status, and half of the parents were university graduates.

The Denver II Developmental Screening Test was administered at three-month intervals. The results showed that the children were generally within the normal developmental range, but no statistically significant differences were found between pre-test, post-test, and follow-up assessments. Similarly, the results of the Social Competence and Behaviour Evaluation Scale, the Empathy Scale, and the Filial Therapy Problem Checklist revealed no significant changes. However, correlation analyses indicated internal consistency within the dimensions of social competence and behaviour. Compared with the literature, language development appeared to be particularly sensitive to socio-demographic factors, and the cultural limitations of the Denver II may have influenced the findings. Although previous studies have reported positive effects of filial therapy on parent-child relationships and children's socio-emotional development, the absence of significant results in this study may be due to the small sample size and the short duration of the intervention.

In conclusion, short-term interventions did not produce statistically significant improvements in children's developmental and socio-emotional characteristics. Future studies with larger and more diverse samples, longer intervention periods, and complementary measurement tools are recommended to enhance generalizability and ensure more reliable outcomes.

Keywords: Child Parent Relationship Therapy, Language Development, Social Development

1. GİRİŞ

Çocuk Ebeveyn Okul öncesi dönem, çocuğun hem o yılları hem de ileriki yaşamı açısından gelişiminin en kritik dönemlerinden biridir. Özellikle 3-6 yaş aralığında çocuklar dil gelişimi ve konuşma becerilerinin birbirini tamamlamasıyla hızlı bir olgunlaşma gösterir. Dil gelişimi de büyük ölçüde bu dönemde kazanılır ve çocukların iletişim kurma, ihtiyaçlarını ifade etme ve dünyayı anlama becerilerinin temelini oluşturur. Bu süreçte edinilen dil becerileri, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal gelişimi de destekler (Acıbal, 2020, s.37). Çocuk dil aracılığıyla sosyal etkileşime girerek duygularını ve düşüncelerini aktarabilir bu sayede de dil gelişimi ve sosyal gelişimi karşılıklı olarak pekişir.

Dil ve sosyal gelişimin birbiriyle etkileşim halinde olması, erken çocuklukta bu alanların sağlıklı ilerleyebilmesi için uygun çevresel etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan aile, dil ve sosyal öğrenmenin ana kaynağıdır. Nitekim bazı araştırmalar, küçük çocukların dil öğrenebilmesi için yetişkinlerle doğrudan ve yüz yüze etkileşime ihtiyaç duyduklarını, bu etkileşimin haricinde kullanılan araçların çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde fayda göstermediği ortaya koyulmuştur (Şentürk, 2024, s.67). Ebeveynlerin çocukla kaliteli ve etkin iletişim kurması, dil gelişimini hızlandırırken, güvenli bir ebeveyn-çocuk ilişkisi olan çocukların sosyal becerilerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin sağladığı sevgi, ilgi, yönlendirme ve dilsel etkileşim fırsatları, çocuğun hem kendini ifade etme becerisini hem de başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma yetisini biçimlendirir.

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuk gelişimindeki belirleyici rolü, bu alanda müdahale programlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Bu programlardan da biri olan “Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT)”, literatürde *Child-Parent Relationship Therapy (CRPT)* olarak da bilinen, oyun temelli bir psiko-eğitim modelidir. ÇEİT, kuramsal temelini çocuk merkezli oyun terapisi, bağlanma kuramı ve aile sistemleri kuramı gibi kuramlardan alan; nispeten kısa süreli, post modern ve kanıta dayalı müdahale yöntemidir (Landreth, 2011). Bu modelde temel amaç, ebeveynlere oyun terapisine ait temel becerileri kazandırarak onların terapötik bir asker gibi hareket edebilmelerini sağlamaktır. Başka bir söylemle, anne-babalar oyun esnasında çocukların duygularını ve ihtiyaçlarını daha iyi anlama, onlara koşulsuz kabul ve empatiyle yaklaşma, sınır koyma ve yönlendirme gibi becerileri öğrenirler. Ebeveyn, bu becerileri günlük yaşamda da uygulayarak çocukla ilişkisini güçlendirmeyi ve problem davranışlar ortaya çıktığında daha yapıcı yöntemler kullanmayı deneyimler.

Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisinin çocuk ve aile üzerindeki etkileri son yıllarda hem uluslararası hem de yerel araştırmalarla incelenmeye başlanmıştır. Yurt dışında üzerine pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, ülkemizde bu alanda yapılmış çalışmalar görece sınırlıdır. Mevcut buğular, ÇEİT'in çocuk-ebeveyn açısından oldukça olumlu çıktıları olabileceğine işaret etmektedir. Buna örnek olarak gösterilebilecek bir uygulamada ebeveynlerin, ebeveyn kabulü ve empati düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı, çocuklarda ise problemlili sosyal davranışlar ve duygu kontrol güçlüğü gibi sorunların azaldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar nedeniyle, oyun temelli ebeveyn eğitimlerinin aile içi etkileşimi etkileyerek çocukların hem davranışsal hem de duygusal sorunları olmak üzere birçok sorunun giderilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak ÇEİT'in çocukların temel gelişim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin literatürde hala inceleme gerektiren noktalar bulunmaktadır. Özellikle dil gelişimi gibi erken çocukluk dönemi için son derece önem arz eden, çocuk-ebeveyn ilişkisine yönelik böyle bir müdahalenin ne tür değişimler sağlayabileceği sorusu tam olarak yanıt bulmuş değildir.

Tüm bu incelemelerin neticesinden yola çıkarak bu araştırmanın amacı, Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT) eğitiminin 3-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu nedenle ÇEİT'in gelişimsel çıktıları daha geniş bir açıdan değerlendirilecek; erken çocukluk döneminde dil sosyal becerilerin desteklenmesinde ebeveyn odaklı oyun terapisi müdahalelerin rolü önem kazanacaktır. Elde edilecek bulguların hem kuramsal boyutta hem de alan yazına katkı sunması ve ayrıca uygulamada ailelere de eğitimcilere de yol gösterici olması hedeflenmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Erken çocukluk dönemi 3-6 yaş aralığında çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimlerinin hızla ilerlediği önemli bir geçiş dönemidir. Bu iki gelişim alanı birbirini tamamlayan nitelikte olup; dil becerilerindeki ilerleme, çocuğun sosyal alanda etkileşime girmesini kolaylaştırırken kazandığı akran iletişimi gibi sosyal ağlar da dil gelişimine katkı sunmaktadır. Çocuğun bu dönemde aile içinde edindiği dil becerileri çocuğun gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, ebeveyn eğitimlerine dayalı müdahalelerin çocukların dil ve iletişim becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, aile temelli yaklaşımların erken dönemdeki dil gelişimi için aile eğitiminin de önemini vurgulamaktadır.

Çocuk-ebeveyn arasındaki ilişkinin kalitesi, çocuğun sosyal gelişiminin sağlıklı ilerlemesinin temel şartıdır. Nitekim 4-6 yaş grubu ile yürütölen bir çalışmada, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi

ile çocukların sosyal becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Başka bir yönüyle, ebeveyn- çocuk ilişkisinin zayıf veya olumsuz olduğu durumlarda çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişmediği; hatta negatif seyreden bir çocuk-ebeveyn ilişkisiyle çocukların sosyal becerileri arasında da doğru orantılı bir sonuç saptanmıştır.

Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi, ebeveynlere oyun temelli terapi becerileri kazandırarak ebeveyn- çocuk bağına güçlendirmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir psiko-eğitim programıdır. Bu yaklaşım, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi iyileştirerek çeşitli davranışsal ve duygusal sorunların üstesinden gelinmesine katkı sağlamaktadır. Yapılan yarı deneysel bir araştırmada, 10 haftalık ÇEİT sonrasında ebeveynlerin çocuklarına yönelik kabul ve empati düzeylerinde anlamlı artış gözlemlenmiştir. Ebeveyn tutumlarındaki bu olumlu değişime paralel olarak müdahale sonrasında ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları problemlili sosyal davranışlar ve duyu kontrolü güçlüklerinde belirgin azalmalar saptanmıştır. Bu tür bulgular, kısa süreli bir oyun temelli ebeveyn eğitiminin hem aile ilişkilerini hem de çocukların davranışsal sorunlarını iyileştirebildiğini göstermektedir.

Mevcut yaklaşımların, oyun temelli ebeveyn eğitimlerinin ve özelde ÇEİT'in çocukların davranışsal ve duygusal sorunları üzerindeki olumlu etkilerine odaklanılmaktadır. Bununla birlikte, ÇEİT'in çocukların temel gelişim alanlarından olan dil gelişimine etkisi yeterince araştırılmamıştır. Özellikle Türkiye bağlamında, okul öncesi erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk ilişkisi temelli bir eğitimin dil gelişimi ve sosyal gelişim boyutlarını eş zamanlı olarak nasıl etkilediğine dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla literatürdeki bu boşluğu doldurmak ve erken çocukluk eğitime aile merkezli bir katkı sunmak amacıyla, bu araştırmada 3-6 yaş arası çocukların dil ve sosyal gelişimleri üzerinde ÇEİT eğitiminin etkileri incelenmektedir. Bu sayede, ebeveynin çocuğu eksenine aldığı, çocuğunu iyileştirme ve geliştirme sürecinde aktif rol oynadığı ve aynı zamanda çocuğun gelişimine yönelik çok boyutlu faydaları özgün ve güncel bir bakış açısıyla ortaya konulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimleri büyük ölçüde ebeveynleriyle kurdukları etkileşimlere dayanmaktadır. Çocuğun ilk yaşamsal becerilerini aile içinde öğrenmesi, temel sosyal becerilerin aile ilişkileriyle birlikte şekillenmesine yol açar. Bu nedenle çocuğun sosyal gelişimi için anne-babanın doğrudan etkisi olduğu; ebeveynlerin doğru rol model olmaları, çocuklarına fırsat sunmaları, kaynak oluşturmaları ve sağlıklı tutumlar sergilemeleri gerektiği vurgulanmıştır (Tortamış ve Özkaya, 2015, s.71).

Aile içi iletişimin kalitesi, çocuğun soru sorma ve dinleme becerilerinin, düşüncelerini ifade edebilme, alıcı ve ifade edici dil becerisinin gelişmesi gibi alanlarda belirleyici olmaktadır. Benzer şekilde, dil gelişimi ile sosyal gelişim arasında sıkı bir ilişki bulunmakta; çocuğun çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, dil becerilerinin zamanında gelişmesine ve uygun etkileşim fırsatlarına bağlı olmaktadır. Bu nedenle ebeveyn tutum ve etkileşimleri, çocukların hem dil edinimi hem de sosyal becerilerini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Oyun çocuk için yalnızca saf bir eğlence değil, aynı zamanda duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını ifade etmesinin en etkili yolu olması nedeniyle ebeveynlerin çocukla birlikte oyun oynama yoluyla duygusal bağlarını güçlendirebilecekleri bilinmektedir (Teber, 2015, s.56).

Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi, çocuk-ebeveyn etkileşimini geliştirmeyi hedefleyen kanıta dayalı bir oyun terapisi yaklaşımı olarak söz konusu ihtiyaca yanıt veren önemli bir müdahale programıdır. 1960’larda Guernsey tarafından geliştirilen “filial terapi” olarak da bilinen bu yaklaşım, özellikle sosyal, duygusal, davranışsal sorunlar yaşayan çocuklar ve aileleriyle başarılı sonuçlar vermiş, zamanla normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır 10 haftalık yapılandırılmış ve kısa süreli bu psiko-eğitim programı, ebeveynlere terapötik oyun becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimde ebeveynler, çocuk merkezli oyun terapisi ilkelerini öğrenerek çocuklarıyla özel oyun seansları yapmayı, bu seanslarda empatik dinleme, duyguları yansıtmaya, sınır koyma ve çocuğun liderliğini takip etme gibi teknikleri uygulamayı öğrenmektedir.

Landreth’in (2020) geliştirdiği 10 oturumluk program, güvenli çocuk-ebeveyn ilişkisinin, çocukların iyilik halinin temel ebeveyn ilişkisinin varsayarak, ebeveynlere çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına daha etkili şekilde yanıt verme becerileri kazandırır. Nitelikli oyun etkileşimleri yoluyla çocukların kendilerini ifade etme becerileri gelişir, ihtiyaçlarını daha rahat dile getirebilir hale gelerek özgüvenleri, olumlu benlik algıları ve atılganlık becerileri artar. Ebeveynler ise çocuklarının dünyasını daha iyi anlayarak onları kabul etme, empati kurma ve çocukla etkin kaliteli vakit geçirme yönünden ilerleme kaydederek yetkin ebeveynlik becerileri kazanır. Bu çift yönlü etki, hem ebeveyn-çocuk bağını güçlendirmekte hem de çocuğun dil ve sosyal gelişimine dolaylı olarak katkı sunmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda oyun terapisi ve ebeveyn eğitimi alanında artan bir ilgi söz konusudur. Bu alanda yapılan birçok çalışma ve araştırmanın temeli ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmelerine rehberlik etmesi açısından incelenmiş ve uygulanmıştır. Fakat ÇEİT’in çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkileri, özellikle dil gelişimi ve sosyal gelişimi bağlamında henüz yeterince yapılan bir araştırma ve uygulama sunulmamıştır.

Türkiye’de okul öncesi dönemde pek çok çocuğun dil gelişimi gecikmeleri ve yetersiz sosyal beceriler sergilendiğine dair gözlem ve bulgular bu alanda yapılacak uygun, nitelikli ve erken müdahalelerin önemini artırmaktadır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin 3-6 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini detaylı biçimde incelemektedir. Eğitim, haftada bir kez 60 dakikalık süreler halinde toplam 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Eğitim sonrasında çocukların dil gelişiminde ve sosyal gelişiminde herhangi bir iyileşme olup olmadığı değerlendirilecektir. Bu kapsamda Filial Terapi Kontrol Listesi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, SCBE Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Araştırma sonucunda, oyun temelli bu terapötik eğitimin çocukların iletişim becerileri ile sosyal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların erken dönemde kazandığı dil becerileri ve sosyal beceriler, yalnızca kişisel gelişimlerini değil, ilerleyen yaşantılarındaki akademik, duygusal ve toplumsal başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Bu becerilerin sağlıklı şekilde desteklenebilmesi için, çocuğun aile sistemine bütüncül müdahaleler gerekebilmektedir. Bu noktada, ebeveynin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği, çocuğun yalnızca davranışsal ya da duygusal süreçlerini değil; aynı zamanda ifade yetisini, atılganlık becerilerini ve sosyal bağ kurma kapasitesini güçlendirecektir (Nacar ve Gökkaya, 2019, s.67).

Alanyazında. Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi gibi oyun temelli ve yapılandırılmış ebeveyn eğitimlerinin, çocukların gelişiminde çok yönlü katkılar sunduğu görülmektedir. Ancak bu katkıların çoğunlukla psikolojik ve davranışsal problemleri ya da ebeveyn tutumları gibi sınırlı alanlarda değerlendirildiği; çocuğun dil gelişimi ve sosyal gelişimi gibi temel gelişim alanlarında bütünsel değerlendirmelerle ele alındığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın özgünlüğü, tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır: ebeveyn temelli bir uygulamanın çocukların hem dil hem de sosyal gelişimine olan etkisini aynı örneklem üzerinde eş zamanlı olarak incelemektedir.

Bu çalışma, oyun temelli bir model olan Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın özün yanı, yalnızca ebeveyn tutumlarına değil, çocukların gelişimsel ilerlemelerini ölçmek üzere çeşitli bilimsel araçların birlikte kullanılmasıdır. Bu kapsamda kullanılan:

- Denver II Gelişimsel Tarama Testi, çocuğun dil, ince-kaba motor ve kişisel-sosyal alanlardaki gelişim düzeyini,
- Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SCBE-30), çocuğun sosyal uyum, saldırganlık ve içe dönüklük düzeylerini,
- Filial Terapi Problem Kontrol Listesi, ebeveyn algısıyla çocuğun problem davranışlarını,
- Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği, ebeveynin çocuğa karşı empatik tutumlarını ölçmektedir.

Bu araçlarla sağlanacak çok boyutlu değerlendirme, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen doğrultusunda yürütülecek uygulamanın etkililiğini nesnel olarak değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, 2013, s.90). Böylece yalnızca çocukların gelişimsel çıktıları değil, ebeveynin çocukla kurduğu etkileşimin niteliği de ölçülebilir hale gelecektir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise Türkiye’de oyun terapisi uygulamalarında henüz sınırlı ölçüde yer bulan ebeveyn katılımının geliştirilmesine katkı sunmasıdır. ÇEİT duygusal bağ kurmayı merkeze alan yapısı, aile içi güven ve iletişim alanlarını desteklemekte, bu da çocuğun öğrenmeye ve iletişime açık bir gelişim ortamında büyümesini sağlamaktadır (Landreth ve Bratton, 2020, s.39). Dolayısıyla bu araştırma, çocuk-ebeveyn etkileşimin kalitesini güçlendirme potansiyeli taşıyan modeli, dil ve sosyal gelişim odağında değerlendirmesi açısından uygulamacı uzmanlara, ailelere ve eğitim kurumlarına önemli bilgiler sunacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma;

- Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik oyun temelli ebeveyn eğitimi uygulamalarına gelişimsel değerlendirme boyutu ekleyerek literatüre katkı sağlayacak,
- Dil gelişimi ve sosyal uyumun birlikte ele alındığı ender çalışmalardan biri olarak öne çıkacak,
- Terapötik oyun eğitiminin ebeveyn üzerinden çocuğa dolaylı etkisini nesnel test ve ölçeklerle inceleyerek bilimsel dayanak sunacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sürecinde elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmaya gönüllü olarak katılan ebeveynler, ÇEİT düzenli ve etkin şekilde katılmış; eğitim içeriğini uygulama sürecinde tutarlı biçimde kullanmışlardır.
2. Ebeveynler ve çocuklar, veri toplama araçlarına içten ve doğru yanıtlat vermiştir. Bu durum, ölçümlerin geçerliliği açısından önem taşımaktadır.
3. Araştırmada kullanılan Denver II Gelişimsel Tarama Testi, SCBE-30, Filial Terapi Problem Kontrol Listesi ve Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıdır.
4. Çocukların gelişimini etkileyebilecek dışsal faktörler araştırma süresince sabit kalmıştır.
5. Eğitim sürecinin, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirdiği ve bunun çocukların dil ve sosyal gelişiminde olumlu etkiler yaratacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli bir örneklem ve belirli zaman diliminde yürütülmüş olup, elde edilen bulguların genellenebilirliği ve uzun vadeli etkilerin değerlendirilebilmesi açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Aşağıda, çalışmanın kapsamını ve bulguların yorumlanmasını etkileyebilecek başlıca sınırlılıklar belirtilmiştir:

1. Sınırlı Örneklem ve Ortam: Araştırma, yalnızca tek bir anaokulu ve az sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum, elde edilen bulguların 3-6 yaş grubu genel evrenine genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.
2. Kontrol Grubu ve Atama Süreci: Araştırmada kontrol grubu bulunmakla birlikte, katılımcıların gruplara atanmasında rastgelelik sağlanamamıştır. Bu durum, gruplar arasında başlangıçta var olabilecek farklılıkların, uygulamanın etkisiyle karıştırılmasına neden olabilir.
3. Gözlem ve Ölçme Sürecine İlişkin Sınırlılıklar: Oturumların video kaydına alınması ve değerlendirmelerin ikinci bir gözlemci tarafından da yapılması, değerlendirmelerde güvenilirliği artırma amacı taşımaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların gözlem altında olduklarını bilmeleri doğal davranışlarını etkileyebilmektedir.

4. İzleme Süresini Kısıtlı Olması: Araştırmada eğitim bittikten yalnızca 3 ay sonra Denver II Gelişimsel Tarama Testi son test olarak uygulanabilmiş, fakat daha uzun süreli izleme yapılamamıştır. Dolayısıyla eğitimle elde edilen kazanımların kalıcılığı veya ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek etkileri tespit edilememiştir. Sadece kısa vadede alınan sonuçlar değerlendirildiği için çalışmanın dış geçerliği ve uzun döneme yaygın etkiler konusunda belirsizlik söz konusudur. Bu durum eğitimin uzun vadeli etkilerinin incelenmesi gerekliliğini ortaya koyan sınırlılıktır.
5. Ebeveyn Katılımında Bilgi Eksikliği ve Motivasyon Sorunları: Bazı ebeveynler, çocuklarının gelişimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için eğitime katılma konusunda tereddüt yaşamışlardır. Bu durum, katılım motivasyonunu olumsuz etkilemiş programın etkinliğini sınırlamıştır. Eğitim öncesinde ailelere, çocuk gelişimi ve eğitimin önemi hakkında bilgilendirme yapılması, katılım isteğini ve motivasyonunu artırabilir.
6. Aktif Çalışan Ebeveynlerin Katılım Güçlükleri: Çalışan ebeveynlerin, iş yükü ve zaman kısıtlamaları nedeniyle eğitim oturumları düzenli katılım sağlamaları zorlaşmıştır. Burada uygulayıcının eğitime başlamadan eğitimin etkinliğinin görülebilmesi açısından devamlılıkla ilgili katılımcıları bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu durum programın sürekliliğini ebeveynlerin aktif katılımını zorlaştırmıştır.

Bu sınırlılıkların farkında olunması, elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkatli olunmasını sağlar. Aynı zamanda, benzer çalışmaları planlayan araştırmacılar için metodolojik açıdan yol gösterici olur. Gelecekte daha geniş örneklemeler, uzun vadeli takipler ve daha kontrollü araştırma desenleriyle yapılacak çalışmalar, bu alandaki bilgi birikimini güçlendirecektir.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Ebeveyn İlişkisi

Ailenin tarihsel gelişimine bakıldığında, geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru belirgin bir dönüşüm gözlemlenmektedir. Geniş aile yapısının karakteristik özelliklerinden biri olan baba figürü, geçmişte mutlak bir otoriteyi temsil etmekteydi. Ancak sanayileşmeyle birlikte yaygınlaşan çekirdek aile modeliyle bu yapı değişime uğramıştır. Karar alma süreçlerinde yalnızca babanın söz sahibi olduğu anlayış zamanla yerini, annenin de fikir beyan ettiği bir yapıya bırakmıştır. Günümüzde ise kararların ortak alındığı, daha demokratik bir aile düzeni hâkimdir. Buna bağlı olarak geçmişte yalnızca babadan izin alan ve ona karşı çekingen bir tutum sergileyen çocuklar, zamanla annenin de otorite figürü olarak kabul edildiği bir düzende yetişmiştir. Güler ve Ulutak (1993, s.52–53) tarafından belirtildiği gibi, özellikle çocuklar belirli bir yaştan sonra ebeveynlerini fikir danışılan bireyler olarak görmeye başlamıştır.

Geniş aileden çekirdek aileye geçişle birlikte ortaya çıkan bu yapısal küçülme, daha az sayıda bireyin daha fazla imkâna erişmesini sağlamıştır. Bu durum, ailenin ekonomik açıdan bir nebze rahatlamasına yol açmıştır. Çünkü ailedeki birey sayısı arttıkça, ev içi harcamalar da paralel olarak artmaktadır. Dolayısıyla aile yapısındaki bu küçülme, bireylerin refah düzeyinde belirli ölçüde artışa neden olmuştur. Aynı zamanda, çocukların talepleri geçmişe kıyasla daha değerli hâle gelmiştir. Ebeveynler, “*Ben yaşayamadım, çocuğum yaşasın*” düşüncesiyle çocuklarının tüm isteklerini karşılamaya çaba göstermektedir. Bu noktada, sosyal medyada etkili olan fenomen ebeveynlerin de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Ebeveynler, çocuklarını yetiştirirken kendilerini bu kişilerle kıyaslayabilir; çocuklarına, diğer ebeveynlerin sunduğu yaşam koşullarını sağlama gayreti içinde olabilirler. Ancak bu durum, çocukların doyumsuzluk hissi geliştirmesine ve benmerkezci davranışlar sergilemesine neden olabilir. Yıldırım (2019, s.124)’un ifade ettiği gibi, bu tutumlar çocuğun yaşamı boyunca davranışlarını etkileyebilecek niteliktedir.

Sanayi Devrimi sonrasında anne, baba ve çocuk arasındaki iletişimde önemli değişiklikler gözlemlenmeye başlamıştır. Toplumsal yapının dönüşümü, çocuğun bakımını üstlenen kurumlarda da farklılaşmalara yol açmıştır. Bu bağlamda, çocukların temel ihtiyaçları artık yalnızca aile bireyleri tarafından değil; bakıcılar, kreşler ve anaokulları gibi çeşitli kurumlar aracılığıyla karşılanmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri, kadının iş hayatına daha fazla katılım göstermesidir. Söz konusu dönüşüm, ebeveynlerin çocuk üzerindeki etkisinin

azalmasına neden olmuş ve çocukların daha özgür bireyler olarak yetişmeye başladığı gözlemlenmiştir (Yörükoğlu, 2007, s.46). Bu özgürlük ortamı, çocuğun farklı değer sistemlerini, yeni öğretileri ve alternatif yaşam biçimlerini benimsemesine olanak tanımıştır.

Kadının iş yaşamına daha aktif biçimde katılması, ev içi rollerin yeniden şekillenmesine de zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, annelerin daha otoriter ve kural koyucu roller üstlenmeye başladığı; babaların ise geçmişe kıyasla daha ılımlı tutumlar sergilediği belirtilmektedir (Duygulu, 2018, s.647). Günümüzde çalışan anneler, çocuklarını sürekli kontrol altında tutamamanın getirdiği endişeyi yoğun şekilde yaşamaktadır. Sosyal medyada, çocuklarıyla sürekli ilgilenen ve zaman geçiren ebeveyn profilleriyle karşılaşmak, bu kaygı düzeyini daha da artırmaktadır. Bu tür duygusal durumlar, anne ile çocuk arasındaki iletişim biçimini doğrudan etkilemektedir. Modern anneler, bir yandan daha fazla kural koyarken, diğer yandan çocuklarının taleplerini görmezden gelmekten kaçınmaktadır. Böylelikle hem çocuğun isteklerini karşılama hem de çocuğu yönlendirme arzusunu birlikte taşımaktadırlar.

Öte yandan, sosyal medya yalnızca ebeveynleri değil, çocukları da derinlemesine etkilemektedir. Çocukların bu dijital mecralarda gereğinden fazla zaman geçirmeleri, davranış kalıplarını doğrudan şekillendirmektedir. Küçük yaşlardan itibaren bu platformlarla tanışan çocuklar, anne-baba dışında başka bireyleri de rol model olarak benimseyebilmektedir (Aydeniz, 2011, s.90). Zihinsel ve eğitsel gelişimin devam ettiği dönemlerde farklı kültürlerle temas kuran çocuklar, ailenin onaylamayacağı tutum ve davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Prensky (2001, s.9)'in belirttiği üzere, gençler yaşamları boyunca yaklaşık 30.000 saatlerini sanal ortamlarda ve televizyon karşısında geçirmektedir. Bu süre dikkate alındığında, okul ve dış çevrede geçirilen zamanla birlikte, çocukların aile bireyleriyle geçirdiği vaktin azaldığı anlaşılmaktadır. Aile içinde yeterince verimli zaman geçirilememesi ise sağlıklı iletişim kurmanın önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir.

Teknolojinin insan yaşamına etkilerinden biri, ortak bir kültürün oluşması için bireyin fiziksel olarak o mekânda bulunma gerekliliğini ortadan kaldırmasıdır. Günümüzde teknolojinin ulaştığı seviye sayesinde, mekânsal sınırlamalar büyük ölçüde aşılmıştır (Elitaş ve Keskin, 2016, s.550). Sosyal medya aracılığıyla, aile bireyleri geçmişe kıyasla çok daha yoğun bir kültürel etkileşim içerisine girmiştir. Artık sosyalleşmek için fiziksel bir ortamda bulunmak zorunlu değildir; ilişkiler sanal platformlara taşınmıştır. Bu dönüşüm, iletişim sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Aynı çatı altında yaşayan bireylerin daha bireysel düşündükleri bir yapı ortaya çıkmış; bu durum, çocukların tepkilerini kontrol etmekte zorlanan ebeveyn profillerinin oluşmasına yol açmıştır. Tüm bu dönüşümler dikkate alındığında, ailenin tarihsel süreçte

geçirdiği değişimlerin ve yaşadığı sarsıntıların göz ardı edilemeyecek derecede önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Teknolojideki bu baş döndürücü gelişim ve sosyal medyanın gündelik yaşamı kuşatması, ebeveynlerin davranışlarını da belirgin biçimde etkilemiştir. Geçmişte sevgi gösterileri dahi mahrem kabul edilirken, günümüzde özellikle sosyal medya üzerinden ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları duygusal deneyimleri, birlikte geçirdikleri zamanı, gezdikleri yerleri ve eğlenme biçimlerini sıkça paylaştıkları gözlemlenmektedir. Toplumsal yapıdaki bu değişim, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları da dönüştürmüştür. Katı ve otoriter yaklaşımlar, zamanla yerini daha hoşgörülü ve anlayışlı tutumlara bırakmıştır. Ancak ebeveynlik ile arkadaşlık arasındaki hassas sınırın her zaman net bir biçimde çizilememesi, çocuklarda istenmeyen davranış kalıplarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aydeniz (2011, s.90)'in de ifade ettiği üzere, çocuklar ebeveynlerini olumsuz davranışları engelleyebilecek bir otorite figürü olarak görmediklerinde, bu durum iletişimde ve davranış yönetiminde çeşitli sorunlar yaratabilmektedir.

2.1.1. Aile içi iletişim ve ilişkiler

Bireyin hem kendisini hem de dış dünyayı doğru biçimde algılayabilmesi, sağlıklı bir iletişim kurmasıyla mümkündür. Aile içi iletişim, anne ve babaların birbirleriyle, çocuklarıyla ve kardeşlerin kendi aralarındaki etkileşimini kapsar. Bu iletişim biçimi, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun aile içinde birey olarak kabul edilmesi ve iletişim süreçlerine dâhil edilmesi, olumlu bir benlik saygısının gelişmesini destekler. Etkili bir aile içi iletişim ortamı, çocuğun karşılaştığı sorunların anlaşılmasını kolaylaştırır. Buna karşılık, iletişimin sağlıklı olmaması hâlinde çocukta saldırganlık eğilimleri, içe kapanma ve genel olarak sağlıksız iletişim biçimleri ortaya çıkabilir. Bu nedenle, çocuğun güven duygusunu geliştirebilmesi ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için aile içinde kurulan iletişim biçimine büyük önem verilmelidir (Öztürk, 202, s.123).

Sağlıklı iletişimin hâkim olduğu ailelerde bireyler birbirine değer verir, birbirlerini oldukları gibi kabul eder ve duygu ile düşüncelerini açık ve doğrudan bir şekilde ifade edebilirler (Üstün, 2020, s.81). Aile içi iletişimde önemli bir diğer unsur da “*kendini açma*” davranışdır. Bu kavram, bireyin kendisine ait özellikleri, uygun bulduğu bir başkasıyla sözlü ya da sözsüz yollarla paylaşması olarak tanımlanabilir (Çetinkaya, 2018, s.120). Çocuklar, erken yaşlarda çevrelerinde gözlemledikleri davranışları doğrudan örnek alır ve sorgulamadan uygulamaya koyarlar. Bu nedenle karşılıklı anlayış ve sağlıklı iletişim temelinde işleyen bir aile ortamında

yetişen çocukların, benzer iletişim becerileri geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bu becerileri bilinçli şekilde kullanabilmesi, çocukların gelişimini olumlu yönde destekleyebilir (Kazan ve Sarısoy, 2021, s.59). Aile içi iletişim biçimlerinden biri de ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimdir. Yetişkin ile çocuk arasındaki iletişim, diğer iletişim türlerinden daha özel ve daha hassas bir yapıya sahiptir. Çünkü çocuk, iletişim kurduğu yetişkini temel bir figür olarak görmekte ve bu kişiye göre davranış geliştirmektedir. Ebeveynin çocuğun birincil bakım vereni olması, bu süreçte daha dikkatli ve sorumluluk sahibi davranmasını gerektirir.

2.1.2. Bağlanma kuramı

Yaşamın ilk dönemlerinde henüz fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmayan bebekler için, bakım veren birincil kişi olan ebeveynin desteği hayati bir önem taşır. Ebeveyn-çocuk bağlanma kuramı, çocukların ebeveynleriyle kurdukları duygusal ilişkinin gelişimini açıklamak amacıyla John Bowlby tarafından ortaya konulmuştur (Plotnik, 2009, s.29). Bu kurama göre, çocukların sağlıklı ve güvenli bir duygusal bağ geliştirmeleri, onların duygusal gelişimi ve ruhsal sağlığı açısından temel bir gerekliliktir.

Kuram, çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki ebeveynle kurduğu etkileşimin, ileriki dönemlerdeki psikososyal gelişimi üzerinde kalıcı etkiler yarattığını vurgular. Çocukların temel gereksinimleri olan güvenlik, ilgi, sevgi ve bakım ihtiyaçlarının tutarlı bir şekilde karşılanması, ebeveyn-çocuk ilişkisi içerisinde güvenli bağlanmanın tesis edilmesi için büyük önem taşır. Ebeveynin çocuğa koruyucu bir ortam sunması, tutarlılık göstermesi ve duygusal destek sağlaması, çocuğun bağlanma duygusunun güvenli biçimde oluşmasına katkı sağlar. Bağlanma ilişkisi hem çocuğun hem de ebeveynin karşılıklı gereksinimlerini karşılamaya dayalı iki yönlü bir süreç olarak tanımlanır (Tüzün ve Sayar, 2006, s.12).

Bowlby'ye göre, bağlanmanın gelişimi biyolojik temellere dayanır. Bebekler doğuştan gelen bazı davranış örüntüleri aracılığıyla ebeveyni yanında tutmayı amaçlarlar. Bu davranışlar, yalnızca anlık tepkiler değil; aynı zamanda bebeğin uzun vadede hayatta kalma şansını artıran stratejiler olarak değerlendirilir. Kaygılı ve kaçınan bağlanma türleri, güvensiz bağlanma kategorisine dâhil edilmiştir. Daha sonraki araştırmalarla bu gruplamaya, “dağınık bağlanma” adı verilen bir başka güvensiz bağlanma türü de eklenmiştir. Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar, bakım verenlerinin her zaman yanlarında olacağına ve stresli durumlarda destek olacaklarına dair güçlü bir inanca sahiptir (Keskin ve Çam, 2007, s.83).

Bowlby'nin görüşüne göre, çocuk ile bakım veren arasında kurulan güvenli bağ, çocuğun sağlıklı bir psikolojik gelişim göstermesini mümkün kılmaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006, s.13). Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların, çevreyi keşfetme konusunda daha hevesli ve başarılı oldukları; akran ilişkilerinde daha olumlu ve uyumlu davranışlar sergiledikleri; daha az saldırgan tutumlar geliştirdikleri, pozitif duyguları daha yoğun yaşadıkları ve gelişimsel açıdan daha sağlıklı bir seyir izledikleri belirtilmektedir.

Kaygılı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar ise bakım verene karşı hem yoğun bir yakınlık arzusu hem de bu yakınlığa direnç gösteren bir tutum sergilemektedir (Santrock, 2017, s.40). Bakım verenin ortamdan ayrılması, çocukta yoğun bir kaygı yaratmakta ve bireyin yeniden geri dönmesi sonrasında bile bu kaygı bir süre daha devam etmektedir. Bowlby, kaygılı bağlanmanın çocuk üzerinde üç önemli sonucuna dikkat çekmektedir:

- (1) Çocuk, bakım verenin varlığından sürekli olarak emin olmak ister ve bu nedenle onun davranışlarını sürekli izleme eğilimindedir;
- (2) bakım vereni yanında tutabilmek için bağlanma ile ilgili davranışları artırır;
- (3) dikkatini büyük ölçüde bakım verene yönelttiğinden, çevreyi keşfetmeye yönelik davranışlarda azalma gözlemlenir (akt., Campbell ve Marshall, 2011, s.31).

Kaçıngan bağlanma stiline sahip çocuklar ise bakım verenin desteğine güven duymamaktadır. Bu çocuklar, bağlanma figürüne karşı mesafeli ve ilgisiz bir tutum sergilemekte; fiziksel ya da sözel temastan kaçınmaktadırlar. Güvensizliklerini, bakım verenden uzak durarak gösterirler ve bu kişi ortamdan ayrıldığında dahi herhangi bir duygusal tepki ortaya koymazlar (Santrock, 2017, s.43).

Dağınık bağlanma biçiminde çocuklar genellikle kararsız, şaşkın ve korkulu bir tutum sergilerler (Santrock, 2017, s.37). Hazan ve Shaver (1987, s.10), dağınık bağlanma örüntüsünün, özellikle ebeveynlerin depresif ya da hasta olduğu durumlarda ya da çocuğun istismara uğradığı bağlamlarda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu bağlanma türünde çocuğun, bakım veren figür ile ilgili güvenlik algısı bozulmuştur.

Ebeveyn-çocuk bağlanma kuramı; çocukların ayrılık kaygısı yaşama biçimleri, bağlanma güvenlik düzeyleri ve sosyal ilişkilerinin niteliği gibi çeşitli boyutları ele alarak açıklamalarda bulunur. Kurama göre, güvenli bağlanma geliştiren çocukların, ilerleyen yaşamlarında sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda daha başarılı oldukları; buna karşın güvensiz bağlanma geliştiren çocukların ise sosyal ve duygusal alanlarda daha fazla zorlukla karşılaştıkları belirtilmektedir (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2017, s.24).

Ainsworth'ün araştırmaları, bağlanma kuramına önemli katkılar sağlamış ve özellikle farklı bağlanma türlerini (güvenli, güvensiz-kaçıngan ve güvensiz-dirençli) ortaya koymasıyla  ne çıkmıştır (Ainsworth vd., 2015, s. 187). Bu bağlanma biçimlerinin her biri, bakım veren ile kurulan ilişkinin farklı yönlerini yansıtmaktadır. Güvenli bağlanan çocuklar, bakım verenin varlığında çevreyi keşfetmeye eğilimli olup yabancılarla ilişki kurabilir; bakım veren ayrıldığında üzüntü duyar, geri döndüğünde ise mutlu olur ve kolaylıkla teselli edilirler (Ainsworth vd., 2015, s.187). Güvensiz-kaçıngan bağlanan çocuklar ise bakım vereni çoğunlukla görmezden gelir ve onun ayrılışı ya da dönüşü karşısında sınırlı duygusal tepkiler gösterirler. Güvensiz-dirençli bağlanan çocuklar bakım veren ayrıldığında yoğun kaygı yaşar, geri döndüğünde yakınlık kurma isteği taşısalar da teselli bulmakta zorlanır ve kimi zaman saldırgan tepkiler verebilirler (Ainsworth vd., 2015, s. 187).

Güvenli bağlanan bebekler (B grubu), bakım verenlerini keşif için güvenli bir  s olarak kullanır, kolayca sakinleşir ve daha dışa dönük, sosyal ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Güvensiz-dirençli bağlanan bebekler (C grubu) bakım verenin tutarlılığı konusunda belirsizlik yaşadıkları için keşif davranışında bulunmaz, kaygı ve yakınlık arayışları yoğundur, pasif-agresif tepkiler gösterir ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada zorlanırlar. Güvensiz-kaçıngan bağlanan bebekler (A grubu) ise bakım verenden kaçınan, onu görmezden gelen tutumlarıyla dikkat çeker; güven konusunda mesafeli davranır ve yakın ilişkilerden kaçınma eğilimi gösterirler (Ainsworth vd., 2015, s. 189).

Bağlanma kuramına göre güvenli bağlanmayı teşvik eden ebeveyn tutumları; çocuğa kolayca ulaşılabilir olmak, sinyallerine duyarlılık göstermek ve ihtiyaç duyduğunda sevgiyle karşılık vermek şeklinde tanımlanmaktadır (Posada vd., 2004, s.1379). Buna karşılık, müdahaleci, reddedici ya da ihmalk r ebeveynlik tarzı güvensiz-kaçıngan bağlanmayı (Karen, 1990, s. 18), bazen destekleyici bazen de tehdit edici tutumlar ise güvensiz-dirençli bağlanmayı pekiştirmektedir (Bowlby, 2020, s. 25).

Sonuç olarak, ebeveyn-ocuk bağlanma kuramı; çocukların duygusal ve sosyal gelişim süreçlerini anlamada temel bir referans noktasıdır. Bu kuram, bağlanmanın çocukların yaşamı üzerindeki etkilerini açıklayarak ebeveynlere çocuklarıyla sağlıklı ve güvenli ilişkiler kurmaları konusunda yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Kuramın uygulamaları arasında, ebeveynlerin çocuklarıyla güçlü bir duygusal bağ geliştirmeleri, çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı ve tutarlı şekilde yanıt vermeleri ile ayrılık durumlarına karşı hassasiyet geliştirmeleri yer almaktadır.

2.1.3. Aile sistemleri kuramı

Sistem yaklaşımı, yapısal işlevsel yaklaşıma benzer şekilde toplulukları, birbiriyle uyum içinde çalışan bütüncül yapılar olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşımın temelini oluşturan iki unsur sistem ve çevredir. Bu çerçevede sistem; çevresiyle etkileşim hâlinde olan, ancak aynı zamanda bu çevreye karşı sınırlarını koruyan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Sistemin sürekliliğini sağlayan temel bileşenler arasında ise girdi, çıktı, işlem süreci ve geri bildirim yer almaktadır. Aile üyelerinin davranış ve tutumları bağlamında, aralarındaki iletişim biçimi önemli bir rol oynamaktadır. Sistem yaklaşımı, ailenin çevreyle kurduğu ilişkilerden elde ettiği bilgileri aile içi dinamiklerle işleyerek anlamlı çıktılara dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Bu durum, bireyin anlaşılabilmesi için onun aile içindeki konumunun dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aile yapısında kurallar, normlar, roller ve ilişkiler aracılığıyla kendine özgü bir denge kurulmaktadır. Burada dikkate alınması gereken önemli bir husus, ailenin yalnızca bireylerin toplamı olarak değil, bir bütün olarak ele alınması gerekliliğidir. Sistem yaklaşımı, her ailenin kendine özgü koşulları bulunduğunu; aile bireyleri arasındaki ilişkilerin birbirini karşılıklı olarak etkileyen dinamik süreçler olduğunu; bu süreçlerin, aileyi oluşturan unsurlar arasında sürekli bir etkileşim yarattığını ifade etmektedir. Ayrıca, ailelerin kendi sınırlarını koruyarak çevredeki değişimlere tepki vermeleri ve bu yolla gelişimlerini sürdürebilmeleri beklenmektedir (Keskin ve Çam, 2007, s.83).

Aile sistemleri kuramı, aileyi yalnızca onu oluşturan bireylerin toplamı olarak değil, daha büyük ve etkileşimsel bir bütün olarak tanımlar. Bu kuram, holistik yani bütüncül bir bakış açısıyla bireyler arası etkileşimi merkeze almaktadır. Bu doğrultuda, aile içerisindeki alt sistemler her biri kendi içinde girdi, çıktı, süreç ve geri bildirim mekanizmalarıyla işleyen denge durumları şeklinde yapılandırılmaktadır. Bütün olarak değerlendirildiğinde ise aile; çevreyle ve diğer sistemlerle etkileşim kuran, bu etkileşimlerde kasıtlı olarak bazı yönleriyle ayrışan ve kimi açılardan benzerlik gösteren bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Plotnik, 2009, s.29).

Aile sistemleri kuramı, aileyi birbirleriyle etkileşim hâlinde olan ve tutarlı davranış örüntüleri sergileyen bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre aile, düzenli etkileşimler ve karşılıklı ilişkiler aracılığıyla birbirine bağlı bireylerden oluşan bir bütün olarak ele alınır. Kuram, ailenin iç ve dış sorunlarla başa çıkabilmek için bir düzen oluşturduğunu ve yarı geçirgen sınırlara sahip, birbirine bağlı bir organizma gibi işlediğini vurgular (Minuchin, 1974, s. 23).

Kuram çerçevesinde çeşitli temel kavramlar tanımlanmıştır: aile üyeleri ve roller, bileşenler arası bağlantılar, girdi ve çıktılar, sınırlar, sistem hiyerarşisi, kurallar, amaçlar, dönüt mekanizmaları, değişim ve aynı sonuca ulaşma ilkesi bu kavramlar arasında yer almaktadır (Goldenberg ve Goldenberg, 2008, s. 48).

Aile sistemleri kuramının bazı temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Aile bir sistem olarak değerlendirilir; bu sistemin yapısı ve üyeleri arasındaki ilişkiler belirleyicidir.
- Tüm aileler sürekli değişim hâlinindedir ve bu değişim sürecinde dengeyi korumaya çalışır. Bu denge, aileye özgü iletişim biçimleriyle sağlanır.
- Aile üyelerinin davranışları sistemin tamamını etkiler; bir üyedeki değişim tüm sistemin yeniden yapılanmasını gerektirebilir.
- Aile sistemi, üyelerin davranışlarını düzenlemek için kurallar ve mesajlar kullanır; bu kurallar aile içindeki sınırları ve ilişkileri biçimlendirir (Goldenberg ve Goldenberg, 2008, s. 51).

Aile sistemleri kuramı, özellikle aile terapisi uygulamalarında, ayrıca evlilik, aile içi iletişim ve etkileşim çalışmalarında önemli katkılar sağlamıştır. Sistem kuramları, aile araştırmalarında bireylerin aile içindeki ilişkilerini anlamlandırmada ve karmaşık etkileşimleri çözümlemede yol gösterici bir yaklaşım sunmaktadır (McGoldrick vd., 2008, s. 72).

2.1.4. Sosyal öğrenme kuramı

Tüm toplumlarda olduğu gibi, Türkiye’de de önemli sosyal sorunlardan biri olarak öne çıkan şiddet olgusu, çeşitli kuramsal çerçevelerle ele alınmaktadır. Bu kuramlardan biri de Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Kuram, şiddetin diğer tüm davranışlar gibi öğrenilebileceğini ve bu öğrenme sürecinde dışsal etkenlerin belirleyici rol oynadığını savunur. Bir başka ifadeyle, Sosyal Öğrenme Kuramı saldırgan davranışların nedenini içgüdüsel ya da dürtüsel mekanizmalarda aramak yerine, çevrede saldırgan tepkileri tetikleyen uyarıcılar üzerine odaklanmaktadır (Sallan, 2013, s.25).

Bu kuramda iki temel öğrenme süreci ön plana çıkar:

- (1) Edimsel koşullanma
- (2) Model alma ve taklit

Bandura (1997), edimsel koşullanmayı, ödüllendirilen ya da olumlu sonuç doğuran davranışların tekrarlanma olasılığının artması şeklinde tanımlar. Bu bağlamda, cinsiyete uygun kabul edilen davranışlarda bulunan çocukların ödüllendirilmesi, bu davranışların pekiştirilmesine neden olurken; cinsiyet normlarına uygun olmayan davranışların cezalandırılması, bu davranışların tekrar edilmemesine yol açar. Davranışın ödüllendirilmesi, çocuğun davranış repertuarına eklenmesine katkı sağlarken; cezalandırma, davranıştan kaçınılmasına ve repertuara dâhil edilmemesine neden olur. Örneğin, ağlamak davranışı kız çocuklarında daha tolere edilirken, erkek çocuklar için bu davranış pekiştirilmez; buna karşılık atılganlık ve saldırganlık erkek çocuklarda teşvik edilirken, kız çocuklar açısından pekiştirilmemektedir (Akt, Dökmen, 2009, s.60).

Cinsiyete uygun davranışların pekiştirilmesi bağlamında, erkek çocuklarda desteklenen tutumlar kız çocuklarında aynı şekilde teşvik edilmemektedir (Akt. Dökmen, 2009, s.60). Sosyal Öğrenme Kuramına göre öğrenmenin ikinci süreci olan model alma ve taklit yoluyla öğrenmede, çocuklar gözlemledikleri figürleri model alarak, bu figürlerin davranışlarını uygun bir zaman ve ortamda taklit ederler. Cinsiyet rollerinin kazanımında genellikle kız çocukların annelerini ve kadın figürleri, erkek çocukların ise babalarını ve erkek figürleri model aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte sosyal öğrenme kuramcılar, çocukların cinsiyet rollerine uygun davranışları dolaylı yollarla da öğrenebildiklerini; başka bireylerin davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışların sonucunda hangi tepkilerin ödül veya ceza ile karşılandığını izleyerek öğrenme sürecini gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler (Dökmen, 2009, s.60).

Aile ortamında gözlemlenen ya da model alınan davranışlar doğrultusunda çocuklar, ebeveynlerinin tutum ve davranışlarını izleyerek ve onları taklit ederek sosyal gelişimlerini sürdürmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, aile içinde şiddetin yaşandığı bir ortamda büyüyen çocuklar bu şiddete tanıklık ettiklerinde, şiddetin sonuçlarını gözlemleyerek benzer davranış örüntülerini sergileme eğiliminde olabilirler. Üstelik bu süreç, çocukların cinsiyetine göre farklı şekillerde etkiler yaratabilir; erkek çocuklar aktif, kız çocuklar ise daha pasif roller üstlenmeye yönelir. Çünkü şiddet de tıpkı diğer davranışlar gibi öğrenilen bir davranıştır.

Aile içinde şiddet barındıran bir ortamda büyümek zorunda kalan çocukların, yalnızca doğrudan şiddete maruz kalmaları değil; aynı zamanda şiddeti nasıl algıladıkları ve buna karşı geliştirdikleri tutumlar da ilerideki kişilik yapıları ile yakından ilişkilidir. Bayındır (2010, s. 1–9)’a göre, baskıcı ortamlarda yetişen ve aile içi şiddete tanıklık eden çocuklarda sürekli bir kaygı durumu, geleceğe ve kendine karşı güvensizlik ve düşük düzeyde kişilik gelişimi gözlemlenmektedir. Bu çocuklar, olumsuz çocukluk deneyimlerini yetişkinliklerine

taşıyabilmekte ve ileride kendileri de şiddet uygulayıcısı hâline gelebilmektedir (Ayan, 2010, s.289).

Zastrow'un (2013, s.271) da belirttiği gibi, çocukluk döneminde şiddete uğrayan veya istismar edilen bireylerin, yetişkin olduklarında kendi çocuklarına benzer davranışlar sergilemeleri sıkça rastlanan bir durumdur. Bu çerçevede, bireylerin toplumsallaşma sürecinde hem ailelerinden hem de çevrelerinden etkilendikleri; bu etkilerin kişilik gelişimlerine doğrudan yansıdığı görülmektedir. Bu etkileşim yalnızca genel davranışlara değil; bireylerin şiddeti algılama, uygulama ya da uygulamama yönündeki tutumlarına da etki etmektedir.

Sonuç olarak, aile içinde şiddete tanıklık eden ya da şiddete uğrayan çocuklar, kişilik gelişim süreçlerinde gözlemledikleri, başka bir ifadeyle öğrendikleri bu davranış kalıplarını içselleştirme ve meşrulaştırma eğiliminde olabilirler. Bu durum, şiddetin kuşaktan kuşağa aktarıldığı bir yapının oluşmasına neden olur. Oysaki çocukları korumak ve gelişimlerini desteklemek, ailenin en temel işlevlerinden biridir. Osofsky'nin (2004, s.482–483) belirttiği gibi, aileler hangi yapıda kurulmuş olursa olsun, gelişmekte olan çocuklarına dikkat, şefkat ve güvenlik sunmakla yükümlü kurumlardır.

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımların insanı mekanik bir varlık olarak ele almasını eleştirmiştir. Davranışçı kuramların temelini, ilk olarak hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen deneyler oluşturmuştur. Bu deneylerde davranışlara odaklanıldığından, insanın duygu ve düşünce boyutu dikkate alınmamıştır. Bu yaklaşımın hareket noktası yalnızca gözlemlenebilen unsurlar üzerinden bilimsel açıklama yapılabileceği görüşüdür; bu nedenle davranışların merkeze alındığı görülür. Davranışçı kuramda öğrenmenin uyarı-tepki ilişkisiyle gerçekleştiği öne sürülmekte, irade, tercih veya seçim gibi durumlara yer verilmemektedir (Sinoğlu vd., 2017, s. 26). Ölçülebilirlik ve gözlemlenebilirlik bilimsellik ölçütü olarak kabul edildiğinden, davranışlar yalnızca fiziksel özellikleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu anlayışın gelişiminde, 17. yüzyılda yoğunlaşan bilimsel araştırmaların ve 20. yüzyılın başlarında etkisini artıran pozitivist düşünce biçiminin rolü büyüktür. Pozitivizm, yalnızca ölçülebilir, sayısallaştırılabilir ve doğrudan gözlemlenebilir olguların gerçekliği yansıtabileceğini savunur. Bu yaklaşım, evrensel ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı amaçladığı için kültürel ve toplumsal farklılıkların etkisini göz ardı etmiş; aynı zamanda doğrudan ölçülemeyen duygu, arzu ve istekleri de inceleme alanının dışında bırakmıştır.

2.1.5. Çocuk ebeveyn ilişkisi ile ilgili literatür

Özada ve Duyan (2018), okullarda görülen saldırgan davranışların dünya genelinde yaygın bir sorun teşkil ettiğini ifade etmektedir. Çocukların karşı karşıya kaldığı bu saldırgan davranışlar arasında en yaygın olanının ise zorbalık olduğu belirtilmektedir. Zorbalık; fiziksel, sözel, dijital ve dolaylı biçimlerde çeşitli türlerde ortaya çıkabilmektedir. Uzun vadede zorbalığın etkileri değerlendirildiğinde hem zorbalığı uygulayan bireyler hem de bu eylemlere maruz kalanlar açısından olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Zorba davranışlar sergileyen öğrenciler, sosyal ve ruhsal sorunlar yaşama riski taşımakta; ayrıca bu bireylerin, yetişkinlik döneminde zorba davranış göstermeyen akranlarına kıyasla suç işleme ve psikiyatrik rahatsızlık geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Zorbalığın nedenleri çok boyutludur ve genellikle tek bir etkenle açıklanması mümkün değildir. Bu noktada, ailenin çocuk üzerindeki etkisi göz önüne alındığında; aile ilişkilerinin, çocuğun hem zorbalık davranışı göstermesi hem de zorbalığa maruz kalması üzerinde önemli bir belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, sağlıklı bir kimlik gelişiminin desteklenmesi sürecinde, zorbalık davranışlarını önlemeye ve azaltmaya yönelik müdahale stratejileri geliştirilirken, aile katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Zorbaz (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niceliğinin ve niteliğinin onların özyeterkinlik algısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma kapsamında, 170'i kadın ve 38'i erkek olmak üzere toplam 208 ebeveyn den veri toplanmıştır. Elde edilen veriler çoklu regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukla yaşanan çatışmalar ve çocukla kurulan olumlu ilişki değişkenleri, ebeveyn öz yeterkinliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu iki değişken birlikte toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır. Buna karşılık, çocukla geçirilen zaman değişkeninin ebeveyn özyeterkinliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ruh sağlığı uzmanlarının, ebeveynlerin özyeterkinlik düzeylerini artırmak amacıyla ebeveynlik becerilerine ve çocukla etkili iletişim kurma yollarına odaklanmalarının faydalı olacağı önerilmektedir.

Tayan ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye'de ebeveyn-çocuk ilişkisini inceleyen araştırmalara yönelik bir tematik içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, 2003–2017 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış 31 farklı dergiden seçilen 50 makale, betimsel istatistik temelli bir yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmada, Türk araştırmacıların son yıllarda ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik yürüttükleri araştırma eğilimleri değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'de bu alanda ele alınan konu başlıkları ve

kullanılan yöntemlerdeki eğilimler; yayınların yılı ve dili, nitel çalışmalarda odaklanılan problem alanları, akademik başarıya etki eden değişkenler, tercih edilen araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve veri analiz teknikleri gibi çeşitli boyutlar üzerinden analiz edilerek araştırmacılara yol gösterici nitelikte bulgular sunulmuştur. Çalışmanın bulguları, Türkiye’de ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik yapılan araştırmalarda, ağırlıklı olarak çocuklar yerine ebeveynlerin merkeze alındığını ve bu doğrultuda araştırma odaklarının şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Kırman ve Doğan (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, 0–6 yaş aralığında çocuğu bulunan anne ve babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkileri ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkilerini ele alan, Türkiye’de son on yıl içinde yapılmış araştırmaların analiz ve sentez sürecinden geçirilerek sunulmasıdır. Araştırma kapsamında 1 doktora tezi, 14 yüksek lisans tezi ve 15 özgün araştırma olmak üzere toplam 30 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, meta-sentez yönteminin aşamaları doğrultusunda analiz edilerek belirlenen temalar çerçevesinde sentezlenmiştir. Meta-senteze dâhil edilen tüm çalışmaların ortak noktası, demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymasındır. Diğer ebeveyn tutumlarının ise genellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi düşük düzeyde bulan ya da ilişki olmadığını belirten çalışmalar mevcut olmakla birlikte, alt boyutlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının çocukların davranışları üzerinde belirgin bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Dereli ve Dereli (2017) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ve bu ilişkinin çocukların psiko-sosyal gelişimlerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma, tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Eskişehir’de anaokuluna devam eden 4–5 yaş aralığında toplam 210 çocuk oluşturmaktadır. Veriler; Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu Ölçeğinin Psiko-sosyal Gözlem Alt Boyutu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t-testi, betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu ilişki ve çatışma boyutlarının çocukların psiko-sosyal gelişimlerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveyn-çocuk ilişkisinin anne-babanın öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi gibi

demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Özkaya (2015), filial terapinin yapılandırılmış, kısa süreli ve kanıta dayalı bir oyun terapisi modeli olduğunu belirtmektedir. Bu modelin temel amacı, ebeveynlerin çocuklarıyla çocuk merkezli oyun terapisi oturumları yürütebilmeleri için gerekli eğitimi almalarını sağlamak ve süreç boyunca onlara rehberlik etmektir. Filial terapi, özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmeyi hedeflemekle birlikte, genel olarak tüm aile üyeleri arasındaki ilişkilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin yeni ve etkili ebeveynlik becerileri kazanmalarına yardımcı olmakta, böylece terapi süreci sona erdikten sonra dahi karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında işlevsel bir araç sunmaktadır. Bu derleme çalışmasında filial terapi; kuramsal temelleri ve terapi süreci bağlamında ele alınmıştır. Aynı zamanda modelin farklı uyarlamalarına ve etkililiğine ilişkin yapılmış araştırmalara da kısaca değinilmiştir.

Cesur ve Yurdakul (2024) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, davranış sorunlarının yordanmasında ebeveyn-çocuk ilişkisi ele alınmıştır. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 7–10 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 415 ebeveyn katılmıştır. Veri toplama sürecinde, çocukların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*”, ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendirmek için “*Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği*” ve çocuklardaki davranış sorunlarını belirlemek amacıyla “*Güçler ve Güçlükler Anketi–Anne-Baba Formu*” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn ile çocuk arasındaki çatışma, güvensizlik ve iletişim eksikliği gibi olumsuz etkileşimler, çocuklarda davranışsal sorunlara neden olmaktadır. Buna karşılık, sevgi, destek ve anlayış temelli olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocuklardaki davranış problemlerini azalttığı gözlemlenmiştir.

Öngider (2013), özellikle okul öncesi dönemde çocuğun duygusal gelişimi açısından ebeveynin kritik bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisini şekillendiren pek çok etken bulunmaktadır. Bu bağlamda, çocukların ebeveynleriyle yaşadıkları öznel deneyimlerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Annenin kişilik özelliklerinin bu ilişkinin niteliği üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Pek çok ebeveyn, çocuklarıyla yakın ve içten bir ilişki kurma arzusu taşırken, çocukların da duygusal yakınlık, güvenlik ve emniyet hissine ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Bağlanma çocuk ile temel bakım veren kişi arasında gelişen güçlü ve süreklilik gösteren bir duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır. Güvenli bağlanma, çocuğun

duygusal gelişimini olumlu yönde desteklemekte ve psikolojik sağlık açısından koruyucu bir işlev görmektedir. Çocuğun ruhsal durumu, çoğu zaman ebeveynlerinin davranışlarını nasıl algıladığı ve yorumladığıyla doğrudan ilişkilidir. Yetersiz ebeveynlik tutumları, çocukta ortaya çıkan psikolojik problemler açısından önemli bir risk faktörüdür. Olumsuz ebeveyn davranışları ile çocuklarda gelişen psikopatolojiler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur.

Lye (1996), bu makalesinde yetişkin çocuklar ile ebeveynleri arasındaki ilişkilere dair güncel araştırmaları, özellikle ulusal düzeyde temsili örneklerle yapılan çalışmalara odaklanarak incelemektedir. Yetişkin çocuklar ile ebeveynleri arasında sık temas ve duygusal açıdan tatmin edici ilişkiler olduğu görülmektedir; ancak pratik ya da maddi yardımlaşmalar nadiren gerçekleşmektedir. Bu ilişkilerin sürekliliği, büyük ölçüde kadınların aile içindeki bağ kurucu rolleri sayesinde sürdürülmektedir. Ebeveyn boşanması, yetişkin çocukların özellikle babalarıyla olan ilişkilerini ciddi biçimde zayıflatmakta, anneleriyle olan ilişkiler üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ayrıca, siyah ailelerde yetişkin çocuk-ebeveyn ilişkilerinin beyaz ailelere kıyasla daha güçlü olduğu yönünde bir bulguya rastlanmamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar açısından en önemli ihtiyaç, bu alandaki kuramsal yaklaşımların yeniden yapılandırılmasıdır.

Dillman vd., (2011) Bu çalışmada, boşanmış ebeveynler ve çocukları üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisinin (CPRT) etkisini incelemek amacıyla karma yöntemli bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Özellikle ebeveynlerin, CPRT'nin kendilerine, çocuklarına ve ebeveyn-çocuk ilişkisine olan etkilerine ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, CPRT'nin ebeveynlik stresini ve çocuklardaki davranış problemlerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler ayrıca CPRT'nin kendilerini çocuklarına daha bağlı hissettirdiğini ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, boşanmış ailelerde çocuklara yönelik etkili bir müdahale yöntemi olarak CPRT'nin kullanılabileceğini göstermektedir. Çalışmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalar için çıkarımlara da yer verilmiştir

Titze vd., (2013) ChiP-C, çocukların öznel değerlendirmelerine dayanarak çocuk-ebeveyn ilişkisinin niteliğini ölçmeyi amaçlayan klinik odaklı bir ölçme aracıdır. Aile sistemleri kuramı ve kümülatif kırılabilirlik modeli temelinde geliştirilen bu ölçek, üç kaynak ölçeği, beş risk ölçeği ve bir ek ölçekten oluşan toplam 36 maddelik bir yapıdadır. Makalede ChiP-C'nin kuramsal çerçevesi ve psikometrik özellikleri sunulmuştur. Çalışma, 10–20 yaş aralığında 1.377 okul temelli katılımcı ile 10–18 yaş aralığında 197 klinik başvuru yapan bireyden oluşan iki

örnekleme yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla yapı geçerliği değerlendirilmiş, ölçeğin iç tutarlılık ortalaması 0.79 olarak bulunmuştur. ChiP-C ile Alman EMBU ölçekleri arasında sistematik korelasyonlar saptanarak örtüşen ve ayrışan geçerlik doğrulanmıştır. Ayrıca ChiP-C'nin tüm alt ölçeklerinin psikopatolojik belirtilerle anlamlı ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. ChiP-C, çocukların öznel algılarına dayalı olarak çocuk-ebeveyn ilişkisini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirmeye olanak tanıyan ekonomik bir tarama aracı olarak değerlendirilmektedir.

Edwards vd., (2010) Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Eğitimi, duygusal ya da davranışsal sorunlar yaşayan 3–10 yaş arası çocuklara yönelik olarak geliştirilmiş oyun temelli bir ebeveyn danışmanlık modelidir. CPRT, ebeveynlerin çocuklarına karşı empati geliştirmelerini, ebeveynlik yetkinliklerini artırmalarını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmelerini amaçlamaktadır. Literatürde CPRT'ye dair çalışmalar çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütülmüştür; ancak nitel araştırmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte umut vadeden sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışmada etnografik bir yaklaşım benimsenerek CPRT'nin kabul edilebilirliği ve algılanan etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin bu modeli hem kabul edilebilir hem de etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar, CPRT sayesinde ebeveynlik bilgi ve güvenlerinin arttığını, ebeveyn-çocuk iletişimlerinin geliştiğini ve çocuklarda davranışsal problemlerin azaldığını belirtmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları ve gelecekteki araştırmalar için öneriler de rapor edilmiştir

Buhl (2007) Bu uzunlamasına çalışma, üniversiteden iş yaşamına geçişin genç yetişkinlerin iyi oluş düzeylerine ve ebeveynleriyle olan ilişkilerine etkisini incelemektedir. Almanya'da üniversite son sınıfta okuyan 102 öğrenci araştırmaya katılmış ve çeşitli ölçekler ile semptom kontrol listelerini içeren bir anket doldurmuştur. Dört yıl sonra bu örneklemden 51 katılımcıyla tekrar iletişim kurulmuştur. Sonuçlar, üniversiteden iş yaşamına geçiş sürecinde hem iyi oluş düzeyinde hem de ebeveynlerle ilişkilerde iyileşme yaşandığını göstermektedir. Kümeleme analizleri yoluyla genç yetişkinler iki gruba ayrılmıştır: bir grup iyi oluş düzeyinde artış gösterirken, diğer grupta azalma gözlenmiştir. Grup üyelikleri, cinsiyet, kişilik özellikleri ve üniversite dönemindeki çocuk-ebeveyn ilişkileriyle yordanabilmiştir.

2.2. Oyun Terapileri

Yetişkin terapilerinde genellikle konuşma ve oturma eylemleri ön plandadır. Ancak çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, bu yaklaşım onlara uygun düşmemektedir. Konuşmayı ve sabit oturmayı tercih etmeyen çocuklar için temel iletişim aracı oyundur. Bu durum,

terapistlerin hareket ve oyunu temel alan yöntemler geliştirmesine neden olmuştur. Genel anlamda, oyunu temel alan bu yaklaşımlar “oyun terapisi” olarak adlandırılmaktadır (Teber, 2021, s.71).

Oyun terapisine ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Oyun Terapileri Derneği’ne göre oyun terapisi; eğitim almış oyun terapistlerinin, belirli bir kuramsal modeli sistematik bir biçimde kullanarak kişilerarası bir süreç kurmalarını sağladıkları, danışanların psikososyal güçlüklerle başa çıkmalarına ya da bu tür güçlükleri önlemelerine ve sağlıklı bir gelişim süreci yaşamalarına yardımcı olmak amacıyla oyunun terapötik gücünden yararlandıkları bir yaklaşımdır (Zorlu, 2016, s.39).

Amerikan Oyun Terapisi Derneği ise oyun terapisini, eğitimli terapistlerin danışanların psikososyal problemleriyle baş etmelerine ya da bu sorunları önlemelerine, sağlıklı gelişimlerine katkı sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla, kuramsal bir modeli sistemli biçimde uyguladıkları kişilerarası bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akt., Candan, 2022, s.18).

Axline’a göre oyun terapisi, çocuğun kendisini dışa vurmak için kullandığı en doğal yöntemdir (Bekeç, 2018, s.73). Bu terapi sürecinde, çocuk ile terapist arasında anlayışa ve güvene dayalı bir ilişki kurulur. Bu sayede çocuğun iç dünyası ve duyguları hakkında farkındalık geliştirilir ve bu farkındalık üzerinden çocuğa destek sağlanır. VanFleet ve arkadaşlarına göre ise oyun terapisi; çocuğun doğal eğiliminden yararlanılarak, ruhsal açıdan kendisini güvende hissedeceği terapötik bir ortamda iletişim ve ilişki kurmasının, kendisini ifade etmesinin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinin amaçlandığı bir süreçtir (VanFleet vd., 2018, s.124).

Oyun terapisi sürecinde çocuk, endişelerini ve korkularını, kendisini anlayıp duyabilecek bir terapistin eşliğinde oyun odasında açığa çıkarabilmektedir. Bu bağlamda çocuk, oyunu bir ifade dili olarak kullanırken, oyuncaklar ise çocuğun kelimeleri işlevini görmektedir. Bu durum, terapistin çocuğun yaşadığı problemleri anlamasını ve bu problemleri çocuğa uygun biçimde geri yansıtmasını mümkün kılmaktadır (Schaefer ve Drewes, 2013, s.89).

2.2.1. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi

Bernard ve Louise Guerney tarafından geliştirilen Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi müdahale programı, anne-baba ya da çocuğa bakım veren kişilerin çocuklarıyla bütüncül ve derinlikli bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu program, bakım verenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırmayı ve çocuklarıyla daha güçlü bağlar kurmalarını desteklemeyi hedeflemektedir (Guerney, 2000, s.70).

ÇEİT modeli, çocuğun problem durumlarında başa çıkma stratejilerini geliştirebilmek için süregelen bakım veren-çocuk etkileşiminden yararlanmaktadır. Bu süreçte çocuğun bakımını üstlenen kişi, çocuk merkezli oyun terapisi ilkelerini öğrenmekte ve bu ilkeleri uygulamaya yönelik olarak, alanında uzman ve gerekli eğitimi almış bir terapist eşliğinde süpervizyon altında oyun terapisi oturumlarını planlamaktadır. ÇEİT, Guerney'nin orijinal programından uyarlanmış, 10 oturumdan oluşan yapılandırılmış bir müdahale modelidir (Bratton vd., 2006, s.35).

Bahsedilen oyun terapisi programı, uyum bozucu duygu durum ve davranış problemleri belirtileri gösteren, 3–10 yaş aralığındaki çocukların bakım verenleri için özel olarak tasarlanmıştır. Program, çocukların doğrudan katılımı olmaksızın, yalnızca yetişkin bakım verenlerin yer aldığı ve her biri ortalama 2 saat süren 10 seanslık oturumlardan oluşmaktadır (Landreth ve Bratton, 2006, s.31). Oturumlar, çocuk terapisti uzman liderliğinde gerçekleştirilmekte; katılımcılara çocuk merkezli oyun terapisi prensipleri aktarılmakta ve pedagojik danışmanlık sağlanmaktadır. Ayrıca, haftada 30 dakika süren bireysel oyun terapisi uygulamaları da programın bir parçası olarak yürütülmektedir. Program kapsamında bakım verenler hem uzman terapistten hem de diğer katılımcılardan süpervizyon niteliğinde geri bildirim almaktadır. ÇEİT'in temel amacı, katılımcıların çocuğa daha bütüncül bir perspektifle yaklaşımlarını sağlamak, eğitimsel ve ilişkisel becerilerini geliştirmek ve çocuğun terapisine katkıda bulunacak iyileştirici bir yaklaşım benimseyerek doğru tepkiler verebilmelerini sağlamaktır. Bu sayede, bakım veren ile çocuk arasındaki bağın ve ilişkisel kimyanın olumlu yönde değişmesi hedeflenmektedir (Landreth ve Bratton, 2006, s.62).

2.2.2. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi tarihi

Landreth, Bratton ile kaleme aldığı eserinde (2020), Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin gelişim sürecini aktarırken kendi mesleki kariyerinden örnekler sunmaktadır. Landreth, oyun terapisini ebeveynlere yönelik anlattığını, ancak bunu özel oyun saatlerine özellikle vurgu yapmadan gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Oyun odasında kullandığı bazı tekniklerin, ebeveynler tarafından uygulandığında çocuklara yarar sağlayabileceğini düşünmektedir. Bu doğrultuda, oyun terapistlerinin kullandıkları bazı yöntemleri sadece terapötik alanda tutmayıp ebeveynler ve öğretmenlerle de paylaşmaları gerektiğini savunmaktadır. Landreth, terapistlerin sahip oldukları becerileri gizli tutmamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Guerney'in filial terapiyle yürüttüğü çalışmalar, Landreth'in profesyonel olarak ebeveyn-çocuk iletişim terapisi sürecini geliştirmesine zemin hazırlamıştır. Ancak filial terapinin uzun süreli

yapısı, Landreth'in dikkatini çeker. Çünkü farklı ortamlarda çalışırken ailelerin çocuklarını uzun süre boyunca terapiye getirmekte güçlük yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu nedenle, kendi filial terapi uygulamalarını 15 haftalık bir yapıya göre düzenlemeyi tercih etmiştir. Bununla birlikte, Landreth filial terapiyi süresel olarak kısaltmış olmasına rağmen, on ikinci seanslara gelindiğinde dahi bazı ailelerin terapi sürecini yarıda bıraktığı durumlarla karşılaşmıştır. Üç ay boyunca terapiye düzenli devam etmek, aileler açısından oldukça zorlayıcı bir süreç olmaktadır. Landreth, Bratton ile kaleme aldığı kitabında (2020), Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi'nde kullanılan eğitim yönteminin, içeriğinin ve sunum biçiminin, Kuzey Texas Üniversitesi'nde çocuk merkezli oyun terapisi alanında yıllarca yürüttüğü yüksek lisans ve doktora derslerinden edindiği deneyimlerden etkilendiğini dile getirmektedir.

2.2.3. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi kuramsal temelleri

a) Aile sistemleri kuramı

Filial terapinin sağlıklı aile ilişkilerini geliştirmeye yaptığı vurgu, bu yöntemin çeşitli aile terapisi kuramsal bakış açılarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Filial terapinin temel ilkeleri ile aile terapisine ilişkin yaklaşımlar arasındaki paralellikler vurgulanmaktadır. Bu ilkeler arasında; çocuğu ya da ebeveyni patolojikleştirmekten kaçınmak, değişimin temel mekanizması olarak ebeveyn-çocuk ilişkisine odaklanmak ve doğrusal ya da tıbbi yaklaşımlara eleştirel yaklaşmak yer almaktadır. Filial terapi, patolojiyi doğrudan hedef almak yerine, ailenin gelişiminin önünde yer alan engelleri belirlemeye ve bu engelleri aşmaya yönelik eğitim ve beceri kazandırmaya odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, iyi işleyen aile ilişkileri içerisinde problemlerin doğal akış içerisinde çözüleceği ve zorlukların üstesinden gelineceği varsayımına dayanmaktadır (Topham ve VanFleet, 2011, s.147).

Filial terapide danışan olarak yalnızca çocuk ya da anne-baba bireyleri değil, tüm aile üyeleri arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Bu bakış açısına göre, aileyi oluşturan herhangi bir bireyde yaşanan değişim, aile dinamiklerini etkileyerek tüm sistemi dönüştürebilmektedir (VanFleet, 2011, s.18). Aile sisteminde değişime odaklanan bu yaklaşım, ebeveyn-çocuk bağlanma kalitesinin genel aile ilişkileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koyan bağlanma araştırmaları ile desteklenmektedir. Ayrıca, filial terapiye katılan bireylerin aile içi iletişim, çatışma yönetimi, karşılıklı empati ve saygı gibi alanlarda olumlu gelişmeler yaşadığını gösteren bulgular da bu yaklaşımı desteklemektedir (Wickstrom, 2009, s.193).

b) Psikodinamik kuram

Filial terapi, psikodinamik kuramdan aldığı “bilinçdışı” ve “savunma mekanizmaları” gibi temel kavramların bireyin büyüme süreci ve kendini tanıma becerisi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Oyun yoluyla çocuğun kaygı, sevinç, üzüntü gibi çeşitli duygularını dışa vurabilmesi; iç dünyasını ortaya koyabilmesi katarsis, duygu boşalımı ve sağaltım kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir (VanFleet, 2011, s.147).

Filial terapide ebeveynlerle gerçekleştirilen oyun sonrası oturum tartışmalarında odak noktalarından biri, ebeveynlerin oyun sırasında çocuklarına verdikleri davranışsal tepkiler ile bu tepkilere eşlik eden duygusal ve bilişsel süreçler arasındaki dinamik ilişkidir. Terapistler, ebeveynlere bu refleksif tepkileri tanımlama sürecinde rehberlik etmekte ve onların duygusal tepkilerini keşfetmelerine, anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, terapistler ebeveynlerin verdikleri duygusal ve bilişsel tepkileri geçmişte yaşadıkları kişilerarası deneyimlerle ilişkilendirmelerine de kısa süreli destek sağlayabilmektedir. Oturumlar arası sürdürülen dinamik tartışmalar sayesinde, çocuğa verilen otomatik ve bilinçdışı tepkilerin katılığı azaltılmakta ve ebeveynlerin çocuklarıyla daha bilinçli, üretken ve amaca yönelik etkileşim biçimleri geliştirmeleri kolaylaştırılmaktadır (Topham ve VanFleet, 2011, s.146).

c) Hümanistik yaklaşım

Filial terapi, Carl Rogers’ın geliştirdiği hümanistik yaklaşımın temel unsurları olan empati, koşulsuz kabul, saygı ve içtenlik kavramlarının terapötik süreçte kullanılmasına olanak tanımaktadır. Ebeveynlerin oyun seansları sırasında bu öğeleri kullanarak çocuklarının duygu, düşünce ve motivasyon kaynaklarına yönelik yaklaşımları, çocukların benlik kavramının gelişimine katkı sağlamaktadır. Ebeveyn ile çocuk arasında kurulacak yeni iletişim biçimlerinin gelişmesi ve ebeveynin grup sürecine aktif katılımının sağlanabilmesi açısından, terapistin de ebeveynin duygu, düşünce, çatışma ve arzularını anladığını ifade etmesi güvenli ve kabul edici bir ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır (VanFleet, 2011, s.17).

d) Davranışçı yaklaşım

Filial terapide hem oyun seansları sırasında hem de ebeveyn eğitim sürecinde davranışçı kuram ve öğrenme ilkeleri etkin biçimde kullanılmaktadır. Oyun sürecinde yapılandırma, sınır koyma, güvenlik sağlama ve davranışların doğrudan sonuçlarına bağlı olarak seçim yapma gibi alanlarda davranışçı öğeler açıkça gözlemlenebilmektedir. Ayrıca ebeveynlerle yürütülen eğitim sürecinde, davranış şekillendirme, dolaylı öğrenme ve pekiştirme gibi teknikler

kullanılarak, ebeveynlerin yeni beceri ve davranışları öğrenmeleri desteklenmektedir (VanFleet, 2011, s.17).

e) Kişilerarası ilişkiler kuramı

Harry Stack Sullivan'ın (1953) çalışmaları ve geliştirdiği kişilerarası kuram, Bernard Guerney başta olmak üzere birçok aile terapisi kuramcısı üzerinde olduğu gibi, filial terapinin gelişimi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Sullivan, bireyin semptomlarının ötesine geçerek, insan deneyimini kişilerarası bağlamda ele almış ve bireylerin içsel anlam sistemleri ile kişilerarası etkiler arasındaki dinamik etkileşimin altını çizmiştir. Guerney, Sullivan'ın fikirlerinden esinlenerek, bu yaklaşımları geliştiren ve genişleten Leary'nin (1957) görüşlerinden de büyük ölçüde etkilenmiştir. Leary, bireylerin bilinçdışı, otomatikleşmiş ve katılaşmış ilişkisel tepkiler geliştirdiğini ve bu tepkilerin kaygıyı azaltma amacıyla yönlendirildiğini savunmuştur. Filial terapide kişilerarası kurama dayalı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisini ele almak, her iki tarafın da sorumluluk alarak daha sağlıklı bir ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır (VanFleet, 2011, s.18).

f) Bilişsel kuram

Bilişsel kuram, düşünce, duygu ve davranışların birbirini karşılıklı olarak etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre düşüncede meydana gelen bir değişiklik, beraberinde duygusal ve davranışsal değişiklikleri de getirmektedir. Filial terapide yönlendirici olmayan oyun seansları, çocukların duygularını ifade etmeleri ve farklı rol ya da kimliklerle etkileşim kurmaları aracılığıyla düşünme biçimlerini dönüştürmelerine katkı sağlayabilmektedir. Aynı zamanda, oyun sırasında ortaya çıkan temalara ebeveynlerin verdikleri tepkiler doğrultusunda terapistler, ebeveynlerin düşüncelerini çözümlemelerine ve farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Terapinin başlangıcında çocuklarının kasıtlı olarak kendilerini kızdırdığını ya da olumsuz tepkiler verdiğini düşünen ebeveynler, süreç sonunda çocuklarının yaşadıkları sorunların davranışları nasıl şekillendirdiğini daha şefkatli ve gerçekçi bir biçimde kavrayabilmektedir (VanFleet, 2011, s.18).

g) Gelişimsel/Bağlanma yaklaşımı

Çocukların duygu, düşünce ve davranışları genellikle gelişim dönemlerine uygun olarak şekillenmektedir. Terapistler, ebeveynlerin bu gelişimsel basamakları fark etmelerine olanak tanıyarak, filial terapi seanslarında çocuklarına karşı daha gerçekçi ve kabul edici bir tutum geliştirmelerine destek olmaktadır. Oyun süreci, çocukların bağlanma ile ilgili yaşadıkları sorunları da görünür kılabilir. Bu tür durumlarda terapist, ailenin yaşadığı bu durumu

olumsuz bir etki olarak değerlendirmesinin önüne geçerek, ortaya çıkan sorunu görünür hâle getiren bir fırsat olarak değerlendirmelerini sağlamaktadır (VanFleet, 2011, s.18).

2.2.4. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi süreci

Parent-Child Interaction Therapy, iki aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamalara geçmeden önce oldukça ayrıntılı bir değerlendirme oturumu gerçekleştirilir. İlk olarak, vaka ve aileye ilişkin tanımlayıcı bilgiler toplanır; bu aşamada standart bir ön değerlendirme formu kullanılır. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler terapistin vakayla ilgili bir başlangıç planı oluşturması açısından temel bir yol haritası işlevi görür.

Ön değerlendirme formuna ek olarak, ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesi gerekir. Bu gözlemler her bir ebeveyn için en az üç farklı durumda, ortalama 15 dakikalık oturumlarla yapılır. Değerlendirme sürecindeki bir diğer veri kaynağı ise çocukta gözlemlenen problem davranışların temel düzeyini belirlemeye yönelik raporlardır. Bu aşamada her seans için Eyberg Çocuk Davranış Ölçeği ve DPICS-IV verileri mutlaka toplanır. Ek olarak sıklıkla Ebeveyn Stres Ölçeği, Çocuk Davranış Kontrol Listesi, Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği, Ebeveyn Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği ve Alıcı Dil Becerileri gibi ölçme araçları kullanılmaktadır.

Değerlendirme seansında, terapi sürecinde kullanılacak oyuncaklar, terapiye devamın önemi ve günlük ödevlere bağlılık konularında aileye bilgilendirme yapılır. Bu süreçte boya kalemi-kâğıt, tamirci setleri, çiftlik, ev, mutfak oyuncakları ve legolar gibi etkileşimi destekleyici oyuncaklar tercih edilirken; süper kahraman, oyuncak kılıç veya silah gibi güç ve saldırganlık içeren oyuncaklar, parmak boyası ya da top gibi dağınlık yaratabilecek materyaller ve kukla veya kostüm gibi kimlik değişimini çağırıştırabilecek nesneler tercih edilmez. Bu tür oyuncakların, olumlu etkileşime ayrılan zaman diliminde davranış sorunlarını artırabileceği düşünülmektedir. Çocuk, oyun odasında yer alan üç farklı oyuncak seti arasından kendi tercihine göre seçim yapar. Etkinliğin hem çocuk hem de ebeveyn açısından verimli geçmesi için dikkat dağıtıcı unsurların ortamda bulunmaması önem taşımaktadır. Ödev olarak ise aileye çocuk merkezli etkileşimi desteklemek amacıyla benzer oyuncaklarla evde her gün en az 5 dakika süreyle çocuk yönlendirmeli oyun pratiği yapılması gerektiği açıklanır. Değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra, aile ile PCIT protokolünün ilk aşamasına geçilir (Eyberg ve Funderburk, 2011, s.142). PCIT'nin her iki aşaması da kendi içinde iki bileşene ayrılmaktadır: öğretim seansları ve rehberlik seansları. Öğretim seansları, ebeveynlerden rehberlik

seanslarında beklenen becerilerin didaktik olarak anlatıldığı, modelleme ve rol oynama teknikleriyle pekiştirildiği oturumlardır ve bu seanslar çocuk olmadan gerçekleştirilir.

Birinci aşama olan çocuk yönlendirmeli etkileşim sürecinde temel amaç, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesidir. Terapiye başvuran pek çok ebeveyn için çocuklarının olumlu davranışları zamanla görünmez hâle gelmiş olabilir. Bu nedenle terapist, bu aşamada ebeveynin dikkatini çocuğun olumlu davranışlarına yönlendirmesini öğretir. Olumlu dikkat, çocuklar için en güçlü pekiştireçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada, oyunun liderliğini çocuk üstlenir ve ebeveynin müdahale niteliğindeki tepkileri mümkün olduğunca sınırlandırılır. Komut vermek, oyunun liderliğini çocuktan ebeveyne kaydırabileceği için olumlu etkileşimi zedeleyebilecek riskler taşır. Benzer şekilde, sorular da çocuktan sözel ya da davranışsal yanıtlar talep eden örtük komutlar olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz konuşma ve eleştirilerden kaçınılması ise ebeveynin çocuğa yönelik olumsuz algılarını dönüştürme amacını taşır. Örneğin, stereotipik davranışlar sergileyen bir çocuğa sürekli “yapma” şeklinde tepki vermek, olumsuz bir söylem olarak değerlendirilmekte ve çocuğun yeterlik duygusu ile benlik saygısını zedeleyebilmektedir. Bu tür ifadeler, çocuğa ne yapması gerektiğine dair yönlendirici bilgiler içermemektedir (VanFleet, 2011, s.18).

Bu yaklaşımın karşısında yer alan ve ebeveynlere kazandırılması hedeflenen olumlu ebeveynlik becerileri arasında övgü, yansıtma, davranış tanımlama, eğlenme ve taklit yer almaktadır. Övgü, ebeveynin çocukta görmek istediği davranışları vurgulaması anlamına gelirken; yansıtma, özellikle iletişim güçlüğü yaşayan otizm tanılı çocuklarda dil gelişimini destekleyen temel bir beceridir. Çocuğun seslendirmeleri ebeveyn tarafından tekrar edilerek hem ödüllendirilmiş olur hem de çocuğa anlaşıldığı hissi verilir. Davranış tanımlama ise çocuğun gerçekleştirdiği eylemlerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Bu beceri, ebeveyn ve çocuk arasında ortak bir dil oluşmasına yardımcı olurken aynı zamanda çocuğa yeni kelimeler ve kavramlar kazandırma açısından da işlevseldir. Çocuğun liderliğini takip etmenin bir başka göstergesi de çocuğun oyunlarının taklit edilmesidir. Bu taklit, çocuğun oyuncaklarla oynama biçiminden oturma şekline kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilebilir. Bu beceri sayesinde çocuklara sosyal ortamlarda geçerli kurallar ve etkileşim biçimleri öğretilmektedir. Son olarak, ebeveynin çocuğa “seninle burada olduğum için mutluyum” veya “seninle eğleniyorum” gibi mesajları sözlü ifadeler, fiziksel temas ya da benzeri yollarla hissettirmesi beklenmektedir (Eyberg vd., 2014, s.46).

Çocuğun sergilediği uygunsuz davranışların aktif biçimde görmezden gelinmesi, bu davranışların ortadan kaldırılmasında oldukça etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Olumsuz ve istenmeyen davranışlara karşı sözlü ya da sözsüz tepki vermekten kaçınmak, davranış sona erene dek sürdürülmelidir. Ancak görmezden gelmenin yalnızca çocuğun dikkat çekmek amacıyla sergilediği davranışların azaltılmasında etkili olduğu unutulmamalıdır. Agresif ve yıkıcı davranışlar gibi ciddi problem davranışlar görmezden gelinemez. Bu gibi durumlarda terapist, ebeveyne oyunu durdurmasını ve çocuğa bunun nedenini açıklamasını önermektedir. Böylece çocuk sınırların farkına varır. Öğretim seansının sonunda, ebeveynin hedeflenen becerileri öğrenip öğrenmediği rol oynama yoluyla değerlendirilir. Gerekli görülmesi hâlinde öğretim seansı tekrar edilir. Eğer tekrar edilmesine gerek duyulmazsa, aile çocuğuyla birlikte rehberlik seanslarına geçer (VanFleet, 2011, s.18).

Danışmanlık sürecine odaklanan bu seansların ilk 3–5 dakikası, ebeveynlerin yaşamlarında yaşadıkları stres, kaygı gibi sorunların dinlenmesine ayrılır. Bu sürenin ardından terapist, çocuk ve ebeveyni oyun odasında bırakarak izleme odasına geçer. Bu aşamada ebeveyn, öğrendiği becerileri terapistin yönlendirmesi olmaksızın beş dakika boyunca uygulaması beklenir. Bu sırada PCIT'ye özgü olan DPICS kodlaması gerçekleştirilir. Böylece hem ebeveynin süreçteki ilerleyişi kayıt altına alınır hem de seansın o günkü hedefi belirlenmiş olur. Sonraki 30 dakikada ise ebeveyn, becerileri uygulama sürecine yönelik yönlendirmelerde bulunulur. Bu noktada ebeveynin beceri kullanımının pekiştirilmesi ve cesaretlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Anne ve baba terapiye birlikte katılıyorsa bu süreç her iki ebeveyn için ayrı ayrı tekrarlanır. Seansın sonunda, terapist ve ebeveynler yaklaşık 10 dakikalık bir değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirmede ebeveyn gerek kullanılan ölçme araçlarının sonuçları gerekse DPICS verileri hakkında bilgi verilir ve seans sonlandırılır. Bu yapının devamı niteliğinde olan çocuk yönlendirmeli etkileşim aşamasının tamamlanmasının ardından, PCIT protokolünde belirtilen uzmanlık kriterlerinin karşılanmasıyla birlikte ikinci aşamaya geçilir. Bu aşamada, ebeveyn yönlendirmeli etkileşimde kullanılacak becerilerin öğretilmesine yönelik, yine çocuk olmadan gerçekleştirilen bir öğretim seansı planlanır (Eyberg ve Funderburk, 2011, s.142).

Ebeveyn Yönlendirmeli Etkileşim Aşama: Ebeveyn yönlendirmeli etkileşim süreci, çocuğun uyum becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir terapi aşamasıdır. Bu ikinci aşama olan PDI, çocuğun içselleştirme ve dışsallaştırma temelli problem davranışlarının azaltılmasına odaklanır. Süreç, sosyal öğrenme kuramı temelinde yapılandırılmış davranışsal stratejiler yoluyla yürütülmektedir. Bu kapsamda, ebeveynlere etkili davranış yönetimi stratejileri kazandırılarak, bu stratejilerin terapötik ortam dışında ev gibi doğal çevrelere de aktarılması hedeflenir. Bu aşamada, ebeveynlerin çocuklarına uygun ve tutarlı kurallar koyabilme, bu kuralları uygulayabilme ve etkili komutlar kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi

önceliklidir. Becerilerin kazanımı ve uygulama sürecinde herhangi bir güçlük yaşanmadığı gözlemlendiğinde, tedavi süreci tamamlanmış sayılır. Değerlendirme aşamasında, süreci standartlaştırmaya yönelik kodlama sistemleri kullanılmaktadır (Owen vd., 2020, s.89). Bu süreçte kullanılan temel materyaller arasında Eyberg Çocuk Davranış Envanteri, PDI'da Etkili Komutların 8 Kuralı Kitapçığı, çeşitli çalışma kağıtları, evde time-out odası kullanma kılavuzu ve CDI ödev formu yer almaktadır.

İlk aşamada çocuk lider konumunda olduğundan dolayı komutlara yer verilmezken, ikinci aşamada etkili komut kullanımına ilişkin öğretim oturumu gerçekleştirilir. Bu öğretim sürecinde, etkili komut vermeye yönelik sekiz temel ilke, ebeveyne çeşitli örnekler üzerinden açıklanır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Doğrudanlık: Komutlar açık ve doğrudan olmalıdır. Dolaylı ifadeler çocuğa seçenek sunduğundan uyumu azaltabilir.
2. Olumlu İfade: Komutlar olumlu biçimde ifade edilmelidir. Olumsuz ifadeler, çocuğun engellenmiş hissetmesine neden olurken, davranışın yerine ne konulması gerektiği konusunda rehberlik sağlamaz.
3. Tek Eylem: Her komut yalnızca bir eylem içermelidir. Birden fazla eylem içeren komutlar, çocuğun isteyerek mi yoksa unutkanlıktan mı uyum göstermediğini ayırt etmeyi zorlaştırır.
4. Belirsizlikten Kaçınma: Komutlar net ve açık olmalıdır. Örneğin “biraz” gibi muğlak ifadeler etkili kabul edilmez.
5. Gelişim Düzeyine Uygunluk: Komutlar çocuğun gelişimsel düzeyine uygun şekilde yapılandırılmalıdır.
6. Saygılı İfade: Komutlar nazik ve saygılı bir üslupla, nötr bir ses tonuyla verilmelidir. Bu durum, komutun bir emir değil, iş birliği çağrısı olduğunu hissettirir.
7. Gerekçelendirme: Komutlar açıklanırken, çocuğun sorgulamasına fırsat tanınmadan neden-sonuç ilişkisi kurularak gerekçe sunulmalıdır.
8. Gerekliliğe Dayalı Kullanım: Komutlar sadece ihtiyaç duyulduğu zamanlarda verilmelidir (Owen vd., 2020, s.89).

İkinci Aşama: Ebeveyn Yönlendirmeli Etkileşim ve Rehberlik Süreci: Bu aşamada en temel belirleyici unsurlardan biri, ebeveynlerin hem kendi iç tutarlılıkları hem de aralarındaki kararlılık düzeyidir. Ebeveynler arasında veya ebeveynin kendi davranışlarında gözlemlenen tutarsızlıklar, çocuk tarafından lehine çevrilebilecek fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, ebeveyne verilen komutun etkili şekilde sürdürülmesi öğretilmektedir. Komuta uyum sağlandığında çocuktan uygun davranışlar için övgüde bulunulması, uyumsuzluk durumunda ise uygun uyarıların yapılması önerilmektedir. Öğretim oturumları, söz konusu becerilerin rol oynama teknikleriyle pekiştirilmesini de kapsamaktadır (Eyberg vd., 2014, s.56).

Rehberlik seanslarında, ilk 3 ila 5 dakikalık süreç, ebeveynlerin yaşantılarına ilişkin stres ve kaygı gibi durumların paylaşımıyla başlar. Ardından terapist, çocuk ve ebeveyni oyun odasında bırakarak gözlem odasına geçer. Seansın ilk 5 dakikasında, birinci aşamada öğretilen çocuk yönlendirmeli becerilerin kullanımı beklenir. Bu süreçte yapılan DPICS kodlaması doğrultusunda, ebeveynin beceri düzeyinde bir gerileme gözlemlenirse, ikinci aşamaya geçilmeden önce 5 ila 10 dakikalık süreyle birinci aşamaya ait becerilerin rehberliği gerçekleştirilir.

Sonrasında ebeveynden, ikinci aşamaya özgü davranışları içeren becerileri 5 dakikalık süreyle uygulaması istenir. Bu süreçte terapist herhangi bir yönlendirme yapmaz. Kodlama verilerine dayanarak, ilgili seansın amacı belirlenir. Tüm süreç boyunca, PCIT protokolünde belirtilen ikinci basamak uzmanlık kriterlerinin ebeveyn tarafından karşılanması hedeflenmektedir. Bu aşamanın odak noktası, çocuğun sosyal katılım düzeyinin artırılması ve sosyal kuralların içselleştirilmesidir (Eyberg ve Funderburk, 2011, s.90).

2.2.5. Çocuk ebeveyn ilişki amaç ve faydaları

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyellerin ve çocukla ebeveyn arasındaki ilişkinin önemini temel alır. Bu bağlamda, çocuk-ebeveyn ilişkisi, terapötik sürecin merkezi bir unsuru olarak, değişimin gerçekleşmesini sağlayan bir araç olarak ele alınır. Terapi sürecinde temel amaç, ebeveynin çocukla olan ilişkisini; yönlendirici, yapıcı, ileriye dönük, yaratıcı ve çocuğun kendini iyileştirme kapasitesini açığa çıkaracak bir biçimde geliştirmesine yardımcı olmaktır. Çocuk Merkezli Oyun Terapisinde olduğu gibi, bu yaklaşım da belirli problemlere ya da kısa sürede alınacak sonuçlara odaklanmaz; esas olarak ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlayan bir yapı üzerine kuruludur (Landreth ve Bratton, 2019, s.56).

Bu terapötik yaklaşımın genel hedefi, ebeveyn ve çocuk arasında daha sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve aile üyeleri arasında sevgi, güven

ve sıcaklık duygularını artırmaktır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi hem çocuk hem de ebeveyn açısından çeşitli kazanımlar sunar. Çocuklar açısından, terapi semptomların hafifletilmesi, başa çıkma becerilerinin gelişimi, benlik algısının güçlendirilmesi ve güven duygusunun artması gibi oyun terapisinin terapötik hedefleriyle örtüşen kazanımlar sağlar. Ebeveynler içinse, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve kabul edilmesi hem kendilerine hem de çocuklarına yönelik daha gerçekçi ve hoşgörülü tutumların gelişmesi, yaşa uygun ebeveynlik stratejilerinin benimsenmesi ve ebeveynliğin daha doyum verici bir deneyim hâline gelmesi gibi olumlu etkiler söz konusudur (Landreth ve Bratton, 2019, s.56).

Özel oyun seanslarının ebeveynlere sağladığı kazanımlar çeşitli boyutlarda ele alınmaktadır. Bunlar arasında, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi anlamaları ve olduğu gibi kabul etmeleri, çocuklarının duygularına karşı artan duyarlılık geliştirmeleri ve çocukların yönlendirme, sorumluluk alma ve güven duygularının desteklenmesine yönelik beceriler kazanmaları yer almaktadır. Ayrıca ebeveynler, çocuklarına ilişkin duygularının farkına varmayı ve Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) çerçevesindeki ilke ve becerileri öğrenmeyi deneyimlemektedirler.

Bu kazanımlar, didaktik eğitim süreçleri, yapılandırılmış özel oyun oturumları, oturum kayıtlarının birlikte incelenmesi, rol oynama etkinlikleri ve süpervizyon desteği aracılığıyla elde edilmektedir. Böylece ebeveynler, çocuklarına karşı duyarlılık geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onları birey olarak daha derinlikli biçimde tanıma, ilişki kurmanın farklı yollarını keşfetme ve kabul edici, yargılayıcı olmayan güvenli bir etkileşim ortamı oluşturmayı öğrenmektedirler (Landreth ve Bratton, 2019, s.57).

Landreth ve Bratton (2019, s.57)'ın aktardığı Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi yaklaşımında, ebeveynler, çocuklar ve aile bütünlüğü için belirlenmiş hedefler şu şekilde özetlenmektedir:

Ebeveynler için Hedefler:

- Çocuklarının özellikle duygusal dünyalarını daha iyi anlama, kabul etme ve bu yönde duyarlılık geliştirme,
- ÇMOT ilke ve becerilerini öğrenme,
- Çocuklarının kendi yönlerini belirlemelerine, sorumluluk üstlenmelerine ve özgüven kazanmalarına rehberlik etme,
- Kendilerine ve çocuklarına yönelik daha gerçekçi ve hoşgörülü tutumlar geliştirme,
- Ebeveynlik süreçlerine dair içgörü kazanma,

- Kendi yeterliliklerini ve ebeveynlik rollerini kabul ederek güven geliştirme,
- Gelişimsel açıdan uygun ebeveynlik stratejileri benimseyerek becerilerini artırma,
- Ebeveyn olma deneyiminden yeniden keyif alma.

Çocuklar için Hedefler:

- Oyun ortamı aracılığıyla duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ebeveynlerine ifade edebilme,
- Kabul görme, anlaşılma ve değerli hissetme yoluyla benlik saygısı, güven ve yeterlilik hissini güçlendirme,
- Artan güven ortamı sayesinde ebeveynin tutumlarına ilişkin olumsuz algıları dönüştürme,
- Sorunlu davranışları azaltma ya da ortadan kaldırma,
- Öz denetim geliştirerek eylemlerinden sorumluluk alma, kendini ifade etme yollarını daha uygun biçimde seçme,
- Etkili problem çözme becerilerini geliştirme.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi için Hedefler:

- Ebeveyn-çocuk bağı güçlendirilerek karşılıklı güven, güvenlik ve yakınlık duygusunu artırmak,
- Aile içi etkileşimleri ve sevgi ifadesini daha açık hâle getirmek,
- Ebeveyn ve çocuğun ilişkiden aldıkları doyumunu artırmak,
- Ortak başa çıkma ve problem çözme yetkinliklerini geliştirmek.

2.2.6. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi ile ilgili yapılan araştırmalar

Ateş ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimi alan boşanmış annelerin bu süreç sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına toplamda 19 boşanmış anne atanmıştır. Katılımcı annelere okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan 9 anne ile 10 hafta süren çocuk-ebeveyn ilişki terapisi oturumları, Çukurova Üniversitesi bünyesindeki psikolojik danışma biriminde yürütülmüştür. Deneyisel uygulama sonrasında, deney grubundaki annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi sonucunda, annelerin eğitim sürecinden elde ettikleri kazanımlar üç temel tema altında toplanmıştır: anneye yönelik

kazanımlar, çocuğa yönelik kazanımlar ve anne-çocuk ilişkisine yönelik kazanımlar. Anneye yönelik kazanımlar temasında; annelik rolüne dair farkındalık, oyun sürecindeki değişimler ve bireysel gelişimler olmak üzere üç alt tema tanımlanmıştır. Annelik rolüne ilişkin alt temada; agresyonun azalması, anlayış ve kabul düzeyinde artış, hataların telafi edilmesi, duyguların yansıtılması, sınır koyma ve seçenek sunma becerisi, annelik tutumlarına yönelik öz-farkındalık ve çabaya verilen desteğin önemine dair kavramlar öne çıkmıştır. Oyuna dair değişim alt teması; daha az sıkılma, daha fazla ortak oyun oynama ve müdahalenin azalması şeklinde ifade edilmiştir. Bireysel kazanım alt teması ise kişisel paylaşım ihtiyacının karşılanması ve yalnız olmadığını hissetme gibi boyutları içermektedir. Çocuğa yönelik kazanımlar temasında, davranışsal gelişmeler ve oyun davranışındaki değişimler dikkat çekmektedir. Davranışsal kazanımlar kapsamında; öfke düzeyinde azalma, inatçılıkta gerileme, sosyal ilişkilerde uyum artışı ve annenin model alınması gibi unsurlar vurgulanmıştır. Oyun sürecine ilişkin değişimlerde ise çocukların daha mutlu, istekli, sakin ve tatmin olmuş bir görünüm sergiledikleri ifade edilmiştir. Anne-çocuk ilişkisine yönelik kazanımlar temasında ise yakınlık ve disiplin olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Yakınlık alt teması; ilişki sıcaklığında artış, fiziksel temas sıklığında yükselme ve kaliteli zaman geçirme düzeyinde ilerleme gibi unsurları içermektedir. Disiplin alt temasında ise çatışmaların azalması ve sorun çözme sürecinde iş birliğinin artması gibi kavramlar yer almaktadır.

Özkaya (2015), tarafından yapılan çalışmada filial terapinin ebeveynlerin çocuklarıyla çocuk merkezli oyun terapisi oturumları gerçekleştirmelerini sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmış, kısa süreli ve kanıta dayalı bir terapi modeli olduğu belirtmektedir. Bu yaklaşım, ebeveynlerin söz konusu oturumları yürütme konusunda eğitilmesini ve süreç boyunca rehberlik edilmesini hedeflemektedir. Filial terapi, öncelikli olarak ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmeyi amaçlarken, aynı zamanda ailedeki diğer bireyler arasındaki bağları da olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, ebeveynlerin daha etkili ve yeni ebeveynlik becerileri kazanmalarına katkı sağlamakta; bu sayede terapi süreci tamamlandıktan sonra karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmada işlevsel bir yöntem sunmaktadır. Bu derleme çalışmasında, filial terapi hem kuramsal temelleri hem de uygulama süreci bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca modelin çeşitli uyarlamalarına ve uygulama etkinliğine yönelik araştırmalara da kısaca değinilmiştir.

Genç (2023) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisinin, çocuklarda görülen problem davranışlar ve bu davranışların ebeveynler tarafından algılanma biçimi, ebeveynin psikopatolojik belirtileri, ebeveyn kabulü, empati düzeyi ile aleksitimi ve

ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve deneysel modellerden yararlanılmıştır. Katılımcılar 6'şar kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Veri toplama sürecinde, Filial Problem Kontrol Listesi, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği, Çocuk-Anne Baba İlişkisi Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Yetişkin-Çocuk Etkileşim Empati Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi kapsamında 10 haftalık bir uygulama süreci öncesinde ve sonrasında ilgili testler uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Ayrıca, terapinin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla son testin ardından 24 hafta geçtikten sonra deney grubuna izlem testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, Filial Terapiye katılan ebeveynlerin; çocuklarını karşılıksız sevgiyle kabul etme ve onların benzersizliğini takdir etme düzeylerinde, olumlu ilişki kurma becerilerinde; empati gösterme, çocuğu kabul etme, çocuğun kendini yönlendirmesine olanak tanıma ve oyun sürecine katılım gibi alt boyutlarda anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Buna karşın, ebeveynlerin çocuklarında algıladıkları psikolojik belirtiler, problemlili sosyal davranışlar, duygu kontrol güçlüğü, depresyon, aleksitimi ile duyguları tanıma ve ifade etme konularındaki zorluklara ilişkin alt boyutlarda puan düşüşü meydana gelmiştir. Araştırmanın 24 hafta sonrası yapılan izlem testinde ise; çocuğun benzersizliğini takdir etme, olumlu ilişki kurma, empati gösterme, kabul etme, yönlendirme fırsatı tanıma ve oyuna katılım boyutlarında puanların artmaya devam ettiği; buna karşılık psikolojik belirti, sosyal uyum sorunları, duygu düzenleme güçlüğü ve aleksitimi gibi sorunlara ilişkin alt boyut puanlarında ise düşüşün sürdüğü belirlenmiştir.

Adıgüzel vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ebeveynlerin kendi ebeveynleriyle olan ilişkisinin, çocuklarda gözlemlenen çekingen davranış sorununa etkisi incelenmiştir. Araştırmada, iç içe geçmiş tek durum desenine dayalı örnek olay yöntemi benimsenmiştir. Veriler, çekingen davranış sergileyen bir çocuk, bu çocuğun ebeveyni ve bakım hizmetini sağlayan büyük ebeveyninden elde edilmiştir. Çocuğa ilişkin veriler; gelişim öyküsü, doğal gözlem, resim analizi ve oyun terapisi teknikleri aracılığıyla toplanmıştır. Ebeveyne yönelik veriler ise Young Şema Ölçeği, Young Ebeveynlik Ölçeği ve bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Büyük ebeveyninden toplanan veriler ise Young Şema Ölçeği ile bireysel görüşme verilerinden oluşmaktadır. Çocuğa ilişkin bulgular; sınıf ortamında arkadaşlarıyla iletişimi başlatma ve sürdürme, söz alma, düşüncelerini ifade etme, isteklerini dile getirme, hayır deme gibi becerilerde zorluk yaşadığı yönündedir. Annenin değerlendirilmesi sonucunda, çocuğuyla vakit geçirmek konusunda isteksizlik gösterdiği ve çoğunlukla kendi ihtiyaçlarını çocuğunun ihtiyaçlarına göre önceliklendirme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Büyük ebeveynle ilgili

bulgulara ise; otoriter, baskıcı ve kuralcı bir tutum sergilediği ve torununa, annesinden daha fazla bakım verme sorumluluğunu hissettiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklarda ortaya çıkan davranış sorunlarının, ebeveyn tutumlarıyla ve ebeveynin kendi ebeveyniyle olan ilişkiyi algılayış biçimiyle yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ozkaya (2015) Filial terapi, ebeveynlerin çocuklarıyla çocuk merkezli oyun terapisi oturumları gerçekleştirmeleri amacıyla eğitildiği ve bu süreçte rehberlik sağlanan, yapılandırılmış, kısa süreli ve kanıta dayalı bir oyun terapisi modelidir. Bu terapi modeli, özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisi olmak üzere, aile üyeleri arasındaki bağları güçlendirmekte ve ebeveynlerin etkili ve yeni ebeveynlik becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sayede, ebeveynler terapi süreci sona erdikten sonra da karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek için güçlü bir yöntem edinmiş olmaktadır. Söz konusu derleme çalışmasında, filial terapi kuramsal temelleri ve terapi süreci bağlamında ele alınmıştır. Bununla birlikte, modelin çeşitli uyarlamalarına ve etkililiğine ilişkin araştırmalara da kısaca yer verilmiştir.

Güner ve Çelik (2021), Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapinin son yıllarda dikkat çeken önemli terapi yaklaşımlarından biri hâline geldiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşımın öne çıkmasında; pozitif bir bakış açısının benimsenmesi, sorunlara değil çözümlere odaklanılması ve danışanın içsel gücüne olan inanç gibi etkenler rol oynamaktadır. Ayrıca terapi süresinin kısa olması da uygulamalarda önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Özellikle aile danışmanlığı bağlamında, ailelerin çocuklarında hızlı değişim beklentileri ile çocuk ve gençlerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, KSÇOT'nin oldukça işlevsel bir yöntem olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmada, KSÇOT'nin ebeveyn-çocuk iletişimde kavramsal düzeyde nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle ebeveyn-çocuk iletişimi ve geleneksel yaklaşımların bu konuya bakış açılarına yer verilmiştir. Ardından, KSÇOT'nin yapısal özellikleri açıklanarak, bu terapötik yaklaşımın ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki uygulamalarına yönelik çalışmalara değinilmiştir. KSÇOT'ye ilişkin araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın çocuklar, ergenler ve ebeveynlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda etkili sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular, KSÇOT'nin özellikle okul temelli uygulamalarda yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu nedenle, KSÇOT'nin okul dışı ortamlarda ebeveyn-çocuk ilişkilerine etkisini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Rayana ve Atak (2022), ebeveyn-çocuk ilişkisinin pek çok akademik çalışmanın temelini oluşturmasına rağmen, bu çalışmaların büyük ölçüde anne-çocuk ya da baba-çocuk ilişkisi ile sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Anne-baba arasındaki ilişkinin çocuk üzerindeki etkilerinin

ise çoğunlukla ikinci planda bırakıldığı dikkat çekmektedir. Oysa bu ilişkinin psikososyal gelişim açısından önemli etkiler barındırdığı öngörülmektedir. Buna karşın hem kuramsal hem de ampirik çalışmalarda bu ilişki yeterince ele alınmamıştır. Söz konusu çalışmanın amacı, Norton tarafından “üçüncü ebeveyn” olarak tanımlanan bu ilişki biçimini Gestalt Terapi kuramı çerçevesinde incelemek ve alana kuramsal düzeyde katkı sunarak ileride yapılacak ampirik araştırmalar için bir temel oluşturmaktır. Makalede öncelikle ebeveynin çocuk üzerindeki etkileri ele alınmış, ardından aile ve ilişki kavramları Gestalt Terapi perspektifinden açıklanmış ve son olarak çocuğun psikososyal gelişiminde üçüncü ebeveynin rolü literatür bağlamında tartışılmıştır.

Ulaş (2023), travmayı bireyin fiziksel ve/veya ruhsal bütünlüğünü yoğun biçimde tehdit eden ve etkileyen her türlü yaşantı olarak tanımlamaktadır. Çocukluk dönemine ait psikolojik travmalar ise bireyin yaşamı boyunca kalıcı etkiler bırakabilen ve uzun vadede çeşitli duygusal ya da davranışsal sorunlara yol açabilen yıkıcı deneyimler olarak değerlendirilmektedir. Bu tür travmatik yaşantıların bireyin yaşamında çok yönlü ve derin etkiler oluşturması nedeniyle, erken dönemde müdahale edilmesi bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın amacı, uluslararası literatürde sıklıkla tercih edilen ve 2–7 yaş arası çocuklarda görülen davranış ve uyum problemlerine yönelik ebeveyn temelli bir terapi yöntemi olan Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisinin (PCIT) ve bu modelin bir uyarlaması olan Travma Yönelimli Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisinin (PCIT-TDI) kuramsal yapısını açıklamaktır. PCIT-TDI yaklaşımında temel hedef, çocuklar ve ebeveynlerin travmatik yaşantılarla başa çıkmalarını sağlayacak işlevsel becerilerin kazandırılmasıdır. Travma yönelimli etkileşim sürecinde gerçekleştirilen öğretim oturumları; travmaya ilişkin psikoeğitim, çocuğun üzümlük hâli ile travma tepkileri arasındaki farkın ayırt edilmesi, ebeveyn ya da bakım verenin travma tetikleyicilerine yönelik tepkileri ve çocuğun bu tetikleyicilere karşı geliştirdiği tepkiler gibi başlıklara odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar, PCIT-TDI modelinin hem çocuklardaki travmaya bağlı davranışsal belirtilerin azaltılmasında hem de ebeveynlerin ruh sağlığına ilişkin sorunların giderilmesinde etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, travmatik deneyime sahip çocuklara yönelik etkili bir müdahale modeli olarak literatüre kazandırılmış ve uygulayıcıların kullanımına sunulmuştur.

Öztekin ve Gülbahçe (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, 3–10 yaş aralığında gelişimsel sorunu bulunan çocuklar ve ebeveynleri üzerinde, Filial terapisinin bir türü olan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkilerini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest kontrolsüz yarı deneysel bir desenle yürütülmüş olup, Erzurum ilinde gönüllü olarak katılım

sağlayan yedi anne ve çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, annelere on hafta süresince haftada bir gün üç saatlik Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi verilmiştir. Veriler; Filial Problem Kontrol Listesi, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği ve Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği aracılığıyla öntest ve sontest uygulamalarıyla toplanmıştır. Ayrıca, oyun seansları video kayıtlarıyla desteklenmiştir. Eğitim süreci ve özel oyun seansları, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde bu amaca uygun olarak düzenlenen özel eğitim ve oyun odasında yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin çocukların gelişimsel sorunlarını azaltmada etkili olduğu, ayrıca ebeveynlerin çocuklarını kabul etme düzeylerinde ve empatik yaklaşımlarında anlamlı düzeyde artış sağladığı belirlenmiştir.

Akaroğlu vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkiye’de 2002–2019 yılları arasında yayımlanmış olan ebeveyn-çocuk iletişimde oyunun rolüne ilişkin araştırmalar sistematik biçimde incelenmiştir. Araştırmalar, “Google Akademik” veri tabanı aracılığıyla, “annebaba ve çocuk iletişimi” ile “ebeveyn-çocuk-oyun ilişkisi” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Tarama, şu kriterler doğrultusunda sınırlandırılmıştır: “Türkçe sayfalarda ara”, “2002–2019 yılları”, “Tam metin erişilebilenler”, “Türkiye’de gerçekleştirilenler”, “Nitel ve nicel araştırmalar”, “Oyunun çocuk ile kurulan iletişime etkisi”, “Anne-baba ve çocuk ilişkisi” ve “Ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim”. Tarama sonucunda, konuyla ilişkili toplam 35 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 13’ü doküman incelemesi, 10’u nitel, 10’u nicel ve 2’si karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. İncelenen araştırmalarda; “anne ve babanın çocuğun zihin ve dil gelişimi üzerindeki etkisi”, “oyunun çocuğun dil gelişimindeki rolü”, “anne-çocuk iletişimi”, “baba-çocuk iletişimi” ve “iletişim aktörlerinin ebeveyn-çocuk ilişkisindeki önemi” gibi temalar öne çıkmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, oyunun ebeveyn-çocuk iletişimini olumlu yönde etkilediği ve çocuğun duygu ile düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kültürel farklılıkların çocukların iletişim becerilerini etkilediği, ebeveyn tutumlarının ise çocukların psikososyal ve dil gelişiminde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, “tutucu ebeveyn algısı”, “kısıtlayıcı ebeveyn modeli”, “sevgi eksikliği” ve “aile rollerini yerine getirememe” gibi etkenlerin, çocuğun zihinsel ve dil gelişimini olumsuz etkileyebildiği belirlenmiştir.

Özcan ve Çelik (2017), Bilişsel Davranışçı Terapinin, çocuk ve ergenlerde görülen psikopatolojilerin tedavisinde ve önlenmesinde sıklıkla tercih edilen, kanıta dayalı bir psikoterapi yöntemi olduğunu belirtmektedir. BDT, bireylerin davranışlarını ve psikolojik sorunlarını temel olarak bilişsel ve davranışsal kuram çerçevesinde açıklamaya çalışır. Bu

yaklaşım, düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiye özel bir vurgu yapar. Yapılandırılmış ve hedef odaklı bir terapi yöntemi olmasına rağmen, BDT terapötik ilişkiyi de önemli bir bileşen olarak ele alır. Çocuk ve ergenlerde uygun teknikler kullanılarak uygulandığında, BDT'nin psikopatolojik belirtileri azaltma konusunda oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu terapi yaklaşımı; anksiyete bozuklukları, depresyon, yıkıcı davranış bozuklukları ve dışa atım bozukluklarının tedavisinde kullanılabilmektedir. İlgili bölümde, BDT'nin kuramsal temelleri, temel varsayımları, çocuk ve ergenlerde terapi süreci ile bu süreçte kullanılan teknikler ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

2.3. 3-6 Yaş Arası Çocukların Gelişimi

Bu başlık altında, özellikle 3-6 yaş arası çocuklarda gelişim özellikleri, dil gelişimi ve sosyal gelişim ele alınacaktır. Ayrıca, çocuk-ebeveyn ilişki terapisinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin literatür taramasına da yer verilecektir.

2.3.1. 3-6 yaş arası çocukların gelişim özellikleri

Erken çocukluk döneminde fiziksel gelişim, belirgin ve gözlemlenebilir nitelikte olması bakımından gelişimin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Beyin ve sinir sisteminin büyümesi ile karşılaştırıldığında, boy ve kilo değişimleri dönemler arasında daha ayırt edici veriler sunmaktadır. Bu dönemde çocuk hem fiziksel hem de bilişsel işlevler bakımından hızlı bir büyüme ve gelişim süreci içindedir. Beyin fonksiyonları çocuğun bilişsel gelişimini desteklerken, boy ve kilo artışları fiziksel gelişimi göstermektedir. Aynı zamanda bu fiziksel büyüme süreci, motor becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Ortalama verilere göre, çocuklar yılda yaklaşık 5–7 cm uzarken, ağırlıklarında 2–3 kg kadar artış gözlemlenmektedir. Bu süreçte kız ve erkek çocuklar arasında fiziksel görünüme ilişkin belirgin farklılıklar da ortaya çıkmaya başlamaktadır. Ancak doğumdan itibaren hızlı bir ivmeyle seyreden fiziksel büyüme, yıllar içinde giderek yavaşlamakta ve çocuk zamanla daha dengeli bir vücut yapısına ulaşmaktadır (Santrock, 2016, s.81).

Bu gelişimsel süreçle birlikte çocuk, motor beceriler açısından da önemli bir ilerleme kaydetmektedir. Motor gelişim; kaba ve ince motor beceriler olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır ve bu gelişimin en kritik evresi erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuk, yaşamı boyunca sahip olabileceği en yüksek düzeyde hareket kabiliyetine ulaşmakta ve artık amaçlı hareketleri kendi başına gerçekleştirebilmektedir. Kaba motor beceriler; çocuğun büyük kas gruplarını kullanarak gerçekleştirdiği, tüm vücudu veya kol-bacak hareketlerini içeren

fiziksel etkinlikleri kapsamaktadır (Tekin, 2023, s.124). Bu bağlamda, kaba motor beceriler yaş dönemlerine göre sınıflandırılarak Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 2.1. Büyük motor becerilerin gelişimi (Santrock, 2016, s.82)

37–48 Aylar	49–60 Aylar	69–72 Aylar
Topu alttan fırlatır.	Topu yere vurup sekmesini sağlar ve yakalar.	Topu doğrudan ve kontrollü bir şekilde fırlatır.
Üç tekerlekli bisiklete biner.	Yaklaşık 3 metre koşar ve durur.	7 kilogram ağırlığında bir yükü taşır.
Büyük boy bir topu elleriyle yakalayabilir.	Küçük bir vagonu iter veya çeker.	Yuvarlanan bir topa ayakla vurur.
Yardım alarak öne doğru takla atabilir.	25 cm mesafedeki bir hedefe top atabilir.	Zıplarken ayaklarını sırayla değiştirerek atlar.
30 cm yükseklikten yere atlayabilir.	5 kg ağırlığındaki bir nesneyi kaldırabilir.	Tekerlekli patenle kayabilir.
İki ayağıyla art arda üç kez zıplar.	Yere düşen topu yakalayabilir.	İp atlayabilir.
Ayak izlerini takip ederek yürüyebilir.	Topu kontrol altında yere vurarak zıplatabilir.	Yere bir nesne vuracak şekilde topu yuvarlayabilir.

Bebeklik döneminde ilk olarak kaba motor beceriler hızlı bir gelişim gösterirken, yaklaşık iki yaş itibarıyla ince motor becerilerde belirgin bir ivmelenme gözlemlenmektedir (Santrock, 2016). Özellikle küçük kas gruplarını ve el-parmak koordinasyonunu içeren ince motor beceriler, çocuğun yaşamının ilerleyen dönemleri için kritik bir öneme sahiptir. Akademik başarı ve öz bakım yeterlikleri gibi üst düzey becerilerin kazanılmasında, ince motor

gelişiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Küçük kas gruplarına dayalı beceriler, yaş dönemlerine göre Tablo 2’de sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.2. İnce motor becerilerin gelişimi (Santrock, 2016, s.83)

37–48 Aylar	49–60 Aylar	69–72 Aylar
Daireye benzeyen şekiller çizebilir.	Ayakkabı bağcığını çözebilir ve yeniden bağlayabilir.	Kâğıdı ikiye veya dörde düzgünce katlayabilir.
Kâğıdı gelişigüzel kesebilir.	Düz bir çizgiyi takip ederek kesim yapabilir.	Elinin dış hatlarını kalemle çizerek kopyalayabilir.
Parmağını kullanarak boya yapar.	10 adet boncuğu sırayla dizerek ip geçirir.	Daire, kare, üçgen ve dörtgen gibi temel şekilleri çizebilir.
Üç blok kullanarak köprü modeli kurar.	X işaretini bakarak çizebilir.	Kâğıttan belirli bir şekli veya parçayı kesebilir.
Sekiz blokla üst üste kule yapar.	Tek eliyle mandal veya benzeri mekanizmaları açabilir.	Boya kalemini parmak kontrolüyle düzgünce kullanabilir.
Artı işareti (+) ve daire çizebilir.	Beş blokla köprü yapabilir.	Oyun hamuruyla iki parçalı nesneler oluşturabilir.
Oyuncak bebeği soyup yeniden giydirebilir.	Farklı kaptaki malzemeleri boşaltabilir.	Harfleri model olarak çizebilir.

Erken çocukluk döneminde fiziksel ve motor gelişim; çocuğun genel gelişiminde kritik öneme sahip olan kaba ve ince motor becerilerin gelişimini kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu dönem, hızlı fiziksel değişimlerin yanı sıra, ileriki öğrenme deneyimleri ve sosyal etkileşimler için temel oluşturan motor becerilerin kazanımı ile karakterize edilmektedir. Yapılan araştırmalar, motor gelişimin yalnızca fiziksel sağlık açısından değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişim bağlamında da önemli etkiler taşıdığını göstermektedir. Örneğin, Özal vd., (2020, s.39), kaba motor becerilerin çocuğun sosyal uyumu ve öğrenme yetenekleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamakta ve motor gelişimdeki gecikmelerin daha geniş çaplı gelişimsel sorunlara işaret edebileceğini, dolayısıyla erken müdahale gerektirebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Handayani vd., (2022, s.116), yapılandırılmış etkinlikler yoluyla kaba motor becerilerin geliştirilmesinin, okul öncesi dönemde optimal gelişimi teşvik ettiğini ifade etmektedir.

Motor beceriler ile bilişsel gelişim arasındaki etkileşim, Montgomery ve arkadaşları tarafından da ele alınmış; erken dönemde kazanılan hareket deneyimlerinin öğrenme süreçleri ve çevreyle etkileşim açısından hayati rol oynadığı ileri sürülmüştür (Montgomery vd., 2020, s.120). Bu bulgular, Zhuo ve arkadaşlarının araştırmalarıyla da desteklenmiş; erken motor gelişimin, daha sonraki nörogelişimsel çıktılarla ilişkili olduğu ve motor becerilerdeki kazanımların zamanla bilişsel işlevleri etkileyebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, Hernandez-Castro ve arkadaşları, motor gelişimdeki aksaklıkların bilişsel, sosyal ve dil gelişimi üzerinde zincirleme etkiler doğurabileceğini savunarak gelişim alanlarının birbirine bağlılığını vurgulamaktadır. Bu görüş, Sørensen vd., (2010, s.49) erken aile ortamlarının nörolojik gelişim üzerindeki etkisini ve destekleyici çevrelerin motor becerilerin gelişiminde ne denli önemli olduğunu ifade ettikleri bulgularla da örtüşmektedir.

Gelişim üzerinde çevresel faktörlerin etkisinin yanı sıra bireysel farklılıkların da önemli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir. Lee ve Zwicker'in gelişimsel koordinasyon bozukluğuna ilişkin incelemeleri, motor beceri gecikmeleri açısından risk altında bulunan çocukların erken dönemde tespit edilmesinin, bu çocukların genel gelişimleri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda motor gelişim geriliklerinin yaygın olması, belirli gelişimsel güçlüklerin hem motor becerileri hem de iletişim yetilerini nasıl etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Arinda vd., 2021, s.90). Bu

bulgular, gelişimsel bozukluğu olan çocukların motor ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla özel müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

İnce motor beceriler, küçük kas hareketlerini içerdiğinden erken çocukluk döneminde en az kaba motor beceriler kadar önemli kabul edilmektedir. Meilina (2022, s.41), el-göz koordinasyonu ve el becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefe dayalı müdahalelere duyulan ihtiyacı dile getirmekte ve erken çocukluk eğitiminin çeşitli etkinlikler aracılığıyla ince motor gelişimini desteklemedeki rolünü ele almaktadır. Hanafiah ve çalışma arkadaşları da kolaj gibi araçlarla yapılan çalışmaların, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının motor beceriler üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermiştir. İnce motor beceriler; yazma, kendi kendine beslenme gibi bağımsızlık ve öz bakım için kritik olan bilişsel görevlerle doğrudan bağlantılı olduğundan, bu becerilerin gelişimi yalnızca fiziksel yetkinlikle sınırlı kalmamaktadır (Hua vd., 2022, s.135).

Motor gelişimde zamanlama da kritik bir değişkendir. Flensburg-Madsen ve Mortensen, motor becerilerin edinimine ilişkin genel bir zaman çizelgesi bulunsa da bireysel farklılıkların yaygın olduğunu ve bu becerilerin erken kazanılmasının yaşamın ilerleyen dönemlerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ifade etmektedir (Flensburg-Madsen ve Mortensen, 2017, s.16). Bu görüş, Flensburg-Madsen vd., (2019, s.74) önceki çalışmasında erken gelişimsel dönemlerin yetişkin zekâsı ve bilişsel kapasiteyi öngördüğünü ortaya koyan bulgularla da desteklenmektedir. Tüm bu veriler, motor gelişimin dikkatle izlenmesinin, erken müdahale hizmetlerinden yararlanabilecek çocukların belirlenmesinde önemli bir araç olabileceğini göstermektedir.

Ayrıca, sosyoekonomik değişkenlerin motor gelişim üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Li vd., (2020, s.42), sosyoekonomik düzey ve coğrafi bağlamın erken çocukluk gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu durum, farklı sosyoekonomik koşullarda yetişen çocuklar arasında gelişimsel farklılıkların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Golding vd., (2013, s.78) da çocukluk dönemindeki motor becerilerin gelişiminde çevresel faktörlerin etkisine dikkat çekerek, çocukların kaynaklara ve destekleyici ortamlara erişiminin motor gelişim süreçlerini kayda değer ölçüde etkileyebileceğini belirtmektedir.

2.3.2. 3-6 yaş arası çocukların dil gelişimi

Dil, çocuğun doğuştan sahip olduğu bir yeti olarak kabul edilmekte ve çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren konuşma dilini öğrenme sürecine girmektedir. Dilin bir iletişim aracı olarak

kullanılabilmesi için çocuğun dilsel sembolleri öğrenmesi, belleğinde tutabilmesi ve ihtiyaç duyduğunda bunları kullanabilmesi gerekmektedir. Araştırmalar, fetüs döneminde bile seslerin algılanabildiğini göstermektedir. Ancak yeni doğan bebekler henüz dilin kavramsal yapısına ve işlevlerine sahip olmadıkları için konuşmayı yalnızca bir ses türü olarak algılayabilmektedirler (Gander ve Gardiner, 2007, s.81).

3–5 yaş arasındaki çocuklar yaklaşık 3.500–5.000 kelimeyi anlayabilmekte, telaffuzları belirgin biçimde gelişmekte ve geçmişe dair anlatım yapabilmektedirler. Bu yaş grubundaki çocuklar neden-sonuç ilişkileri kurabilmekte, zaman zarflarını doğru şekilde kullanabilmekte, benzerlikleri fark edebilmekte; tekil, çoğul, ünlem ve soru cümleleri kurabilmektedir. Aynı zamanda “*altında*”, “*arkasında*” gibi edatları kullanabilmekte ve konuşmanın içeriğinin büyük bölümünü kavrayabilmektedirler. Çocukların kelime dağarcığı kültürel yapı, çevresel koşullar ve aile ortamına bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bununla birlikte, üç-dört yaşındaki çocuklarda görülen bazı konuşma bozuklukları genellikle normal gelişim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilir. Dil gelişimini; düşünme sisteminin gelişimi, beynin biyolojik yapısı, kültürel çevre ve sosyal etkileşim belirleyici biçimde etkilemektedir (Senemoğlu, 1989, s.16).

Dil edinimi süreci, biyolojik, davranışçı ve çevresel kuramcılar tarafından farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Erken çocukluk dönemi, dil gelişimi açısından kritik bir evre olup, bu dönemde yaşanan eksikliklerin ya da gecikmelerin bireyin yaşamı boyunca etkilerini sürdürebileceği vurgulanmaktadır (Kol, 2011, s.63). Porzig (1995, s.8), dil gelişimi ile ruhsal gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, konuşmanın yalnızca iletişim değil, aynı zamanda insanı bütüncül biçimde harekete geçiren bir unsur olduğunu ileri sürmüştür.

3–5 yaş aralığındaki çocuklarda, sorulara cevap verme, konu belirleme veya değiştirme, soru-cevap temelli diyaloglar kurma, sesli düşünme ve düşünceleri cümleye dönüştürme gibi dilsel yetkinliklerde belirgin gelişmeler gözlemlenmektedir (Kol, 2011, s.63). Dil, bu dönemde yalnızca iletişim amacıyla değil, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının daha hızlı ifade edilmesi ve karşılanması açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Bebeklik döneminde çocuğun bazı fiziksel ihtiyaçları daha yavaş anlaşılırken, dil gelişiminin ilerlemesiyle birlikte bu tür sorunlar büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır. Bununla birlikte, dilin sosyal gelişim açısından taşıdığı önem çok daha belirgindir. Sağlıklı bir ana dil gelişiminin temellendirilebilmesi için, çocuğun iletişim kurduğu çevresindeki bireylerin farkındalığı oldukça önemlidir. Bu kişilerin, çocuğun dilsel öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilecek hatalı veya eksik kullanımlardan kaçınmaları gerekmektedir (Erenoğlu, 2008, s.56).

2.3.3. 3-6 yaş arası çocukların sosyal gelişimi

Erken çocukluk dönemindeki sosyo-duygusal gelişim, çocuğun ileriki yaşamındaki başarı ve mutluluğu açısından temel bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocuklar; duygusal durumlarını, sosyal becerilerini ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye başlamaktadır. Bu gelişim süreci, bireyin yaşam boyu sürdüreceği iletişim kurma becerilerini, empati yeteneğini ve duygusal zekâsını etkilemektedir (Santrock, 2016, s.66).

Sosyo-duygusal gelişimin temel bileşenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kendini Tanıma ve Yönetebilme Süreci: Bu süreç, çocuğun kendi duygularını tanıyıp anlamlandırarak uygun biçimde ifade etmeyi öğrenmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda, duygusal düzenleme becerisinin kazanımını ve olumsuz duygularla başa çıkabilme yeterliğini içermektedir.
2. Diğerlerini Anlayabilme: Empati kurma becerisinin geliştiği bu süreçte çocuk, benmerkezci tutumdan uzaklaşarak çevresindekilerin farkına varmakta ve bu farkındalık sosyal ilişkilerine olumlu yansımaktadır.
3. Sosyal Beceriler: Paylaşma, iş birliği yapma, problem çözme gibi sosyal beceriler bu dönemde kazanılmaktadır. Söz konusu beceriler, çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürme süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır.
4. Özsaygı ve Özyeterlilik: Erken çocukluk döneminde temelleri atılan bu beceriler, çocuğun hem bağımsızlık geliştirmesine hem de toplumsal ortamlarda kendine güvenle kendini ifade edebilmesine katkı sağlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi adına, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklara sevgi dolu ve güvenli bir çevre sunmaları; onların duygularını ifade etmelerine ve sosyal etkileşim kurmalarına olanak tanımaları büyük önem taşımaktadır. Bu dönemdeki duygusal gelişim, çocuğun sosyal ilişkilerini, akademik başarısını ve uzun vadeli ruh sağlığını etkileyen genel gelişimin kritik bir yönünü oluşturmaktadır. Doğumdan yaklaşık sekiz yaşına kadar süren bu gelişim evresi, duygusal farkındalık, düzenleme ve ifade becerilerinin belirgin şekilde ilerlediği bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Mümüneoğlu, 2023, s.123).

Yapılan araştırmalar, bu biçimlendirici yıllarda çocuğun duygusal gelişimini şekillendiren başlıca etkenler arasında bakım veren kişilerle kurulan etkileşimler, eğitim ortamlarının niteliği ve bireysel mizaç özelliklerinin yer aldığını göstermektedir. Duygusal gelişim üzerinde etkili

olan başlıca unsurlardan biri, çocuğun bakım verenlerle kurduğu etkileşimlerin niteliğidir. Onchwari ve Keengwe (2011, s.17), çocukların erken gelişim dönemlerinde duygusal bilgi ve düzenleme becerilerini geliştirmelerinin, sosyal becerileri ve akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve bunun da akademik başarı açısından kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Swartz ve McElwain (2012, s.54), öğretmenlerin çocukların duygusal zorluklarına duyarlılıkla yanıt vermesinin önemine dikkat çekmiş; bu tür bir yaklaşımın, çocukların öğrenme süreçleri ve okul başarısı için temel teşkil eden sosyal-duygusal yeterliliklerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bakım verenler ve eğitimcilerin güvenli bağ oluşumunu destekleyen, duygusal okuryazarlığı teşvik eden ve duygusal açıdan besleyici ortamlar oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.

Duyguların düzenlenmesinde uykunun rolü de dikkate değer bir faktördür. Berger vd., (2011, s.24), küçük çocuklarda uyku yoksunluğunun, olumsuz duygusal tepkilerin artmasına ve olumlu duyguların azalmasına neden olduğunu; bu durumun ise duygusal dengesizlik belirtileriyle örtüştüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu, sağlıklı duygusal gelişimin sürdürülebilmesi için yeterli uykunun ne denli kritik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Kurdziel vd., (2018, s.34), uykunun duyguların işlenmesi ve düzenlenmesindeki önemine dikkat çekerek, kısa süreli uykuların (örneğin gündüz uykusu) duygusal hafıza oluşumunu destekleyebileceğini belirtmiştir.

Bilişsel ve duygusal gelişimin bütüncül biçimde ele alınması, çocuğun okula hazırlık süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Blair (2002, s.8), çocukların duygusal tepkiselliği ile aldıkları bakımın kalitesinin, onların öz düzenleme becerileri ve okula hazır olma düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu savunmaktadır. Bu durum, özellikle destekleyici olmayan çevrelerde yüksek düzeyde duygusal tepkisellik gösteren çocuklar için daha da belirgindir; zira bu çocuklar hem duygusal düzenleme hem de akademik başarı açısından daha büyük risk altındadır. Dolayısıyla hem bilişsel hem de duygusal gelişimi dikkate alan, zamanında gerçekleştirilen müdahalelerin, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini desteklemek açısından vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır.

Bu etkilere ek olarak, eğitimcilerin duygusal emeği de çocukların duygusal gelişimini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Purper vd., (2022, s.97), erken çocukluk döneminde görev yapan eğitimcilerin, sağlıklı duygusal tepkileri modelleme ve çocukların öğrenmeye katılımını desteklemek amacıyla duygusal yapı iskelesi kurma süreçlerinde yoğun bir duygusal emek harcadıklarını belirtmektedir. Bu duygusal emek, çocukların kendi duygularını düzenleyebilmeleri ve sınıf ortamında duygusal denge kurabilmeleri açısından kritik bir rol

oynamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi, çocukların ileriki gelişim aşamalarındaki akademik başarıları ve davranışsal yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilmektedir. Nix vd., (2013, s.35), okul öncesi döneme yönelik sosyal-duygusal becerileri hedefleyen müdahalelerin, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koyduğunu ve bu müdahalelerin bilişsel anlamda okula hazır bulunuşluğu desteklediğini belirtmiştir. Bu bulgular, duygusal ve bilişsel becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alan erken çocukluk eğitim programlarının ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde duygusal gelişim; bakım verenlerle kurulan etkileşimler, eğitim ortamlarının niteliği, yeterli uyku düzeni ve eğitimcilerin duygusal emeği gibi çok yönlü faktörlerden etkilenmektedir. Bu dinamikleri anlamak, çocuğun duygusal gelişimini destekleyen ortamların oluşturulabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler ve bakıcılar, yalnızca bilişsel gelişime değil, aynı zamanda duygusal büyümeye de öncelik vererek çocukların okula hazır oluşlarını ve yaşam boyu sürdürecekleri sosyal etkileşim becerilerini anlamlı ölçüde geliştirebilirler.

2.3.4. Çocuk ebeveyn ilişkisi terapisinin çocuk gelişimine etkisi üzerine yapılan araştırmalar

Bratton vd., (2010), Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi adlı 10 oturumluk filial terapi modelinin, çocuk psikoterapisi alanında etkinliği en çok araştırılmış tedavi protokollerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bu bölümde, CPRT'ye ilişkin bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bölüm kapsamında yalnızca kontrol veya karşılaştırma grubu kullanılan CPRT etkililik çalışmalarına odaklanılmıştır. CPRT'ye yönelik bulgular oldukça etkileyicidir: 916 katılımcının yer aldığı toplam 32 kontrollü sonuç araştırması, bu terapi modelinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen olumlu sonuçlar, CPRT'nin çeşitli sorun alanlarında ve farklı demografik gruplarda etkinliğini desteklemektedir. Bölümde ayrıca, söz konusu çalışmaların bulgularını özetleyen tabloya yer verilmiş; ayrıca bireysel araştırma bulgularının bağlamını anlamaya katkı sağlamak amacıyla oyun terapisi ve filial terapiye yönelik meta-analitik araştırmalardan kısaca söz edilmiştir. Bunun yanında, Bernard ve Louise Guerney'nin öncü araştırmalarına da kısa bir genel bakış sunulmuştur.

Bratton vd., (2005), bu kitapta filial terapi yaklaşımının tarihsel ve kuramsal gelişimini ele almakta; ardından filial terapiye yönelik eğitim süreci ve terapi uygulama aşamalarına genel bir bakış sunmaktadır. Kitapta ayrıca, gerçek bir oturumun dökümüne, ebeveynler, çocuklar ve terapistler tarafından sıkça yöneltilen sorulara verilen yanıtlara, ek kaynaklara ve araştırma

özetlerine yer verilmektedir. İlave bölümler, özel gruplarla yapılan filial terapi uygulamalarını, özel ortamlardaki kullanımını ele almakta ve yoğun programlara sahip terapistler ile ebeveynler için oldukça faydalı olabilecek içerikler sunmaktadır. Bu kapsamda, kitabın bir bölümünde 10 oturumluk modelin çeşitli varyasyonları açıklanmakta; bireysel ebeveynlerle çalışma, telefon aracılığıyla eğitim verme ve zaman açısından yoğunlaştırılmış veya uzatılmış program seçeneklerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Taylor ve Rew (2011) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, boşanmış ebeveynler ve onların çocukları üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi'nin etkisini incelemek amacıyla karma yöntemli bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada, CPRT'nin ebeveyn, çocuk ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerine dair ebeveyn algıları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, CPRT'nin ebeveynlik stresini ve çocuklardaki davranış problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynler, bu terapinin çocuklarıyla daha güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olduğunu ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, boşanma sürecine ilişkin mevcut literatüre katkı sağlamak ve CPRT'nin boşanmış ailelerdeki çocuklar için etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini desteklemektedir. Ayrıca araştırmada, çalışmanın sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak araştırmalar için çıkarımlar da tartışılmıştır.

Amenalahi vd., (2019) tarafından yürütülen bu çalışmanın temel amacı, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisinin annelerin ebeveynlik stresine ve ilkokul çağındaki çocuklarına yönelik ebeveyn kabulüne etkilerini incelemektir. Yarı deneysel olarak tasarlanan bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu bir desenle gerçekleştirilmiş ve bir ay sonra takip ölçümü yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016 yılında İran'ın Ahvaz kentinde ilkokul çağında çocuğu olan tüm anneler oluşturmuştur. Gönüllü katılım bildiren anneler arasından rastgele seçilen 30 kişi, deney ve kontrol gruplarına yine rastgele olarak atanmıştır. Veri toplama araçları olarak Kısa Form Ebeveynlik Stres Ölçeği ve Anne Formu ile kullanılan Ebeveyn Kabul-Ret Anketi kullanılmıştır. Deney grubuna, Landreth ve Bratton modeline dayalı olarak 10 oturumluk Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale gerçekleştirilmemiştir. Sontest aşamasında çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına göre, deney grubunda CPRT uygulamasının ebeveyn kabulünü anlamlı düzeyde artırdığı ve ebeveynlik stresini azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bir ay sonra yapılan takip ölçümünde de bu olumlu etkilerin sürdüğü görülmüştür. Bulgular, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisinin ebeveynlik stresini azaltma ve çocuklara yönelik ebeveyn kabulünü artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Boswell (2014), oyun terapisi ve filial terapi yöntemlerinin çeşitli çocukluk dönemi sorunlarında etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi olarak bilinen filial terapi biçiminin, ebeveyn stresini azaltmada ve ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmede etkili olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynler, çocuğun evdeki iyilik hâlinde önemli bir role sahip olmanın yanı sıra, danışmanlık sürecine katılımları açısından da hayati bir konumdadır. Bu derlemede, CPRT sürecinde ebeveynlerle çalışırken izlenebilecek en iyi uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Makalede, bazı ebeveynlerin terapiye sürekli katılım sağlamada karşılaştıkları engeller ele alınmakta ve danışmanların bu engelleri aşmak için kullanabileceği çözüm önerilerine yer verilmektedir. CPRT uygulayan danışmanlar için faydalı olan bu iyi uygulamaların, farklı ortamlarda ebeveynlerle çalışan diğer ruh sağlığı uzmanları açısından da yararlı olabileceği vurgulanmaktadır.

Kidron ve Landreth (2010) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, yoğunlaştırılmış Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi modelinin, İsrail’de uzun süreli stres ve travma yaşayan aileler için bir müdahale yöntemi olarak etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çok değişkenli kovaryans analizi sonuçları, deney grubunda yer alan İsrailli ebeveynlerin, karşılaştırma grubundaki ebeveynlere kıyasla çocuklarıyla kurdukları empatik etkileşim düzeylerinde ve çocuklarına yönelik kabul tutumlarında anlamlı düzeyde artış sağladıklarını, ebeveynliğe ilişkin stres düzeylerinde ise anlamlı bir azalma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, İsrail’de yaşayan ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmede CPRT modelinin etkili bir müdahale yöntemi olduğunu desteklemektedir.

Öztekin ve Gençdoğan (2023), Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi’nin, oyun terapisi ile aile terapisini birleştiren bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, ebeveynlere yapılandırma, empatik dinleme, hayali oyun ve sınır koyma becerilerini öğretme temeline dayanmaktadır; aynı zamanda çocukların oyun terapisti gibi davranmalarına olanak tanımayı hedeflemektedir. Genel amaç, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Bu terapi modeli, 3–10 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere yönelik yapılandırılmış, 10 haftalık grup formatında bir eğitim programıdır. İlk üç haftalık ebeveyn eğitiminden sonra, izleyen yedi hafta boyunca, bu eğitimle paralel olarak özel oyun seansları başlamaktadır. Bu seanslar aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarının duygularını tanımaları, etkin biçimde dinlemeleri, benlik saygısı geliştirmeleri ve terapötik biçimde sınır koymaları hedeflenmekte; böylece ebeveynlik becerileri kazanmaları desteklenmektedir. Bu derlemede, Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi’nin tarihçesi, amaçları, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve eğitim boyutları, oyun odası düzeni ve oyuncak seçimi, oturum içerikleri ile modelin etkililiğine yönelik araştırmalar ele alınmıştır.

Modelin değerlendirilmesi sonucunda, CPRT'nin ebeveynlik stresini ve çocukların davranışsal problemlerini azaltmada, ebeveyn kabulü ve empati düzeylerini artırmada etkili bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Pak ve Öztürk (2019), danışan-terapist ilişkisi bağlamında terapötik bağın kurulması ve gözlemlenmesi süreçlerinde sosyal hizmet, psikoloji, psikiyatri ve aile danışmanlığı gibi alanlarda film ve dizi gibi görsel materyallerin sıkça kullanıldığını belirtmektedir. Bu tür görsel araçlar, psikoterapötik ilişkilerde düşünme, hissetme ve analiz etme becerilerinin geliştirilmesinde etkili birer araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda film ve diziler, aynı zamanda eğitim sürecinde kullanılabilecek yardımcı materyaller arasında yer almaktadır. Söz konusu çalışmada, Dr. Gülseren Budayıcıoğlu tarafından kaleme alınan *Hayata Dön* adlı kitabın "İstanbul Gelin" adlı televizyon dizisine uyarlanan versiyonu, yapısal aile terapisi kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Yapısal aile terapisi, aile sisteminde sorun yaratan etkileşim kalıplarını inceleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, aile üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimi geliştirmeyi ve daha sağlıklı bir aile yapısı oluşturmayı amaçlayan kendine özgü tekniklere sahiptir. Bu çalışmada da söz konusu kuramsal yaklaşım doğrultusunda yapısal aile terapisinin temel kavramları olan sistem, alt sistemler, sınırlar, kuşaklararası ilişkiler, hiyerarşi ve koalisyonlar ile güç ve rol gibi temel öğeler tartışılmıştır.

Tekbaş ve Koçtürk (2023) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, BDT yaklaşımıyla çocuklar ve ergenlere yönelik olarak 2001–2021 yılları arasında uygulanan psiko-eğitim ve terapi programlarını, ebeveyn katılımı açısından değerlendirmektir. Betimsel modelde gerçekleştirilen bu çalışma, bir gözden geçirme araştırması niteliğindedir. Araştırmada incelenen makalelere Web of Science, ERIC, PubMed, Google Scholar ve ScienceDirect gibi akademik veri tabanları aracılığıyla ulaşılmış; içerleme ve dışlama ölçütlerine uygun olduğu belirlenen 17 makale analiz edilmiştir. Bu makalelerden 10'u kontrol gruplu yarı deneysel, 7'si ise randomize kontrollü araştırma desenine sahiptir. İncelenen çalışmaların 15'i çocuk ve ergen oturumlarını içerirken, 2'si yalnızca çocuk oturumlarını kapsamaktadır. Bulgulara göre, tüm çalışmalarda ebeveyn katılımına yer verildiği, oturum sayılarının 8 ile 30 arasında değiştiği ve oturum sürelerinin toplamda 20 dakika ile 1,5 saat arasında değiştiği belirlenmiştir. Müdahaleye dâhil edilen çocuk ve ergenlerin kaygı bozukluğu, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk, öfke kontrol güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, yeme bozukluğu gibi çeşitli psikolojik sorunlar yaşadığı rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular, çocuk ve ergenlere yönelik farklı psikolojik bozukluklara ilişkin olarak uygulanan BDT programlarında ebeveyn katılımının yaygın biçimde kullanıldığını ve çalışmaların %82'sinde bu katılımın terapötik

etkiyi artırdığını göstermektedir. Ancak ebeveyn katılımının türlerine ve ebeveynlerin psikopatolojik özelliklerine ilişkin detayların verilmemiş olması, bu alandaki çalışmaların sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Önder ve Gülay (2007), Ebeveyn Kabul-Ret Teorisinin, Amerika ve dünya genelinde ebeveyn kabulü ya da reddinin nedenlerini, sonuçlarını ve diğer değişkenlerle olan ilişkilerini açıklamayı amaçlayan, yaşam boyu gelişim ve sosyalleşmeye dayalı bir kuram olduğunu belirtmektedir. Bu kurama göre, bireyde biyolojik temelli olarak, kendisi için önemli kişilerden olumlu tepkiler alma ihtiyacı bulunmaktadır. Söz konusu ihtiyaçlar; rahatlık, sevilme, bakım, korunma, ilgi görme ve temel düzeyde sevgi olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaçlar, bireyin yaşam evresine göre farklılaşmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde bu ihtiyaçların en etkili şekilde ebeveynler tarafından karşılandığı, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ise bu rollerin yakın diğer kişiler tarafından üstlenildiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, Ebeveyn Kabul-Ret Teorisinin daha iyi anlaşılması ve ayrıntılı biçimde ele alınması, kuramsal ve uygulamalı çalışmalar açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Öztürk vd., (2020), psikotarihi; tarihsel süreçte değişen insanı ve insan davranışlarını, psikolojik kuramlar aracılığıyla tarihsel bir bakış açısıyla inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Tarih boyunca ebeveyn-çocuk ilişkilerini konu alan *tarihin psikojenik teorisi*, bu ilişkileri temel alan *bağlanma kuramı* ile ortak noktalar taşımaktadır. Her iki kuram da çocukluğun ilk yıllarının, ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu teoriler ayrıca, erken çocukluk döneminde kurulan ebeveyn-çocuk ilişkisinin, bireyin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki psikososyal gelişimi üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ve çocuk yetiştirme tarzları, öncelikle çocukların ruhsal yapısını biçimlendirmekte; bunun sonucunda aileden topluma katılan bireyler, toplumsal yapının şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda bireyden topluma uzanan karşılıklı bir etkileşim ve döngüden söz edilebilmektedir. Dolayısıyla hem bireysel hem de toplumsal ruh sağlığının optimal düzeye ulaşabilmesi için, çocukluk çağı travmalarına odaklanan ve psikotarih ile bağlanma kuramını bir araya getiren araştırmaların yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Karaalioğlu (2024) Bu araştırmanın amacı, annelerin ebeveynlik yeterliliğine olan inançlarının, erken çocukluk dönemindeki çocukların zihin kuramı becerisiyle olan ilişkisini test etmektir. Ayrıca çalışmada ikinci bir amaç olarak, ebeveyn davranışı olarak değerlendirilen zihin yönelimliliğinin aracı rolü incelenmektedir. Bu bağlamda, annenin ebeveynlik yeterliliğine

duyduğu inancın, erken çocukluk dönemindeki çocukların zihin kuramı becerisi üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Aynı zamanda literatür taramasının sonucunda, ebeveyn davranışı olarak kabul edilen zihin yönelimliliğinin; bilişsel ve çevresel etkenler ile zihin kuramı üzerindeki ilişkiyi aracı değişken olarak etkileyebileceği öne sürülmektedir. Araştırmanın örneklemini 31 anne ile 4–6 yaş grubunda yer alan toplam 31 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Çalışma iki oturum şeklinde yürütülmüş ve her iki oturum da araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda çocuklara Zihin Kuramı Test Bataryası uygulanmıştır. İkinci oturumda ise Zihin Yönelimliliği Görevi hem çocuklara hem de annelere uygulanmıştır. Ebeveyn Yeterlilik Ölçeği ise çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, annenin ebeveynlik yeterliliğine olan inancıyla çocukların zihin kuramı becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Zihin Kuramı başarı düzeyinin, beklendiği şekilde alt boyutlar temelinde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak çalışma, ebeveyn yeterliliğinin çocuklardaki bilişsel beceriler üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından Türkiye örnekleminde önemli katkılar sunmuştur. Ayrıca, bu beceriler üzerinde etkili olabilecek bireysel farklılıkların incelenmesine yönelik yeni araştırmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, ebeveyn davranışlarının çocukların bilişsel gelişiminde nasıl bir rol oynadığını belirlemeye yönelik araştırmalar için bu çalışma öncü nitelik taşımaktadır.

2.4. Okul Öncesi Sosyal Hizmetin Gelişimi ve Kuramsal Temelleri

Okul öncesi sosyal hizmet, çocuğun erken gelişim döneminde ailesiyle birlikte desteklenmesini hedefleyen ve eğitim kurumlarıyla sosyal hizmet uygulamalarının birleştiği çok boyutlu bir disiplindir. Literatürde okul sosyal hizmeti uzun yıllardır yapılandırılmış bir alan olmasına rağmen, okul öncesi yaş grubuna odaklanan sosyal hizmet uygulamaları daha sınırlı bir gelişim göstermiştir. Gelişmiş ülkelerde (örneğin ABD, Almanya, İsveç) sosyal hizmet uzmanları anaokulu ve kreşlerde görev alarak çocukların risk durumlarını erken fark etmekte, aile içi ilişkileri değerlendirmekte ve koruyucu-önleyici hizmetleri yerinde uygulamaktadır (Constable, 2009; Wolf, 2021).

Almanya’da uygulanan “Kita-Sozialarbeit” modeli, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli sosyal hizmet uzmanlarının ailelerle birebir çalışarak çocukların refahını artırmayı amaçladığı kapsamlı bir örnektir. Bu modelde, sosyal hizmet uzmanları çocukların duygusal, sosyal ve gelişimsel durumlarını gözlemlemekte, ailelere rehberlik etmekte ve gerektiğinde yönlendirme hizmeti sunmaktadır (Wolf, 2021). Bununla birlikte okul öncesi sosyal hizmetin sadece bireysel

müdahalelerle değil, aynı zamanda sosyal politika geliştirme, toplumsal farkındalık oluşturma ve erken çocukluk hizmetlerini güçlendirme gibi geniş ölçekli katkıları da vardır.

Türkiye'de ise okul öncesi sosyal hizmetin gelişimi henüz emekleme aşamasındadır. Okul sosyal hizmetine dair bazı teorik yayınlar (Dağ, 2018; Yeşilkayalı & Bölükbaşı, 2017) bulunmakla birlikte, okul öncesi döneme dair uygulamalı sosyal hizmet çalışmaları yok denecek kadar azdır. Rehberlik hizmetleri ile sosyal hizmetin ayrıştığı noktaların yeterince netleşmemesi ve sosyal hizmet uzmanlarının eğitim kurumlarında istihdam edilmemesi bu alandaki gelişimi sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi sosyal hizmet, Türkiye’de hem akademik hem de uygulama düzeyinde gelişmeye açık bir alandır.

2.4.1. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisinin sosyal hizmet alanındaki konumlanması

Sosyal hizmet disiplini bireyi çevresiyle birlikte değerlendiren ekolojik yaklaşıma dayalıdır. Özellikle çocuk refahı alanında aile merkezli ve önleyici müdahaleler ön plana çıkmaktadır. Uluslararası düzeyde okul sosyal hizmeti, çocuğun erken yaşlardan itibaren eğitim ortamında desteklenmesini amaçlamaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, okul öncesi dönemden başlayarak çocukların gelişimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını gözeterek ebeveynler ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaktadır.

Bu bağlamda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik önleyici sosyal hizmet uygulamalarına somut bir örnek teşkil etmektedir. Model, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı ilişki kurmasını, duygusal farkındalık geliştirmesini ve çocuklarının sosyal uyum becerilerini desteklemesini sağlayan yapılandırılmış bir psiko-eğitim sürecidir (Landreth, 2011). Araştırmanın bu terapi modeli üzerine kurulu olması, sosyal hizmette henüz yeterince çalışılmamış olan okul öncesi döneme katkı sağlayarak önemli bir kuramsal boşluğu doldurmaktadır.

Filial terapi temelli bu yapı, sosyal hizmetin güçlendirme, katılım, dayanıklılık ve koruyucu hizmet ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Ebeveynlerin terapötik bilgi ve beceriyle donatılması, çocukların psikososyal gelişiminde olumlu değişikliklere yol açmakta, aynı zamanda ailenin işlevselliğini artırmaktadır. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının okul öncesi kurumlarda ebeveyn destek eğitimi, ev ziyareti, psiko-sosyal değerlendirme ve yönlendirme gibi alanlarda aktif görev alması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’deki sosyal hizmet alan yazınında okul öncesi döneme yönelik yapılan nadir uygulamalı çalışmalardan biridir. Sosyal hizmet disiplinine, okul öncesi yaş grubundaki

çocukların gelişimsel sorunlarını, ebeveynlik becerilerini ve aile-çocuk ilişkilerini güçlendiren müdahale modelleriyle destekleme noktasında önemli katkılar sunmaktadır.

2.4.2. Alana katkı ve politik öneriler

Bu araştırma, Türkiye’de okul öncesi sosyal hizmet literatüründe yer alan sınırlı sayıda çalışmadan biri olarak dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, sosyal hizmet uzmanlarının okul öncesi kurumlarda aktif rol alabileceğini ve aile merkezli modellerle çocukların sosyal gelişimlerine katkı sunabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin terapötik oyun becerileri kazanarak çocuklarına doğrudan destek vermesi, sosyal hizmetin güçlendirme yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu çalışma, okul öncesi döneme yönelik önleyici sosyal hizmet modellerinin Türkiye’de uygulanabilirliğini göstermekte ve sosyal hizmet uzmanlarının erken çocukluk kurumlarında görev alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uygulayıcılar ve politika yapıcılar için öneri olarak, sosyal hizmet uzmanlarının anaokullarında istihdam edilmesi, aile danışmanlığı ve ebeveyn eğitimi programlarının güçlendirilmesi ve “okul öncesi sosyal hizmet” kavramının sosyal hizmet mevzuatına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, erken müdahale temelli sosyal hizmet modellerinin geliştirilmesi, çocuk refahı ve aile bütünlüğü açısından da önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan yarı deneysel desen kapsamında yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, araştırmacının bir müdahaleyi (bağımsız değişken) uygulaması ve bu müdahale sonucunda ortaya çıkan etkileri (bağımlı değişken) gözlemlemesi esasına dayanmakla birlikte, grupların tamamen rastgele atanmadığı esnek bir modeldir. Bu desen; gerçek yaşam ortamlarında uygulama yapmaya olanak tanınması, uygulamaların etkililiğini değerlendirme konusundaki pratikliği ve uygulanabilirliği nedeniyle tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada kullanılan model, “ön test – son test – izleme testi” kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki ebeveynlere, yapılandırılmış içeriklere sahip 10 haftalık "Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT)" programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, yalnızca veri toplama amacıyla ölçümler gerçekleştirilmiştir.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kocaeli il merkezinde yer alan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş arası çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmuşlardır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın hedeflediği değişkenleri anlamlandırma açısından katkı sağlayabileceği düşünülen bireylerin bilinçli olarak seçilmesini ifade etmektedir (Patton, 2014). Bu yöntem, özellikle deneysel çalışmalar açısından uygun katılımcıların belirlenmesini sağladığı için tercih edilmektedir.

Katılımcıların seçiminde belirli ölçütler dikkate alınmıştır: (1) çocuğun 3-6 yaş aralığında olması, (2) herhangi bir özel gereksinimin bulunmaması, (3) ebeveynin müdahale sürecine düzenli olarak katılım sağlamayı kabul etmesi ve (4) ebeveynin daha önce benzer bir psiko-eğitim programına katılmamış olması.

Araştırmaya toplamda 10 ebeveyn-çocuk çifti dâhil edilmiştir. Bu çiftlerin 5'i deney grubuna, 5'i ise kontrol grubuna atanmıştır. Grup atamaları; çocukların yaş, cinsiyet ve ön test puanları dikkate alınarak eşleştirme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle gruplar arası başlangıç düzeyinde denklik sağlanması amaçlanmıştır.

Deney grubundaki ebeveynlere, her hafta bir kez olmak üzere toplam 10 hafta süren “Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi (ÇEİT)” programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki ebeveynler ise herhangi bir eğitim sürecine katılmamış, yalnızca ölçme araçlarının uygulanmasına dâhil edilmişlerdir.

Katılımcılara araştırma öncesinde bilgilendirme görüşmeleri yapılmış ve “Aydınlatılmış Onam Formu” aracılığıyla etik onam alınmıştır. Ebeveynlerin programa gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlaması esas alınmış ve eğitim süreci bu temelde yürütülmüştür. Oturumlar, haftalık olarak okulun rehberlik biriminin tahsis ettiği danışma odasında, alan uzmanı bir uygulayıcı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca seanslara dair geri bildirimler not alınarak izleme testi öncesinde nitel gözlemler yapılmıştır.

Katılımcıların çoğunluğunu anneler oluşturmuş; ancak bazı durumlarda babaların da sürece aktif olarak katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ebeveyn katılımında çeşitlilik sağlanması açısından çalışmaya önemli bir nitelik kazandırmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Bu çalışmada, çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimi gibi iki temel gelişim alanını değerlendirmek amacıyla, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlar, araştırmanın hem bilimsel niteliğini artırmak hem de farklı gelişim boyutlarını çok yönlü biçimde değerlendirebilmek amacıyla seçilmiştir.

Veriler, üç zaman noktasında toplanmıştır: uygulama öncesinde (ön test), uygulama tamamlandıktan hemen sonra (son test) ve uygulamadan üç ay sonra (izleme testi). Her bir ölçme, deneyimli bir uygulayıcı tarafından ebeveynler aracılığıyla standart uygulama protokolü doğrultusunda birebir yüz yüze yapılmıştır.

Araştırma süresince çocukların sosyal ve dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geçerliliği ve güvenirliği literatürde desteklenmiş ölçme araçları kullanılmıştır.

- **Denver II Gelişimsel Tarama Testi:**

Araştırmada ilk olarak çocukların genel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Bu test, 0–6 yaş arası çocukların dil, motor ve sosyal gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış bir tarama aracıdır. Türkiye için standardizasyonu yapılmış olan bu test, çocuğun yaşına uygun görevleri ne ölçüde yerine getirebildiğine bakılarak gelişim düzeyinin belirlenmesini sağlar.

- **SCBE-30 (Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği):**

2.5–6 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla öğretmen veya ebeveyn gözlemlerine dayalı olarak kullanılan bir ölçektir. Alt boyutları; sosyal yetkinlik, anksiyete- içe dönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranış sınıflarını kapsamaktadır La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Çorapçı ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 6’lı likert tipindedir. Araştırmada çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilecektir

- **Filial Terapi Problem Kontrol Listesi:**

Ebeveynin çocuğunda gözlemlediği davranış problemlerini değerlendiren, yapılandırılmış bir gözlem formudur. Problem davranışların sıklığı ve yoğunluğu ebeveyn gözlemlerine dayalı puanlamayla belirlenir.

Filial terapinin problemlili davranışların azaltılmasındaki etkisini değerlendirmek amacıyla Horner (1974) tarafından geliştirilen bu ölçek, toplam 108 maddeden oluşmaktadır. Ön test ve son test uygulamaları şeklinde kullanılan ölçek, ebeveynlerin çocuklarındaki davranış değişikliklerini izleyebilmesini hedeflemektedir (Bratton ve arkadaşları, 2006).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Öztekin ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülmüştür. Yapılan analizlerde, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuş ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < .01$). Ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır: Problemlili Davranışlar (3., 4., 5., 19., 20., 21., 25., 26., 27., 28., 32., 34., 40., 41., 42., 43., 44., 53., 55., 59., 63., 64., 65., 71., 75., 76., 78., 79., 80., 98. maddeler), Duygu Kontrol Güçlüğü (9., 11., 13., 37., 47., 48., 49., 50., 61., 67., 69., 72., 73., 74., 84., 85., 87., 88., 89., 90., 93., 95., 96., 100. maddeler), Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular (1., 2., 6., 7., 8., 10., 12., 14., 22., 23., 24., 30., 35., 38., 39., 45., 46., 51., 52., 62., 70., 82., 94., 101., 103., 106., 107. maddeler) ile Problemlili Sosyal Davranışlar (15., 16., 17., 18., 29., 31., 33., 36., 54., 56., 57., 58., 60., 66., 68., 77., 81., 83., 86., 91., 92., 97., 99., 102., 104., 105., 108. maddeler).

Değerlendirme, “(0) Doğru değil”, “(1) Bu madde çocuğum için bazen doğru; fakat bu gerçekten bir problem değil”, “(2) Bu madde çocuğum için doğru ve bu orta düzeyde bir problem” ve “(3) Bu madde çocuğum için doğru ve bu ciddi bir problem” seçenekleriyle yapılan puanlamaya dayanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan aralığı 0 ile 324 arasında değişmekte olup, puandaki artış problemlili davranışların yoğunlaştığını, azalış ise bu davranışların gerilediğini göstermektedir.

- **Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği:**

Dinç Altun ve arkadaşları (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Empati Ölçeği, toplamda 14 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe versiyonu, empatiyi üç temel boyutta ele almaktadır: duygusal empati (2,7,10, 12 ve 13. maddeler), bilişsel empati (1,6,8 ve 11. maddeler) ve davranışsal empati (3,4,5,9 ve 14. maddeler). Ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 ve 14. maddeler ters puanlanmaktadır. Bu ölçek 27 maddeden oluşan 4 dereceli bir skala üzerinde ebeveynler tarafından işaretlenmesi beklenmektedir (Öztekin ve arkadaşları, 2019).

3.4. Verilerin Analizi

Tablo 3.1. Normallik Analizi

	Min	Max	Ort.	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Yetkinlik	1,10	2,60	1,7800	,50509	,289	-1,166
İçe Yönelim	1,40	2,60	1,8975	,48712	,229	-2,005
Dışa Yönelim	1,27	2,36	1,8270	,35954	-,386	-,490
SCBE-30	1,30	2,37	1,8286	,40170	,013	-1,774
Problemli Davranışlar	1,03	1,76	1,3124	,22241	,867	,362
Duygu Kontrol Güçlüğü	1,04	2,00	1,5329	,25660	-,093	1,228
Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	1,08	1,62	1,3669	,18437	-,128	-1,394
Problemli sosyal davranışlar	1,00	1,83	1,1778	,26612	2,013	4,024
Filial Ortalama Puan	1,13	1,82	1,3434	,20265	1,571	2,784
Davranışsal Empati	1,00	2,40	1,4450	,44625	1,039	1,041
Bilişsel Empati	1,25	2,75	2,0917	,54497	-,209	-1,288
Duygusal Empati	1,14	2,50	2,1330	,39825	-1,984	4,413

Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirebilmek için çoğunlukla +3 ile -3 aralığında olması beklenen ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin değerlendirilmesiyle belirlenir (Groeneveld & Meeden, 1984; Hopkins & Weeks, 1990). Sonuç olarak ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, gruplar arasındaki kategorik değişkenlerin değerlendirilmesi için Ki-Kare testi kullanılmıştır. Denver II testine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanlarının üç kategori halinde karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Diğer ölçeklerde ise iki kategori (ön test ve son test) bulunduğu Mann-Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

Ayrıca, tüm ölçekler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin üç zaman noktasında toplanması (ön test, son test, izleme testi), boylamsal değerlendirme yapılmasına imkân tanımıştır. Bu bağlamda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi'nin yalnızca kısa vadeli değil, izlem süresi boyunca kalıcılığı da analiz edilmiştir. Bulgular tablolaştırılarak hem betimsel istatistikler hem de anlamlılık düzeyleri ($p<.05$) açıkça belirtilmiş, analiz sürecinin şeffaflığı ve bilimsel güvenilirliği pekiştirilmiştir.

Verilerin analiz süreci boyunca, araştırmacı hiçbir değişkene müdahale etmemiş; tamamen katılımcılardan elde edilen puanlara dayalı objektif değerlendirme yapılmıştır. Bu yaklaşım, etik ilkelerin korunmasını ve elde edilen sonuçların bilimsel geçerliliğini güvence altına almıştır.

3.5. Etik Süreç

Bu araştırma, bilimsel ve akademik sorumluluk çerçevesinde yürütülmüş olup, tüm süreç boyunca etik ilkelere sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan resmi onay alınmış ve etik kurul protokolüne uygun prosedürler izlenmiştir.

Etik kurul izni, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi'nin etki ve temel güvence olarak değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tüm katılımcılara, araştırmanın amacı, içeriği, gizlilik ilkeleri ve kişisel verilerin nasıl kullanılacağı konusunda ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan, gönüllü olduklarını beyan ettiklerine dair yazılı Aydınlatılmış Onam Formu alınmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerinin analizinde SPSS 27.0 kullanılmıştır. Araştırmada demografik bilgiler ve katılımcıların sorulara verdiği cevapların frekansı hesaplanarak tablo halinde verilmiştir. Verilerinin birbiri arasında karşılaştırılmasında niteliksel verilerin analizinde ilk test ve son test karşılaştırmaları için frekans değerlerine testi kullanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan 10 çocuk ve ailesinin demografik bilgileri tablo 4.1’de ki gibidir.

Tablo 4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız Çocuk	4	40
	Erkek Çocuk	6	60
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	5	50
	Bir Kardeşi Var	4	40
	İki Kardeşi Var	1	10
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	2	77,8
	Hayır	7	22,2
Velinin Eğitim Durumu	Lise	3	30
	Yüksekokul	2	20
	Üniversite	5	50
Ailenin Gelir Durumu	Orta	9	90
	Yüksek	1	10

Tablo 4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %40’ı kız, %60’ı erkektir. Çocukların yarısının kardeşi bulunmazken (%50), %40’ının bir kardeşi, %10’unun ise iki kardeşi vardır. Okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında katılımcıların %22,2’sinin daha önce okul öncesi eğitim aldığı, %77,8’inin ise almadığı görülmektedir. Velilerin eğitim durumu incelendiğinde %30’unun lise, %20’sinin yüksekokul, %50’sinin ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Ailelerin gelir durumuna bakıldığında büyük çoğunluğun (%90) orta gelir düzeyinde, %10’unun ise yüksek gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Denver II gelişimsel tarama testi’ne ait deney ve kontrol gruplarının frekans değerleri Tablo 4.2 ve 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney Grubuna Ait Denver II Gelişimsel Tarama Testi Frekansları

		N	
		Anormal	Normal
Kişisel Sosyal	Ön Test	4	1
	Son Test	4	1
	İzleme Testi	1	4
İnce Motor	Ön Test	4	1
	Son Test	4	1
	İzleme Testi	1	4
Dil Gelişim	Ön Test	4	1
	Son Test	4	1
	İzleme Testi	1	4
Kaba Motor	Ön Test	4	1
	Son Test	4	1
	İzleme Testi	1	4

Tablo 4.2.'de, deney grubundaki çocukların Denver II Gelişimsel Tarama Testi ön test, son test ve izleme testi uygulamalarına ilişkin frekans dağılımları ***gösterilmiştir***. Tabloya göre, kişisel-sosyal, ince motor, dil gelişimi ve kaba motor alanlarında ön test ve son testlerde “anormal” düzeyde olan çocuk sayısı 4, “normal” düzeyde olan çocuk sayısı 1’dir. İzleme testi sonuçlarında ise her dört gelişim alanında “anormal” düzeyde 1, “normal” düzeyde 4 çocuk bulunduğu görülmektedir

Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Denver II Gelişimsel Tarama Testi Frekansları

		n	
		Anormal	Normal
Kişisel Sosyal	Ön Test	3	2
	Son Test	3	2
	İzleme Testi	3	2
İnce Motor	Ön Test	3	2
	Son Test	3	2
	İzleme Testi	3	2
Dil Gelişim	Ön Test	3	2
	Son Test	3	2
	İzleme Testi	3	2
Kaba Motor	Ön Test	3	2
	Son Test	3	2
	İzleme Testi	3	c2

Tablo 4.3’te, kontrol grubundaki çocukların Denver II Gelişimsel Tarama Testi ön test, son test ve izleme testi uygulamalarına ilişkin frekans dağılımları verilmiştir. Kişisel-sosyal, ince motor, dil gelişimi ve kaba motor alanlarında yapılan ölçümlerde, her üç test döneminde de “anormal” düzeyde 3 ve “normal” düzeyde 2 çocuk bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi Ki Kare Testi Sonuçları

			Deney Grubu	Kontrol Grubu	Ki Kare	P
Kişisel Sosyal Beceri	Anormal	n	9	9	,00	1,00
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	60,0%	60,0%		
	Normal	n	6	6		
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	40,0%	40,0%		
İnce Motor Becerisi	Anormal	n	9	9	,00	1,00
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	60,0%	60,0%		
	Normal	n	6	6		
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	40,0%	40,0%		
Dil Gelişimi Becerisi	Anormal	n	9	9	,00	1,00
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	60,0%	60,0%		
	Normal	n	6	6		
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	40,0%	40,0%		
Kaba Motor Beceri	Anormal	n	9	9	,00	1,00
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	60,0%	60,0%		
	Normal	n	6	6		
		% test içi	50,0%	50,0%		
		% kategori içi	40,0%	40,0%		

Tablo 4.4’te, Denver II Gelişimsel Tarama Testi’nin kişisel-sosyal, ince motor, dil gelişimi ve kaba motor becerisi alanlarında deney ve kontrol gruplarına ait ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, her dört gelişim alanında da deney ve kontrol gruplarının dağılımları benzer olup, elde edilen ki-kare değerleri ,00 ve anlamlılık düzeyleri (p) 1,00 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5. Denver II Gelişimsel Tarama Testi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçları Arasındaki İlişki

	Test	N	Kruskal Wallis H	P
Kişisel Sosyal	Ön Test	10	2,417	,299
	Son Test	10		
	İzleme Testi	10		
İnce Motor	Ön Test	10	2,417	,299
	Son Test	10		
	İzleme Testi	10		
Dil Gelişimi	Ön Test	10	2,417	,299
	Son Test	10		
	İzleme Testi	10		
Kaba Motor	Ön Test	10	2,417	,299
	Son Test	10		

İzleme Testi	10
--------------	----

Tablo 4.5. incelendiğinde, Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin tüm alt boyutlarında (kişisel sosyal, ince motor, dil gelişimi ve kaba motor beceriler) ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda her bir gelişim alanı için elde edilen Kruskal Wallis H değeri 2,417 olup, anlamlılık düzeyi $p=,299$ 'dur.

Elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olması ($p>,05$), ön test, son test ve izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgu, uygulama süreci boyunca çocukların gelişimsel beceri düzeylerinde kayda değer bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, ölçüm zamanlarına göre gelişimsel performans düzeylerinde gözlenen farklılıklar tesadüfi dalgalanma sınırları içerisinde kalmaktadır.

Tablo 4.6. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Empati Ölçeği ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Test	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	p
Davranışsal Empati	İlk Test	5	6,50	7,50	,2178
	Son test	5	4,50		
Bilişsel Empati	İlk Test	5	5,50	12,50	1,00
	Son test	5	5,50		
Duygusal Empati	İlk Test	5	5,60	12,00	0,916
	Son test	5	5,40		
Empati Ölçeği	İlk Test	5	5,70	11,50	0,834
	Son test	5	5,30		

Tablo 4.6.'da empati ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Davranışsal empati alt boyutunda ilk testin sıra ortalaması 6,50, son testin sıra ortalaması 4,50 olarak bulunmuş, $U=7,50$ ve $p=,2178$ değeri gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bilişsel empati alt boyutunda her iki grubun sıra ortalaması eşit (5,50) olup, $U=12,50$ ve $p=1,00$ bulunmuş, bu da ölçümler arasında herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Duygusal empati alt boyutunda ilk testin sıra ortalaması 5,60, son testin 5,40 olarak hesaplanmış, $U=12,00$ ve $p=,916$ değeri anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Empati ölçeği toplam puanı incelendiğinde de ilk test sıra ortalaması 5,70, son test sıra ortalaması 5,30 olup, $U=11,50$ ve $p=,834$ bulunmuştur. Bu bulgular, empati ölçeği ve alt boyutlarının tümünde ilk test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya

koymakta; uygulama sürecinde empati düzeylerinde kayda değer bir değişim gerçekleşmediğini göstermektedir.

Tablo 4.7. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Test	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	p
Sosyal Yetkinlik	İlk Test	5	4,90	9,50	,525
	Son test	5	6,10		
İçe Yönelim	İlk Test	5	4,40	7,00	,245
	Son test	5	6,60		
Dışa Yönelim	İlk Test	5	5,30	11,50	,832
	Son test	5	5,70		
SCBE-30	İlk Test	5	4,80	9,00	,463
	Son test	5	6,20		

Tablo 4.7.'de Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SCBE-30) ile alt boyutlarına ilişkin ilk test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi bulguları sunulmaktadır. Sosyal yetkinlik alt boyutunda ilk testin sıra ortalaması 4,90, son testin sıra ortalaması 6,10 olup $U=9,50$ ve $p=,525$ değeri elde edilmiştir. Bu bulgu, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. İçe yönelim alt boyutunda ilk test sıra ortalaması 4,40, son test sıra ortalaması 6,60 olarak hesaplanmış, $U=7,00$ ve $p=,245$ değeri ile ölçümler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dışa yönelim alt boyutunda ise sıra ortalamaları birbirine oldukça yakın olup (ilk test 5,30; son test 5,70), $U=11,50$ ve $p=,832$ değeri istatistiksel açıdan fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin toplam puanına bakıldığında ilk testin sıra ortalaması 4,80, son testin 6,20 olarak bulunduğu, $U=9,00$ ve $p=,463$ değerinin ise yine anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmektedir. Genel olarak, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarının tümünde ilk test ve son test arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, uygulama sürecinde çocukların sosyal yetkinlikleri ile davranışsal eğilimlerinde kayda değer bir değişim gerçekleşmediğini göstermektedir.

Tablo 4.8. İlk Test ve Son Test Sonuçları ile Filial Terapi Problem Kontrol Listesi Arasındaki İlişki

	Test	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	P
Filial Toplam	İlk Test	5	5,60	12,00	,917
	Son Test	5	5,40		
Problemlili Davranışlar	İlk Test	5	5,30	11,50	,834
	Son test	5	5,70		
Duygu Kontrol Güçlüğü	İlk Test	5	6,00	10,00	,600

	Son test	5	5,00		
Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	İlk Test	5	4,60		
	Son test	5	6,40	8,00	,340
Problemlili sosyal davranışlar	İlk Test	5	5,20		
	Son test	5	5,80	11,00	,754

Tablo 4.8.'de Filial Terapi Problem Kontrol Listesi ve alt boyutlarının ilk test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve Mann-Whitney U testi bulguları verilmiştir. Filial toplam puan incelendiğinde ilk testin sıra ortalaması 5,60, son testin 5,40 olarak bulunduğu, $U=12,00$ ve $p=,917$ değeriyle ölçümler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Problemlili davranışlar alt boyutunda ilk test sıra ortalaması 5,30, son test sıra ortalaması 5,70 olup, $U=11,50$ ve $p=,834$ değeri yine anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Duygu kontrol gücülüğü alt boyutunda ilk testin sıra ortalaması 6,00, son testin 5,00 olarak hesaplanmış, $U=10,00$ ve $p=,600$ değeri anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kendine güvensizlik ve olumsuz duygular alt boyutunda ise ilk test sıra ortalaması 4,60, son testin 6,40 olup, $U=8,00$ ve $p=,340$ değeri elde edilmiştir; bu da ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Problemlili sosyal davranışlar alt boyutunda ilk test sıra ortalaması 5,20, son test sıra ortalaması 5,80 olup, $U=11,00$ ve $p=,754$ ile anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Genel olarak, Filial Terapi Problem Kontrol Listesi toplam puanı ve tüm alt boyutlarda ilk test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, uygulama sürecinin problemlili davranışlar, duygu kontrol gücülüğü, kendine güvensizlik ve olumsuz duygular ile problemlili sosyal davranışlar üzerinde belirgin bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 4.9. Ölçeklere Ait Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Sosyal Yetkinlik		1												
2.İçe Yönelim	P	0,76	1											
	R	0,01												
2.Dışa Yönelim	P	0,80	0,78	1										
	R	0,00	0,00											
3.SCBE-30	P	0,93	0,92	0,918	1									
	R	0,00	0,00	0,00										
4.Problemlili Davranışlar	P	0,22	0,43	0,18	0,30	1								
	R	0,52	0,21	0,61	0,39									
	P	0,58	0,59	0,38	0,57	0,84	1							

5.Duygu Kontrol Güçlüğü	R	0,07	0,06	0,26	0,08	0,00								
6.Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	P	-0,04	-0,07	-0,38	-0,16	0,58	0,34	1						
	R	0,89	0,83	0,27	0,65	0,07	0,32							
7.Problemlilik ve sosyal davranışlar	P	0,66	0,65	0,56	0,66	0,72	0,72	0,48	1					
	R	0,03	0,04	0,09	0,03	0,01	0,01	0,15						
8.Filial Ortalama Puan	P	0,45	0,50	0,27	0,44	0,93	0,87	0,66	0,88	1				
	R	0,18	0,13	0,43	0,19	0,00	0,00	0,03	0,00					
9.Davranışsal Empati	P	0,48	0,43	0,66	0,56	0,02	0,14	-0,33	0,18	0,03	1			
	R	0,15	0,20	0,03	0,09	0,95	0,69	0,33	0,60	0,91				
10.Bilişsel Empati	P	0,00	-0,06	-0,20	-0,07	0,28	0,12	0,69	0,18	0,34	-0,05	1		
	R	0,98	0,85	0,56	0,84	0,42	0,72	0,02	0,61	0,33	0,88			
11.Duygusal Empati	P	0,03	0,24	0,14	0,16	0,40	0,18	0,44	0,35	0,40	0,31	0,67	1	
	R	0,93	0,48	0,68	0,64	0,24	0,61	0,19	0,31	0,25	0,37	0,03		
12.Empati Ölçeği	P	0,33	0,35	0,39	0,39	0,29	0,22	0,25	0,34	0,33	0,70	0,61	0,85	1
	R	0,35	0,31	0,26	0,25	0,40	0,53	0,47	0,32	0,34	0,02	0,06	0,00	

Tablo 4.9’da Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SCBE-30), Filial Terapi Problem Kontrol Listesi ve Empati Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre Sosyal Yetkinlik, İç Yönelim, Dış Yönelim ve SCBE-30 toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur (r değerleri ,76 ile ,93 arasında; $p<0,05$). Bu bulgu, sosyal yetkinliği yüksek olan çocukların aynı zamanda dışa dönük davranışlar sergilediğini ve SCBE-30 puanlarının yükseldiğini göstermektedir.

Problemlilik ile problemlilik ve sosyal davranışlar ve Filial Ortalama puanı arasında da anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir (ör. $r=.72$; $r=.88$; $p<0,05$). Bu durum, çocuklarda gözlenen problemlilik davranışların arttıkça sosyal uyum güçlüklerinin ve filial ölçek toplam puanlarının da yükseldiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “Duygu Kontrol Güçlüğü” ile diğer problem davranış boyutları arasında da anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Empati alt ölçekleri ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise genellikle anlamlı olmayan ve düşük düzeyde korelasyonlar olduğu görülmektedir. Örneğin, davranışsal empati ile problemli davranışlar arasında pozitif bir ilişki gözlense de bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bilişsel, duygusal empati ve toplam empati ölçeği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler de benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır.



5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren hem ailesinin hem de içinde yaşadığı toplumun doğal bir üyesi konumundadır. Birey, yaşadığı çevreyle uyum içerisinde varlığını sürdürebilmek için hissetme, düşünme ve uygulama becerilerini kullanarak toplumun kültürel değerlerini, ahlaki normlarını ve sosyal kurallarını öğrenmek ve benimsemek zorundadır. Bu durum, insanın doğası gereği sosyal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. İnsanlar yalnız yaşamakta zorlanırlar ve doğdukları andan itibaren diğer bireylerle etkileşim kurma ihtiyacı hissederler. Sosyalleşme sürecinin ilk adımı ise aile ortamında atılır. Yapılan araştırmalar, bireylerin sosyal gelişiminde ailenin ilk ve en etkili faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Koşulsuz sevgi ortamında büyüyen bireylerin, sosyal çevrelerinde daha sağlıklı iletişim kurabildikleri gözlemlenmektedir.

Araştırmanın sonuçları, 2025 yılının ülkemizde “Aile Yılı” ilan edilmesiyle de örtüşmektedir. Aileyi merkeze alan politikaların güçlendiği bu dönemde, ÇEİT gibi ebeveyn-çocuk ilişkisini destekleyen yaklaşımların yaygınlaştırılması, yalnızca bireysel değil toplumsal düzeyde de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulgular, ulusal politikaların hedefleriyle paralellik göstermektedir.

Filial terapinin temel amacı, çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişkiyi sevgi, güven, aidiyet, sadakat, anlayış ve şefkat çerçevesinde güçlendirmektir. Aile üyeleri arasındaki bağın güçlenmesiyle birlikte, çocukların yaşadığı birçok problemin ortadan kalktığı veya azaldığı görülmektedir. Bu terapi yaklaşımı, ebeveynlere etkili ebeveynlik becerileri kazandırarak, çocukla kurulan iletişimi daha sağlıklı bir düzeye taşımayı hedeflemektedir.

Çocuk gelişiminde olgunlaşma, öğrenmeye hazır oluş ve öğrenmenin uygun zamanı son derece önemlidir. Gelişim süreci her bireyde aynı şekilde ilerlemez; beceri ve yeteneklerin kazanılmasında belirli bir sıra izlenmesi gereklidir. Çocukların öğrenmesini engelleyen temel etkenlerden biri, yaşamlarında karşılaştıkları eksikliklerdir. Bireyler, dünyayı ve çevrelerini kendi perspektiflerinden değerlendirirler. Bu bağlamda, çocukların toplumsallaşma sürecinde ilk etki ailesi iken, dış dünya ikinci planda yer alır. Bu süreçte en büyük rolü aile üstlenmektedir.

Oyun, sağlıklı bireylerin yetişmesinde önemli bir araçtır. Çocuklar, çevrelerini oyun yoluyla tanır ve öğrenirler. Oyun ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır; çocuk bilgiyi doğrudan değil, oyun ve çevresi aracılığıyla edinir. Öğrenme, önceki bilgilerin üzerine inşa edilir. Oyun ne kadar eğlenceli hale getirilirse öğrenme süreci o denli hızlanır. Duyusal, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim açısından oyun ortamları büyük önem taşımaktadır.

Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi (ÇEİT), ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkili ve sağlıklı iletişim kurmalarını amaçlayan oyun temelli bir terapi yöntemidir. Özellikle 3–6 yaş arasındaki çocukların gelişim döneminde uygulandığında, bu terapi onların dil gelişimine katkı sağlamakta ve sosyal ilişkilerinin güçlenmesine destek olmaktadır. Süreç boyunca ebeveynler, çocuklarının duygularını daha iyi anlama ve onları doğru şekilde destekleme becerileri kazanırlar. Bu sayede çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebilir, kelime dağarcıkları genişler ve sosyal ortamlarda daha uyumlu davranışlar sergilerler. ÇEİT hem çocukların gelişimini destekleyen hem de ebeveyn-çocuk ilişkisini derinleştiren etkili bir yaklaşımdır.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri değerlendirildiğinde, örneklemin dengeli fakat sınırlı bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların %40'ı kız, %60'ı erkek olup, çocukların yarısının kardeşi bulunmamakta, %40'ının bir kardeşi ve %10'unun ise iki kardeşi bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında çocukların yalnızca %22,2'si okul öncesi eğitim almışken, büyük çoğunluğu (%77,8) herhangi bir okul öncesi eğitim deneyimine sahip değildir. Velilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, %30'unun lise, %20'sinin yüksekokul, %50'sinin üniversite mezunu olduğu; ailelerin gelir durumuna bakıldığında ise katılımcıların %90'ının orta gelir, %10'unun yüksek gelir düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Bu demografik tablo, örneklemin sosyo-ekonomik olarak homojen bir yapıya sahip olduğunu, özellikle okul öncesi eğitim deneyiminin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Katılımcılara 3'er ay arayla uygulanan denver 2 gelişimsel tarama testinin analiz sonuçları Araştırmada Denver II Gelişimsel Tarama Testi kapsamında yapılan değerlendirmeler, çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeleri izlemek amacıyla ön test, son test ve izleme testleri ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocukların kişisel-sosyal beceri, ince motor, dil gelişimi ve kaba motor becerileri açısından genel olarak normal gelişim düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulamanın çocukların gelişimsel, sosyal ve duygusal özellikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Denver II Gelişimsel Tarama Testi bulguları incelendiğinde, ön test ve son test sonuçlarının birbirine oldukça benzer olduğu, izleme testinde ise normal gelişim oranında düşüş yaşandığı, ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın küçük örneklem büyüklüğü, uygulama süresinin kısalığı ve katılımcı grubun homojen yapısı bu durumun olası nedenleri arasında değerlendirilebilir. Ayrıca normallik testleri sonucunda tüm değişkenlerin normal dağılım varsayımını ihlal ettiği görülmüş, bu nedenle analizlerde non-parametrik yöntemlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Bu bulgular, literatürde yer alan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kahraman ve arkadaşları (2016), 0–3 yaş grubunda yürüttükleri araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun normal gelişim gösterdiğini, ancak özellikle dil gelişiminde belirgin gerilikler bulunduğunu bildirmiştir. Pıçalçıefe ve diğerleri (2023), 0–6 yaş aralığındaki çocuklarla yürüttükleri geniş ölçekli çalışmada, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin anormal gelişim sergilediğini ve anne-baba eğitim düzeyi, annenin mesleği ve çocuğun cinsiyetinin gelişim üzerinde anlamlı etkiler yarattığını belirtmiştir.

Benzer biçimde, Doğan ve diğerleri (2023), 6 ay–6 yaş arasındaki sağlıklı çocuklarla yaptıkları araştırmada, DDST-II sonuçlarının ebeveyn eğitim düzeyiyle anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle annelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların dil gelişimini olumlu etkilediği, babaların düşük eğitim düzeyinin ise anormal gelişim bulgularıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, cinsiyet ile kişisel-sosyal, ince motor, kaba motor ve dil gelişimi alanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Denver II Testi'nin geçerliliği ve kültürel faktörlerle ilişkili bulgular da dikkat çekicidir. Kumar ve Subashihi (2024) tarafından yapılan sistematik derlemede, Denver II'nin yaygın kullanımına rağmen kültürler arası geçerliliğinde sınırlılıklar bulunduğu ve farklı toplumlarda duyarlılık ile özgülüğünün tutarsız sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Buna karşın, Christovão ve diğerleri (2023), Denver-II'nin özellikle 2–4 yaş aralığında yapılan değerlendirmelerde gelişimsel koordinasyon bozukluğu (DCD) riskini öngörmede orta düzeyde doğruluğa sahip olduğunu bildirmiştir. Araştırmada, 3 yaşta yapılan Denver-II değerlendirmesinin en yüksek duyarlılığa sahip olduğu ve tekrar eden ölçümlerin riskli çocukların tanımlanmasına anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, Denver-II'nin erken çocukluk döneminde gelişimsel risklerin belirlenmesinde yararlı bir araç olduğunu, ancak ölçüm sıklığı ve bağlamsal değişkenlerin doğruluk düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sosyal yetkinlik alanındaki sonuçlar değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada ölçüm zamanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gür ve arkadaşları (2015), 48–60 aylık çocuklarla yürüttükleri çalışmada kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin, erkek çocukların ise kızgınlık-saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, sosyal davranışlarda cinsiyetin belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada kullanılan Filial Terapi Problem Kontrol Listesi sonuçları, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bununla birlikte literatürde filial terapinin çocuk ve ebeveyn üzerindeki olumlu etkilerini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Özkaya

(2015), filial terapinin ebeveynleri çocuk merkezli oyun terapisine hazırlayan, yapılandırılmış ve kanıta dayalı bir model olduğunu; ebeveyn-çocuk ilişkisinin yanı sıra aile içi etkileşimleri güçlendirdiğini ve ebeveynlere kalıcı beceriler kazandırdığını vurgulamıştır.

Benzer şekilde Topham ve VanFleet (2011), filial terapinin aile terapisi ilkeleriyle uyumlu, yapılandırılmış ve uygulamada net bir çerçeve sunduğunu; bu yaklaşımın hem aile sistemindeki ilişkisel dengeleri güçlendirdiğini hem de ebeveynlerin çocukla etkileşim biçimlerini daha işlevsel hâle getirdiğini belirtmiştir.

Öztekin ve Gülbahçe (2019), gelişimsel problemleri olan çocuklarla yaptıkları çalışmada, filial terapinin ebeveynlerin çocuklarını koşulsuz kabul etme, empati kurma ve oyuna katılım becerilerini artırdığını göstermiştir.

Ateş ve Akbaş (2021), boşanmış annelerle yürüttükleri araştırmada çocuk-ebeveyn ilişki temelli eğitimlerin duygusal yakınlığı güçlendirdiğini ve disiplin süreçlerinde iş birliğini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca KordBacheh ve diğerleri (2023), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla yaptıkları yarı deneysel çalışmada filial oyun terapisinin çocukların duyguyu yönetimi, sosyal yetkinlik ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini rapor etmiştir.

Bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada elde edilen sonuçların literatürdeki bazı bulgularla farklılık gösterdiği, ancak bu farkın büyük ölçüde örneklem büyüklüğü, uygulama süresi, ölçüm sıklığı ve bağlamsal değişkenler gibi metodolojik etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bulgular, çocukların gelişimsel ve sosyal özelliklerini desteklemeye yönelik müdahalelerde süreklilik, ebeveyn katılımı ve çevresel çeşitliliğin önemini vurgulamaktadır. Gelecek araştırmaların daha geniş ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip örneklemlemlerle yürütülmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, uygulamaların daha uzun süreye yayılması ve farklı ölçme araçlarıyla desteklenmesi, özellikle dil gelişimi, empati ve sosyal yetkinlik gibi alanlarda daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, örneklem büyüklüğü, uygulama süresi ve kullanılan ölçüm araçlarının çeşitlendirilmesi gelecekteki çalışmalar için önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ainsworth MDS, Blehar MC, Waters E, Wall SN (2015) Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. London, UK, Psychology Press.
- Aydeniz, H. (2011). *Medyayı kavramak*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitim Programı.
- Acıbal, G. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Bayındır, N. (2010). Aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği tepkiler. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1–9.
- Bekeç, M. (2018). *Deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 6–11 yaş arasındaki çocukların duyu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Bratton, S. C., Landreth, G. L., Kellam, T., & Blackard, S. R. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents*. Routledge.
- Campbell, L., & Marshall, T. (2011). Anxious attachment and relationship processes: An interactionist perspective. *Journal of Personality*, 79(6), 1219–1250.
- Candan, H. (2022). *Okul öncesi çocukların ebeveynlerine uygulanan pozitif disiplin programının etkililiği: Randomize kontrollü bir çalışma* [Doktora tezi, Ege Üniversitesi].
- Cesur, E., & Yurdakul, Y. (2024). Davranış sorunlarını yordamada ebeveyn çocuk ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1515–1544.
- Constable, R. (2009). The Role of the School Social Worker. In C. Franklin, M. B. Harris & P. Allen-Meares (Eds.), *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (pp. 113–130). Oxford University Press.
- Çetinkaya, B. (2018). Ailede iletişim ve anlaşma. In *Sağlıklı aile sağlıklı çocuk, çocuk ruh sağlığı* (6. baskı, ss. 43–49). Pegem Akademi.
- Dağ, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Okul Sosyal Hizmeti. *Sosyal Hizmet Dergisi*, 32(2), 1–14.
- Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227–258.

- Dökmen, Z. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Duygulu, S. (2018). Yeni medya teknolojilerinin K-kuşağının ebeveynleriyle olan iletişimine etkisi. *TRT Akademi Dergisi*, 3(6), 632–652.
- Elitaş, T., & Keskin, S. (2016). Küreselleşme sürecinde değişen geleneksel Türk aile yapısının televizyon dizilerindeki temsili. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(27), 543–578.
- Eyberg, S. M., & Funderburk, B. (2011). *Parent-child interaction therapy protocol*. PCIT International.
- Eyberg, S. M., Chase, R., Fernandez, M., & Nelson, M. (2014). *Dyadic parent-child interaction coding system (DPICS): Clinical manual*. PCIT International.
- Guerney, L. F. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy*, 9(1), 1–17.
- Güler, D., & Ulutak, N. (1993). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Dergisi*, 11(1), 50–75.
- Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve sosyal bağlılık ilişkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 373–384.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524.
- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441–472.
- Keskin, G., & Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 145–158.
- Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(1), 28–49.
- Landreth, G. L. (2002). Therapeutic limit setting in the play therapy relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529–535.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model*. Routledge.
- Landreth, G. L. (2011). *Child Parent Relationship Therapy (CPRT): A 10-Session Filial Therapy Model*. Routledge.
- Osofsky, J. D. (2004). Community outreach for children exposed to violence. *Infant Mental Health Journal*, 5, 478–487.

- Owen, C. K., Lieneman, C. C., & McNeil, C. B. (2020). Parent-child interaction therapy for children with autism spectrum disorder: Research, training, and clinical considerations. *The Open Family Studies Journal*, 12(1), 27–33.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420–440.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49–55.
- Özkaya, B. T. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 208–220.
- Öztürk, E. (2023). *Aile içi iletişimin çocuk üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. Kaknüs Yayınları.
- Prensky, M. (2001). Digital immigrants, digital natives. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Sallan Gül, S. (2013). *Türkiye'de sığınma evleri: Erkek şiddetinden uzak yaşama açılan kapılar mı?* Bağlam Yayınları.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2013). Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri. In C. E. Schaefer (Ed.), *Oyun terapisinin temelleri* (ss. 15–27). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tayan, E., Gedik, S. D., Morkoyunlu, Z., Sözbilir, M., & Konyalıoğlu, A. C. (2019). Ebeveyn-çocuk ilişkisi konulu makaleler: Tematik içerik analizi çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1183–1208.
- Nacar, E. H., & Gökkaya, F. (2019). Bağlanma ve maternal bağlanma konusunda bir derleme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 50–56.
- Teber, M. (2021). *Çocuklarla online terapi*. Yenikapı Psikoloji ve Terapi Yayınları.
- Topham, G. L., & VanFleet, R. (2011). Filial therapy: A structured and straightforward approach to including young children in family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(2), 144–158.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24–39.
- VanFleet, R. (2011). Filial therapy: What every play therapist should know. *Play Therapy: Magazine of the British Association of Play Therapists*, 65, 16–19.
- VanFleet, R., Sywulak, A. E., & Sniscak, C. C. (2018). *Çocuk merkezli oyun terapisi* (B. Tuncel & H. U. Kural, Çev.). APAMER Psikoloji Yayınları.

- Wickstrom, A. (2009). The process of systemic change in filial therapy: A phenomenological study of parent experience. *Contemporary Family Therapy*, 31, 193–208.
- Wolf, S. (2021). Kita-Sozialarbeit: Neue Ansätze für die frühkindliche Förderung in Kindertagesstätten. *Deutsches Jugendinstitut Bulletin*, 3(21), 10–15.
- Yeşilkayalı, A., & Bölükbaşı, M. (2017). Özel Eğitim Alanında Okul Sosyal Hizmetinin Yeri ve Önemi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144–155.
- Yıldırım, E. (2019). Toplumsal değişme sürecinde aile. In K. Canatan & E. Yıldırım (Eds.), *Aile sosyolojisi* (ss. 121–138). Açılımkitap Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Özgür Yayınları.
- Zastrow, C. (2013). *Sosyal hizmete giriş* (D. B. Çiftci, Ed.). Nika Yayınevi.
- Zorbaz, S. D. (2018). Ebeveyn özyetkinliğinin yordayıcısı olarak ebeveyn–çocuk ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), 144–153.
- Zorlu, A. (2016). *Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Boo, F. L., Mateus, M. C., & Sabatés, A. L. (2020). Initial psychometric properties of the Denver II in a sample from Northeast Brazil. *Infant Behavior and Development*, 58, 101391.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowlby J. (2020) Güvenli Bir Dayanak: Ebeveyn- Çocuk Bağlanması ve Sağlıklı İnsan Gelişimi (Çeviri S Güneri). İstanbul, Psikoterapi Enstitüsü.
- Bratton, S. C., & Landreth, G. L. (2006). Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents. *Routledge*, 7-13.
- Bratton, S. C., Landreth, G. L., & Lin, Y. W. D. (2010). Child parent relationship therapy: A review of controlled-outcome research.
- Bratton, M., Mattes, R., & Gyimah-Boadi, E. (2005). *Public opinion, democracy, and market reform in Africa*. Cambridge University Press.
- Taylor, J. L., & Rew, L. (2011). A systematic review of the literature: Workplace violence in the emergency department. *Journal of Clinical Nursing*, 20(7–8), 1072–1085.
- Amanelahi, P. D., Shadfar, A., & Aslani, P. D. (2019). Effects of child-parent relationship therapy on maternal parenting stress and parental acceptance of primary school children. *Quarterly Journal of Family and Research*, 15(4), 103–120.
- Boswell, J. N. (2014). The use of child parent relationship therapy and common parent concerns: Voices from the community. *The Family Journal*, 22(4), 382–389.

- Kidron, M., & Landreth, G. (2010). Intensive child parent relationship therapy with Israeli parents in Israel. *International Journal of Play Therapy*, 19(2), 64–78.
- Öztekin, G. G., & Gençdoğan, B. (2023). A play therapy model focusing on parent training: Child-parent relationship therapy. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(2), 220–229.
- Pak, M. D., & Öztürk, B. (2019). Yapısal aile terapisi kuramı ekseninde “İstanbul Gelin” dizisinin analizi. *Journal of International Social Research*, 12(65), 1154–1161.
- Tekbaş, G., & Koçtürk, N. (t.y.). Çocuk ve ergenlerle bilişsel davranışçı terapide ebeveyn katılımı: Bir gözden geçirme çalışması.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul-red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 41–50.
- Öztürk, E., Türel, F. İ., & Oğur, E. (2020). Psikiyatri ve bağlanma kuramı. In E. Öztürk (Ed.), *Psikiyatri* (pp. 63–71).
- Karaalioglu, B., Çakır, T., Kutlu, Y., Şeker, M., & Bilici, A. (2024). Integrated FDG-PET/CT contribution over cross-sectional imaging in recurrence or progression of pancreaticobiliary neoplasms. *Abdominal Radiology*, 49(1), 131–140.
- Buhl, H. M. (2007). Well-being and the child–parent relationship at the transition from university to work life. *Journal of adolescent research*, 22(5), 550-571.
- Bulut Ateş, F., & Akbas, T. (2021). ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNE KATILAN BOŞANMIŞ ANNELERİN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(2), 47-61.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Carman, K. B., Kayhan, M., Bilge, U., Dinleyici, M., Balcıoğlu, H., Yazar, C., ... & Ünlüoğlu, İ. (2017). Aile hekimlerinin gelişimsel tarama testleri hakkındaki bilgi düzeylerinin ve uygulama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39(3), 44-48.
- Dillman Taylor, D., Purswell, K., Lindo, N., Jayne, K., & 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.
- Dillman Taylor, D., Purswell, K., Lindo, N., Jayne, K., & 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.

- Edwards, N. A., Sullivan, J. M., Meany-Walen, K., & Kantor, K. R. (2010). Child parent relationship training: Parents' perceptions of process and outcome. *International Journal of Play Therapy*, 19(3), 159.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2008). *Family therapy: An overview* (7th ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B. B., Şirin, N., & Şafak, M. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Karen R (1990) Becoming attached. *The Atlantic Monthly*, 1(2):1-22
- KordBacheh, S., Safarzadeh, S., & Alizadeh, M. The Effectiveness of Filial Play Therapy on the Dimensions of Emotion Management and Social Competence, Students with Special Learning Disorders.
- Kumar, P., & Subashini, S. P. (2024). Utility of the Denver Developmental Screening Test-II (DDST-II): Systematic review. *African Journal of Biomedical Research*, 27(3s), 1971–1974.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2019). *Child-parent relationship therapy (CPRT): An evidence-based 10-session filial therapy model*. Routledge.
- Ateş, F. B., & 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.
- Özkaya, B. T. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 208–220.
- Genç, Z. (2023). *Çocuk ebeveyn ilişkisi terapisinin (Filial terapi) ebeveynler ve çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Adıgüzel, C., Bapoğlu, S., & Topal, M. (2020). Çekingenlik davranışının tespiti ve giderilmesine ilişkin şema yaklaşımı ile büyük ebeveyn–ebeveyn ve çocuk ilişkisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 17–25.
- Ozkaya, B. T. (2015). A play therapy approach focusing on parent-child relationship: Filial therapy / Ebeveyn-Çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar / Current Approaches to Psychiatry*, 7(2), 208–221.

- Güner, A. S., & Çelik, B. (2021). Kısa süreli çözüm odaklı terapi’de ebeveyn-çocuk iletişiminin incelenmesi.
- Rayana, S., & Atak, H. (2022). Anne baba arasındaki ilişki: “Üçüncü ebeveyn” rolünün Gestalt terapi bakışından ele alınması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 286–300.
- Ulaş, S. (2023). Çocukluk dönemi travmatik deneyimlerine güncel yaklaşım: Ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi. *İnsan Hakları Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–11.
- Öztekin, G. G., & Gülbahçe, A. (2019). 3–10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde filial terapinin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2322–2340.
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M., & Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn-çocuk iletişimde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*(3), 208–228.
- Özcan, Ö., & Çelik, G. G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 115–120.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Nobel.
- Tekin, A. (2023). Kaba motor becerileri.
- Özal, C., Bayoğlu, B., Karahan, S., Günel, M., & Anlar, B. (2020). Gross motor development of preschool children: Effects of socioeconomic status and maternal education. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 62(1), 10–18.
- Handayani, S., Syahara, S., Sin, T., Komaini, A., & Ayubi, N. (2022). Development of cheerful creation gymnastics ‘jalaleota’ for the improvement of early childhood motor skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(10), 3766–3777.
- Montgomery, C., Kaul, Y., Brodd, K., Persson, K., & Hellström-Westas, L. (2020). Structured observation of motor performance in infants: Level and quality associated with later motor development. *Acta Paediatrica*, 110(1), 307–313.
- Sørensen, H., Mortensen, E., Schiffman, J., Reinisch, J., Maeda, J., & Mednick, S. (2010). Early developmental milestones and risk of schizophrenia: A 45-year follow-up of the Copenhagen perinatal cohort. *Schizophrenia Research*, 118(1–3), 41–47.
- Arinda, A., Nakasujja, N., & Odokonyero, R. (2021). Prevalence of autism spectrum disorder symptoms in a paediatric neurology clinic at a tertiary hospital in Uganda. *South African Journal of Psychiatry*, 27.
- Meilina, D. (2022). Utilization of used cardboard waste as a learning resource to improve early childhood fine motor development. *Bulletin of Early Childhood*, 1(2), 102.

- Hua, J., Williams, G., Barnett, A., Zhang, J., Jin, H., Xu, M., ... & Du, W. (2022). Association of the onset of self-feeding with subsequent suspected developmental coordination disorder: A prospective cohort study in China. *Frontiers in Psychiatry*, 13.
- Flensburg-Madsen, T., & Mortensen, E. (2017). Associations of early developmental milestones with adult intelligence. *Child Development*, 89(2), 638–648.
- Li, W., Li, M., Jin, Y., Wang, S., & Zhang, Y. (2020). Double jeopardy in contemporary China: Intersecting the socioeconomic gradient and geographic context on early childhood development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 4937.
- Golding, J., Emmett, P., Iles-Caven, Y., Steer, C., & Lingam, R. (2013). A review of environmental contributions to childhood motor skills. *Journal of Child Neurology*, 29(11), 1531–1547.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, B. Onur, & N. Çelen, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–21.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Mümüneoğlu, H. (2023). Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri ile bağlanma biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 279–284.
- Swartz, R., & McElwain, N. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202–226.
- Berger, R., Miller, A., Seifer, R., Cares, S., & LeBourgeois, M. (2011). Acute sleep restriction effects on emotion responses in 30- to 36-month-old children. *Journal of Sleep Research*, 21(3), 235–246.
- Kurdziel, L., Kent, J., & Spencer, R. (2018). Sleep-dependent enhancement of emotional memory in early childhood. *Scientific Reports*, 8(1).

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Purper, C., Thai, Y., Frederick, T., & Farris, S. (2022). Exploring the challenge of teachers' emotional labor in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 781–789.
- Nix, R., Bierman, K., Domitrovich, C., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019.
- McGoldrick, M., Gerson, R., & Petry, S. (2008). *The genogram journey: Reconnecting with your family*. W.W. Norton.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Özkaya, B. T. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 208-220.
- Öztekin, G. G., & Gülbahçe, A. (2019). 3-10 YAŞ ARASI GELİŞİMSEL PROBLEMLERİ OLAN ÇOCUKLARDA VE EBEVEYNLERİNDE FİLİAL TERAPİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2322-2340.
- Posada G, Jacobs A, Carbonell OA, Alzate G, Bustamante MR ve Arenas A (1999) Maternal care and attachment security in ordinary and emergency contexts. *Dev Psychol*, 35:1379-1388
- Sinoğlu Günden, T., Erdoğan, S. (2017). Çocuk Gelişiminde Alan Çalışmaları. Erdoğan, S. (Ed.), Çocuk Gelişimi Kuramları (ss.74-98), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Titze, K., Schenck, S., Logoz, M. Z., & Lehmkuhl, U. (2014). Assessing the quality of the parent-child relationship: validity and reliability of the Child-Parent Relationship Test (Chip-C). *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 917-933.
- Tortamış Özkaya B. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Üzerine Odaklanan Bir Oyun Terapisi Yaklaşımı: Filial Terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. Mayıs 2015;7(2):208-220. doi:10.5455/cap.20140825122141



EKLER

Ek 1- Onam Formu

YALOVA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRLÜĞÜ
AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sizi “.....” tarafından yürütülen “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin 3-6 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırma ile ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında sizlere oyun terapisi stratejileri öğretmek çocuğunuzun dil gelişimi ve sosyal gelişimine etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlanmaktadır. Araştırmada sizlere 10 haftalık bir psiko-eğitim temelli çocuk ebeveyn-ilişki terapisi eğitimi sunulacaktır. Bu süreçte sizlerden bazı formlar ve ölçekler doldurmanız istenmektedir. Araştırmada sizden tahminen 10 hafta süre ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük esasına** dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya “.....” e-posta adresinden veya “.....” numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

“Aydınlatılmış Onam Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

/.../...tarih

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

Ek 2- Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma oyun temelli öğrenmenin okul öncesi eğitimi çocuklarının akran ilişkilerinin üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan kişisel bilgi formunu doldurmanızı rica ediyorum.

Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepinize şimdiden teşekkür ederim.

1. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Çocuğunuzun kaç kardeşi var? Sayı olarak belirtiniz.

3. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?

4. Eğitim durumunuz nedir?

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Yüksekokul

☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans

5. Ailenin gelir durumu nedir?

☐ Düşük

☐ Orta

☐ Yüksek

Ek 3- Filial Terapi Problem Kontrol Listesi

FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ

Yönerge Aşağıdaki liste genellikle çocuklarda görülen problemleri geniş bir yelpazede ele alır. Lütfen her maddeyi okuyun ve çocuğunuzda o problem var mı yok mu karar verin. Sonra, problemi ne kadar ciddi bulduğunuzu, her maddenin sağında yer alan 1, 2 ve 3 şeklinde numaralandırılmış derecelendirme ölçeğinin altındaki boşluğun içini doldurarak gösterebilirsiniz. Eğer bir madde çocuğunuz için doğru değilse DD (Doğru Değil) seçeneğinin altındaki boşluğun içini doldurunuz. 1, “Bu madde çocuğum için bazen doğru; fakat bu gerçekten de problem değil.” 2, “Bu madde çocuğum için doğru ve bu orta derecede bir problem.” 3, “Bu madde çocuğum için doğru ve bu önemli derecede bir problem.” anlamına gelmektedir.

ÖRNEK Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğru değilse, sağdaki DD’nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız. Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa; fakat siz bunu problem olarak görmüyorsanız, sağdaki 1’in altındaki boşluğun içini dolduracaksınız. Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu orta derecede bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 2’nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız. Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu ciddi bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 3’ün altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

	DD	1	2	3
1. Çok az yer.	☐	☐	☐	☐
2. Sağlıklı yiyecekler yemez.	☐	☐	☐	☐
3. Geceleri altını ıslatır.	☐	☐	☐	☐
4. Okulda alması gereken notlardan daha düşük notlar alır.	☐	☐	☐	☐
5. Düzgün konuşamaz, telaffuzu zayıftır.	☐	☐	☐	☐
6. Diğer çocukların yanında utanır.	☐	☐	☐	☐
7. Çok az arkadaşı var.	☐	☐	☐	☐
8. Diğer çocukların yanında kendini değersiz hissederek.	☐	☐	☐	☐
9. Diğer çocuklar ona sataşır.	☐	☐	☐	☐
10. Kendine güveni yoktur.	☐	☐	☐	☐
11. Sinirli ve gergindir.	☐	☐	☐	☐
12. Sık sık üzgün ve mutsuzdur.	☐	☐	☐	☐
13. Çok kolay ağlar.	☐	☐	☐	☐
14. Kendini çaresiz hissederek.	☐	☐	☐	☐
15. Kendini çok fazla suçlar.	☐	☐	☐	☐
16. Başını derde sokar.	☐	☐	☐	☐
17. Başkalarının eşyalarına zarar verir.	☐	☐	☐	☐
18. Çalar.	☐	☐	☐	☐
19. Yalan söyler.	☐	☐	☐	☐
20. Tırnaklarını yer.	☐	☐	☐	☐
21. Burnunu karıştırır.	☐	☐	☐	☐
22. Her zaman geç kalır, sallanır.	☐	☐	☐	☐

23. Uykuya dalmada ya da uyumada güçlük çeker.	☐	☐	☐	☐
24. Sıkıntılı, huzursuz bir şekilde uyur.	☐	☐	☐	☐
25. Okuması yavaştır.	☐	☐	☐	☐
26. Çalıştıklarını aklında tutamaz.	☐	☐	☐	☐
27. Dikkatini öğretmenine veremez.	☐	☐	☐	☐
28. Sınıfta huzursuzdur.	☐	☐	☐	☐
29. Fiziksel bir nedeni yokken başı ağrır.	☐	☐	☐	☐
30. Mide krampları, karın ağrıları vardır.	☐	☐	☐	☐
31. Kendini diğer çocuklardan farklı hisseder.	☐	☐	☐	☐
32. Başkaları tarafından kolayca yönlendirilir.	☐	☐	☐	☐
33. Kendi yaşındaki çocuklar tarafından dışlanır.	☐	☐	☐	☐
34. Hiçbir zaman lider olarak seçilmez.	☐	☐	☐	☐
35. Kendi bedeniyle ilgili utangaçtır.	☐	☐	☐	☐
36. “Önemli biri” gibi davranır.	☐	☐	☐	☐
37. Çok çabuk sinirlenir.	☐	☐	☐	☐
38. Karanlıktan korkar.	☐	☐	☐	☐
39. Korktuğu zaman panik yapar.	☐	☐	☐	☐
40. Cesareti çok çabuk kırılır.	☐	☐	☐	☐
41. Sözünü tutmaz.	☐	☐	☐	☐
42. Parmağını emer.	☐	☐	☐	☐
43. Kötü sofa alışkanlıkları vardır.	☐	☐	☐	☐
44. Düzensizdir.	☐	☐	☐	☐
45. Kötü rüyalar görür.	☐	☐	☐	☐
46. Sınıfta konuşmaktan korkar.	☐	☐	☐	☐
47. Çocuklarla çok kavga eder.	☐	☐	☐	☐
48. Tepesi atar, çıldırır.	☐	☐	☐	☐
49. Küser, surat asar.	☐	☐	☐	☐
50. Çok mızızlanır.	☐	☐	☐	☐
51. Korku basar.	☐	☐	☐	☐
52. Olağandışı korkuları vardır.	☐	☐	☐	☐
53. Günlük işlerini yapmaz.	☐	☐	☐	☐
54. İnsanları kullanır.	☐	☐	☐	☐
55. Ailesinin sözünü dinlemez.	☐	☐	☐	☐
56. Ailesine yakın değildir.	☐	☐	☐	☐
57. Kendini çok fazla tırmalar.	☐	☐	☐	☐
58. Küfreder, kötü bir dil kullanır.	☐	☐	☐	☐
59. Plan ve programlara uyamaz.	☐	☐	☐	☐
60. Ellerini birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanamaz.	☐	☐	☐	☐
61. Hareketlidir, bir yerde duramaz.	☐	☐	☐	☐
62. Atletik değildir.	☐	☐	☐	☐
63. Okula gitmeyi sevmez.	☐	☐	☐	☐
64. Ders çalışmaya yeterli zaman ayırmaz.	☐	☐	☐	☐
65. Kitaplara ilgisi yoktur.	☐	☐	☐	☐
66. Her zaman intikam almak ister.	☐	☐	☐	☐

67. Çabuk kızar.	○	○	○	○
68. Çok fazla dalga geçer.	○	○	○	○
69. Çok fazla hayal kurar.	○	○	○	○
70. Çok heyecanlıdır.	○	○	○	○
71. Kötü alışkanlıklarını düzeltmeye çalışmaz.	○	○	○	○
72. Ailesi ile çok inatlaşır.	○	○	○	○
73. Sürekli hediyeler, yeni şeyler ister.	○	○	○	○
74. Ailesinden çok ilgi bekler.	○	○	○	○
75. Dış görünüşüne dikkat etmez.	○	○	○	○
76. Kıyafetlerine ve eşyalarına dikkat etmez.	○	○	○	○
77. Bencildir, paylaşmaz.	○	○	○	○
78. İşlerini tamamlamaz.	○	○	○	○
79. Hafızası zayıftır.	○	○	○	○
80. Okulda kendinden emin değildir.	○	○	○	○
81. Birçok kaza yapmıştır.	○	○	○	○
82. Kendinden küçük çocuklarla çok oynar.	○	○	○	○
83. Erkek ve/veya kız kardeşlerine sözünü geçirir.	○	○	○	○
84. Erkek ve/veya kız kardeşlerini kıskanır.	○	○	○	○
85. Kendi düşünceleri ile meşguldür.	○	○	○	○
86. Kendini kaybeder.	○	○	○	○
87. Değişkendir. Ne yapacağı belli olmaz.	○	○	○	○
88. Duygularını kontrol edemez.	○	○	○	○
89. Karşı koyar, büyüklerine karşılık verir.	○	○	○	○
90. Anne babasına çok bağlıdır.	○	○	○	○
91. Ailesine karşı düşüncesizdir.	○	○	○	○
92. Mobilyalara çarpar, tökezler vb.	○	○	○	○
93. Sürekli televizyon izler.	○	○	○	○
94. Yeni bir okula uyum sağlamada sorun yaşar.	○	○	○	○
95. Sınıfta dikkat çekmeye çalışır.	○	○	○	○
96. Kız ve/veya erkek kardeş(ler)iyle kavga eder.	○	○	○	○
97. İnsanları kızdırır, kışkırtır.	○	○	○	○
98. Sık sık sahip olduğu şeyleri kaybeder.	○	○	○	○
99. Tamamen kontrolden çıkar.	○	○	○	○
100. Ailesinden aldığı eleştirilere karşı aşırı hassastır.	○	○	○	○
101. Giyinirken diğer çocukların arkasına saklanır.	○	○	○	○
102. Fiziksel görünüşünden rahatsız olur.	○	○	○	○
103. Boşaltma problemleri (örneğin; ishal, kabızlık, gaz, idrar tutma vb.) vardır.	○	○	○	○
104. Zararlı alışkanlıkları vardır.	○	○	○	○
105. Cinsellik ile ilgili problemler (örneğin;“dikizlemek,” kendini teşhir etmek vb.) vardır.	○	○	○	○
106. Fiziksel gerginlik problemleri (örneğin; kurdeşen, ülser, kalınbağırsak iltihabı (kolit),	○	○	○	○

terleme, mide bulantısı, baş dönmesi vb.) vardır.				
107. Aşırı derece pasiftir, eziktir.	○	○	○	○
108. Vücut hareketi problemleri (örneğin; sakarlık, kontrolsüz bacak hareketleri, tembellik, ilgisizlik, enerjisiz olma, başını vurma, felçli olma, çok yavaş hareket etme, tik, sürekli sallanma vb.) vardır.	○	○	○	○

Ek 4- Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

Örneği Aşağıdaki ankette kişinin duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları bu kişide ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz. Eğer kişi anlatılan davranışı hiçbir zaman yapmıyorsa bir (1), bazen yapıyorsa iki (2), sık sık yapıyorsa üç (3), ve her zaman yapıyorsa dördü (4) işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Yüz ifadesinden duyguları zor anlaşılır.	1	2	3	4
2. Zor durumda olan bir yaşıtını veya tanıdığını teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4
4. Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4
6. Gündelik işlere yardım eder (ör: masa hazırlama, masa toplama gibi).	1	2	3	4
7. Çekingen ve ürkektir; yeni ortamlardan kaçınır.	1	2	3	4
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4
9. Grup içindeyken huzursuz veya içe dönüktür.	1	2	3	4
10. En ufak bir şeyde bağırır ya da çılgılık atar.	1	2	3	4
11. Grup içinde çalışırken zorlanmaz, rahattır.	1	2	3	4
12. Hareketsizdir, katılabileceği bir aktiviteyi uzaktan seyretmeyi tercih eder.	1	2	3	4
13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4
14. Gruptan ayrı, kendi başına olmayı tercih eder.	1	2	3	4
15. Yaşıtlarının veya tanıdıklarının görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4
16. Yaşıtlarına veya tanıdıklarına vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4
17. Birlikte yapılması gereken işlerde, diğer insanlarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar.	1	2	3	4
18. Yaşıtları veya tanıdıklarıyla çatışma yaşar.	1	2	3	4
19. Yorgundur.	1	2	3	4
20. Eşyalarına iyi bakar, eşyalarının kıymetini bilir.	1	2	3	4
21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaktan kaçınır.	1	2	3	4
22. Kendinden küçüklere karşı dikkatlidir.	1	2	3	4
23. Grup içinde zor fark edilir.	1	2	3	4
24. Yaşıtlarını ve tanıdıklarını istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4
25. Kızdığı zaman aile bireylerine vurur ya da evdeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya yanaşır.	1	2	3	4
28. Anne veya babasının önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4

Ek 5- Yetişkin Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği

Duygusal empati: 2, 7, 10, 12, 13. maddeler

Davranışsal empati: 3, 4, 5, 9, 14. maddeler

Bilişsel empati: 1, 6, 8, 11. maddeler

Düz maddeler : 6, 7, 10, 11, 12, 13

Ters maddeler : 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 14

Sayın Veli; Sizlere ulaştırılan bu anketteki sorulara lütfen içtenlikle cevap veriniz. Sorularda doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sorularda sizlere hangi ifade uygun geliyorsa karelerin içine (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çocuğum genellikle bazı şeylerin diğer insanları neden çok üzdüğünü anlamaz.				
2	Çocuğum arkadaşlık kurmada sorun yaşar.				
3	Çocuğum patavatsızca görüşlerini söyleyebilir üstelik bu birilerini üzecek olsa bile.				
4	Çocuğum farkında olmadan sık sık kaba ya da terbiyesiz davranır.				
5	Çocuğum başkalarına fiziksel zorbalık uyguladığı için başı derde girmiştir.				
6	Çocuğum kendi fikrinden farklı olsa bile başkalarının fikirlerini dinler.				
7	Çocuğum başkaları üzgün olduğunda onlara yakınlık gösterir.				
8	Çocuğum kendi düşünceleri ile o kadar meşguldür ki başkalarının sıkıldığının farkında bile olmaz.				
9	Çocuğum kendi kendine yapmış olduğu şeyler için diğer çocukları suçlar.				
10	Çocuğum, başka bir kişi onunla konuşmak istediğinde onu kolayca anlayabilir.				
11	Çocuğum eğer arkadaşı partiye davet edilmezse onun nasıl hissedeceği konusunda endişelenir.				
12	Çocuğum başkalarının ağladığını veya acı çektiğini gördüğünde üzülür.				
13	Çocuğum sınıfa yeni katılan arkadaşının sınıfa kaynaşmasına yardım etmeyi sever.				
14	Çocuğum isteklerini elde etmek için fiziksel şiddete başvurma eğilimindedir.				

Ek 6- Etik Kurul İzni

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRLÜĞÜ

PROTOKOL NO: 2024/297

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin 3-6 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1-Yüksek Lisans Tez Çalışması 2-Nicel Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	1-Sorumlu Araştırmacı : Mihrimah TANRIKULU 2-Tez Danışmanı : Doç. Dr. Yasemin ÇÖLGEÇEN
ETİK KURUL TÜRÜ	SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

TARİH
27.11.2024

ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRÜ

ÖZGEÇMİŞ

Lise eğitimini Kocaeli’de tamamladı. Lisans eğitimini, 2021 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde tamamladı. Bir sonraki yıl, Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programına başladı. Yüksek Lisans Eğitimini “Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin 3-6 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasıyla tamamladı.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

Tanrıkulu, M. (2025). Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. ASES X. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Komrat Devlet Üniversitesi, Gagauz Özerk Cumhuriyeti, Moldova. 27 Haziran, s.121.