

**ETKİLEŞİME DAYALI ERKEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN (EDEP)
GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLAR VE ANNELERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Özcan KARAASLAN

Doktora Tezi

Ekim 2010

**ETKİLEŞİME DAYALI ERKEN EĞİTİM PROGRAMI’NIN (EDEP)
GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLAR VE ANNELERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Özcan KARAASLAN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2010

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ETKİLEŞİME DAYALI ERKEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN (EDEP) GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLAR VE ANNELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Özcan KARAASLAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2010

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerini en çok ev ortamında ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında öğrendikleri etkilemektedir (Sheldon, 1986). National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi) 2009 raporunda ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) ve benzeri programların etkililiğine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara ve bunların birincil bakıcılarına, özellikle annelerine yönelik bilimsel dayanaklı erken özel eğitim programlarının sınırlı sayıda (örn., Küçük Adımlar, OÇİDEP, PORTAGE) olduğu göz önüne alındığında, yeni programlara gereksinim olduğu gözlenmektedir. Bu gereksinimlerden hareketle, EDEP, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimi (kişisel-sosyal, dil ve bilişsel becerileri) üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca EDEP'i uygulayan annelerin EDEP'in kullanımı konusundaki görüşleri de belirlenmiştir.

Çalışma, Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezine tanılama amaçlı gelen ve Kütahya ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, Down Sendromu (n=6), orta düzeyde zihinsel yetersizliğe (n=4) ve otistik bozukluğa sahip (n=9) 0-6 yaş aralığındaki 19 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma aynı zamanda nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini de yansıtmaktadır. Çalışmada anne ve çocuklara ilişkin kişisel veriler, bilgi formu ile toplanmıştır. Annelerin çocukları ile etkileşimleri ortalama 15 dakikalık serbest oyun

bağlamında video kaydına alındıktan sonra, videolar Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ile bağımsız iki gözlemci tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenirlik bulguları elde edilmiştir. Çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına ilişkin veriler Denver Gelişimsel Tarama Testi-II (kişisel-sosyal, dil) ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri (dil-bilişsel beceriler) ile toplanmıştır. Ayrıca EDEP'i uygulayan annelerin EDEP'in etkileri ve kullanımı konusundaki görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların ve annelerin etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimine ilişkin elde edilen sonuçlar SPSS 16.00 ortamında analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ve tekrarlı ölçümlerde MANOVA kullanılırken, annelerle yapılmış görüşmeler betimsel analiz tekniği ile uzman görüşü alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın etkililik bulguları; deney (n=10) ve kontrol (n=9) grubunda yer alan gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarına ve çocukların gelişimlerine ilişkin öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların ve annelerinin daha fazla ilerleme kaydettiklerini, diğer bir deyişle EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarını arttırmada ve çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında) ilerleme kaydetmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. EDEP'i uygulayan annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların, bu sonuçları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Anneler EDEP'le birlikte çocuklarıyla olan etkileşimleri sırasında çocuklarıyla nasıl etkileşimde bulunacakları ve ne yapacakları konusunda artık strese girmeden daha rahat ve bilinçli hareket ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının EDEP uygulaması öncesine göre, daha fazla etkileşim başlattıklarını, çocukların takıntılı ve problem davranışlarında azalma meydana geldiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu programın kendi durumunda olan diğer çocuklara ve ailelere de uygulanması yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION**THE EFFECTIVENESS OF RESPONSIVE TEACHING EARLY INTERVENTION
PROGRAM ON CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND
THEIR MOTHERS**

Ozcan KARAASLAN

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, October 2010

Advisor: Ibrahim Halil DIKEN

Especially in early years, young children's learning in home environment interacting with their parents has a great impact on their developmental outcome (Sheldon, 1986). In NAC 2009 report, it has been stated that there are very limited researches have been conducted regarding Relationship-Based Model such as Responsive Teaching (EDEP). In addition, there are few evidence-based interventions which are early special education programs such as Küçük Adımlar, OÇİDEP, PORTAGE. Therefore, the purpose of this study is to explore effectiveness of Responsive Teaching (RT) Early Intervention Program (on children with developmental disabilities and their mothers). More specifically, the effectiveness of the RT program on interactional behaviors of targeted children with developmental disabilities and their mothers, developmental skills (personal-social, language and cognitive skills) of children with developmental disabilities were investigated. Also, opinions of targeted mothers on the effects and usage of the RT program were gathered.

Participants included 19 children with developmental disabilities aged between 0 to 6 and their mothers. Out of 19, 6 had a diagnose of Down Syndrome, 4 had moderate intellectual disability, 9 were diagnosed with autistic disorder. Participants were recruited from the Guidance and Research Center in Eskişehir and a special education rehabilitation center in Kütahya. Pre-post test with control group true experimental

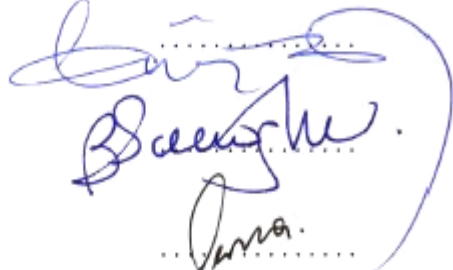
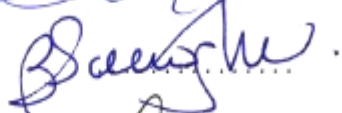
design was used. The study also reflects mixed method features since both quantitative and qualitative data are used.

In the study demographic information of mothers and children were collected with demographic data form. After mother-child interactions were video-recorded in free play contexts for an average of 15 minutes and they were analyzed by two independent observers using the Turkish Version of Maternal Behavior Rating Scale and Turkish Version of Child Behavior Rating Scale. In the research, inter-observer reliability and treatment reliability (fidelity) data were collected and high reliability findings were obtained. The data on cognitive, language and social-emotional developmental domains of children were collected with Denver Developmental Screening Test-II and Ankara Developmental Screening Inventory. While descriptive statistics and repeated measures of MANOVA were used for the analyses of the quantitative data, the transcriptions of the semi-structured interview recordings were analyzed descriptively.

Results indicated that the RT program is effective on interactional behaviors of targeted children with developmental disabilities and their mothers, developmental skills (personal-social, language and cognitive skills) of targeted children with developmental disabilities since there were significant differences in favor of treatment group. Results of qualitative data (the interviews with targeted mothers) also supported quantitative data. More specifically, targeted mothers stated that, with EDEP they now behave more comfortably and consciously and without stress about how to interact and what to do during the interactions with their children. They also mentioned that their children started initiating more interactions as soon as they implanted the RT program. They also pointed out that stereotypes and problem behaviors of their children decreased significantly when compared to pre- implementation of the RT program. Finally, they overall reported positive opinions about the implementation of the RT program and suggest the program to other families.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

Özcan KARAASLAN'ın "Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programının (EDEP) Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği" başlıklı tezi 01.10.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.İbrahim H.DİKEN	
Üye : Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye : Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye : Prof.Dr.Bülbin SUCUOĞLU	
Üye : Doç.Dr.Sema BATU	


 Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
 Anadolu Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin katkıları bulunmaktadır. Özellikle, araştırma sürecinin planlanması aşamasından, sona erdirilmesine kadar desteğini gördüğüm Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'e çok teşekkür ederim.

Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programıyla (Responsive Teaching) ilgili Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gerçekleştirilen uygulamaları gözleme fırsatı sağlayan, ayrıca Tezdeki verilerin istatistiksel analizinde, raporlaştırılmasında ve ilgili alan yazının oluşturulmasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Gerald Mahoney ve eşi Frida Perales Mahoney'e minnettarım. Ayrıca, Mandell School of Applied Social Sciences uygulama birimindeki uygulama deneyimlerini benimle paylaşan, EDEP'le ilgili her türlü soruma bıkıp usanmadan cevap veren doktora öğrencisi Sunghee NAM'a, Emiliy ROLL'a, Dr. Bridgette WİGGERS'e ve uluslararası öğrenci işlerinden sorumlu Soad MANSOUR'a yardımları için teşekkür ederim. Yine, ABD'de bulunduğum dönemde beni evinde misafir eden, ev bulmamda ve ulaşımında yardımlarını gördüğüm, Umut ve Hasibe ÇAĞLAR'a, Akın ÇAM'a, Ahmet KARACA'ya, Doç. Dr. Selma Vonderwell'e ve Case Western Reserve Üniversitesi'ndeki diğer arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca, özellikle Eskişehir'e geldiğim ilk günlerde, yaşadığım sıkıntıları dinleyen, karşılaştığım zorluklarla baş etmemde ne yapmam gerektiği konusunda o günlerde söylemiş olduğu sözlerle yedi yıllık doktora sürecimin sonuna gelmemde ve tezi yazım aşamasına getirmemde bana cesaret kaynağı olan Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e, tez komitemde yer alan Prof. Dr. Gürhan CAN'a ve Doç. Dr. Sema BATU'ya yaptıkları değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Eskişehir Rehberlik Araştırma Merkezi müdürüne ve personeline, Kütahya'daki Ayparçası Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi çalışanlarına ve kurum sahiplerine destekleri ve anlayışları için teşekkür ederim. EDEP'e ilişkin video çekimlerinde zaman zaman yardımlarını gördüğüm Aykut SÜZEN'e, öğrencilerimden Sinem İZOL, Sabri AKAR ve Çağlar POSTALLI'ya ve

tezdeki izin belgelerinin taranmasında yardımcı olan Arş. Gör. Emre ÜNLÜ'ye teşekkürler.

Yalnızca tezin İngilizce özetinin yazılması sürecinde değil, her zaman her aşamada bana moral veren Onur ÖZDEMİR ve ABD Cleveland Clinic'te çalışan Dr. Mohamed HEGAZY'ye, tezin dil düzeltilmesi ve güvenilirlik çalışmasında büyük çaba sarf eden İlim AKSU arkadaşına teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, babamın ölümünden bu yana babamın yokluğunu her hissettiğimde yanı başımda olan ve hiç düşünmeden yardım eli uzatan, düşüncemi şekillendiren ve çocukluğuma olgunluk katan Çukurova Üniversitesi'nden Doç. Dr. Ata SEÇİLMİŞ'e minnettarım. Desteklerini esirgemeyen, Arş. Gör. Levent VURAL'a, Gazi ve Çimen ACAR'a ve benim için çok özel olan Aleyna ve Elfida'ya, Simge ve Yasin Köse'ye çok teşekkür ederim.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde görev yaptığım süreçte makale çevirilerinde bana kılavuzluk yapan, Prof. Dr. Elif-Tekin İFTAR'a, Yrd. Doç. Dr. Onur KURT'a, özel eğitim bölümündeki değerli hocalarıma ve saygıdeğer arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak; aileden biri gibi gördüğüm komşularımızdan ZEKA ailesine, Kanada'da yaşayan Figen ablama ve Zuhal'a, yaşam kaynağım ve var olma nedenim olan anneme, aklıma geldiğinde göz yaşlarıma hakim olamadığım, eşine az rastlanır şefkat ve merhamet örneğini kendisinde gördüğüm, hayattayken bizlerinde öyle yetişmesi için çabalayan, 'keşke bunu görebilseydi' dediğim rahmetli babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

Hüznü ve sevinci yüzümde eksik etmeyen bu tezin; ailelere, uygulamacılara ve araştırmacılara fayda sağlaması dileğiyle...

Özcan KARAASLAN
Ekim 2010

ÖZGEÇMİŞ

Özcan KARAASLAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim

Yüksek Lisans	2000-2003	Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana
Lisans	1996-2000	Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, Bölümü, Adana
Lisans	1994-1996	Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Adana
Lise	1989-1992	Atatürk Lisesi, Adana

İş

2007-	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
2006-2007	Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
2005-2006	Sınıf Öğretmeni, Eti Maden İlköğretim Okulu, Eskişehir
2004-2005	Sınıf Öğretmeni, Anadolu İlköğretim Okulu, Eskişehir
2003-2004	Sınıf Öğretmeni, Necatibey İlköğretim Okulu, Mahmudiye, Eskişehir
2002-2003	Sınıf Öğretmeni, Hacılı Şehit Ali Gümüştop İlköğretim Okulu Hacılı Köyü, Karaisalı, Adana
2000-2002	Sınıf Öğretmeni, Çukur İlköğretim Okulu, Çukur Koyu Karaisalı, Adana

Dernek/Kuruluş Üyelikleri

2009 Association for Behavior Analysis (ABA)

Kısa Süreli Araştırmacı ve Gözlemci Olarak Görevde Bulunduğu Yerler

Temmuz 2010-Ekim 2010 The Mandel School of Applied Social Sciences, Case
Western Reserve University, Cleveland-OHIO, USA

Ekim 2006-Mart 2007 Tohum Otizm Vakfı, İstanbul

Alınan Ödüller

2007 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yahya Özsoy En İyi Poster Bildiri
Ödülü

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Karaaslan, Ö. ve Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde Sosyal

Öykü kullanımı: Alan yazın taraması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-17.

Karaaslan, Ö. ve Kaya, Ö. (2009). Autism and Developmental Delays in Young Children

International Journal of Early Childhood Special Education, 1(1), 95-101.

Uluslararası Kongrelerde Özet Metin Olarak Yayımlanmış Bildiriler

Diken, İ.H., Ünlü, E. ve Karaaslan, Ö. (2010). "A review of master and doctoral Dissertations in the field of autism spectrum disorders and intellectual disabilities in Turkey", EDULEARN 2010: International Conference on Education and New Learning Technologies poster bildiri, Barcelona, Spain, 05/07/2010.

Karaaslan, Ö. ve Diken, İ.H. (2010). "Adaptation of Responsive Teaching Early Intervention Program in Turkey", EDULEARN 2010: International Conference

on Education and New Learning Technologies sözlü bildiri, Barcelona, Spain, 05/07/2010.

Karaaslan, Ö. (2010). "The effects of mother's and father's styles of interaction on children's interactional behaviors and engagement in interactions", 3rd International Conference for Theory and Practice in Education Intercultural Communication, Multicultural Education sözlü bildiri, Békéscsaba, Hungary, 27-29/05/2010.

Karaaslan, Ö. ve Diken, İ.H. (2009). "Responsive teaching early intervention program and its implementation in Turkey", International Conference on Primary Education 2009 poster bildiri, Hong Kong, 25-27/11/2009.

Karaaslan, Ö. ve Diken, İ.H. (2009). "Responsive teaching early intervention program: Supporting young children with developmental delays and their parents", Second European Network for Socio-Emotional Competence in Children (ENSEC) Conference poster bildiri, İzmir, Turkey, 9-12/10/2009.

Karaaslan, Ö. (2009). "Comparison of receptive language skills of children with mild mental retardation who are in inclusive and special education classrooms", Arizona Educational Research Organization 22nd Annual Conference sözlü bildiri, Phoenix AZ, USA, 6-7/11/ 2009.

Ulusal Kongrelerde Sunulmuş ve Bildiri Kitaplarında Tam Metin Olarak Basılan Bildiriler

Karaaslan, Ö. (2003). "Kaynaştırma ve alt özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların kelime dağarcıkları düzeyleri bakımından karşılaştırılmasının incelenmesi", 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri. Eskişehir, 13.11.2003, Ankara: Kök Yayınevi.

Ulusal Kongrelerde Sunulmuş ve Bildiri Kitaplarında Özet Metin Olarak Basılan Bildiriler

Karaaslan, Ö. ve Diken, İ.H. (2010). Anne ve Babaların Etkileşim Tarzının Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklarının Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki

- Etkisinin Karşılaştırılması, 20. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresinde poster bildiri, Bodrum-Muğla, 25–28/04/2010.
- Karaaslan, Ö. ve Diken, İ.H. (2009). Etkileşime Dayalı Erken Özel Eğitim Programının (EDEP) Etkililiği, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde poster bildiri, Ankara. 7-9/10/2009.
- Yüksel, K., Diken, İ.H., Karaaslan, Ö. ve Aksoy, V. (2009). Rehber Öğretmen Adayları ve Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları, 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde poster bildiri, Marmaris-Muğla, 22–24/10/2009.
- Diken, İ. H., Ünlü E., Karaaslan, Ö. (2007). "Zihinsel Yetersizlik ve Otistik Spektrum Bozukluğu Alanlarında Tez Bibliyografyası: 1974'ten Günümüze", 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri, Çeşme, İzmir, 16/11/2007.
- Kapan, A., Karaaslan, Ö. ve Odluyurt, S. (2007). "Kuruma ve eve dayalı yürütülen PECS uygulama örneği", 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Çeşme-İzmir, 16/11/2007.

Yazılan Ulusal Kitaplar ve Kitaplardaki Bölümler

- Diken, İ.H., Ünlü, E. ve Karaaslan, Ö. (2008). Zihinsel yetersizlik ve yaygın gelişimsel bozukluk alanlarında lisansüstü tez bibliyografyası (1974-2008). Ankara: Maya Akademi.

Katılınan Kurs, Seminer ve Çalıştaylar

- 2010 The P.L.A.Y. Project, Ann Arbor, Çalıştay-Prof. Dr. Rick Solomon
- 2010 Ölçme ve Ölçek Geliştirme, 8. Araştırma Yöntemleri Semineri, Concorde De Luxe Resort, Antalya, 27-31/01/2010, Seminer-Prof. Dr. Adnan Erkuş
- 2009 Activity-Based intervention with young children, 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Marmaris, Çalıştay-Prof. Diane Bricker, University of Oregon, USA.
- 2009 Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Marmaris, Çalıştay- Prof. Paul Yoder, Vanderbilt University, USA.
- 2009 Erken Müdahale Programları, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Çalıştay- Prof. Meziyet ARI

- 2009 Observing Attachment Behavior in Children With & Without Intellectual, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Çalıştay- Dr. Clasien Schipper.
- 2008 Yanıtlayıcı Öğretim Programı: Sosyo-duygusal ve gelişim yetersizliği olan bebekler ve küçük çocuklar için ilişkiye dayalı bir erken eğitim program, II. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Marmaris, 18-21/06/2008, Çalıştay-Prof. Gerald Mahoney, Case Western Reserve University, USA.
- 2008 Erken çocuklukta kaynaştırma ve sosyal yeterlik, II. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Marmaris, 18-21/06/2008, Çalıştay-Prof. Micheal J. Guralnick, University of Washington, USA.
- 2008 Responsive Teaching Seminar Getting Started 2 Day Workshop (Katılım ve Uygulama Sertifikası), Columbus, Amerika Birleşik Devletleri, Seminer-Prof. Gerald Mahoney, Case Western Reserve University
- 2008 Infancy and Early Childhood Training Course The Basic Course on the DIR®/Floortime™ Model, 25-09/05/2008, Amerika Birleşik Devletleri, Online Kurs-Prof. Stanley Greenspan
- 2007 OÇİDEP-I (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı), 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Çalıştay-Prof. Gönül Kırcaali-İftar

Bulunulan Görevler

- 2008 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Organizasyon Komitesi Üyeliği
- 2008 II. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı Organizasyon Komitesi Üyeliği
- 2007 Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (LESEMP) Organizasyon Komitesi Üyeliği

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Tufanbeyli/Adana, 01. 02. 1975

Cinsiyet: Erkek

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ.	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLO LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1 Araştırmanın Amacı.....	9
1.1. Araştırmanın Önemi	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI	11
2.1. Gelişimsel Geriliği/Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi.....	11
2.2. Gelişimsel Geriliğe/Yetersizliğe Sahip Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar.....	14
2.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Dayalı İlişki Temelli Uygulamalar	16
2.4. Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching)	19
2.5. EDEP'in Annelerin/Çocukların Etkileşimsel Davranışları ve Çocukların Gelişimi Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Araştırmalar.....	21
3. YÖNTEM	26
3.1. Denekler ve Deneklerde Aranan Önkoşul Özellikler	26
3.2. Ortam	29
3.3. Araç-Gereçler.....	29

3.3. Araştırma Modeli	29
3.5. Bağımsız Değişken	30
3.6. Bağımlı değişkenler ve veri toplama araçları	30
3.6.1. Annelerin Etkileşimsel Davranışları	30
3.6.2. Çocukların Etkileşimsel Davranışları	31
3.6.3. Çocukların Gelişimsel Becerileri	32
3.6.4. Annelerin Görüşleri	35
3.6.5. Bilgi Formu	35
3.7. Araştırma Süreci	36
3.7.1. Pilot Çalışma	36
3.7.2. Deney Süreci	38
3.7.2.1. Öğretim Oturumları	38
3.7.2.2. Kontrol Grubuna İlişkin Düzenleme	41
3.8. Verilerin Toplanması	41
3.8.1. Uygulamalara İlişkin Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	41
3.7.2. Nitel Verilerin Toplanması	42
3.8. 2. Güvenirlik Verileri	43
3.8.2.1. Etkileşim Kayıtlarının Kodlanması ve Gözlemciler Arası Güvenirlik	43
3.8.8.2. EDEP'e İlişkin Görüşme Kayıtlarının Kodlanması ve Gözlemciler Arası Güvenirlik	46
3.8.3. Uygulama Güvenirliği Verisi	46
3.9. Verilerin Analizi	47
3.9.1. Nicel Verilerin Analizi	47
3.9.2. Nitel Verilerin Analizi	47
4. BULGULAR	49
4.1. EDEP'in Annelerin Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkisi	49
4.2. EDEP'in Çocukların Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkisi	51
4.3. EDEP'in Çocukların Gelişimsel Becerileri (Kişisel-Sosyal, Dil ve Dil-Bilişsel) Üzerindeki Etkisi	53
4.4. Annelerin EDEP'e ilişkin Görüşleri	55

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Tartışma	60
5.2. Öneriler	70
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	70
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70
 EKLER.....	 72
 KAYNAKÇA.....	 106

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler	27
Tablo 3.2. Annelere İlişkin Kişisel Bilgiler	28
Tablo 3.3. EDDÖ-TV Güvenirlik Verisi	44
Tablo 3.4. ÇDDÖ-TV Güvenirlik Verisi	45
Tablo 4.1. Annelerin EDDÖ-TV`den elde ettiği puanlara ilişkin sonuçlar	50
Tablo 4.2. Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin bulgular	52
Tablo 4.3. Çocukların Gelişimsel Becerilerine İlişkin Bulgular	54
Tablo 4.4. Deney Grubundaki Annelerin EDEP'e İlişkin Görüşleri	56

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. EDEP Öğretim Stratejilerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi.....	21

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

Yaşamları boyunca çevreyle etkileşimde bulunan çocuklar, bu etkileşimleri ilk olarak ev ortamında ebeveynleri, özellikle de anneleriyle gerçekleştirmektedirler. Dünyaya belli potansiyelle gelseler de özellikle erken çocukluk döneminde çevrenin etkisinde daha çok kalmakta ve onların gelişimlerini en çok ev ortamında ebeveynlerinden öğrendikleri etkilemektedir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki çocuğun gelişimine bağlı olarak gün geçtikçe ilerleme göstermektedir. Özellikle erken çocukluk yılları, 2-6 yaş arasında sözel, duygusal, bilişsel ve sosyal-duygusal işlev açısından çocuklarda önemli gelişimsel değişikliklerin olduğu dönem olarak bilinmekte, 3-5 yaşları arasında ise, çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu birincil bakıcılarıyla (genellikle anneleriyle) geçirdikleri bildirilmektedir (Sheldon, 1986). Bu dönemde, ebeveynlerin davranışlarıyla çocuklarına model olmaları ve onların çevreyle etkileşime girip öğrenmelerini teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle günlük yaşam etkinlikleri sırasında çocuklar davranışlarını sergileme konusunda cesaretlendirildikleri zaman, etkinlik başlatma ve etkinlikte aktif rol alma davranışlarında artış meydana geldiği rapor edilmiştir (Dunst, Trivette, Raab ve Masiello, 2008).

Anne-çocuk etkileşimini inceleyen araştırmacılar, uzun yıllar boyunca anne davranışlarının bebekleri nasıl etkilediği konusu üzerinde durmuşlar, ancak bebek/çocuk özelliklerinin anneler üzerindeki etkilerini yadsımışlardır (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Walter ve Walters'in yaptıkları alan yazın çalışması ile 1960'lı yıllarda birçok araştırmacının ebeveyn-çocuk etkileşimini tek yönlü olarak ele aldığını ortaya koymaktadırlar. Bu durum, bu dönemde yapılan araştırmaların, ebeveynin çocuk üzerindeki etkisini tek faktör olarak ele aldığını göstermektedir. Ayrıca, gözleme dayalı geliştirilmiş olan ölçüm araçlarının çok azının ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan

gözlenmesine yönelik olduğu, büyük çoğunluğunun ebeveynlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik öz-bildirim (self-report) ve anketlerden oluştuğu belirlenmiştir (Walter ve Walters, 1980). 1960'li yılların sonlarında bazı araştırmacıların (örn., Bell, 1968'den akt.; Perales Mahoney, 2009) ebeveyn-çocuk etkileşiminde çocuğun etkisine daha fazla yer veren araştırmalarda bulundukları görülmektedir (Perales Mahoney, 2009, s. 13). Bell (1974), ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışları üzerinde bebeklerin/çocukların, örneğin; cinsiyet, yaş ve duygusal ifadeler gibi özelliklerinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise, araştırmacıların etkileşimde çocuğun öneminin farkına varmaya başladıkları görülmektedir. Bunun sonucu olarak da 1970 ile 1990'lı yıllar arasında erken çocuklukta yapılmış çalışmaların ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine yoğunlaştığı gözlenmektedir (Kelly ve Barnard, 2000).

Ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik araştırmaların yapılmaya başlandığı yıllar ve daha sonraki dönemlerde, bazı kuram, model ya da ebeveyn-çocuk etkileşimini temel alan uygulamalar etkileşimde çocuğun yakın çevresinin (özellikle ev ortamı) ve yakın çevresindeki kişilerin (özellikle birincil bakıcı ya da anne) önemine dikkat çekmektedirler. Ayrıca, Çevresel (Ekolojik) Kuram (Bronfenbrenner, 1979) ve Karşılıklı Etkileşim (Transaksiyonel) Kuramının (Sameroff ve Miese, 2000) çocuğun gelişimi üzerinde çevrenin hem dolaylı hem de doğrudan etkisine ve etkileşimde karşılıklılığına vurgu yaptıkları görülmektedir.

Belsky (1984) ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri olumsuz davranışların nedenleri üzerine geliştirdiği modelde, öncelikli olarak ebeveynin geçmiş yaşantısı, evlilik ilişkisi, sosyal ilişkileri ve iş yaşantısının, ebeveynin bireysel özelliklerini ve genel psikolojik durumunu etkilediğini ileri sürmektedir. İkinci olarak, çocuğun bireysel özelliklerinin ebeveynin çocuklarına karşı sergilediği ebeveyn davranışları üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Alan yazında, bebeğin mizacı ve genel gelişimsel durumunun, başta anne olmak üzere, yakın çevre üzerinde etkili olduğundan söz edilmektedir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Son olarak Belsky (1984), çocuğun bireysel özellikleri ve anne-babaların ebeveynlik davranışlarının çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Sonuç olarak, ebeveyn-

çocuk etkileşimi ve çocuğun gelişimini, ebeveynin geçmiş yaşantısı, evlilik ilişkisi, sosyal ilişkileri ve iş yaşantısı gibi faktörlerin dolaylı olarak etkilediği, çocuğun ve ebeveynin bireysel özelliklerinin ise, doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Barnard'a (1997) göre ebeveyn ve çocuk, etkileşim boyunca karşılıklı olarak birbirlerinin davranışlarını etkileyerek etkileşimden kazanç sağlamaktadırlar. Ayrıca bu süreçte, tek yönlü olmayan, karşılıklı etkileşim yoluyla ebeveyn ve çocuğun beraber birbirlerinin davranışları üzerinde değişiklik yarattıklarını, birbirlerinin davranışlarını biçimlendirdiklerini ve birbirlerinin davranışlarına uyum göstermeyi öğrendiklerini ileri sürmektedir. Goldberg (1977) ise, etkileşimde karşılıklı yetkinlik/yeterlik (mutual efficacy) kavramlarını öne sürmüş ve bu kavramla anne ve çocuğun etkileşim sırasındaki yeterliklerine açıklık getirmiştir. Annelerin etkileşimdeki öz-yeterlikleri, çocuğun yeni ve ilginç bir davranışını açığa çıkarmak şeklindeyken; çocuklarda öz-yeterlik ise, annenin kendilerine gülmeleri, kendilerini pekiştirmeleri ve annelerinin davranışları üzerinde kontrol sağlamaları (örneğin, sevdiği bir oyuncak annesinin bulup getirmesini sağlamak) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yazar, başarılı ikili etkileşimleri gerçekleştirmenin, etkileşimdeki ortakların (partner) birbirlerine dikkatlerini verebilme, dikkat çekebilme ve etkileşim sırasında etkileşim ortağıyla (partner) birlikte ilgilendiği şeyden edindiği deneyimleri paylaşabilme ve bu deneyimleri ona aktarabilme yeteneğine bağlı olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, etkileşimler sırasında annelerin çocuklarının etkileşimsel davranışlarını iyi okumaları ve davranışlarına uygun karşılıkta bulunmaları; aynı şekilde, çocukların da ebeveynlerinin etkileşimsel davranışlarını kolaylıkla anlayabilecekleri şekilde davranışlar sergilemeleri durumunda ebeveyn-çocuk etkileşiminin daha nitelikli hale gelebileceğini ileri sürmektedir.

Alan yazında daha sıcak, daha kabullenici ve daha yardım edici etkileşimsel davranışlarda bulunan ebeveynlerin, daha iyi ebeveynlik becerisine ya da davranışlarına sahip ebeveynler (Competent parenting) olduklarından söz edilmektedir (Bogenschneider, Small ve Tsay, 1997). Öte yandan, çocuklarının davranışlarını kontrol altına alarak onların gereksinimlerini karşılamaya çalışan ebeveynler ise, aşırı yönlendirici ya da otoriter ebeveynlik davranışına sahip ebeveynler (Authoritative

parenting) olarak tanımlanmaktadırlar (Belsky, Lerner, ve Spanier, 1984). Örneğin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ve anneleri üzerine yapılan bir araştırmada, annelerin çocuk-merkezli ve çocuğu daha az kontrol edici davranışlar sergilemeleri durumunda, çocukların var olan gelişimsel düzeylerinde ilerlemelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin daha yönlendirici, daha yanıtlayıcı olmayan (non-responsiveness) davranışları sergilemeleri durumunda ise, çocukların gelişiminde ilerleme ortaya çıkmadığı görülmüştür (Mahoney ve Powell, 1988).

Mahoney, Mee Kim ve Lin (2007), yanıtlayıcı şekilde (responsive) etkileşimde bulunan ebeveyn ya da yetişkinlerin, çocukların başlatma, keşfetme, ortak dikkat gibi davranışları kullanmalarını kolaylaştıracağını ve bu davranışları kullanmalarını teşvik edebileceğini ileri sürmektedirler. Diğer bir deyişle, ebeveynlerin ya da yetişkinlerin sürekli her rutin etkinlikte çocuklarına etkileşim fırsatı tanıyarak ve yanıtlayıcı etkileşimde bulunarak, çocuklarının zamanla temel davranışları (örneğin; sosyal oyun, başlatma, ortak dikkat, ortak etkinlik, keşfetme, işbirliğinde bulunma, empati kurma) otomatik şekilde kullanmalarına ya da bu davranışları kullanmayı alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olabileceğinden söz edilmektedir. Bu durumun, çocukların çevresindeki kişi ve nesnelerle olan etkileşimlerinde, gelişimsel açıdan daha yüksek düzeye erişmelerine yol açacağını belirtmektedirler. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların temel davranışları kullanmalarının onların gelişimi üzerinde önemli rol oynadığı, bu yüzden çocukların bu temel davranışları ne kadar sıklıkta ve oranda kullandıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği ileri sürülmektedir. Mahoney, Mee Kim ve Lin ayrıca farklı sınıf ortamlarında ve terapötik etkinliklerle çocukların temel davranışlarında artışlar sağlanabileceğini, öte yandan ebeveyn-çocuk etkileşimleriyle çocukların yeni edinmiş oldukları bu temel davranışları daha kalıcı şekilde kullanabileceklerini vurgulamaktadırlar.

Çocukların okulöncesi dönemde günlük rutin etkinlikler sırasında özellikle birincil bakıcıları ya da anneleriyle olan etkileşim tarzının onların sosyal-duygusal, bilişsel ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin kanıt ortaya koyan araştırma sayısının giderek arttığı gözlenmektedir (Bronfenbrenner, 1992; Kochanska, Forman ve Coy, 1999; Shonkoff ve Phillips, 2000den akt.; Perales Mahoney, 2009). Bu araştırma

bulguları ebeveyn-çocuk etkileşiminin yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar gelişimlerinde değil, otizm spektrum bozukluğu (yaygın gelişimsel bozukluklar [pervasive developmental disorders]), down sendromu gibi genetik ya da diğer biyolojik durumlardan olumsuz etkilenen ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların gelişimlerinde (bilişsel, dil ve sosyal-duygusal) de kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Perales Mahoney, 2009).

Bazı araştırmacılar, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların öğrenme ve gelişim kapasitelerinin biyolojik (örn., erken doğum/prematüre) ya da genetik faktörlerden olumsuz etkilendiğinden, erken çocukluk dönemindeki ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişimi üzerindeki kritik öneminin, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla bu çocuklarda daha fazla olabileceğini ileri sürmektedirler (örneğin, Landry, Smith ve Swank, 2006'den akt.; Perales Mahoney, 2009). Dolayısıyla biyolojik yetersizliklerden etkilenen çocukların, normal çocukların gelişimini yakalama ya da gelişimine yaklaşma şansı, büyük olasılıkla erken çocukluk döneminde birincil bakıcılarının kendileriyle olan etkileşimlerinin tarzına bağlı görünmektedir (Sameroff, Bartko, Baldnwin, Baldwin ve Seifer, 1998'den akt. Perales Mahoney, 2009, s. 13). Diğer bir deyişle, çocukların ebeveynleri ya da birincil bakıcılarıyla sosyal bir ortamda gerçekleştirdikleri nitelikli etkileşimlerinin, normal gelişim gösteren çocuklar kadar gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların gelişimi üzerinde de güçlü etkiler yaratabileceği belirtilmektedir. Sonuç olarak, çocukların sosyal bir ortamda geliştiği ve bu ortamda bulunan özellikle ebeveynleri ya da birincil bakıcılarıyla gerçekleştirdikleri kişilerarası etkileşimlerin onların gelişimsel sonuçları üzerinde oldukça güçlü bir etki yaratacağı sonucu ortaya çıkmaktadır (McCollum ve Stayton, 1988, s. 47).

Magill-Evans ve Harrison'ın (1999) prematüre doğan çocuklar ve ebeveynleri üzerine yaptıkları çalışma, erken ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocukların gelişimi üzerinde, özellikle alıcı dil becerilerinde, ilerlemelere yol açtığını göstermektedir. Ayrıca anneler, etkileşim sırasında çocuklarına karşı daha fazla yanıtlayıcı (responsive) oldukları zaman, çocukların Bayley Bebekler için Gelişim Ölçeğinin (Bayley Scales of Infant Development) Zihinsel alt testinde daha fazla puan elde ettikleri görülmüştür.

Kelly, Morisset, Barnard, Hammond ve Booth (1996), yüksek sosyal risk grubu altında bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklar ve annelerinin etkileşiminin, çocukların dil ve zihinsel gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda, erken ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği ile yüksek sosyal risk grubu altındaki çocukların gelişimi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun ileriki dil ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, anneler çocuklarının davranışlarına karşı duyarlı ve olumlu davranışlar sergilediklerinde ve bebeklerle karşılıklı sözel etkileşimlerde bulunduklarında, çocukların dil becerilerinde yüksek düzeyde ilerleme sağlandığı görülmüştür.

Tüm çocukların doğar doğmaz sosyal bir çevreye adım attıkları ve öncelikli olarak en yakınlarındaki kişiler olan birincil bakıcıları ya da ebeveynleriyle etkileşimlerde bulunarak büyüdükleri bilinmektedir. Dolayısıyla, çocukların ilk ilişkilerini yakın çevrelerinde bulunan kişilerle yaşadıkları ve bu ilişkilerin onların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişimlerinin ve davranışlarının temelini oluşturduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle, erken etkileşimlerin normal gelişim gösteren çocuklar kadar gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların gelişimi ve bağımsız yaşamı için de önemli olacağı belirtilmektedir (Kelly, Zuckerman ve Rosenblat, 2008).

Eripek (2003), gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların yaşamlarını daha bağımsız biçimde sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla işlevsel eğitim programların geliştirilmesini önermektedir. Diken (2009) ise, çocuğun var olan yeterlik düzeyinin ileri yıllardaki gelişimi üzerinde etkili olabileceğini, ancak çocuğun ileri yıllardaki gelişimine ilişkin doğru tahminleri yapabilmek için çocuğun yakın çevresindeki kişilerin (örn., anne-baba) çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Erken eğitim programlarının yalnızca çocuktaki değişiklikleri hedef alması durumunda ise, çocuğun gelişimini desteklemede başarılı olamayacaklarını ifade etmektedir. Bu yüzden erken eğitim programlarının, çocuğun gelişimine farklı şekilde ve düzeylerde katkıda bulunan ve çocuğun sürekli etkileşim içinde olduğu kişileri de dikkate alması gerektiğini belirtmektedir.

Günümüzde İlişki Temelli Uygulamaların (İTU) gittikçe yaygınlaştığı görülmektedir. İTU birincil bakıcıları ya da ebeveynleri; çocuklarıyla olan günlük etkileşimleri sırasında, yanıtlayıcı öğretim stratejilerini kullanmaya teşvik ederek, çocuklarının bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerini arttırmayı hedeflemektedir (Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2005). İTU'nun etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalarda Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (EDEP) ve EDEP benzeri programların kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmaları ile çocukların gelişimsel alanlardaki ilerlemeleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Kim ve Mahoney, 2004; 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005). Ebeveynler çocuklarıyla yanıtlayıcı etkileşimlerde bulunduklarında ise, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerinde ilerleme kaydedildiği görülmüştür (Örn., Greenspan ve Weider, 1997, Greenspan, Weider ve Simon 1998; Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005). Ayrıca bu araştırmalardan bazılarında, çocuk gelişimi üzerine yapılmış olan çok sayıdaki araştırma sonuçlarından hareketle İTU'nun ortaya çıktığına vurgu yapılmaktadır (örn., Kim ve Mahoney, 2004; 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005). Ancak NAC (National Autism Center) tarafından “Otizm Spektrum Bozukluğu’na (OSB)” sahip bireylere yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemeye yönelik hazırlanan raporda, EDEP ve benzeri ilişki temelli uygulamalara yönelik sınırlı sayıda araştırma olmasından dolayı, İTU'nun bilimsel dayanağı oluşmakta olan “umut vaat eden” uygulamalar şeklinde değerlendirildiği görülmektedir (NAC, 2009).

Alan yazında EDEP kullanılarak, İTU'nun etkililiğine yönelik yapılmış toplam üç çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları, EDEP'in annelerin (özellikle duyarlı-yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma) ve çocukların etkileşimsel davranışlarında artış olduğunu ve bu artışla birlikte anne-çocuk etkileşiminin daha nitelikli hale geldiğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların gelişimlerinde (bilişsel, dil ve iletişim ve sosyal-duygusal) ilerleme ve annelerin stres düzeylerinde ise azalma meydana gelmiştir (Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2005). Ancak, bu araştırmaların yalnızca Amerika Birleşik Devletleri ve Kore’de gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle; bu araştırmaya olan gereksinimin hangi gerekçelerden kaynaklandığı aşağıda tartışılmaktadır.

Birinci olarak, NAC raporunda da belirtildiği gibi EDEP'in etkililiğine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmakta, programın farklı kültürel ortamlarda yaşayan gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasına gereksinim olduğu gözlenmektedir (Kim ve Mahoney, 2005). Dolayısıyla, EDEP ve benzeri uygulamalara yönelik alanda araştırma gereksinimi mevcuttur.

İkinci olarak, EDEP'e yönelik çalışmalarda EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve annelerinin günlük yaşantılarında ne gibi değişikliklere yol açtığı, programın uygulanabilirliği vb. ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı gözlenmektedir.

Üçüncü olarak, Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara ve bunların birincil bakıcılarına, özellikle annelerine yönelik bilimsel dayanaklı erken özel eğitim programlarının sınırlı sayıda olduğu göz önüne alındığında, yeni programlara gereksinim olduğu gözlenmektedir. Gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklar ve annelerine yönelik yapılan birçok araştırma (Örn., Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005), özellikle erken çocukluk döneminde bu çocuklara ve annelerine sağlanan eğitim hizmetleri ya da programlarla birlikte çocukların ileri yaş dönemlerindeki gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ve gelişimlerinde ilerlemelerin meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca, bütün dünyada okulöncesi eğitimin normal gelişim gösteren çocuklar kadar gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda da giderek yaygınlaştığı ve önemi artan bir eğitim basamağı haline geldiği gözlenmektedir. Diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okulöncesi ve erken çocukluk eğitiminin öneminin anlaşıldığı ve buna ilişkin yasal ve uygulamaya dönük düzenlemelerin yerini aldığı görülmektedir.

Türkiye'de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, ardından 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe konulan ve 2006 ve 2009 yıllarında üzerinde değişiklikler yapılmış olan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile özel gereksinimli bireylere sağlanacak hizmetler yasal olarak güvence altına alınmıştır. Yönetmelikte, özellikle 37-72 ay arasındaki tanısı konulmuş özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim

kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olan 0-36 ay arasındaki çocukların ise, ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla eğitimlerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi ve erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerinin, ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülmesi gerektiği hükme bağlanmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (Eski adıyla Devlet İstatistik Enstitüsü [DİE]) ve Özürlüler İdaresi (ÖZİ) işbirliği ile 2002 yılında gerçekleştirilen “Türkiye Özürlüler Araştırması”na göre, 0-9 yaş grubu nüfusunun yaklaşık %4.14’ü (2.8 milyon çocuk) özel eğitime gereksinim duymaktadır (DİE, 2002’den akt.; Diken, 2009). Türkiye’de 4-6 yaş arasındaki çocukların okullaşma oranına ilişkin 2009 yılı rakamları incelendiğinde ise, bu dönemdeki çocukların yalnızca %39’unun okul öncesi eğitimden yararlanabildikleri (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2010), gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ise ne kadarının bu eğitimden yararlandığına ilişkin bir bilginin yer almadığı gözlenmektedir. Sonuç olarak, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de erken eğitimin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklardaki öneminin giderek arttığı, ancak Türkiye’de bu çocuklara ve ailelerine yönelik programların sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ve annelerine yönelik Etkileşime Dayalı Erken Özel Eğitim Programı’nın (EDEP) etkililiğini değerlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. EDEP, çalışmaya katılan gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarını nasıl etkilemektedir?
2. EDEP, çalışmaya katılan gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların etkileşimsel davranışlarını nasıl etkilemektedir?
3. EDEP, çalışmaya katılan gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların gelişimsel becerilerini nasıl etkilemektedir?
4. Çalışmaya katılan annelerin EDEP’e ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın uluslararası ve ulusal erken çocuklukta özel eğitim alan yazınına ve uygulamalarına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Uluslararası bağlamda gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik var olan eğitim uygulamalarına sürekli yenilerinin eklendiği ve bunların giderek çeşitlendiği bilinmektedir. Uygulamaların bilimsel dayanaklarının araştırılması, etkili olan uygulamaların belirlenmesi ve yaygınlaştırılması açısından önemli görülmektedir.

EDEP'in etkililiğinin sınanmasına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olması ve araştırma gereksiniminin hala devam etmekte olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın uluslararası alan yazın bağlamında genelde ilişki temelli uygulamalara, özelde ise EDEP'in bilimsel dayanağına ilişkin bilgi vermesi bakımından önemli görülmektedir. Bununla birlikte EDEP'in farklı kültürlerde uygulanışı ve farklı kültürlerde ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği konusunda ilgili alana önemli girdiler sunacağı beklenmektedir.

Ulusal bağlamda bu çalışma, ülkemize başka bir örneği bulunmayan EDEP gibi ilişki temelli bir erken özel eğitim programını kazandırmayı amaçlaması bakımından önemlidir. Çalışmanın çıktısı olarak EDEP'in etkililiğine ilişkin bilgilerin, ülkemizde hem gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların (örneğin, zihinsel yetersizlik, down sendromu ve otistik bozukluk) hem de ailelerinin yaşam kalitesini arttırmaya hizmet edeceği de umulmaktadır. Tüm bunların yanında bu alanda çalışan uzmanlara uygulamada bizzat kendilerinin veya aileleri desteklemede kullanabilecekleri alternatif bir erken özel eğitim programı hakkında etkililik bilgileri sunması bakımından da bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda ebeveyn-çocuk etkileşimi, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı geliştirilmiş olan İlişki Temelli Uygulamalara (İTU) ilişkin araştırma sonuçlarına değinilmiştir. Son olarak, İlişki Temelli Uygulamalardan biri olan EDEP'e yönelik araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Gelişimsel Geriliğe/Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi

Anne ve çocuk arasındaki etkileşimlerde gerek annenin gerekse çocuğun davranış ve duygularının karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri bilinmektedir. Welch, Fees ve Murray (2004), ebeveyn ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkilerin oluşmasında geçmiş olay/durumların (background circumstances) yanı sıra birçok faktörün etkili olabileceğini ileri sürmektedirler.

Bornstein, Hendricks, Haynes ve Painter`in (2007) yaptıkları çalışma, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde, çocuğun en yakın çevresinden uzağına şeklinde etkili olan birçok faktör (annelerin kişisel özellikleri, çocukların kişisel özellikleri, ebeveynin içinde yer aldığı sosyal ortam, iş ilişkileri vb.) olduğunu göstermektedir. Ancak, bu faktörlerden yalnızca anne ve çocukların özelliklerinin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde birincil (proximal) etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, anne ve çocukların özellikleri ile annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarının birbirleriyle ilişkili olduğu, bu etkileşimsel davranışlarının da ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde eşsiz bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir.

Çocuk gelişimi ile ilgili alan yazında, annenin çocuk üzerindeki etkilerine büyük önem verilmektedir. Çocukların yetersizliğe sahip olmaları durumunda ise, çalışmalarda daha çok çocuğun anne üzerindeki etkilerine dikkat çekildiği görülmektedir (Causby, 1985, s.22). Örneğin Michaels ve Schuerman`ın (1962) yaptıkları çalışmada yetersizliğe sahip

çocuk annelerinin, çoğunlukla çocuklarını ret eden, aşırı koruma altına alan ve çocuklarının yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan problemlerle başa çıkmayı kabul etmeyen anneler şeklinde betimlendiği görülmektedir (akt.; Causby, 1985, s.22). Bell'e (1968) göre, doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun yetersizliğiyle ilişkili olan bazı durumlar, çocuğun ebeveynle birlikteyken ortaya koyduğu etkileşim tarzı üzerinde etkili olabilmekte ve bu etkileşim tarzı çocuğun ebeveyniyle olan etkileşimini bozan bir faktör olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşim biçimleri, çocuklarının onlara karşı sergiledikleri davranışlara ya da karşılık verme biçimine göre değişiklik gösterebilmektedir (akt.; Perales Mahoney, 2009, s.13).

Rogers'ın (1988) yetersizliğe sahip bebeklerin anneleriyle olan sosyal etkileşim özellikleri üzerine yaptığı alan yazın çalışmasında, yetersizliğe sahip bebeklerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarının, normal gelişim gösteren çocuklara göre birçok açıdan farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre annelerine daha az etkileşimsel ipuçları sağlamaları, annelerin bu ipuçlarını okuma ve onları anlamada zorlanmalarına, duygularını daha olumsuz ve sözel olmayan ifadelerle (muted affect) sergilemelerine ve sıra almada daha çok zorlanmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde, gelişimsel yetersizliğe sahip bu çocukların annelerinin de diğer normal gelişim gösteren çocukların annelerinden etkileşime aktif katılma ve olumlu duygular sergilemede farklılıklarının olduğu gözlenmektedir. Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu'nun (2000) yaptığı benzer başka bir çalışmada, normal gelişim gösteren ve zihinsel yetersizliğe sahip bebeklerin anneleriyle etkileşimlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. Sonuçlar, zihinsel yetersizliğe sahip olan bebeklerin, normal gelişim gösteren bebeklere göre daha az etkileşim başlatma, tepki verme, etkileşim sürdürme ve etkileşimli oyun oynama davranışı, buna karşın daha fazla tepki vermeme, olumsuz tepki verme ve istenmedik davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Buna karşılık olarak, zihinsel yetersizliğe sahip bebeklerin anneleri de normal bebek annelerine göre, daha az tepki verme, ilgi ve uygun oyuncak seçme davranışı, buna karşın daha fazla etkileşim başlatma, olumlu duygu ve ısrar etme davranışı sergilemişlerdir. Bu sonuç, çocuğun yetersizliğinin annenin tutumunu belirlemede önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Topbaş, Maviş ve Özdemir (2003) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren çocuğa ve gecikmiş dil ve konuşma özelliği gösteren çocuğa sahip annelerin etkileşimsel davranışları, annelerin çocukları ile etkileşimlerinde çocuklarına yönelttikleri dil özellikleri açısından betimlenmiştir. Sonuçlar, her iki grupta yer alan annelerin nitel anlamda benzer iletişimsel amaçlar sergilediklerini, ancak nicel anlamda her iki grup arasında iletişimsel çabalar yönünden anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Her iki gruptaki anneler düzenleyici/yönlendirici (regulative/directive), kontrol altına alıcı (controlling) ve daha talep edici (requestive) davranışlarda bulunmuşlardır. Öte yandan, gecikmiş dil ve konuşma özelliği gösteren çocuk anneleri daha talep edici davranışlarda bulunurken, normal gelişim gösteren çocuk annelerinin daha kontrol edici oldukları gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin ise, daha yanıtlayıcı (responsive) davranışlar sergiledikleri ve çocuklarını etkinliğe katmak için daha fazla çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Cook (1963)'un yaptığı çalışmada, ağır derecede yetersizliğe sahip çocuk annelerinin orta düzeyde yetersizlik gösteren çocuk annelerine göre, çocuklarını daha fazla kontrol ve koruma altına almaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, bebeğin de anne üzerinde etkisi olduğu belirtilmekte, tepki vermeyen ya da tepkileri yordamayan bebeklerin, uygun gelişim için önemli olan çevresel uyarıcılardan yoksun kalma riski taşıdıkları belirtilmektedir (akt.; Causby, 1985, s.22). Diken (2009) tarafından yalnızca gecikmiş dil ve konuşma tanısı almış çocuk ve anneleri üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, annelerin etkileşimsel davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada annelerin duyarlı ve yanıt verici olduğu belirlenirken, aynı zamanda düşük düzeyde sıcak davrandıkları ve düşük düzeyde sözel pekiştireç kullandıkları bulunmuştur. Annelerin çoğunun aynı zamanda çok fazla yönlendirici davrandıkları görülmüştür. Öz yeterlik algılamaları yüksek olan annelerin daha çok sözel pekiştireç kullandıkları ve başarı odaklı oldukları ayrıca gözlenmiştir.

Sonuç olarak yukarıda açıklanan araştırma sonuçları, çocuğun sahip olduğu yetersizlik türünün onların anneleriyle olan etkileşimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bazı araştırma sonuçlarında, çocukların etkileşimde pasif olmaları ve ebeveynlerinin davranışlarına uygun karşılıkta bulunmamaları (non-responsiveness)

durumunda, ebeveynlerin onlara karşı daha yönlendirici ve karşılıklı olmayan şekilde etkileşimde bulunduklarını rapor edilmiştir. Bu durumun da, çocuğun gelişimiyle olumsuz yönde ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Crawford ve Manassis, 2001; Marfo, 1990). Öte yandan; örneğin Sroufe`in (1989) yaptığı çalışmada; çocukların aktif ya da ilgili olmaları ve sosyal olarak ebeveynlerine karşılık vermeleri durumunda, ebeveynlerin onlara karşı daha yanıtlayıcı (responsive) ve duygusal anlamda daha ifade edici (affect) şekilde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Sroufe bu durumun, çocukların gelişimi ve sosyal-duygusal işlevi üzerinde pozitif yönde etkide bulunduğunu öne sürmektedir (akt.; Perales Mahoney, 2009, s.13).

2.2. Gelişimsel Geriliğe/Yetersizliğe Sahip Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramı ilk olarak Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg ve Haynes tarafından tıp alanında kullanıldığı, daha sonra psikoloji, eğitim bilimleri gibi diğer alanlarda yaygınlık kazandığı görülmektedir (akt.; Detrich, 2008, s.3). Son yıllarda birçok alanda bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.)’nde Amerikan Psikoloji Birliği (APA) 1993 yılında yayınladığı bildiri ile ruh sağlığı alanında uygulanan terapileri değerlendirecek kılavuzlar yayınlamıştır. 2000 yılında Ulusal Okul Psikologları Birliğinin (National Association of School Psychologists [NASP]) yayınlamış olduğu uygulama kılavuzunda da, yapılacak uygulamaların bilimsel dayanaklı olmasını içeren maddelere yer verilmektedir. Ayrıca, A.B.D.’de son yıllarda oluşturulan federal yasalarda (No Child Left Behind Act of 2001 ve Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]) çocukların alacağı eğitim hizmetlerinin, bilimsel dayanaklı uygulamalar dahilinde oluşturulmasına vurgu yapılmaktadır (akt.; Detrich, 2008, s. 4).

Dammann ve Vaughn (2001) normal gelişim gösteren çocukların farklı öğretim yöntemleri ile gelişme gösterebildiklerini, ancak özel gereksinimli çocukların en etkili öğretim tekniklerine gereksinim duyulduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla özel eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamalara önem verildiği ve uygulamaların bilimsel

dayanağına ilişkin araştırma gereksiniminin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Örneğin, A.B.D'deki National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi) tarafından 775 deneysel araştırmanın değerlendirilmesine yönelik ulusal standartlar projesinde, bilimsel dayanağına sahip uygulamaların neredeyse tamamının (örneğin; ipucu sunma ve silikleştirme, ayrımlı pekiştirme, işlevsel analiz gibi), uygulamalı davranış analizi disiplinine dayalı olarak geliştiği görülmektedir (NAC, 2009). Sonuç olarak, davranışçı yaklaşımlar çok çeşitli boyutları ile araştırılmış ve iletişim, sosyal etkileşim ve öz-bakım gibi becerilerin kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasındaki etkililiği, avantajlar olarak ortaya konmuştur (Luiseli, Russo, Christian ve Wilczynski, 2008). Günümüzde özel gereksinimli çocuklara yönelik erken yoğun müdahale programlarının (örn., Lovaas Programı) önemi sürekli vurgulanmaktadır (Lovaas, 1987). Ancak, haftada ortalama 40 saatlik eğitimi devam ettirmenin güçlüğü, yüksek düzeyde izleme gerektirmesi (Mudford, Martin, Eikeseth ve Bibby, 2001), becerilerin kalıcılığında ve genellemesinde yaşanan zorluklar (Matson, Benavidez ve ark, 1996) ve ailelere yoğun harcama getirmesi (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007) bu yaklaşımın sınırlılıkları arasında görülmektedir.

Doğal ortamlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı bazı öğretim yöntemleri bulunmasına rağmen, UDA'nın çoğunlukla bire bir öğretimle yapılandırılmış ortamlarda (örn., klinik ve sınıf ortamı) ve yalnızca belli bilişsel, dil ya da sosyal becerileri kazandırmaya odaklandığı gözlenmektedir. Öte yandan umut vaat eden uygulamalar (örneğin; İlişki Temelli Uygulamalar, PECS, zihin kuramı gibi) arasında yer alan EDEP ve benzeri ilişki temelli uygulamalarda (NAC, 2009), öğretim daha doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Böylece, birincil bakıcı ya da ebeveynler aracılığıyla çocukların günlük doğal etkileşimler sırasında açığa çıkan potansiyelleri en üst düzeyde kullanılarak, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal gelişim alanlarında ilerleme sağlanması amaçlanmaktadır (Mahoney, 2009). Dolayısıyla, bu uygulamaların öncelikli olarak aileler tarafından uygulanan uygulamalar arasında yer alması avantaj olarak görülmektedir. Örneğin Ingersoll ve Gergans (2007) uygulamaların aileler tarafından gerçekleştirilmesi durumunda, hizmetin doğrudan sağlanacağını, daha az zaman harcanacağını ve daha ekonomik olacağını ileri sürmektedirler. Kaiser ve Hancock'a (2003) göre, ebeveynlere çocuklarıyla

etkileşimlerinde kullanabilecekleri bilimsel dayanağı olan ve çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun stratejileri öğretmeyi hedefleyen, öğretime doğal ortamlarda farklı zamanlarda ve yerlerde yer veren uygulamaların etkililiği, genelleme ve kalıcılığının yüksek olacağını ileri sürmektedirler.

2.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Dayalı İlişki Temelli Uygulamalar

Günümüzde ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesinde İTU'nun kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamaların özünü, herhangi bir ortam, bir problem ya da yeni bir durum karşısında ebeveynlerin çocuklarına daha esnek bir şekilde tepkide bulunmaları için fırsatlar oluşturmaları ve bu fırsatları algılayıp bunları kullanmayı öğrenmeleri oluşturmaktadır. Ebeveynler bu fırsatları, yaşamlarının bir parçası haline getirmeyi ve çocuklarının günlük rutinlerine uygun olacak şekilde yapılandırmayı öğrenmektedirler (Gutstein, Burgess ve Montfort, 2007). Dolayısıyla bu uygulamalar, günlük rutin etkileşimler sırasında ebeveynlerin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarıyla daha yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarını teşvik ederek çocuklarının gelişimini arttırmayı hedeflemektedir (Mahoney, 2009). Aynı zamanda, çocukların artan düzeydeki iletişim-etkileşim başlatma davranışları ve talepleri, çevreleri üstünde güç sahibi olmaları ve günlük hayattaki iletişim, sosyal, eğitim ve günlük yaşam aktivitelerinde aktif katılımcılar olmaları amaçlanmaktadır. Bu kazanımların sağlanması için ebeveynlerin çocuklarının etkileşimsel davranışlarını takip etmesi ve bunlara karşılık vermesi, çocuğun liderliğini takip etmesi, etkileşim fırsatlarının oluşması için çevrede düzenlemeler yapılması amaçlanmaktadır (Pennington, Thomson, James, Martin ve Mc Nally, 2009).

Ebeveynlerin, çocuğun ipuçlarına cevap verme, çocuğun etkileşim sırasındaki liderliğini takip etme, çocuğun odaklandığı etkinliğe girdi ve destek sağlamaları yanıtlayıcı şekilde etkileşim kurma stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Spiker, Boyce ve Boyce, 2002). Bu şekildeki ebeveyn etkileşim tarzının ise, çocuğun çeşitli alanlardaki gelişimini olumlu etkilediğine yönelik alan yazında bazı çalışmalar bulunmaktadır (Beckwith ve Cohen, 1989; Kochanska, Forman ve Coy, 1999). Araştırma sonuçları, ebeveynlerin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimlerde bulunmaları

durumunda, çocukların bilişsel (Mahoney ve Powell, 1988), dil ve iletişim (Bornstein, Tamis-LeMonda ve Haynes, 1999) ve sosyal duygusal (Greenspan ve Weider, 1998; Mahoney ve Perales, 2003) gelişim alanlarında ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir.

McCollum ve Hemmeter'in (1997) yaptıkları alan yazın çalışmasında, İTU ile ilgili yapılmış en az 13 çalışmanın bulunduğu ve bu çalışmaların 10 tanesinde ebeveynlerin çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlayacak stratejilerin öğretildiği görülmüştür. Ebeveynlerin bu stratejileri kullanmaları durumunda, çocukların bilişsel ve dil işlevlerinde ilerlemelerin kaydedileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin, Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt (2008) yaptıkları çalışmada, İTU ile birlikte, annelerin 0-3 yaş arasında yer alan zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarıyla olan etkileşimlerinde çocuklarına karşı daha duyarlı ve yanıtlayıcı hale geldikleri, aynı şekilde çocukların da annelerinin davranışlarıyla uyumlu ve yanıtlayıcı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde ise, onların bilişsel ve sosyal-duygusal durumunu göz önüne alarak etkileşimde bulundukları, çocukların da annelerinin etkileşimsel davranışlarıyla uyumlu davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Son yıllarda ebeveyn çocuk etkileşimini temel alarak geliştirilen EDEP (Responsive Teaching), Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Program (Floor Time/DIR Modeli), Oyun Projesi (The Play Project), İlişki Gelişimi Uygulaması (Relationship Development Intervention) ve DENVER modeli gibi bazı ilişki temelli uygulamaların etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalar, ebeveyn-çocuk ilişkisini temel alan ve etkileşimin çift yönlü, karşılıklı, yanıtlayıcı niteliğine vurgu yapan, ilişki temelli uygulamaların özellikle otistik bozukluğu olan çocuklar için de etkili olabileceğini ileri sürmektedirler (Gutstein, Burgess ve Montfort, 2007; Mahoney ve Perales, 2003; 2005; Rogers ve Lewis, 1989; Rogers ve DiLalla, 1991; Rogers,, Hayden, Hepburn, Charlifue-Smith, Hall ve Hayes, 2006; Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007). Araştırmacılar bu durumu iki nedene dayandırarak açıklamaktadırlar (Deater-Deckard ve O'Connor, 2000; Kochanska, 1997). Bunlardan ilki, son 30 yıldır ebeveynler ve çocukları üzerine yürütülen araştırmalar, anne yanıtlayıcılığı ile yaygın gelişimsel bozukluğa ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların yetersizlik gösterdiği alanlar (biliş, dil ve sosyo-duygusal davranış) arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki

olduğuna işaret etmektedirler. İkincisi ise, son araştırma bulguları normal gelişim gösteren ve diğeri gelişimsel yetersizliğe sahip çocukları (örneğin, down sendrom, zihinsel yetersizlik vb.) etkileyen ebeveyn etkileşiminin, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların gelişimi üzerinde de etkili olmasıdır.

Araştırmalar İTU'nun; ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında yanıtlayıcı davranışlar sergilemesini teşvik etmeyi ve çocukların gelişimi üzerinde etkili olan etkileşimsel davranışları çocuklara kazandırmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır (Mahoney ve Perales, 2003). Günümüzde İTU olarak nitelendirilen programlar arasında Oyun Projesi (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007), İlişki Gelişimi Uygulaması (Gunstein, Burgess ve Montfort, 2007), 2002 yılında Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent and Rydell tarafından geliştirilen Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent tarafından gözden geçirilip basılan SCERTS Modeli (Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent, 2003), Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Programı (Greenspan ve Weider, 1998), Hanen Programları (Susman, 1999; Pepper ve Weitzman, 2004; Weitzman ve Greenberg, 2002) ve EDEP'in (Mahoney ve MacDonald, 2007) yer aldığı gözlenmektedir.

İTU başlığı altında yer alan programların ortak özelliğı, yanıtlayıcı öğretim stratejileri (bazen farklı isim altında ele alınsa da) olarak bilinen stratejileri kullanılmaları ile açıklanmaktadır. Öte yandan, bu uygulamaların birbirlerinden farklılaşan yönlerinin de olduğu gözlenmektedir. Örneğın; DENVER modeli hem davranışçı hem ilişki temelli yaklaşımın özelliklerini barındırmasından dolayı diğeri ilişki temelli uygulamalardan farklılaşmaktadır. Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Programı ise, çoğunlukla ebeveyn-çocuk etkileşimi ve bunun çocukların sosyal-duygusal yeteneğı üzerindeki etkisine odaklandığı görölmektedir. Bu durumun nedeni olarak, bu programın uygulamasında sosyal-duygusal gelişimin, çocuğın dil ve bilişsel alandaki gelişiminin temelini oluşturduğu düşüncesi yer almaktadır. Ancak bunu yaparken bilişsel ve dil gelişimine yönelik uzun ve kısa dönemli amaçların bulunmadığı görölmektedir. SCERT ve Oyun Projesi, Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Programı gibi bir yaklaşımı benimserken, Hanen Programları ve EDEP'in yalnızca ebeveyn-çocuk etkileşimi ve bunun çocukların dil ve iletişim gelişimi üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. EDEP'in ise, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve bunun çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal

gelişimi üzerine odaklanması, çocukların gelişimini ilerletmeye yönelik uzun ve kısa dönemli amaçları içinde barındırması programı diğer İTU'lardan ayıran en önemli özellik olarak görülmektedir (G. Mahoney ile kişisel iletişim, 16 Ocak 2009).

2.4. Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching)

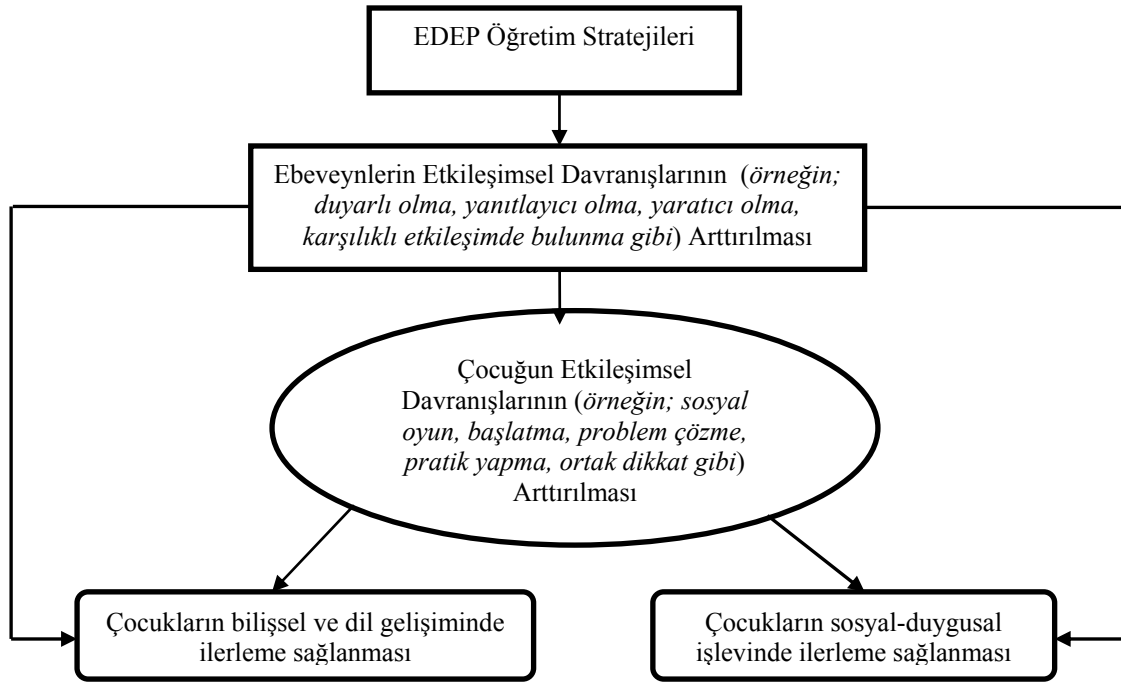
EDEP, çocukla gün içerisinde en çok zaman geçiren anne/baba ya da diğer yetişkinlerin, etkileşimler sırasında çocuklarının bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal gelişimini arttırmalarını ve desteklemelerini sağlamak amacıyla Amerika Birleşik Devletlerinde (A.B.D) Mahoney ve McDonald (2007) tarafından geliştirilmiş, bilimsel dayanağı oluşmakta olan bir erken eğitim programıdır. EDEP, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizlik gösteren (Örn., zihinsel yetersizlik, otistik spektrum bozukluğu gibi) ya da gelişimsel yetersizlik riski altındaki çocuklar ve anne/babalarının yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar ve anne/babaları ile de kullanılabilecek niteliktedir.

EDEP'in kuramsal alt yapısı, ebeveynleri çocukların gelişiminde en önemli rolü oynayan anahtar kişiler olarak görmektedir. Çocukların gelişimsel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerinin, ebeveynlerin onlara sunduğu yaşantıların ya da etkileşimlerin niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu fikri, EDEP'in başlıca ilkeleri arasında yer almaktadır. Örneğin, Mahoney, Wheeden ve Perales (2004) farklı özel eğitim sınıflarından yer alan gelişimsel yetersizliğe sahip (örn., gecikmiş dil ve konuşma, otistik bozukluk, fiziksel yetersizlik gibi) 70 çocuk ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin farklı öğretimsel yaklaşımları kullanarak verdikleri erken özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini incelemişlerdir. Öğretmenler didaktik, doğal öğretim ve çocukların gelişimine uygun gelişimsel öğretimle sınıflarda çocuklara hizmet sağlamışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin farklı öğretim yaklaşımlarını kullanarak sundukları eğitimin, çocukların sınıf içerisinde edinmiş oldukları yaşantılarda farklılık yarattığı, ancak bu farklılığın üç öğretim yaklaşımı arasında anlamlı olmadığı ve çocukların gelişim oranları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Öte yandan, ebeveynlerin yanıtlayıcı olma düzeyleri ile çocukların gelişimi arasında ilişki olduğu, bunun da çocukların gelişimi üzerinde %10'luk bir ilerlemeye yol açabileceği ortaya çıkmıştır. Bu durum ebeveynlerin: (1) çocuklarının gelişimi üzerinde etki sağladığını ve

(2) uygulama suresi boyunca daha yanıtlayıcı olmalarının uygulamanın etkililiğini arttırabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak EDEP ve diğer İTU'nun dayandığı ebeveyn davranışlarının önemi ortaya çıkmıştır. Bu amaçla, diğer İTU'da olduğu gibi EDEP'te de ebeveynlerin çocuklarına karşı daha yanıtlayıcı olmalarını sağlamak için bazı Etkileşime Dayalı Stratejilerin (ES) geliştirildiği görülmektedir.

EDEP'te yer alan çocuğa ilişkin hedeflenen her bir amaç ve öğretim yöntemi, çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırma sonuçlarına ve gelişim ve öğrenmeyi hedef alan Piaget (1963) ve Vygotsky'nin (1978) yapısalıcı, Bruner'in (1974, 1983) dil gelişimi, Bowlby (1969) ve Goleman'ın (1995) bağlanma ve Atkinson (1964) ve Weiner'in (1980) başarı motivasyonu kuramlarına dayanılarak ortaya çıkmıştır (akt.; Mahoney ve McDonald, 2007). Bu kuramların her biri çocukların etkileşimde aktif olarak yer almalarının onların gelişimsel öğrenmeleri açısından büyük önem taşıdığından söz etmektedir. Dolayısıyla, çocuğun etkileşim sırasında sergileyeceği davranışların çocuğun gelişiminde temel köşe taşları niteliğinde olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle, programın içeriğinde çocukların öğrenmeleri ve kullanmaları için temel/etkileşimsel davranışlar (örneğin; sosyal oyun, problem çözme, ortak dikkat, işbirliğinde bulunma) bulunmaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin günlük rutinler sırasında çocuklarıyla etkileşimlerinde kullanabilecekleri 66 öğretim stratejisi ve 132 tartışma noktası bulunmaktadır. Bu stratejiler, ebeveynlerin çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarına yardım eden, kolaylıkla hatırlanabilen ve kullanılabilen pratik öneriler şeklindedir (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Araştırmalar, ebeveynlerin EDEP stratejilerini kullanmalarıyla birlikte çocukların ve ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında artış olduğunu, bu artışa bağlı olarak ebeveyn-çocuk etkileşiminin nitelikli hale geldiğini ve çocukların gelişimlerinde ilerleme kaydettiklerini ortaya koymaktadır (Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005; Mahoney, Wheeden ve Perales, 2004). Şekil 2.1'de bu sürecin nasıl işlediği açıklanmaktadır. Buna göre, ebeveynlerin, günlük etkileşimler sırasında EDEP stratejilerini kullanarak, çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde (responsiveness) etkileşime bulunmalarının çocuklarının etkileşimsel davranışlarında ve gelişimlerinde ilerleme sağlanabilmektedir.



Şekil 2.1. EDEP Öğretim Stratejilerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi (Mahoney ve Perales, 2005).

Şekil 2.1 incelendiğinde, EDEP'in öncelikli olarak ebeveynlere çocuklarıyla etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri etkileşimsel davranışları (duyarlı ve yanıtlayıcı olma, duygusal anlamda ifade edici olma ve başarı odaklı ve yönlendirici olma) kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. İkinci olarak, çocukların birincil bakıcıları ya da ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri etkileşimsel davranışları kullanmalarını ve öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Son olarak, çocukların ve ebeveynlerin etkileşim sırasında sergileyecekleri etkileşimsel davranışların niteliğindeki artışla birlikte, çocukların üç gelişimsel alanda ilerlemelerini sağlamayı hedeflemektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007).

2.5. EDEP'in Annelerin/Çocukların Etkileşimsel Davranışları ve Çocukların Gelişimi Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Araştırmalar

Bazı araştırmaların başarılı ebeveynlerin, çocukların uzun-dönemli gelişimsel çıktılarıyla ilişkili olan farklı ebeveynlik (parenting) özelliklerinin (qualities) ne

kadarını kullandıklarını ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Bunu yapmadan önce, ebeveyn davranışlarının/ebeveynliğin, çocukların bilişsel ya da dil becerileri gibi genel gelişimsel çıktıları üzerinde ne kadar etkili olduğunu anlamaya çalışmışlardır. Ayrıca, ebeveyn ve çocukların birbirlerini nasıl etkilediklerini açıkladıkları gözlenmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmalarda yapılan gözlemler sonucunda ebeveynliğin en az dört özelliğinin ortaya çıktığı görülmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Bunlar;

- ✓ *Başarı odaklı olma (achievement orientation)*: ebeveynlerin çocuklarının ileri düzeydeki gelişimsel becerileri kullanmalarını teşvik etmeleri
- ✓ *Duygusal anlamda ifade edici olma (affective)*: ebeveynlerin etkileşimde enerjik ve coşkulu olması, aynı zamanda çocuklarına karşı sıcak olmaları ve onlarla olan etkileşimden zevk aldıklarını çocuklarına göstermeleri
- ✓ *Yanıtlayıcı olma (Responsiveness)*: çocukların etkileşim sırasında sergilediği davranış ya da etkinliklerden dolayı onları teşvik etmeleri ve desteklemeleri
- ✓ *Kontrol (Control)*: Ebeveynler çocuklarıyla birlikteyken, çocuklardan ziyade, ebeveynlerin ne yapılacağına karar verilmesi

Yukarıda, araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış olan ebeveynliğe ait dört özellik, Mahoney'in geliştirdiği Ebeveyn Davranış Değerlendirme Ölçeğinde (Maternal Behavior Rating Scale; Mahoney, 2008) de yer almaktadır. Ancak Mahoney'in, son özellik olan "Kontrol" faktörünü, "Yönlendiricilik" (directiveness) başlığı altında ele aldığı görülmektedir. Mahoney'in (2008) geliştirdiği ölçekte yer alan ve araştırmalarca da ortaya konan bu özellikleri, ebeveynlerin çocuklarıyla girdikleri hemen hemen her etkileşimde sergiledikleri ileri sürülmektedir. Bu özellikler, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikteyken kullanmış oldukları, birçok farklı çocuk yetiştirme tarzını (caregiving style) da ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, bu özelliklerin çocuğun gelişimiyle ilişkili olduğunu, ebeveynlerin bu özellikleri çocuklarıyla etkileşime girerken sergilemeleri durumunda, bu özelliklerin çocukların gelişimine katkı sağladığını belirtmektedirler (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Bell (1979), etkileşim sırasında her bir partnerin (örneğin; anne ve çocuk) birbirlerinin davranışını karşılıklı olarak etkilediğini, yönlendirdiğini ve birbirlerinin davranışı

üzerinde değişiklik yarattığını ileri sürmektedir. Bu çift yönlü sistemden hareketle de anne-çocuk etkileşimi sonucunda ortaya çıkan karşılıklı etkinin, çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinin oldukça önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Örneğin, Mahoney ve Perales (2003)'in EDEP kullanarak, otistik ve yaygın gelişimsel bozukluğa sahip küçük çocuklar ve anneleri üzerinde yürüttükleri çalışmada, annelerin serbest oyun sırasında çocuklarıyla olan etkileşimleri video kaydına alınmıştır. EDEP uygulamasının bitiminde, her bir video kaydı Mahoney (2008) tarafından geliştirilmiş olan Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) ile analiz edilmiştir. Yapılan tekrarlı MANOVA sonuçlarına göre, çocukların ve annelerin etkileşimsel davranışlarında artış görölmüştür. Annelerin özellikle yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarında anlamlı düzeyde artış göröldüğü, ancak annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında anlamlı düzeyde değişiklik meydana gelmediği gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, EDEP'le birlikte annelerin yanıtlayıcı ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarında %35 ve %27 artış sağlanırken, başarı odaklı olma ve yönlendirici olma davranışlarında %13 ve %4 oranında düşüş sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, anne ve çocukların etkileşimsel davranışlarındaki artışla birlikte çocukların gelişiminde ilerleme meydana geldiği belirlenmiştir.

Humphries (2003) yaptığı alan yazın çalışmasında, 13 çalışmayı gözden geçirmiştir. Bu araştırmalar, otistik ya da yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocukların temel davranışlarında artışa yol açan uygulamaların, artışa yol açmayan uygulamalara kıyasla, çocukların dil ve sosyal duygusal gelişiminde daha fazla ilerleme sağladıklarını ortaya koymaktadır. Mahoney, Wheeden ve Perales (2004) ise, uygulamaların annelerin yanıtlayıcı olma davranışlarında artış sağlamada etkili olmamaları durumunda, çocukların gelişiminde önemli ilerlemelerin sağlanamayacağını ileri sürmektedirler. Ayrıca, çocukların gelişim kaydetmesi üzerinde, çocukların yetersizlik türünün ya da etiyolojisinin değil, annelerin yanıtlayıcı olmalarının etkili olabileceğine vurgu yapmaktadırlar.

Mahoney ve Perales (2005) yaygın gelişimsel bozukluğa ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip okulöncesi yaştaki çocuklar ve anneleri üzerine yaptıkları bir çalışmada, EDEP

kullanılarak ilişki temelli uygulamaların etkisi incelenmiştir. Bir yıl kadar süren araştırmada, ebeveynlerle ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik haftalık oturumlar gerçekleştirilmiştir. Serbest oyun sırasında annelerin çocuklarıyla olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin gözlemlerin video kayıtları alınmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümlerde MANOVA sonuçlarına göre, çocukların etkileşimsel davranışlarında artış görülürken, annelerin ise yalnızca yanıtlayıcı ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarında anlamlı düzeyde artışlar sağlanmıştır. Ayrıca, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlevinde ilerleme meydana gelmiştir. Sonuç olarak EDEP'in, annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarını arttırmada etkili olmuş, bunun sonucunda da çocukların gelişiminde ilerlemeler meydana gelmiştir. Kim ve Mahoney (2005), gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklar ve anneleri üzerine yaptıkları çalışmada, bu sonuçlara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmada EDEP'in, Koreli çocuklar ve annelerinin etkileşimsel davranışlarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışlarında meydana gelen değişiklik ise, çocukların etkileşimsel davranışlarındaki artışın %18'i ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların etkileşimsel davranışlarının ise, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları ile pozitif ve başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışları ile de olumsuz ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Mahoney, Mee Kim ve Lin (2007), ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının, özellikle ebeveyn yanıtlayıcılığının çocukların temel davranışları kullanmalarını teşvik etmede önemli rol oynadığını, bu durumun da çocukların temel davranışlarının gelişimsel öğrenmeleri üzerindeki etkisine aracılık etmiş olabileceğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, ebeveynlerin rutin etkileşimler sırasında yanıtlayıcı etkileşimlerde bulunarak, çocukların temel davranışları kullanmayı bir alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olabileceğinden söz etmektedirler.

Mahoney ve MacDonald (2007) EDEP, EDEP stratejilerini kullanacak ebeveynlerin ya da birincil bakıcıların, EDEP'te çocuklara yönelik olarak oluşturulmuş *sosyal oyun, başlatma, keşfetme, problem çözme, alıştırma (practice) yapma, ortak etkinlikte bulunma, ortak dikkat, seslendirme (vokalizasyon), belli bir amaca yönelik iletişimde bulunma, sohbet etme (sözel ve sözel olmayan), güven duyma (trust), empati kurma,*

işbirliğinde bulunma, öz- düzenleme (self-regulation) ve kendine güven duyma (feelings of confidence) ve kontrol altına alma duygusu (feelings of control) toplam 16 temel davranışı göz önünde bulundurmaları gereken en önemli noktalardan biri olarak görmeleri gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Koegel, Koegel ve Carter (1999) ise, çocukların bu temel/etkileşimsel davranışlarının birçok işlevsel alanda merkez konumunda olduğunu ve temel davranışlarda meydana gelebilecek bir değişikliğe bağlı olarak, diğer birçok davranışta da değişikliğin ortaya çıkabileceğini öne sürmektedirler.

Koegel, Koegel ve Carter'in (1999) düşüncesinden hareketle, temel davranışlar üzerine çalışan araştırmacılar, temel davranışların özellikle otistik bozukluk ya da yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklarda kullanılmasının uygulamanın etkililiğini arttıracak ve çocukların birçok davranışı üzerinde değişikliğe yol açabileceğini savunmaktadırlar (Koegel ve Frea, 1993; Koegel, Koegel, ve Schreibman, 1991). Araştırmacılar, özellikle otistik bozukluk gösteren çocukların, öğrenme süreci için büyük önem taşıyan sürdürme, başlatma, davranışlarını kontrol altına alma ve düzenleme, karşılıklı olarak etkileşimde bulunma davranışlarında yaşadıkları yetersizliklerin, bu çocukların aldığı normal eğitim sürecini sınırlandırdığını öne sürmektedirler. Öte yandan, aynı araştırmacılar bu çocukların temel davranışlarında artış meydana gelmesi durumunda, bu çocukların birçok şeyi bizzat deneyerek ve yaşayarak gerçekleştirebileceklerini, buna bağlı olarak da çocukların uygulamada yalnızca kendileri için önceden belirlenmiş hedef davranışları değil, diğer hedeflenmeyen davranışları da öğrenebileceklerini iddia etmektedirler (Mahoney, Mee Kim ve Lin, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, denekler ve deneklerde aranan önkoşul özellikler, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Denekler ve Deneklerde Aranan Önkoşul Özellikler

Bu çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri ile çalışılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, çocuklar ve anneleri için önkoşul özellikler dikkate alınmıştır. Bunlar; a) çocukların 72 aydan büyük olmaması, b) gelişimsel yetersizliğe sahip (yalnızca zihinsel yetersizlik, down sendromu ve otistik bozukluk ya da yaygın gelişimsel bozukluk) olması, c) yetersizliğe ilişkin tanıyı almış olması, d) annelerin EDEP benzeri bir programa katılmamış olması ve e) annelerin çalışmaya gönüllü olarak katılmayı istemeleri. Bu önkoşullar dikkate alınarak, önkoşulları sağlayan çocuklar ve annelerini belirlemek amacıyla öncelikle Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)'ın kayıtları incelenmiştir. Eskişehir'deki katılımcı sayısının yetersiz olması nedeniyle Eskişehir'e en yakın il olan Kütahya ilindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurulmuştur.

Eskişehir RAM ve Kütahya İlindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin kayıtları incelenmiş, sözü edilen ön koşul özelliklerine uygun çocuklar belirlendikten sonra çocukların anneleriyle telefon ile ulaşılmıştır. Gönüllü olan annelere çalışma hakkında daha detaylı bilgi vermek amacıyla anneler kuruma davet edilmişlerdir. Kütahya ve Eskişehir'deki görüşmeler aynı hafta içinde, birbirini takip eden (örneğin; Pazartesi ve Salı) günlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonunda; Eskişehir'den 10, Kütahya'dan 9 olmak üzere toplam 19 anne-çocuk ikilisi araştırmaya katılım göstermiştir. Bağımsız bir kişi tarafından tüm denekler arasından kura çekimi

gerçekleştirilmiş ve denekler A ve B grubu şeklinde belirlenen iki boş kutuya dağıtılmıştır. İki grup arasından (A ve B grubu) deney ve kontrol grubunun seçiminin yapılması için aynı kişi yeniden kura çekimi yapmıştır. Kura çekiminde B grubu deney grubu, A grubu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Anneler ile araştırmacı arasında çalışmaya katılım sözleşmesi (Ek-2) imzalanmış, daha sonra anneler ile öntest verilerinin toplanması ve öğretim oturumlarının takvimi planlanmıştır.

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunda, hem deney (ortalama yaş=50.30 ay, standart sapma=4.04) hem kontrol (ortalama yaş=47.22 ay, standart sapma=4.43) grubunda yer alan çocukların yaşlarının 22 ile 65 ay arasında değiştiği ve her iki grupta çocukların büyük çoğunluğunun 36-65 ay arasında olduğu belirtilmiştir. Yetersizlik türü açısından, her iki grupta da eşit sayıda çocuk yer almaktadır, ancak otistik bozukluğa sahip çocukların sayısı kontrol (n=4) grubuna kıyasla deney (n=5) grubunda daha fazladır. Ayrıca, deney (3 down sendromu, 2 zihinsel yetersizlik) ve kontrol (3 down sendromu, 2 zihinsel yetersizlik) grubunda eşit sayıda zihinsel yetersizliğe sahip çocuk bulunmaktadır. Kızların ve erkeklerin sayısı ise, deney (n=5) ve kontrol (n=5) grubunda eşitken, deney (n=5) grubundaki kızların sayısının kontrol (n=4) grubuna göre bir fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1
Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler

Çocuklara İlişkin Değişkenler		Deney	Kontrol	Toplam
Yaş (ay)	22-36 ay	2	1	3
	37-48 ay	2	4	6
	49-60 ay	3	2	5
	61-65 ay	3	2	5
Toplam		10	9	19
Yetersizlik Türü	Otistik bozukluk	5	4	9
	Zihinsel yetersizlik	5	5	10
Toplam		10	9	19
Cinsiyet	Kız	5	4	9
	Erkek	5	5	10
Toplam		10	9	19

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, hem deney (ortalama yaş=35.20 yıl, standart sapma=2.82) ve kontrol (ortalama yaş=35.00 yıl, standart sapma=2.12) hem grubunda yer alan annelerin yaşlarının 25 ile 57 yaş arasında değiştiği ve her iki gruptaki annelerin büyük çoğunluğu 25-30 ve 36-40 yaş arasında yer almaktadır. Eğitim düzeyleri açısından ise, hem deney (n=5) hem kontrol (n=5) grubundaki annelerin büyük çoğunluğunu lise mezunu anneler (n=10) oluştururken, bunları ikinci sırada ilkokul mezunu anneler (n=5) takip etmektedir. Ayrıca, yalnızca bir okur-yazar olmayan anne ise deney grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.2
Annelere İlişkin Kişisel Bilgiler

Annelere İlişkin Değişkenler		Deney	Kontrol	Toplam
Anne Yaşı (yıl)	25-30 yaş	3	3	6
	31-35 yaş	3	1	4
	36-40 yaş	3	3	6
	41-57 yaş	1	2	3
Toplam		10	9	19
Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	1	0	1
	İlkokul	2	3	5
	Lise	5	5	10
	Üniversite	2	1	3
Toplam		10	9	19

3.2. Ortam

Araştırma Eskişehir ve Kütahya illerinde yürütülmüş olup, Eskişehir’de Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM), Kütahya’da ise deneklerin devam ettikleri kurumda (özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) gerçekleştirilmiştir. Her iki kurumda uygulamalar, çalışma için uygun olan bir odada, bire-bir öğretim düzenlemesi şeklinde yürütülmüştür. Uygulamanın yürütüldüğü her iki odada yerlerde halı bulunmaktadır. Odalarda çocuklarla masa başı etkinlikleri yapmak için bir tane küçük boy sehpa ve bir küçük sandalye, bununla birlikte uygulamacı ve anne için iki sandalye daha yer almaktadır. Ayrıca odada, çocukların anneleriyle etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri, gelişimlerine uygun oyuncaklar ve araç-gereçler ve bunların konulduğu küçük bir dolap bulunmaktadır.

3.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın gerçekleştirildiği odalarda, çocukların anneleriyle etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri oyuncaklar (örn. oyuncak araba, hacıyatmaz, legolar, oyun hamuru gibi) ve masa başı etkinlikleri için araç-gereçler (örn., kağıt, boya kalemi, makas vb.) bulunmaktadır. Her bir oyuncak ve araç-gereç, çocukların yaşı, gelişim düzeyi, sahip olduğu beceriler de dikkate alınarak seçilmiştir. Ayrıca, annelerin EDEP’e ilişkin görüşlerinin alınmasında ses kayıt cihazı, çocukların ve annelerin serbest oyun etkileşimi (yaklaşık 15-20 dak.) sırasında sergiledikleri etkileşimsel davranışlara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik ve EDEP’e ilişkin uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında ise, video kamera kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Modeli

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma aynı zamanda nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini de yansıtmaktadır.

3.5. Bağımsız Değişken

Çalışmanın bağımsız değişkeni, Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programıdır (EDEP). EDEP, çocukla gün içerisinde en yoğun zaman geçiren anne/baba ya da diğer yetişkinler tarafından günün her anında uygulanabilen, gelişimsel, bilimsel dayanaklı uygulamalara dayalı geliştirilmiş bilimsel dayanağı oluşmakta olan bir erken özel eğitim programıdır. Program, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizlikleri olan (örn., zihinsel yetersizlik, otistik spektrum bozukluğu gibi) ya da gelişimsel gerilik riski altındaki çocuklar ve anne/babaları ya da diğer birincil bakıcıları ile kullanılabilmekte iken, herhangi bir yetersizliği olmayan normal gelişim gösteren çocuklar ve anne/babaları ile de kullanılabilir niteliktedir (Mahoney ve MacDonald, 2007).

EDEP, çocukların temel davranışlarını destekleyecek etkileşimler kurması için anne/baba ya da yetişkinlere kazandırılacak 66 öğretimsel stratejiyi ve 132 tartışma noktasını içermektedir. Stratejiler öneri niteliğinde olup, her bir stratejinin daha iyi anlaşılmasını destekleyen tartışma noktaları ile açıklanmaktadır. EDEP öğretimsel stratejilerini kazanan anne/baba ve yetişkinler, nitelikli etkileşimleri ile çocuklarının temel davranışları kazanmalarını ya da geliştirmelerini destekleyerek, çocuklarının gelişimlerini de olumlu yönde desteklemeyi hedeflemektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). EDEP'in uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgiler Deney Süreci başlığı altında ilerleyen bölümde anlatılmaktadır.

3.6. Bağımlı Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

3.6.1. Annelerin Etkileşimsel Davranışları

Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (Diken, 2009). Araştırmada annelerin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla, Mahoney (1999) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlama çalışması Diken (2009) tarafından yapılmış olan Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (Maternal Behaviors Rating Scales [MBRS]) kullanılmıştır. Orijinal ölçek 5'li likert tipi bir ölçek olup, annelerin etkileşimsel davranışlarını, en düşükten en yükseğe doğru bir derecelendirme ile

değerlendirme yapmaktadır. Ölçeğin orijinali ebeveyn davranışlarını duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal-ifade edici olma, başarı odaklı olma ve yönlendirici olma dört alt faktörde 12 madde ile değerlendirmektedir.

Diken (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında; yapı geçerliğine ilişkin bulgular, Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonunda (EDDÖ-TV) yer alan 12 maddenin; “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” (duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma), “Duygusal-İfade Edici Olma” (kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma) ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” (başarı odaklı olma, yönlendirici olma, etkileşim hızı) olmak üzere 3 alt faktörde toplandığını göstermektedir. EDDÖ-TV’nin güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı her bir alt faktörde ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” boyutunun 0.86, “Duygusal İfade Edici Olma” boyutunun 0.87 ve “Başarı odaklı-Yönlendirici Olma” boyutunun ise 0.61 iç tutarlık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.84 ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğunu ve üç faktörün varyansının % 73.40’ını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, EDDÖ-TV’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.6.2. Çocukların Etkileşimsel Davranışları

Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (Diken, 2009). Araştırmada çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla Mahoney ve Wheeden, (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Diken(2009) tarafından yapılan Çocuk Davranışını Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale [CBRS]) kullanılmıştır. Orijinal ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup, çocukların etkileşimsel davranışları, en düşükten en yükseğe doğru bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir.

Türkçe uyarlama çalışmasında, yapı geçerliğine ilişkin bulgular Çocuk Davranışını Derecelendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu’nda (ÇDDÖ-TV) yer alan 12 maddenin, “Dikkat” (dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği) ve “Başlatma” (başlatma, ortak dikkat

ve duygusal durum) olmak üzere orijinal ölçekte olduğu gibi 2 alt faktörde toplandığını göstermektedir. ÇDDÖ'nün Türkçe Versiyonu'nun güvenilirliğine ilişkin bulgular ise; "Dikkat" boyutunun 0.79 ve "Başlatma" boyutunun ise 0.91 iç tutarlık katsayısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.82 ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğunu ve iki faktörlü yapının varyansın % 78.86'sını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, ÇDDÖ-TV'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.6.3. Çocukların Gelişimsel Becerileri

EDEP'in hedef çocukların gelişimsel becerilerine ilişkin etkisi *Denver Gelişimsel Tarama Testi-II (DENVER II)* ve *Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)* veri toplama araçları ile değerlendirilmiştir. DENVER II'de çocukların bilişsel alanını ölçmeye yönelik alt testinin bulunmamasından ve AGTE'nin çocukların dil-bilişsel becerilerini annelerin görüşleri doğrultusunda değerlendirme olanağını sağlamasından dolayı bu çalışmada iki farklı test kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal alandaki becerilerini ölçmek amacıyla DENVER II-Kişisel-Sosyal ve Dil, AGTE'nin ise dil-bilişsel alt testleri kullanılmıştır.

Denver Gelişimsel Tarama Testi-II (DGTT-II): EDEP'in hedef çocukların gelişimsel (kişisel-sosyal ve dil) becerilerine etkisi DGTT-II ile değerlendirilmiştir. DGTT-II, küçük çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları yakalamada sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) adı ile yayımlanmıştır (Öz Göçer, 2006). DGTT yaygın kullanımı sonucunda elde edilen deneyimlerin ışığında, Frankenburg ve Dobbs tarafından 1990 yılında yeniden gözden geçirilerek, özellikle dil alanında eklenen yeni maddeleri ve farklı puanlama sistemiyle geliştirilmiş, DENVER II adı ile kullanıma sunulmuştur (Anlar ve Yalaz, 1995). Testin birçok ülkede; örneğin Tokyo/Japonya'da Ueda (1978), Cardiff /Galler'de Bryant ve arkadaşları (1979), Nijerya'da (Olade 1984) ve Singapur'da Lim ve arkadaşları (1994) tarafından farklı amaçlarla uyarlanarak ve standardize edilerek kullanıldığı gözlenmektedir (akt.; Durmazlar ve arkadaşları, 1998). Türk çocuklarına uyarlanması ve

standardizasyonunun ilk kez 1982 yılında Yalaz ve Epir tarafından gerçekleştirilmiştir (Epir ve Yalaz, 1984; Karasalihoğlu ve arkadaşları, 1997).

Türkiye’de araştırmalarda (örn., Kapçı, Küçüker ve Uslu, 2010) sıklıkla kullanılan DGTT, yurt dışında olduğu gibi DENVER-II adıyla 1995 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve Türk çocuklarına standardizasyonu yapılmıştır (Anlar ve Yalaz, 1995; Durmazlar, Öztürk, Ural, Karaağaoğlu ve Anlar, 1998). DENVER II’nin yeniden yapılan Ankara standardizasyonunun son aşamasının 2007 yılının sonunda tamamlandığı ve testörlerin eğitimine sunulduğu görülmektedir. DENVER-II’nin DGTT ile ortak olan maddelerinin geçerlilikleri DGTT’nin yaygın kullanımı ile ispat edilmiştir. Değişik yaş gruplarında 10 çocuk aynı anda birden fazla testör tarafından test edildiğinde ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıklarla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında, Testörler arası uyumluluğun %90, test-test uyumluluğun ise %86’nin altına düşmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, testin 5-15 dakika gibi kısa bir surede verilebildiği, öğrenilmesinin ve uygulanmasının kolay, güvenilir ve geçerliliği bilinen bir tarama testi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2007).

Erken tanı yönünden 0-6 yaş arasındaki çocukları taramayı amaçlayan DENVER II testi, risk grubundaki çocukları izlemeye ve okulöncesinde olası okul sorunlarını taramada da kullanılmaktadır (Ural Bayoğlu, Anlar ve Yalaz, 2010). Çocuğun yaşına uygun birtakım becerilerini değerlendiren bu testin, belirti vermeyen gelişimsel sorunları taramada, kuşkulu durumları nesnel bir ölçüt ile doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları (örneğin, doğuma yakın dönemde sorunlar geçirmiş bebekleri) izlemeye oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, DENVER II çocukların gelecekteki zihinsel veya uyumsal yeteneği tahmin etmede kullanılmamaktadır. Bunun yerine, diğer çocukların gelişimine oranla gelişimsel açıdan yetersizliğe sahip çocukların durumlarını belirlemede ve bu çocukların birtakım işlevlerdeki becerisini yaşlıları ile karşılaştırmada kullanılabilir.

DENVER II çocukların ince motor, kaba motor, kişisel-sosyal ve dil becerileri olmak üzere toplam dört gelişim alanında değerlendirmekte olup, testte 121 madde yer almaktadır. Ayrıca çocuğun yeteneklerini nasıl kullandığını değerlendirmeye yarayan 5

ek soru içermektedir. Testin kişisel-sosyal bölümünde çocukların “*insanlarla anlaşma, kendi bireysel gereksinimlerini karşılayabilme*” becerilerinin belirlenmesi hedeflenirken, dil bölümünde ise “*çocukların işitme, anlama ve dili kullanma*” becerilerinin belirlenmesi hedeflendiği görülmektedir (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2007).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE): EDEP’in hedef çocukların gelişimsel (bilişsel) becerilerine etkisi Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile değerlendirilmiştir. AGTE, 0-6 yaş grubu Türk çocuklarının gelişimini değerlendirmek amacıyla, Savaşır, Sezgin ve Erol tarafından geliştirilmiş ilk tarama envanteridir. Envanter, gelişimsel yetersizlik ya da risk altında olduğu düşünülen bebek ve çocukların erken dönemde tanınması ve gerekli önlemlerin alınabilmesine de olanağı sağlamaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2005).

AGTE’nin geliştirilmesi aşamasında, 0-6 yaş arasında yer alan toplam 860 çocuk (erkek: 420, kız: 440) annesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin güvenirlik ve geçerliği hesaplanmıştır. Öncelikle AGTE’nin iç tutarlığı üç farklı yaş aralığındaki (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 aylar) çocukların genel gelişim puanları üzerinden Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanmış ve üç farklı yaş aralığında iç tutarlılığın (Cronbach’s Alpha katsayısı: 0.80-0.99) oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirlik sonuçlarına bakıldığında, her bir yaş aralığı için iç tutarlılığın; 0.99, 0.98 ve 0.88 olduğu, Cronbach’s Alpha katsayılarının ise 0.98, 0.97 ve 0.88 olduğu görülmektedir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2005).

AGTE’nin geçerliliğine ilişkin ölçütün belirlenmesi için, “Denver Gelişimsel Tarama Envanteri”ni uygulandığında, her iki ölçüm aracı arasındaki ilişki (normal gelişim gösteren çocuklarda: 0.92; prematüre olan çocuklarda: 0.96; zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda: 0.90) oldukça yüksek bulunmuştur (Erol, Sezgin, Savaşır, 1994). Başka bir çalışmada ise, AGTE ile Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği arasında yüksek düzeyde ilişki ($r=0.95$) bulunmuştur (Alpas ve Akça, 2003). Sonuç olarak araştırma sonuçları, AGTE’nin çocukların gelişimini ölçmede kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak da, AGTE’nin 0-6 yaş grubunda yer alan

çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine bilgi sağlamada, Türkiye’de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Ünlü, Aras, Eminağaoğlu, Büyükgebiz ve Bekem, 2007).

AGTE, 0–6 yaş bebek ve çocukların gelişimini ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Envanter, annelerin dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan, babalar ya da bakıcılar tarafından yanıtlanarak da kullanılabilir. AGTE’nin uygulanması çocuğun takvim yaşı ve becerilerine bağlı olarak ortalama 30-45 dakika sürmektedir. Envanter, çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve annelere sorularak “Evet, Hayır, Bilmiyorum” şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Sorular gelişimin farklı, ancak birbiriyle ilişkili alanlarını (Dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri-özbakım) temsil edecek biçimde düzenlenmiştir. Diğer bir deyişle, bebek ya da çocuğun yaşlarına göre genel gelişiminin hangi noktada olduğunun belirlenmesinin yanı sıra, gelişimin 4 farklı alanı olan “dil-bilişsel”, “ince-motor”, “kaba-motor” ve “sosyal beceri-özbakım” alanlarında da ortalama ya da ortalamanın altında olup olmadığını saptamaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2005).

3.6.4. Annelerin Görüşleri

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler. Programa katılan annelerin EDEP’in kullanımı ve etkililiğine ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında annelerle yapılan görüşmelere ait görüşme soruları (Ek-9) araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra görüşme sorularının son hali ortaya çıkmıştır.

3.6.5. Bilgi Formu

Bilgi formu, katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri kaydetmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda kısa cevap gerektiren sorular (örn., çocuğun tanısı) araştırmacı tarafından annelere sorularak doldurulmaktadır. Annelerden çocuklarına ve kendilerine ilişkin alınmış olan cevaplar anında bilgi formundaki soruların karşısında yer alan boşluğa araştırmacı tarafından (X) işareti kullanılarak

işaretlenmektedir. Bilgi formunda, çocuklar için aldıkları tanı, cinsiyet ve yaş bilgilerine ilişkin sorulara yanıt aranırken, annelere için yaş ve eğitim düzeyine ilişkin sorulara yanıt aranmıştır (Ek-3).

3.7. Araştırma Süreci

Araştırma pilot ve deney süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.7.1. Pilot Çalışma

Deney sürecinde ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek, gerekli uyarlamaları gerçekleştirebilmek ve uygulamacının EDEP'e ilişkin günlük planın hazırlanması ve öğretimi ile ilgili deneyim sahibi olmasını sağlamak amacı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada araştırma için çalışma grubunda belirtilen gerekli olan ön koşul becerilere sahip, 5.5 yaşında otistik bozukluğa sahip bir çocuk ve down sendromlu bir çocuk ile çalışılmıştır.

Pilot çalışmanın yürütüldüğü dönemde otistik bozukluğa sahip çocuk, yaklaşık olarak iki yıl, down sendromlu çocuk ise yaklaşık 3 yıldır eğitim almaktadır. Her iki çocuk pilot uygulama süresince gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve ailelerine hizmet veren bir özel eğitim okuluna devam etmektedir. Her iki çocuk bireysel eğitim yanı sıra haftada bir günde grup eğitimi almaktadır. Aldıkları eğitim EDEP'in içeriğinden bağımsız eğitimler olarak belirlenmiştir. Her iki çocuğa DENVER-II ve AGTE dil-bilişsel testleri uygulanmıştır. Otistik bozukluk gösteren çocuk DENVER-II kişisel-sosyal ve dil alt testinde 11 aylık bir gelişim düzeyinde bulunuyorken, AGTE dil-bilişsel alt testinde 15 ay düzeyinde görülmüştür. Down sendromlu çocuk ise, DENVER-II kişisel-sosyal 23 ay ve dil alt testinde 33 aylık bir gelişim düzeyinde bulunuyorken, AGTE dil-bilişsel alt testinde 22 ay düzeyinde görülmüştür.

Pilot uygulama Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezine bağlı çalışma için uygun bir odada bire-bir öğretim düzenlemesi ile hafta içi dört gün (her bir çocuk için 2 öğretim oturumu); günde bir öğretim oturumu düzenlenerek yürütülmüştür. Çalışma

09.00-11.30 ve 13.30-15.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir (uygulama süresince ailenin isteği üzerine dört gün farklı saatlerde çalışma yapılmıştır). Odada sehpa, sandalye, dolap, halı ve çocukların gelişimine uygun oyuncaklar (Legolar, araba vb.) bulundurulmuştur. Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm oturumların %70'inin video kaydı yapılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda da uygulamacı olarak çalışmayı yürütmüştür. Bu çalışmada da annelerin ve çocukların araştırma için belirlenen önkoşul becerilere (EDEP benzeri bir programa dahil olmamış olmak) sahip olması beklenmiş ve araştırmada yer verilen süreç izlenerek ön koşul beceriler değerlendirilmiştir. Pilot çalışma sonunda EDEP'in uygulamasına ilişkin bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

- 1) *Araç-gereçlerle ilgili yapılan düzenleme:* Pilot çalışma sırasında çocuğun kolaylıkla ulaşabildiği oyuncakların sayısı sınırlı hale getirilmiştir. O günkü öğretim oturumu için belirlenen oyuncakların dışındaki diğer oyuncaklar dolapta saklı tutulmuştur. Çok sayıda oyuncakın ortamda olması durumunda, çocukların dikkatlerinin sağlanmasında güçlüklerin yaşandığı belirlenmiştir.
- 2) *Günlük planların işlenişine ilişkin düzenleme:* Pilot çalışmada günlük planların uygulaması yalnızca uygulamacı, anne ve çocuk şeklinde yürütülürken, pilot çalışma sonunda ortama bir başka kişinin dahil edilmesi gerekmiştir. Uygulamacı ile anne EDEP stratejileri üzerine konuşurken, diğer kişinin çocukla oyun etkinlikleri gerçekleştirmesine karar verilmiştir.
- 3) *Öğretim oturumlarının süresine ilişkin düzenleme:* Pilot çalışma sırasında her bir çocuk için 4 ay olarak belirlenen sürenin, toplam 30 öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Çünkü çocukların sağlık problemi yaşamaları ya da ailelerin şehir dışına seyahat etmeleri gibi nedenlere bağlı olarak öğretime bazen ara verilmiştir. Dolayısıyla, herhangi bir nedenle gerçekleştirilemeyen öğretim oturumunun daha sonra gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

3.7.2. Deney Süreci

3.7.2.1. Öğretim Oturumları

Uygulamada her bir anne ile haftada iki öğretim oturumu düzenlenmiş olup, toplamda 30 oturum gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, oturumlar ortalama 1.5 saat (ranj 1 saat-2 saat) sürmüştür. Tüm öğretim oturumlarının 21'i (% 70) video kaydına alınmıştır. Her öğretim oturumunda o güne ilişkin günlük plan kullanılmıştır. Öğretim oturumları EDEP'in uygulama kılavuzunda belirtildiği üzere aşağıdaki gibi hazırlanmış ve uygulanmıştır:

1-Günlük Planının Hazırlanması: Günlük öğretim planları EDEP kılavuzuna göre hazırlanmaktadır. EDEP kılavuzunda annelerin çocuklarıyla günlük etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri 66 EDEP stratejisi ve her bir EDEP stratejisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan kısacası stratejilerin destekleyicileri niteliğinde olan 132 tartışma noktası yer bulunmaktadır. Tartışma noktaları stratejilerden farklı şekilde olmakla birlikte stratejilere paralel bilgiler sunmaktadırlar. Dolayısıyla uygulamacı her bir stratejiye ilişkin tartışma noktasını ya da tartışma noktalarını belirlerken bu paralelliği göz önünde bulundurması gerekmektedir. Günlük planda ikiden fazla olmaması kaydıyla birden en az bir strateji ve tartışma noktasını içerecek şekilde hazırlaması gerekmektedir.

Kılavuzda stratejiler ve tartışma noktaları çocukların her bir gelişim alanına uygun olarak belirlenmiş, ancak günlük oturum planlarına uygun strateji ve tartışma noktalarının seçimi uygulamacıya bırakılmıştır. Aynı şekilde bir strateji ya da tartışma noktası birden fazla gelişim alanında yer almaktadır. Diğer bir deyişle, örneğin uygulamacı bilişsel alanda çalıştığı bir stratejiyi ya da tartışma noktasını iletişim ya da sosyal duygusal alanda tekrar çalışma imkanına sahiptir. Uygulamacı EDEP'te bulunan 66 strateji ve 132 tartışma noktasının tamamını çalışmak zorunda değildir. Çünkü öğretilen strateji ve tartışma noktalarının uygulanması EDEP kullanma kılavuzunda yer alan “Temel Davranış Formu”nda (EK-6) bulunan 16 temel davranışa bağlıdır.

EDEP kılavuzunda yer alan stratejiler ve tartışma noktaları ile çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülen her bir temel davranışı kazandırmayı ve annelerin EDDÖ-TV’de yer alan her bir faktörün kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yüzden uygulamacı ve anne tarafından günlük planda yer alan strateji ve tartışma noktalarının öğretimi sonrasında annelerle temel davranış forumunda çocukların temel davranışına ilişkin puanlama gerçekleştirilmektedir. Temel davranış profili 0 ile 10 arasında bir rakamla puanlanmakta olup, 0-5 arası düşük; 5 orta ve 5-10 arası yüksek şeklinde yorumlanmaktadır. Her bir öğretim oturumu sonrası ve diğer öğretim oturumun öncesinde uygulamacı ve anne üzerinde çalışmakta oldukları temel davranışa ilişkin puanlamayı bu şekilde gerçekleştirmektedirler. Uygulamacı ve annenin çocuğun üzerinde çalışılan temel davranışı %80 düzeyinde yaptığı yönünde fikir birliğine varmaları durumunda, uygulama serbest oyun sırasında anne ile çocuğun 15-20 dakikalık etkileşimlerine ilişkin video çekimini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Böylece süreç içerisinde çekimi gerçekleştirilmiş olan bu video çekimi üzerinden annelerin etkileşimsel davranışlarının değerlendirilmesi ve sürecin işleyişine ilişkin annelere etkileşimsel davranışlarına ilişkin geri bildirim sağlanmış olur. Sonuç olarak, her bir strateji ve tartışma noktası belirlenirken temel davranış profilinde yer alan davranışlara göre seçilmektedir. Çocuğun o temel davranışta %80 düzeyinde başarı göstermesi durumunda bir sonraki temel davranışa geçilmektedir.

16 temel davranışın ilk 5 tanesi bilişsel (sosyal oyun, başlatma, keşfetme, problem çözme ve pratik yapma), sonraki 5 tanesi iletişim (ortak etkinlik, ortak dikkat, vokalizasyon, amaçlı iletişim, karşılık sözel ve sözel olmayan sohbette bulunma) ve son 6 tanesi sosyal duygusal (güven duyma, empati kurma, işbirliğinde bulunma, öz-düzenleme, kendini güvende hissetme ve kontrol altına alma duygusu) alana yönelik hazırlanmıştır. Dolayısıyla öğretim planı hazırlanırken öncelikli olarak bilişsel alana ilişkin temel davranışların kazandırılmasına yönelik strateji ve tartışma noktaları kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, her ne kadar bu temel davranışlar belli bir sırayla düzenlenmiş olsa da örneğin uygulamacı ilk temel davranış olan “sosyal oyun”u çalıştıktan sonra, iletişim alanı başlığı altında yer alan “ortak etkinlik” davranışını günlük planında çalışabilir. Bu araştırmada öncelikli olarak, “sosyal oyun, ortak dikkat ve ortak etkinlik” temel davranışı ele alınmıştır. Daha sonra diğer davranışlar sıra takip

edilerek işlenmiştir. Öte yandan çocuğun bu temel davranışları çok hızlı bir şekilde yerine getirmesi durumunda ise, bir sonraki gelişimsel alana geçileceği için tüm strateji ve tartışma noktalarının öğretilmesine gerek kalmamaktadır. Diğer bir deyişle EDEP kılavuzunda yer alan her bir gelişim alanına ilişkin hazırlanmış olan strateji ve tartışma noktalarının tamamının çalışılıp çalışılmayacağına, çocukların temel davranışları yerine getirme durumuna göre karar verilmektedir.

2-Günlük Planın Anneye Açıklanması: Öğretim oturumuna, uygulamacının o gün gerçekleştirilecek günlük planda belirtilen öğretim oturumunu anneye açıklaması ile başlanmıştır. Günlük planda anneye kazandırılması hedeflenen öğretim stratejileri ve bu stratejileri açıklayan tartışma noktaları yer almaktadır. Uygulamacı günlük planda yer alan stratejiyi ve bu stratejiyi açıklayan tartışma noktasını anneye açıklamıştır. Her bir öğretim stratejisi ve tartışma noktası EDEP Uygulama Kılavuzundaki “Planlama ve İzleme Formu”ndan yararlanılarak belirlenmiştir. Örnek günlük planlar Ek-4’te, örnek planlama ve izleme formu da Ek-7’de yer almaktadır.

3-Günlük Planın Uygulanması: Bu aşamada, uygulamacının anneye model olması ve rehberlik etmesi süreci yer almaktadır. Model olma; günlük planda yer alan stratejiyi, annenin nasıl uygulaması gerektiğini daha iyi anlaması amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, uygulamacı serbest oyun etkinliklerinde çocukla etkileşimde bulunarak anneye model olmuştur. Rehberlik etme sürecinde ise, uygulamacının yaptığı örnek uygulamaya benzer bir uygulamayı annenin gerçekleştirmesi istenmiştir. Annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği öğretim oturumu esnasında, karşılaştığı sorunlarda ya da stratejiyi eksik uygulaması durumunda uygulamacı anneye rehberlik etmiştir.

4-Aile Eylem Planının Hazırlanması: Uygulamacı ve anne ile gerçekleştirilen öğretim oturumunun, farklı ortam ve zamanlarda nasıl yürütüleceğine ilişkin Aile Eylem Planı (AEP) hazırlanmıştır. Bu süreçte, uygulamacı anne ile birlikte bu öğretim oturumunu günlük rutinlerde nasıl uygulayabileceklerine karar vermişlerdir. Annenin bu AEP’yi bir sonraki öğretim oturumuna kadar evde günde en az bir saat uygulaması istenmiştir. Bir sonraki öğretim oturumunda, anne ile birlikte bir önceki uygulama oturumuna ilişkin

değerlendirme yapılmış ve ortaya çıkmış ya da çıkacak olası problemlerin bir daha yaşanmaması için annelere yardımcı olunmuştur. Örnek AEP, Ek-5'te yer almaktadır.

3.7.2. Kontrol Grubuna İlişkin Düzenleme

Deney grubundaki anne-çocuk ikilisine yönelik EDEP uygulaması gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki anne-çocuk ikilisi devam etmekte oldukları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim almışlardır. Bu merkezlerde bu çocuklara yönelik eğitimler haftada 4 saat bireysel ve 2 saat grup eğitimi şeklinde yürütülmüştür. Kontrol grubundaki annelere, deney grubundaki annelere yönelik EDEP uygulaması sona erdikten sonra, aynı eğitim sürecinden kendilerinin de yararlanacağı belirtilmiştir. Bununla olası denek kayıplarının yaşanmaması ve araştırma etiği açısından oluşabilecek olası sorunların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşık altı aylık deney süreci sonunda, kontrol grubundaki çocuklar ve annelerine de deney grubuna uygulanan EDEP uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

3.8. Verilerinin Toplanması

Çalışmada uygulamalara ve güvenilirliğe ilişkin veriler olmak üzere iki tür veri toplanmıştır.

3.8.1. Uygulamalara İlişkin Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Öntest Verilerinin Toplanması. Öntest verileri uygulamaya geçmeden önceki hafta toplanmıştır. Anne ve çocuğun uygulama öncesi etkileşimsel davranışlarını belirlemek için uygulama odasında deney ve kontrol grubunda yer alan her bir anne-çocuk ikilisinin serbest oyun sırasındaki etkileşimleri (yaklaşık 15-20 dakika) videoya kaydedilmiştir. Her bir video kaydının tamamı izlendikten sonra, annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir anneye ait video kaydının güvenilirlik hesaplaması bütüncül aralık kaydı (örneğin, 15 dakikalık videonun tamamı izlendikten

sonra) ile analiz edilmiştir. Çocukların gelişimsel alanlarına ilişkin değerlendirme araçları (DENVER-II ve AGTE), bu araçlara ilişkin uygulama sertifikası bulunan uzmanlar tarafından deneysel uygulamadan önce farklı zamanlarda uygulanmıştır.

Sontest Verilerinin Toplanması. Sontest verileri uygulama bittikten sonraki hafta toplanmıştır. Anne ve çocuğun uygulama sonrası etkileşimsel davranışlarını belirlemek için uygulama odasında deney ve kontrol grubunda yer alan her bir anne-çocuk ikilisinin serbest oyun sırasındaki etkileşimleri (yaklaşık 15-20 dakika) videoya kaydedilmiştir. Her bir video kaydının tamamı izlendikten sonra, annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir anneye ait video kaydının güvenirlik hesaplaması bütüncül aralık kaydı (örneğin, 15 dakikalık videonun tamamı izlendikten sonra) göre analiz edilmiştir. Çocukların gelişimsel alanlarına ilişkin değerlendirme araçları (DENVER-II ve AGTE) bu araçlara ilişkin uygulama sertifikası bulunan uzmanlar tarafından deneysel uygulamadan sonraki hafta içinde farklı zamanlarda uygulanmıştır. Son olarak, deneysel uygulama sonrası hedef annelerle EDEP'e ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (EK-8). Görüşmeler yaklaşık 7 ile 15 dakika arasında sürmüş, görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.8.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amaçları ve alandan iki uzmanın görüşü doğrultusunda hazırlanmış ve tüm sorular katılımcılara aynı şekilde sorulmuştur. Görüşmeler, uygulamanın bitiminden bir hafta sonra annelerin kendilerinin belirledikleri uygun gün, saat ve yerlerde yapılmıştır. Görüşmeler annelerin talepleri üzerine ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşmeye gitmeden bir gün önce her bir katılımcıyı telefonla arayarak görüşme randevusunu teyit etmiştir. Görüşme öncesinde araştırmacı, katılımcılara görüşmeyle ilgili ayrıntılı bilgi vermiş ve EDEP'e ilişkin uygulamaların etkililiğini belirlemek amacıyla yapıldığı yeniden hatırlatılmıştır. Bu nedenle, annelerin

EDEP'e ilişkin olumlu ya da olumsuz yaşantılarını açıkça ifade etmelerinin EDEP'e ilişkin uygulamaların etkililiğini belirlenmesi çok önemli olduğunu vurgulanmıştır.

Görüşme sırasında sorular belli bir sırayla sorulmuş, ancak eğer anne bir soruyu yanıtlarken, bir başka sorunun yanıtını tümüyle vermişse, o soru katılımcıya tekrar sorulmamış ve bir sonraki soruya geçilmiştir. Annelerin anlatımlarında sorunun yanıtına değinmiş; ancak, tam olarak yanıtlamamışsa, araştırmacı yanıtını tam olarak alamadığı soruya ilişkin anneye soruyu farklı şekilde sormuş ya da ek sorular yöneltmiştir. Gerekli durumlarda, annelerin anlattıklarına ilişkin özetlemeler ya da örnekler istemiştir. Görüşme sırasında annenin anlayamadığı sorular olduğunda, araştırmacı yönlendirici olmayacak şekilde ek açıklamalar yapmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirildikten sonra, araştırmacı katılımcılara kendi belirlediği kod isimlerini vermiştir.

3.8. 2. Güvenirlik Verileri

3.8.2.1. Etkileşim Kayıtlarının Kodlanması ve Gözlemciler Arası güvenirlik

Serbest oyun etkinliği sırasındaki 15-20 dakikalık anne-çocuk etkileşimine ilişkin öntest ve sontest video kayıtları iki bağımsız gözlemci tarafından EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılarak kodlanmıştır. Kodlamaya geçmeden önce kodlayıcılar her iki ölçeğe ilişkin eğitim sürecinden geçmişlerdir. Araştırmada, birinci kodlayıcı EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ölçeğine ilişkin A.B.D'de eğitim almış ve edindiği deneyim doğrultusunda ikinci kodlayıcıya EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV'nin kodlanmasına ilişkin eğitim vermiştir. Videoların analizinde, araştırmacının kendisi birinci kodlayıcı, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Bozukluğu Programı'nda yüksek lisansını tamamlamış, halen aynı programda doktora yapan ve bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde psikolojik danışman olarak çalışan, doktora öğrencisi ise ikinci kodlayıcı olmuştur. Bu eğitim süresince, çalışmaya dahil edilmeyen anneler ve farklı yetersizliklere sahip çocukların etkileşimlerine ait videolar kullanılmıştır.

EDDÖ ve ÇDDÖ'nün eğitim sürecinde kodlayıcılar arasında en az %80 görüş birliği sağlandıktan sonra, gözlemciler arası güvenilirlik analizleri için araştırmacı ve diğer gözlemci deney sürecinde yansız olarak seçilmiş olan görüntü kayıtlarını eşzamanlı olarak izlemiş ve aynı anda EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV'ye işaretleme yapmışlardır. Birinci kodlayıcı (araştırmacı) kayıtların tümünü kodlamaya başlarken, ikinci kodlayıcı kayıtların % 30'unu kodlamıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik "Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı $\times 100$ " formülü (Kırcaali-İftar, ve Tekin, 1997) ile analiz edilmiştir. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV'nin çalışmalarında olduğu gibi görüş birliğinin % 80'in altında olduğu durumlarda kayıtlar iki kodlayıcı tarafından tekrar izlenmiş ve üzerinde tartışıldıktan sonra uzlaşılamayan bu maddeler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Her bir anne-çocuk ikilisine ait 15-20 dakikalık video kaydı kodlayıcılar tarafından bütüncül aralık kaydı ile analiz edildikten sonra, gözlemciler arası güvenilirlik puanı hesaplanmıştır.

Tablo 3.3
EDDÖ-TV Güvenirlik Verisi

Madde	Tam güvenirlik (%)
1. Çocuğun ilgilerine duyarlık	74
2. Yanıtlayıcılık	84
3. Etkililik (Karşılıklı Etkileşim)	84
4. Yaratıcı olma	89
5. Kabullenme	89
6. Keyif alma	100
7. Sözel pekiştireç kullanma	84
8. Sıcak olma	89
9. Duygusal ifade edici olma	79
10. Başarı odaklı olma	100
11. Yönlendirici olma	79
12. Etkileşim hızı	79
Toplam	85.8

Bağımsız iki kodlayıcı tarafından üzerinde uzlaşmaya varılan EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV maddelerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'te yer almaktadır. Tablo 3.3 incelendiğinde, EDDÖ-TV için kodlayıcılar arası güvenilirliğin % 85.8 (ranj % 74-100) olduğu görülmektedir. Bu oran verilerin güvenilir şekilde analiz edildiğine ilişkin bir bulgu sağladığını göstermektedir. Ancak madde bazında gözlemciler arası güvenilirlik verisine bakıldığında, “çocuğun ilgilerine duyarlık”, “duygusal ifade edici olma”, “yönlendirici olma” ve “etkileşim hızı” EDDÖ-TV maddelerinde güvenilirliğin %80’nin altında güvenilirlik puanı elde edilmiştir. Bu sonuç, kodlayıcılar tarafından her bir video kaydını parçalı zaman aralığı(örneğin, videonun beşer dakika aralıklarla) yerine, bütüncül aralık kaydı (örneğin, 15 dakikalık videonun tamamı izlendikten sonra) ile değerlendirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Örneğin, bazı annelerin farklı şekilde sergilemiş oldukları davranışlar (örneğin, videonun başında çok yönlendirici son beş dakikasında daha az yönlendirici davranışlar sergilemeleri) kodlayıcıların ortak bir karar vermelerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Tablo 3.4
ÇDDÖ-TV Güvenirlik Verisi

Madde	Tam güvenilirlik (%)
1. Dikkat	84
2. Devamlılık	84
3. Katılım	89
4. İşbirliği	89
5. Başlatma	95
6. Ortak Dikkat	100
7. Duygusal Durum	84
Toplam	89.3

Tablo 3.4 incelendiğinde, ÇDDÖ-TV için kodlayıcılar arası güvenilirliğin % 89.3 (ranj % 84-100) olduğu görülmektedir. Bu oran verilerin güvenilir şekilde analiz edildiğini göstermektedir.

3.8.2.2. EDEP'e İlişkin Görüşme Kayıtlarının Kodlanması ve Gözlemciler Arası güvenilirlik

Yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin ses kayıtlarının yazılı dökümleri araştırmacı yapıldıktan sonra, araştırmacı ve bir uzman tarafından bu dökümlerin %30'u betimsel analiz tekniği ile ayrı ayrı analiz edilerek veri kodlama anahtarı ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra kalan görüşme dökümlerine ilişkin kodlamalar, araştırmacı ve aynı uzman tarafından bu veri kodlama anahtarına ayrı ayrı işaretlenmiştir.

Yapılan kodlamalara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = $\frac{[\text{Görüş birliği}]}{[\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}]} \times 100$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından gerçekleştirilmiş olan kodlamalarda gözlemciler arası güvenilirliğin %85 olduğu ortaya çıkmıştır.

3.8.3. Uygulama Güvenirliği Verisi

Çalışmada EDEP'in kılavuzunda belirtildiği gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verisi araştırmacının EDEP uygulamalarına ilişkin hazırladığı EDEP Uygulama Güvenirliliği Formu (Ek-8) ile toplanmıştır. Tüm öğretim oturumlarının % 30'u Dil ve Konuşma Bozukluğu alanında yüksek lisans yapan bağımsız bir değerlendirmeci tarafından EDEP Uygulama Güvenirliliği Formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi yapacak kişiye programın nasıl işlediği ve uygulama güvenirliliği formunun nasıl kodlanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Videolara ilişkin yapılan analizlere göre, uygulama güvenirliliğinin % 100 olduğu belirlenmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Verilerin analizi nicel ve nitel olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde istatistiksel analizler kullanılırken, nitel verilerin analizinde annelerle EDEP'e ilişkin gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen verilerin dökümleri betimsel analiz tekniği ile uzman görüşü alınarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.9.1. Nicel Verilerin Analizi

EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, DENVER-II ve AGTE veri toplama araçları kullanılarak elde edilen nicel veriler, SPSS 16.0 for Windows paket programından yararlanılarak, “Tekrarlı Ölçümlerde Çoklu Varyans Analizi (Repeated Measures Multivariate Analyses of Variance [Repeated Measures MANOVA])” ile değerlendirilmiştir. Grupların bağımsız değişken olan EDEP uygulamasında yer alıp almama durumlarının, onların bağımlı değişkenlere (annelerin etkileşimsel davranışları, çocukların etkileşimsel/temel davranışları ve çocukların kişisel-sosyal, dil ve dil-bilişsel becerileri) ilişkin sonuçları üzerindeki etkilerini analiz etmeden önce, MANOVA'nın varsayımları test edilmiştir (EK-10 ve EK-11).

3.9.2. Nitel Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz araştırmanın amaçları kapsamında kuramsal yapının bilindiği durumlarda gerçekleştirilmektedir. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Annelerle gerçekleştirilmiş olan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının tamamı yedeklendikten sonra, kayıtların dökümü yapılmıştır. Döküm yapılırken, araştırmacı tarafından duyulan her kelime düzeltme yapılmaksızın “görüşmeci ve görüşen” tarafından ifade edilen her bir açıklama belli bir sırayla “görüşmeci ve görüşen” şeklinde bilgisayar ortamına sırayla aktarılmıştır. Verilerin

bilgisayar ortamında yazıldıktan sonra tüm kayıtlar güvenilirlik aşamasında çalışan birinci alan uzmanına dinlettirilmiş ve dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. İkinci alan uzmanı olarak danışman da yansız olarak belirlenen dört görüşme kaydını dinleyerek dökümlerin doğruluğunun kontrolünü yapmıştır.

Katılımcıların her bir soru için verdikleri yanıtlar, her bir katılımcı için ayrı ayrı dosyalara kaydedilmiştir. Dökümü yapılmış olan bu ham veriler, araştırmacı tarafından veri analizinde kullanılmak amacıyla indekslere aktarılmış ve temalar oluşturulmuştur. Dökümü yapılan ham veriler ile birlikte elde edilen temalardan oluşan bir kodlama anahtarı başka bir araştırmacıya verilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen tüm verilerden veri kodlama anahtarı oluşturulduktan sonra, verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Son aşamada ise elde edilen temalar çerçevesinde bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarının etkileşimsel davranışlarına ve çocukların gelişimsel alandaki becerilerine (kişisel-sosyal, dil ve dil-bilişsel) yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan annelerin görüşlerinden hareketle, EDEP'in kullanımına ilişkin bulgular da ele alınmıştır.

4.1. EDEP'in Annelerin Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkisi

Tekrarlı Ölçümler için “Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)” ile annelerin EDDÖ-TV'nin 3 alt faktöründeki (duyarlı ve yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma ve başarı-odaklı yönlendirici olma) öntest ve sontest puanları üzerinden gruplar arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerinden yararlanılmıştır. Eta kare olarak da adlandırılan etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Eta kare (η^2) değerinin 0.01 olması küçük etki büyüklüğü, 0.06 olması orta etki büyüklüğü, 0.14 olması ise, büyük/geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002, s. 45).

Yapılan Tekrarlı Ölçümler için MANOVA sonuçlarına göre, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların üç gelişim alt testinden elde ettikleri puan ortalamaları açısından, her iki grup (deney ve kontrol) arasında öntestte anlamlı fark ($F(3,15)=0.67$; $p=0.58>0.017$) bulunmamıştır. Ancak uygulamayla birlikte, annelerin farklı gruplarda (deney ve kontrol) yer almaları ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin (zaman $\times$ grup) annelerin etkileşimsel davranışları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı ve büyük etkiye sahip

olduğunu (Wilks' Lambda (λ)=0.177, $F(3,15)= 23.32$, $p<0.001$, $\eta^2=0.82$) ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle bu bulgu, annelerin farklı gruplarda (deney veya kontrol) yer almalarının onların EDDÖ-TV puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu ve her iki grup arasında annelerin etkileşimsel davranış düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Faktör-1 (Duyarlı Yanıtlayıcı Olma, $F(1,17)= 55.86$, $p< 0.001$, $\eta^2=0.76$) ve faktör-2'de (Duygusal İfade Edici Olma, $F(1,17)= 55.88$, $p< 0.001$, $\eta^2= 0.77$) kontrol grubundaki annelere kıyasla deney grubundaki anneler daha fazla artış sergiledikleri, faktör-3'te (Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma, $F(1,17)= 8.66$, $p< 0.01$, $\eta^2=0.34$) ise kontrol grubundaki annelerin davranışlarında daha fazla artış gözlenirken, deney grubundaki annelerin davranışlarında azalma meydana geldiği tablo 4.1'deki Betimsel İstatistik ve ANOVA sonuçlarında görülmektedir.

Tablo 4.1
Annelerin EDDÖ-TV'den Elde Ettiği Puanlara İlişkin Bulgular

Değişken	Zaman 1 (Öntest)				Zaman 2 (Sontest)				F (Zaman)	F (Zaman × Grup)	EB (Zaman × Grup)
	<u>Deney</u> <u>(n=10)</u>		<u>Kontrol</u> <u>(n=9)</u>		<u>Deney</u> <u>(n=10)</u>		<u>Kontrol</u> <u>(n=9)</u>				
	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>			
^a EDDÖ									51.80 [*]	23.32 ^{***}	0.82
^b Duyarlı ve yanıtlayıcı olma	2.03	0.55	1.83	0.40	3.92	0.47	2.19	0.81	120.59 ^{***}	55.86 ^{***}	0.76
^b Duygusal ifade edici olma	2.02	0.41	1.96	0.59	3.46	0.70	2.22	0.76	118.22 ^{***}	55.88 ^{***}	0.77
^b Başarı odaklı- yönlendiri ci olma	3.37	0.71	3.15	0.78	3.23	0.47	3.44	0.66	1.27	8.66 ^{**}	0.34

* $P<0.017$; ** $P<0.01$, *** $P<0.001$

^aEDDÖ =MANOVA. ^bDuyarlı ve yanıtlayıcı olma, ^bDuygusal ifade edici olma ve ^bBaşarı odaklı-yönlendirici olma=ANOVA

EB=Etki Büyüklüğü

Tablo 3.1’deki annelerin EDDÖ-TV’den elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik ve ANAVO sonuçları incelendiğinde, annelerin EDDÖ-TV alt faktörlerinden olan “Duyarlı Yanıtlayıcı Olma” (deney ($\bar{x}$)=2.03; kontrol ($\bar{x}$)=1.83) ve “Duygusal İfade Edici Olma” (deney ($\bar{x}$)=2.02; kontrol ($\bar{x}$)=1.96) öntest puan ortalamaları göz önüne alındığında, her iki gruptaki annelerin “Duyarlı Yanıtlayıcı Olma” (deney ($\bar{x}$)=3.92; kontrol ($\bar{x}$)=2.19) ve “Duygusal İfade Edici Olma” (deney ($\bar{x}$)=3.46; kontrol ($\bar{x}$)=2.22) alt faktörlerindeki sontest puan ortalamalarında başlangıca göre artış meydana geldiği, bu artışın ise, kontrol grubundaki annelere kıyasla deney grubundaki annelerde daha fazla meydana geldiği görülmektedir. Öte yandan annelerin “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” faktörüne ilişkin öntest puan ortalamaları (deney öntest ($\bar{x}$)=3.37; kontrol($\bar{x}$)=3.15) göz önüne alınarak annelerin sontest puan ortalamaları (deney ($\bar{x}$)=3.23; kontrol ($\bar{x}$)=3.44) incelendiğinde, deney grubundaki annelerin sontest puan ortalamalarında düşüş görülürken, kontrol grubundaki annelerin puan ortalamalarında artış meydana gelmiştir.

Sonuç olarak, duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma davranışlarında deney grubundaki annelerde daha fazla artış ortaya çıkmıştır. Başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında ise deney grubundaki annelerde azalma görülürken, kontrol grubundaki annelerde çok az artış görülmüştür. Bu farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ise; EDEP’in annelerin duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında ortaya çıkan farkın ise, büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

4.2. EDEP’in Çocukların Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkisi

Tekrarlı Ölçümler için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile çocukların ÇDDÖ-TV’nin iki alt faktöründeki (dikkat ve başlatma) öntest ve sontest puanları üzerinden gruplar arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerinden yararlanılmıştır.

MANOVA sonuçlarına göre, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ÇDDÖ-TV'nin iki faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları açısından, her iki grup (deney ve kontrol) arasında öntestte anlamlı fark ($F(3,15)=1.10$; $p=0.36>0.017$) bulunmamıştır. Ancak uygulamayla birlikte, çocukların farklı gruplarda (deney ve kontrol) yer almaları ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin (zaman $\times$ grup) onların etkileşimsel davranışları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı ve oldukça büyük etkiye sahip olduğunu (Wilks' Lambda (λ)=0.173, $F(2,16)=38.20$, $p<0.001$, $\eta^2=0.83$) ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle bu bulgu, çocukların farklı gruplarda (deney veya kontrol) yer almalarının onların ÇDDÖ-TV puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu ve her iki grupta (deney ve kontrol) yer alan çocukların etkileşimsel davranış düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Faktör-1 (Dikkat, $F(1,17)=34.52$, $p<0.001$, $\eta^2=0.67$) ve Faktör-2'de (Başlatma, $F(1,17)=65.43$, $p<0.001$, $\eta^2=0.79$) kontrol grubundaki çocuklara kıyasla deney grubundaki çocukların daha fazla artış gösterdikleri tablo 4.2'deki betimsel istatistik ve ANOVA sonuçlarında görülmektedir.

Tablo 4.2
Çocukların Etkileşimsel/Temel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Zaman 1 (Öntest)				Zaman 2 (Sontest)				F (Zaman)	F (Zaman × Grup)	EB (Zaman × Grup)
	<u>Deney</u> (n=10)		<u>Kontrol</u> (n=9)		<u>Deney</u> (n=10)		<u>Kontrol</u> (n=9)				
	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>			
^a ÇDDÖ									80.39**	38.20**	0.83
^b Dikkat	2.07	0.69	1.78	0.67	4.12	1.06	2.30	0.92	98.99**	34.52**	0.67
^b Başlatma	1.90	0.52	1.89	0.76	4.03	0.79	2.18	0.82	114.59**	65.43**	0.79

* $P<0.017$; ** $P<0.001$, EB=Etki Büyüklüğü

^aÇDDÖ =MANOVA. ^bDikkat ve ^bBaşlatma=ANOVA

EB=Etki Büyüklüğü

Tablo 4.2'deki çocukların ÇDDÖ-TV'den elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik ve ANAVO sonuçlarına göre, çocukların ÇDDÖ-TV'nin "Dikkat" (deney ($\bar{x}$)=2.07; kontrol ($\bar{x}$)=1.78) ve "Başlatma" (deney ($\bar{x}$)=1.90; kontrol ($\bar{x}$)=1.89) alt faktörlerindeki öntest puan ortalamaları göz önüne alındığında, her iki gruptaki çocukların "Dikkat" (deney ($\bar{x}$)=4.12; kontrol ($\bar{x}$)=2.30) ve "Başlatma" (deney ($\bar{x}$)=4.03; kontrol ($\bar{x}$)=2.18) alt faktörlerindeki sontest puan ortalamalarında başlangıca göre artış meydana geldiği, ancak bu artışın deney grubundaki çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların dikkat ve başlatma davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3. EDEP'in Çocukların Gelişimsel Becerileri (Kişisel-Sosyal, Dil ve Bilişsel beceriler) Üzerindeki Etkisi

Tekrarlı Ölçümlerde MANOVA ile çocukların 3 gelişimsel alt testteki (kişisel-sosyal, dil ve bilişsel beceriler) öntest ve sontest puan ortalamaları üzerinden gruplar (deney ve kontrol) arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar, iki grubun öntest puanları arasında anlamlı fark ($F(3,15)=80.66$; $p=0.89>0.017$) olmadığını göstermektedir. Ancak, çocukların farklı gruplarda (deney ve kontrol) yer almaları ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin (zaman $\times$ grup) çocukların gelişimsel becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı ve büyük olduğu (Wilks' Lambda (λ)= 0.482, $F(3,15)= 5.37$, $p=0.010<0.017$, $\eta^2=0.52$) ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, çocukların farklı gruplarda (deney veya kontrol) yer almalarının, onların gelişimsel becerilerine ilişkin puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu ve her iki grupta (deney ve kontrol) yer alan çocukların gelişimsel becerilerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. DENVER Kişisel-Sosyal $F(1,17)= 12.63$, $p< 0.01$, $\eta^2=0.43$), DENVER Dil ($F(1,17)= 13.74$, $p< 0.01$, $\eta^2= 0.45$) ve AGTE Dil-Bilişsel ($F(1,17)= 14.43$, $p< 0.01$, $\eta^2= 0.46$) alt testlerinde, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla deney grubundaki çocukların daha fazla ilerleme kaydettikleri tablo 4.3'te betimsel istatistik ve ANOVA sonuçlarında da görülmektedir.

Tablo 4.3
Çocukların Gelişimsel Becerilerine İlişkin Bulgular

Değişken	Zaman 1 (Öntest)				Zaman 2 (Sontest)				F (Zaman)	F (Zaman × Grup)	EB (Zaman ×Grup)
	<u>Deney (n=10)</u>		<u>Kontrol (n=9)</u>		<u>Deney (n=10)</u>		<u>Kontrol (n=9)</u>				
	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>			
^a GELİŞİM									11.52 ^{***}	5.38 [*]	0.52
^b DENVER Kişisel- Sosyal	0.39	0.12	0.42	0.17	0.57	0.16	0.47	0.20	33.14 ^{***}	12.63 ^{**}	0.43
^b DENVER Dil	0.38	0.12	0.40	0.14	0.55	0.18	0.42	0.13	23.84 ^{***}	13.74 ^{**}	0.45
^b AGTE Dil- Bilişsel	0.34	0.09	0.36	0.09	0.46	0.14	0.38	0.10	30.77 ^{***}	14.43 ^{**}	0.46

*P<0.017; **P<0.01, ***P<0.001, EB=Etki Büyüklüğü

^aGelişim=MANOVA. ^bDenver Kişisel-Sosyal, ^bDenver Dil, ^bAGTE Dil-Bilişsel=ANOVA sonucu
EB=Etki Büyüklüğü

Tablo 4.3'teki DENVER (kişisel-sosyal ve dil) ve AGTE (dil-bilişsel) puanlarına ilişkin betimsel istatistik ve ANAVO sonuçlarına göre, çocukların DENVER Kişisel-Sosyal (deney ($\bar{X}$)=0.39; kontrol ($\bar{X}$)=0.42), DENVER Dil (deney ($\bar{X}$)=0.38; kontrol ($\bar{X}$)=0.40) ve AGTE Dil-Bilişsel'deki (deney ($\bar{X}$)=0.34; kontrol ($\bar{X}$)=0.36) öntest puan ortalamaları göz önüne alındığında, iki gruptaki çocukların DENVER Kişisel-Sosyal (deney ($\bar{X}$)=0.57; kontrol ($\bar{X}$)=0.47), DENVER Dil (deney ($\bar{X}$)=0.55; kontrol ($\bar{X}$)=0.42) ve AGTE Dil-Bilişsel'deki (deney ($\bar{X}$)=0.46; kontrol ($\bar{X}$)=0.38) sontest puan ortalamalarında artış meydana geldiği, bu artışın deney grubunda yer alan çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca EDEP'in çocukların kişisel-sosyal, dil ve dil-bilişsel gelişimsel becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Annelerin EDEP’e İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, deney grubundaki annelerin EDEP’e ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Annelerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonunda, anneler EDEP’e ilişkin 11 maddede görüş bildirdikleri Tablo 4.4’te görülmektedir.

Annelerin her bir maddeye EDEP’e yönelik görüşleri ayrı ayrı ele alındığında; annelerin tamamının (n=10) “her zaman” şeklinde ifade ettikleri ilk dört maddede şu yönde görüş bildirmişlerdir. Anneler EDEP’le birlikte etkileşimde rahatladıklarını, çocuklarıyla ne yapacaklarını ve onlara karşı nasıl davranacaklarını artık daha iyi bildiklerini, çocuklarına sürekli müdahale etmek yerine onların ilgisini çekecek etkinliklerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Anne GÖ’nün *“Bu program çok iyi oldu. Çünkü çocuğa nasıl davranacağımızı bilmiyorduk. Nasıl oyun oynayacağımızı bilmiyorduk. Göz teması kurmasını yani çocuğa faydası nasıl yaklaşımı bilmiyordum yani. Nasıl yaklaşacağımı bilmiyordum çocuğa. Ama bu programda çocukla etkileşimi, paralel oyun oynamayı, hepsini öğrendim.”* (s. 104-106) yapmış olduğu bu açıklama EDEP’le birlikte annenin çocuğuyla nasıl etkileşimde bulunacağı konusunda ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Anne ES’in *“Yani eğitim almadan önce iyi değildi tabi ama şimdi iyiyim oyun oynayabiliyoruz.”* (s. 46) biçimindeki açıklamasının da benzer olduğu, her iki annenin çocuklarıyla etkileşimlerinde oyun oynama becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Anne KA’nın *“Eskiye göre daha iyiyim. Çocuğa nasıl davranacağımızı bilmiyorduk şimdi biliyoruz. Yani mesela çocuk eskiden oyun oynuyordu. Biz öyle bakıyorduk ne yapacağımızı bilmiyorduk şimdi biliyoruz.”* (s. 54-57) yaptığı bu açıklama anne ES’in görüşüyle benzerlik göstermektedir.

Anne SA’nın *“Kendimi iyi buluyorum hocam. Çünkü eskiden nasıl davranacağım konusunda hiç bir şey bilmiyordum. Zaten davranışlarımızın çoğu da kötü şekilde sonuçlanıyordu. Hani bir şey söylüyorsun, anlamıyor çocuk. Onun karşısında biz de çelişki içindeydik, sıkıntı içindeydik, ne yapacağımızı bilmiyorduk. Ama şimdi çok şükür en azından nasıl davranacağımızı biliyoruz. Bir de ilgilenme konusunda çocuğumla daha kaliteli zaman geçirdiğimin farkındayım. Bu da beni rahatlatıyor. Eskiye göre kendimi çok daha iyi buluyorum bu konuda. Neyi ne zaman ne şekilde yapmam*

gerektiğini biliyorum en azından...” (s. 93-98) şeklindeki açıklamasından, annenin çocuğuyla uygun etkileşimde bulunmayı öğrendiği, buna bağlı olarak etkileşimlerde sıkıntı yaşamadığı ve kendini daha rahat hissettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4
Deney Grubundaki Annelerin EDEP’e İlişkin Görüşleri

EDEP’E İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Bahsetmedi	Hiçbir zaman	Her zaman
1. Programla birlikte çocuğumu daha iyi tanımaya başladım ve çocuğumla artık daha rahat etkileşimde bulunuyorum			10
2. Programla birlikte çocuğumla artık etkileşimde ne yapacağımı biliyorum, bu yüzden ona sürekli müdahale etmek yerine onun ilgisini çekecek etkinliklerde bulunabiliyorum			10
3. Programla birlikte etkileşimde kendimi daha rahatlamış hissediyorum			10
4. Çocuğumun gelişim düzeyine uygun etkileşimde bulunuyorum (örneğin, çocuğumun ince kaslarında sorun varsa onun parmaklarını kullanabileceği etkinlikleri seçiyorum)			10
5. Çocuğumun konuşabildiği ya da kullandığı ses, hece ya da kelimeleri günlük yaşantısında yerinde/işlevsel olarak kullandığını görüyorum.			10
6. Programda öğrendiklerim günlük yaşantımın bir parçası haline geldi, o yüzden bu programda öğrendiğim stratejileri bir uzman/öğretmen yardımı olmadan uygulayabilirim.			9
7. Çocuğumun takıntılı davranışlarında/davranış problemlerinde azalmalar oldu	2		8
8. Çocuğum benimle artık daha fazla etkileşim başlatıyor. Etkileşimlerde onunla birlikte olmamı, kendisiyle daha fazla ilgilenmemi ve zaman geçirmemi istemeye başladı.	3		7
9. Çocuğumla farklı mekanlarda zaman geçirebiliyorum	3		7
10. Programın yaygınlaştırılmasını ve başka ailelerin de programdan faydalanmasını öneriyorum	3		7
11. Programı uygularken, başlangıçta (ilk 3-4 hafta) özellikle bir şeylerle doğaçlama yaparak etkileşimde bulunmak beni zorladı		8	2

Annelerle yapılan görüşmelerde, anneler çocuklarıyla olan etkileşimlerinde yalnızca kendi davranışlarında değil, çocuklarının etkileşimsel davranışların da olumlu yönde gelişme olduğunu ifade ettikleri gözlenmiştir. Örneğin anne RA'nın *"artık ee tabi kendiliğinden mesela ı beni mesela oyuna çağırıyor. Elimden tutup gel diyor. Kendisi kitap olsun veya oyuncağını getiriyor oynayalım diyor ya da babasına. Daha önceden yoktu. Bunu bilmiyordu. Nasıl oynanıcını nasıl öyle etkileşimde bulunmuyordu."* (s.104-106) bu açıklamasında, çocuğun sosyal oyun başlatma davranışında gelişme olduğu anlaşılmaktadır. Anne CA ise *"eskiye oranla daha iyi eskiden abisiyle anlaşılmazdı ama şimdi daha iyi oynuyor (s. 94). Hayır mesela eskiden bebeği vardı bebeğiyle oynarken başka şeylerle ilgilenmezdi şimdi arada bir geliyor evdeki işlere katılıyor, dahil oluyor (s.137). Yani şimdi günlük yaşantımıza girdi her gün uyguluyoruz unutulacak şeyler değil. Yani bizce çok iyi bizi yönlendirdin, Cansu konuşmaya başladı kendini daha iyi ifade etmeye başladı, ben de rahatlardım biraz daha (s.147). Sizin verdiğiniz şeyler dosya halinde duruyor ben bazen bakıyorum. Acaba böyle mi olacak böyle mi olacak oraya bakıyorum yani..."* (s. 156-158) şeklinde benzer bir açıklamada bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, annelerin *"Çocuğumun konuşabildiği ya da kullandığı ses, hece ya da kelimeleri günlük yaşantısında yerinde/işlevsel olarak kullandığını görüyorum"* şeklindeki açıklamaları beşinci maddede yer almaktadır. Anneler ilk dört maddede olduğu gibi bu madde de "her zaman" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Örneğin anne KA *"Çocuk da eskiye göre daha iyi. Yani mesela oyun oynaması, konuşması falan ilerledi. Çok az baba, anne gel falan diyebiliyor."* (s. 60-61) yaptığı açıklama ile çocuğunun oyun oynama ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme olduğunu belirtmektedir. Anne ER ise, *"kuralları bilmiyo. O yüzden parkta biraz sorun yaşıyoruz, başka çocukların oyunlarını bozduğu için çocuklar istemiyolar. Ama eskiye göre taklidimiz iyi. İfade edici dil iyi çıkardığı kelime 20 ile 25'i buldu. Mesela, oyuncak kum kovağını kullanamazken, şimdi kum kovağını kullanmaya düzenli bi seklide dökmeye kum kumu kovanın içine döküyo, tekrar boşaltıyo. Kule yapmaya çalışıyo gibi oyunlar yapıyoruz."* (s. 104-108) şeklindeki görüşü, çocuğunun sosyal etkileşimde zaman zaman sorun yaşamaya devam ettiğini, ancak ifade edici dilinde ilerlemeler meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

Anne CA çocuğunun özbakım ve oyun oynama becerilerinde ilerleme kaydettiğini *“mesela yani artık Cansu ile kahvaltı hazırlıyoruz, temizlik yapıyoruz, yatakları düzeltiyoruz, elbise katlamayı öğrendi yani onu evdeki işlere dahil ediyorum (s. 132). Cansu konuşmaya başladı kendini daha iyi ifade etmeye başladı, ben de rahatladım biraz daha Cansu abisiyle oyun oynuyor benimle babasıyla etkileşim kuruyor dışarıdaki insanlarla iyi etkileşim kuruyor, yani bizce çok iyi bir program (s. 147-148)”* şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer anne EL ise görüşlerini, *“Mesela sofrayı kurarken yardım alıyoruz. Ondan hani beraber sofrayı kuruyoruz (s. 106). Hocam nasıl deyim evet kelime çıkarıyor zaten. Hani işine geldiğimi desem zaten istediği şeyleri ifade etmeye çalışıyo bi şeyler (s. 57). Normal şeyde, mesela; uı su ver derken istediği bir şey olduğu zaman tamam iki kelimeden bir cümle kuruyo.”* (s. 60) şeklinde özetlemiştir.

11. madde dışındaki diğer maddelere de annelerin büyük çoğunluğunun (ortalama (n)=8), yine “her zaman” şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Tablo 4.4. incelendiğinde, annelerin sözü edilen bu beş maddeye (6, 7, 8, 9 ve 10. madde) ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Annelerin; öğrendikleri stratejileri kullanabildikleri ve bir uzman yardımı olmaksızın bu stratejileri günlük yaşamlarında kullanabilecekleri, çocuklarının takıntılı ya da problem davranışlarında azalmalar olduğu ve kendileriyle daha fazla etkileşim başlattıkları, farklı ortamlarda da çocuklarıyla etkileşimde bulundukları ve başka ailelerin de EDEP’ten faydalanması için programın yaygınlaştırılması yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin anne RA *“Bu program bize yani çok iyi geldi. İyi buldum yani programla bilmediğim şeyleri çocuğum açısından olsun, kendi açımdan olsun çoğu yani bilmediğimiz şeyler varmış. Onları öğrendik mesela. Çocuk içinde benim içinde çok iyi oldu.”* (s. 172-173) şeklinde görüş belirtirken, madde yediye ilişkin *“iki saat ağladığını biliyorum yani. Öyleydi ama şimdi insanlarla daha iyi alıştı. Daha iyi toplumda falan artık dediğim gibi çocuklarla falan daha iyi oynuyor.”* (s. 168) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer bir açıklamanın yine anne SA tarafından yapıldığı görülmektedir. Anne SA *“Mesela ben tek başıma dışarı çıkartamıyordum çocuğumu. Dışarı çıktığım zaman elinden tutup yürütemiyordum. Bir şeye takılıyordu mesela. Bir fanta reklamlarda gördüğü fantayı gördüğü zaman onu almak istiyordu. Almadığın zaman, tepinip yerlerde saatlerce ağlıyordu yani. Sinir krizi geçirircesine hareketlerde bulunuyordu yani. Ben tek başıma*

dışarı çıkartamıyordum çocuğumu. Bunun dışında mesela sürekli benim eşarbımı açıyordu. Bunu dışında zaten sürekli ayağımızda sallardık başak türlü uyumayı kabul etmezdi. Sürekli kulağını tıkardı, mikser sesinden, meyve suyu sıkacağı sesinden bunun gibi çok şeyleri vardı yani seslere karşı duyarlılığı çok fazlaydı. Kulaklarını tıkiyordu sürekli. Bunların hiçbirini kalmadı şimdi çok şükür. Yani bunlar aklıma gelenler. Daha bunlar gibi çok takıntılı davranışı vardı” (s. 114-121) şeklinde dile getirmiştir. Madde yedi ve sekizle ilişkili olarak, Anne KA çocuğıyla olan etkileşimlerinde olumlu yönde değişimin olduğunu “Eskiye göre daha iyiyim (s. 53). Yani mesela çocuk eskiden oyun oynuyordu biz öyle bakıyorduk. Ne yapacağımızı bilmiyorduk şimdi biliyoruz (s. 57). Biz sizin sayenizde bu kadar iyi olduk Allah sizden razı olsun. Eskiden oyun falan oynayamıyordu şimdi, oynayabiliyor.” (s. 70) şeklinde ifade etmektedir.

Sonuç olarak, anneler EDEP’le birlikte kendilerinin ve çocuklarının etkileşimsel davranışlarında olumlu yönde artış olduğunu ve çocuklarının gelişiminde ilerlemeler ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Anneler genel olarak, EDEP’i uygularken sorun yaşamadıklarını dile getirirken, yalnızca iki anne EDEP’i uygularken başlangıçta çok zorlandığını, özellikle doğaçlama yaparak etkileşimde bulunmanın kendisini çok zorladığını dile getirmiştir. Örneğin anne EL’in “Ben o yaratıcılık konusunda hani ilk basta zorlandım.” (s. 103) açıklamasından, annenin çocuğıyla etkileşimi sırasında oyuncak ve materyalleri farklı kullanmada ve yeni etkinlikler bulmada sorun yaşadığı anlaşılabilir. Anne RA ise ilk zamanlar zorluk yaşadığını, ama bunun daha sonra geçtiğini, “Başka bi şeyde hani o kadar zorlanmadım. Ama ilk zamanlar biraz onda şimdi biraz daha kendime biraz daha şeyim geldi güvenim. Şimdi kendim de bulmaya başladım artık.” (s. 179) şeklinde dile getirmiştir. Anne Ra ise programdan memnun kaldığını ve başka ailelerinde faydalanması gerektiğini “Yani gerçekten çok iyi memnun kaldık. Onun için herkese de tavsiye ederim. Bütün ailelere o yüzden diyebileceklerim yani çok iyi şeyler öğrendik” (s. 191) biçiminde görüş bildirmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada, ilişki temelli uygulamalar arasında yer alan Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programının (EDEP), Türkiye’de gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonunda annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarında artış olduğu ve çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal alanlardaki becerilerde ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, annelerin EDEP’e ilişkin olumlu yönde görüşler belirtmişlerdir.

Birinci bulguda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin etkileşimsel davranışları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark; deney grubundaki annelerde çocuklarına karşı daha duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal anlamda daha ifade edici olma ve daha az başarı-odaklı ve yönlendirici olma şeklinde ortaya çıkmıştır. Öte yandan kontrol grubundaki annelerin duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarını daha az sergiledikleri; ancak yüksek düzeydeki başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarını uygulama sonrasında da göstermeye devam ettikleri görülmektedir. Annelerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, yapılan görüşmelerin bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin Anne El’nin “*ne yapacağımı bilmiyordum ki önceden. Yani nasıl yaklaşmam gerektiğini nasıl konuşmam gerektiğini bile bilmiyordum. Simdi hiç olmazsa rahatım rahat olduğum zamanda onun rahat olduğunu hissediyorum. Daha birbirimizi alış-veriş mi desem hani verdiği mi alıyo. Onun isteğini ben anlıyorum (s.118-120). Yani daha önceden benle de çok etkileşime girmezdi. Ya şimdi hani bi şey istediği zaman ne bilim, beni çe çekiyodu hani gözüme bakarak benle iletişim kurmaya çalışıyo. Hani daha aktif (s. 127-128). Onu konuşturmak istiyoduk. Mesela, nasıl konuşturmak istiyeceğim, nasıl konuşturacağımızı şaşıryoduk. Hani hani bunu bi türlü de başaramıyoduk da hani bu*

programla hem ben de öğren biz de öğrendik baba da öğrendi abla bile öğrendi programı. Ama artık normal şeyde mesela, eee su ver derken, istediği bir şey olduğu zaman tamam iki kelimeden bir cümle kuruyo (s.146-147).” şeklinde yaptığı açıklama bunu özetlemektedir.

Amerika Birleşik Devletleri (Mahoney ve Perales, 2003, 2005) ve Kore’de (Kim ve Mahoney, 2005) EDEP’in etkililiğini belirlemeye yönelik yapılmış olan araştırma sonuçlarında da benzer şekilde annelerin EDEP’te yer alan stratejileri kullanmalarıyla birlikte duyarlı-yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarında artış görüldüğü, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında azalma meydana gelmesine rağmen, iki grubun başarı odaklı ve yönlendirici davranışları arasında anlamlı fark görülmemiştir. İki grup arasında anlamlı farkın görülmemesi, deney ve kontrol grubundaki annelerin başarı odaklı ve yönlendirici davranışlarında elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamasının EDDÖ’nün orta noktasına yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak, EDEP’le birlikte gerek batılı annelerin gerekse Türk annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında azalma meydana geldiği görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde (A.B.D) yapılmış olan kontrol grupsuz deneysel iki çalışmada annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarına ilişkin EDDÖ sontest maksimum ortalama puanları birinci çalışmada 3.15 (Mahoney ve Perales, 2003), ikinci çalışmada 3.10’dur (Mahoney ve Perales, 2005). Türk annelerin elde etmiş olduğu sontest maksimum ortalama puanları ise, deney grubunda 3.23, kontrol grubunda 3.44’tür. Bu puanlara göre Türk anneler, Amerikalı annelere göre daha başarı odaklı ve yönlendirici davranışlar sergilemişlerdir. Koreli annelerle ve öntest-sontest kontrol gruplu modelle gerçekleştirilmiş üçüncü çalışmada (Kim ve Mahoney, 2005), kontrol grubundaki annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışına ilişkin sontest ortalama puanlarının 3.05 olduğu, dolayısıyla kontrol grubunda yer alan Türk annelerine göre daha az başarı odaklı ve yönlendirici davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Türk annelerin batılı annelere göre çocuklarına karşı daha başarı odaklı ve yönlendirici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Örneğin

Kağıtçıbaşı (2010), davranışların farklı ortamlarda farklı anlamlar ifade edebileceğini, ebeveyn denetiminin hem çocuk hem ebeveyn için anlamının kültür tarafından belirlendiğini söylemekte ve denetim altına alma/yönlendirici davranışların Türk kültüründe çocuk tarafından sevmek olarak algılandığını, başka kültürlerde başka bir anlam ifade edildiğini, özellikle Amerika gibi çocuk yetiştirmede “normal”in kısıtlanmayan serbest disiplin olduğu kültürel ortamlarda özerkliğin ön planda olduğunu ve Amerikalı annelerde daha fazla anne-çocuk fiziksel uzaklığı ve çocuğun özerkliği ile tercihlerine önem verildiğini belirtmektedir. Her ne kadar, modern çekirdek ailede ebeveynler çocuğun ilgi ve yeteneklerine daha duyarlı olmaya başlasalar da, ebeveyn otoritesinin, çocuğun kendini özgürce ifade edebilmesini engellemeye devam ettiği gözlenmektedir (Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Sonuç olarak, özellikle geleneksel değerlerin ağırlıklı olarak yaşandığı Türk toplumundaki çekirdek ailede, çocuk, aşırı sevgi ve kontrol çemberinde yetişmektedir (Kağıtçıbaşı, 1981; 1996a’dan akt. Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Dolayısıyla, Türk annelerin batılı annelere kıyasla daha başarı odaklı ve yönlendirici davranışlarda bulunmaları, geleneksel aile yapılarına bağlı olarak çocuklarına karşı aşırı koruyucu davranışlar sergilemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Sucuoğlu ve Ceber-Bakkaloğlu (2000) yaptıkları çalışmada, zihinsel engelli bebeğe sahip annelerin normal bebeğe sahip annelere göre, tepki verme, ilgi ve uygun oyuncak seçme davranışlarını daha az sergilerken, etkileşim başlatma, olumlu duygu ve ısrar etme davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre, annelerin aşırı yönlendirici davranışları üzerinde yalnızca kültürel faktörlerin değil, çocukların yetersizlik durumunun da etkili olabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, alan yazında sözü edilen geleneksel aile yapısı ve yetersizlik durumuna bağlı olarak ortaya çıkan, aşırı koruyucu ve yönlendirici anne davranışlarının EDEP’le birlikte azalma gösterdiği gözlenmektedir. Söz konusu bu etki, bu çalışmada özellikle deney grubundaki annelerin öntestte sergilemiş oldukları başarı odaklı ve aşırı yönlendirici davranışlarının, sontestte önemli düzeyde azalması şeklinde kendini göstermektedir.

Araştırmacılar, ebeveynlerin günlük rutin etkileşimleri sırasında çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarının, öğretmen ya da diğer uzmanların çocuklarla

geçirmiş olduğu zamana oranla, uygulamaların etkililiği açısından kritik öneminin daha fazla olabileceğini ileri sürmektedirler (Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney ve McDonald, 2007). Ancak, ebeveynlerin orta ile düşük düzeyde yönlendirici olma ve yüksek düzeyde yanıtlayıcı olma davranışları sergilemeleri durumunda, bu etkileşimlerin etkili ve nitelikli hale gelebileceğinin altını çizmektedirler (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998). Araştırmalarda, annelerin özellikle duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarıyla başarı odaklı-yönlendirici olma davranışları arasında ters yönde bir ilişki olduğuna vurgu yapılmıştır. Diğer bir deyişle, annelerin duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal anlamda ifade edici davranışlarında artış görülmesi durumunda, başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında azalmalar olacağı ortaya çıkmıştır (Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003, 2005).

Bazı araştırmacılar, annelerin düşük düzeyde yanıtlayıcı davranışlar sergilemeleri durumunda, çocukların sosyal-duygusal işlevlerinde ya hiç ilerleme kaydedilemeyeceği ya da çok az ilerleme kaydedilemeyeceğini, annelerin orta ve yüksek düzeyde yanıtlayıcı davranışlar sergilemeleri durumunda çocukların etkileşimsel davranışlarında ve sosyal-duygusal işlevinde orta ve yüksek düzeyde ilerleme sağlanabileceğinin altını çizmektedirler. Bu ilerlemelerle birlikte, çocukların kendini soyutlama (detachment), çok az etkinlikte bulunma (underactivity) ve öz-düzenleme (self-regulation) şeklindeki davranışlarında azalma görülürken, çocukların empati kurma ve işbirliğinde bulunma olarak tanımlanan sosyal yeterliklerinde (social competence) ise artış meydana gelmiştir (örn. Mahoney ve Perales, 2003). Öte yandan, ebeveynlerin yüksek düzeyde yönlendirici davranışlar sergilemesi durumunda bunun gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarının dengeli bir şekilde (optimal) gelişmesini bastıracağını (suppress) yani önünde bir engel oluşturabileceğini, öte yandan çocuklarına karşı ebeveynlerin yüksek düzeyde yanıtlayıcı davranışlar ve düşük düzeyde yönlendirici davranışlar sergilemelerinin ise çocuklarının gelişimlerdeki ilerlemeleri arttıracığını ileri sürmektedirler (Mahoney ve Powell, 1988).

Landry, Smith, Swank ve Miller-Loncar (2000) erken yaşlardaki ebeveyn ve çocuk etkilerinin (early maternal and child influences) çocukların daha ileri yaş dönemlerindeki bilişsel ve sosyal-duygusal işlevleri üzerinde etkili olabileceğini

belirtmektedirler. Özellikle 2 yaşındaki bir çocuğun dış desteğe çok fazla gereksinim duymasından dolayı, yüksek düzeyde yönlendirici davranışların bu yaştaki çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği vurgulanmıştır. Ancak 3,5 yaşında olan bir çocuğa annesi yüksek düzeyde yönlendirici davranışlarda bulunduğu, çocuk 4,5 yaşına geldiği zaman bilişsel gelişiminin ve sosyal becerilerinin negatif yönde etkileneceği ileri sürülmüştür.

Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden (1998) dört erken eğitim programı üzerine yapılmış olan araştırmalardan hareketle, bu programların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini; ebeveyn-çocuk etkileşimi, aile desteği ve çocuklara verilen eğitim hizmetinin yoğunluğu değişkenleri açısından yeniden değerlendirmişlerdir. Alternatif Erken Eğitim Programlarının etkililik ve maliyetine yönelik boylamsal çalışmalar (The Longitudinal Studies of Effects and Costs of Alternative Types of Early Intervention), Bebek Sağlık ve Gelişim Programı (Infant Health and Development Program), Oyun ve Öğrenme Programına (The PALS [Play and Learning] Program) ve Aile-Merkezli Uygulamalara (the Family-Centered) yönelik yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, programların tamamının çocukların gelişimsel sonuçları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu etkinin programların ailelere sağladıkları destek hizmetin miktarı ve çocuklara sağladıkları çocuk-yönlendirmeli hizmetlerin yoğunluğuyla ilişkili olmadığı, daha çok annelerin çocuklarına yönelik etkileşim tarzından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışlarının düzeyinde artış görüldüğü zaman, programda yer alan çocukların gelişimsel işlevlerinde de (developmental functioning) ilerleme sağlanmıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşimindeki değişikliklerin ise, daha çok annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde duyarlı ve yanıtlayıcı şekilde etkileşimlerde bulunmalarına odaklanan erken eğitim programlarında görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Tamis-LeMonda ve arkadaşları (2001) yaptıkları çalışmada, yüksek düzeyde yanıtlayıcı anne davranışları ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların dil gelişimindeki ilerlemeleri arasında ilişki olduğunu öne sürmektedirler. Landry ve arkadaşları (2001) ve Landry, Smith ve Swank (2006) ise, prematüre doğan küçük çocukların bilişsel ve sosyal gelişimindeki ilerlemeleri ile annelerin yüksek düzeyde yanıtlayıcı davranışları

arasında ilişki bulmuşlardır. Mahoney ve Perales (2005), annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarındaki artışla birlikte annelerin etkileşimler sırasında çocuklarının ilgi ve gereksinimlerine uygun ve çocuklarının ilgilendikleri etkinliklere katılımda bulunacaklarına işaret etmektedir. Bunun sonucunda, çocukların etkileşimde etkileşim başlatma ve sürdürme davranışlarıyla birlikte etkileşimde aktif rol oynayacaklarını ileri sürmektedirler.

İkinci bulgu, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların dikkat ve başlatma davranışları arasında anlamlı fark olduğu ve deney grubunda yer alan çocukların etkileşimsel davranışlarında daha fazla artış görüldüğü yönünde çıkmıştır. Anneler çocuklarının etkileşimsel davranışlarına ilişkin görüşlerinde, çocuklarının kendileriyle eskiye oranla daha fazla zaman geçirmek istediklerini ve etkileşimde bulunduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin anne CA bunu “*eskiye oranla daha iyi eskiden abisiyle anlaşılamazdı ama şimdi daha iyi oynuyor (s. 94). Hayır mesela eskiden bebeği vardı bebeğiyle oynarken başka şeylerle ilgilenmezdi şimdi arada bir geliyor evdeki işlere katılıyor, dahil oluyor (s.137). Yani şimdi günlük yaşantımıza girdi her gün uyguluyoruz unutulacak şeyler değil. Yani bizce çok iyi bizi yönlendirdin, Cansu konuşmaya başladı kendini daha iyi ifade etmeye başladı, ben de rahatlardım biraz daha (s.147). Sizin verdiğiniz şeyler dosya halinde duruyor ben bazen bakıyorum. Acaba böyle mi olacak böyle mi olacak oraya bakıyorum yani (s. 156-158)*” biçiminde örnek vererek ifade etmiştir.

Araştırmalar, EDEP’in çocukların etkileşimsel davranışlarını arttırmada etkili olduğunu ve bu artışa annelerin etkileşimsel davranışlarının aracılık ettiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca annelerin özellikle duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarındaki artış ile çocukların “dikkat (dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği)” ve “başlatma (başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum)” davranışları arasında pozitif ilişki olduğuna işaret etmektedirler. Öte yandan başarı odaklı ve yönlendirici davranışlarındaki artış ile de negatif ilişki içinde olduğunu öne sürmektedirler (Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005). Örneğin Kim ve Mahoney (2005) yaptıkları çalışmada EDEP’in annelerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını (örn., etkileşim başlatma, sürdürme, işbirliği ve ortak

dikkat gibi) arttırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, annelerin etkileşimsel davranışlarındaki değişikliklerin, çocukların etkileşimsel davranışlarındaki artışın %18'i ile ilişkili olduğunu ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarındaki artışın ise, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları ve başarı odaklı ve yönlendirici davranışları sergileme biçimine bağlı olarak değiştiğini ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, çocukların etkileşimsel/temel davranışlarındaki artış annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarındaki artış ile pozitif yönde ilişkiliyken, başarı odaklı ve yönlendirici davranışlarındaki artış ile negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Lay, Waters ve Park (1989) araştırmalarında, ebeveynlerin yanıtlayıcı olma davranışlarının, çocukların çevresindeki kişilere karşı uyumlu davranışlar sergilemelerini arttırmada önemli rol oynayabileceklerini rapor etmişlerdir. Lay, Waters ve Park bu duruma, çocuğun olumlu ruh halinin yani duygusal durumunun (mood) aracılık etmesinden (mediated) kaynaklanmış olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Aynı şekilde, ebeveynlerin yanıtlayıcı olma davranışlarının da çocukların olumlu ruh haline sahip olmaları üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedirler.

Üçüncü bulgu, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların gelişimsel alandaki becerilerinde iki grup arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara oranla gelişimsel alandaki becerilerde daha yüksek düzeyde ilerleme sağlamışlardır. *Örneğin anne ED'in "Mesela ince kas hocam parmak uçlarını birbirine değdiremiyordu, parmak uçlarıyla tutmuyordu. Edanur şimdi parmak uçlarıyla tutmaya başladı. Yutkunmaya başladı. Ben uyardıktan çocuk onu hissetmeye başladı yani. Konuşması gelişti. Cümle kurdu, Eda cümle kurmuyordu. Sadece isteklerini kelimeyle ifade ediyodu. Onu da tam çıkaramıyodu. Evet, yani şimdi, evet anlaşılır bir şekilde çıkarıyo ve ben anlıyordum. Önceden Eda'nın konuştuğunu şimdi ailede herkes anlıyo ve dışardaki bi insan da anlıyo (s. 102-113). Eda hocam sözünüzü kestim hoca bir de bi yere gittiğimiz zaman çok ağlıyodu gelmek istemiyodu. Onu da mesela bu derste çözdük biz (s. 126-128)"* sözleriyle çocuğunun özellikle ifade edici dil ve ince kas becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, problem davranışında da azalma meydana geldiği anlaşılmaktadır. *Anne R'nin "Mesela onları biliyo. Bebeği getir dediğimde tavuk*

olsun topunu olsun mesela kitap olsun onları getiriyor. Bardak mesela, o güzel alıcı dil (s.36). Mesela bi evleri gırgırla dediğimde onu bilmiyordu. Mesela biberonunu biliyordu ilk önce. Bezle hadi alıp sil dediğimde mesela onu bilemiyordu, onu yapamıyordu. Bardağı falan mesela onları da bilmiyordu fazla. Bir iki bi şey biliyordu diyelim ama yani şimdi biraz daha fazlalaştı (S. 59-61). Aklıma geldiği kadarıyla 10-15 kelime çıkarıyor (s. 77)” şeklindeki açıklaması alıcı dilde ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, çocukların kişisel-sosyal, dil ve dil-bilişsel becerilerine ilişkin yapılan tekrarlı ölçümlerde MANOVA’da ortaya çıkan ilerlemelerin, annelerin görüşleriyle de desteklendiği gözlenmektedir.

Araştırmalar EDEP’in çocukların gelişimi üzerindeki etkili olduğunu, ancak bu ilerlemenin EDEP’le birlikte annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarının niteliğinde ortaya çıkan artışla ilişkili olduğunu öne sürmektedirler. Mahoney, Kim ve Lin (2007) ise, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışları ve çocukların etkileşimsel/temel davranışları ile çocuklarının gelişimleri arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Ancak çocukların etkileşimsel davranışlarının onların gelişimi üzerindeki etkisinin, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarının etkisinden 3 kez daha büyük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, çocukların etkileşimsel/temel davranışları kontrol altına alınarak analiz edildiğinde, annelerin etkileşimsel davranışlarının çocukların gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Öte yandan, annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarının, çocukların temel/etkileşimsel davranışlarında ilerleme kaydetmelerine aracılık ettiği, diğer bir deyişle çocukların temel/etkileşimsel davranışlarını etkili şekilde kullanmaları üzerinde aracı (mediator) rolü olduğu vurgulanmıştır.

Mahoney, Robinson ve Perales (2004) yaptıkları çalışmada, down sendromlu ve serabral palsili küçük çocukların motor gelişimleri üzerinde ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının etkisini incelemişlerdir. Ebeveynlerin yönlendirici olma davranışlarının çocukların motor gelişimindeki ilerlemeleri yordamada varyansın yalnızca %2’sini açıkladığı ve çocuklardaki bu ilerlemelerle de negatif ilişki içinde olduğunu rapor etmişlerdir. Dolayısıyla yönlendirici olma davranışının deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların motor gelişimi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol

açmadığı belirlenmiştir. Baker ve arkadaşları (2010) ise yaptıkları çalışma ile annelerin özellikle OSB tanısı alma riski olan küçük çocuklarına karşı duyarlı olma (sensitivity) davranışını sergilemeleri durumunda, bunun çocuklarının daha ileriki yaş dönemlerinde (2 ile 3 yaş) ifade edici dil becerilerinde ilerleme göstermelerine yol açabileceğine işaret etmektedirler. Diğer bir deyişle, annelerin çocuklarına karşı duyarlı olma davranışlarının çocukların daha ileri yaşlarda ifade edici dil becerilerinde kaydedecekleri ilerlemeleri yordadığını göstermektedir.

Alan yazında EDEP'in annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, alan yazındaki araştırmalarda EDEP'e ilişkin sosyal geçerlik çalışmalarının yürütülmediği görülmektedir. Bu araştırmanın dördüncü bulgusunda, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle annelerin programa ilişkin görüşleri alınmış ve böylece alan yazındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk üç bulgusunda da ele alınan anne görüşlerinden, annelerin EDEP'le birlikte çocuklarıyla daha nitelikli etkileşimlerde bulundukları ve çocuklarının gelişimlerinde ilerlemeler sağlandığı gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, Amerikalı ve Koreli annelere kıyasla çocuklarına karşı daha korumacı, yönlendirici davranışlar sergileyen Türk annelerin EDEP'le birlikte bu davranışlarında azalma görülürken, duyarlı yanıtlayıcı ve duygusal anlamda ifade edici davranışlarında artış meydana gelmiştir. Dolayısıyla annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarındaki azalmalarla birlikte, annelerin duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarında artış gözlenmiştir. Sonuç olarak anneler, çocuklarının ve kendilerinin etkileşimsel davranışlarında olumlu yönde artış olduğunu, bu etkileşimleri farklı ortamlarda sergilediklerini ve çocuklarının öğrenmiş olduğu beceri ya da kavramları günlük rutinlerinde kullanıyor olduklarını rapor etmişlerdir. Annelerin bu görüşlerinden hareketle EDEP'in genellenebilirliğinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan bu çalışmada sınırlılık olarak sayılabilecek bazı noktalar söz konusudur. EDEP'in etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalarda, Çocukları Sosyal-Duygusal Açından Değerlendirme (Toddler Social Emotional Assessment [ITSEA]), Mizaç ve Atipik Davranış Ölçeği (Temperament and Atypical Behavior Scale [TABS]), Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği (Vineland Social Maturity Scale), Bayley Bebek Gelişimi

Ölçeği (Bayley Scales of Infant Development) gibi araçlarla EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlevi üzerindeki etkisi her bir gelişimsel alanda kapsamlı bir biçimde değerlendirilirken; bu araştırmada DENVER ve AGTE gibi gelişimsel tarama araçlarıyla EDEP'in çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlevi üzerindeki etkisinin, her bir gelişimsel alanın (bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlev) sadece belli yönlerinin (kişisel-sosyal, dil ve dil-bilişsel beceriler) dikkate alınarak değerlendirilmesi bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Araştırma, yalnızca Eskişehir ve Kütahya illerinde ikamet etmekte olan gelişimsel yetersizliğe sahip 19 çocuk ve anne ile yürütülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada EDEP'in Türk çocukları ve anneleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçların evrene genellenmesi açısından örneklem büyüklüğü yetersiz görülebilir. Öte yandan, özellikle EDEP'e yönelik Amerika Birleşik Devletleri ve Kore'de yapılan çalışmaların her biri ayrı ayrı incelendiğinde, bu çalışmalarda katılımcı sayısının maksimum 20 anne-çocuk ikilisi ile yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmadaki katılımcı sayısının da bu araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, deneysel araştırmaların bu çocuklarda yürütülmesinin zor olduğundan söz edilebilir.

Deneysel modellerle yürütülen araştırmalarda, iki ya da daha fazla araştırma grubunda belli değişkenlerin etkililiğine bakıldığı, gruplar arası farklılığın ortaya çıkması durumunda ise neden-sonuç ilişkisinin kurulduğu (Kırcaali-İftar, 1999, s. 8) bilinmektedir. Ancak, özellikle cinsiyet, yaş, genetik özellikler, bazı kişilik özellikleri gibi değişkenlerin göz önüne alınarak, gruplar arasındaki farklara eşit şartlarda bakılması ve sebep-sonuç ilişkisinin aranması, özellikle gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik deneysel çalışmaların yürütülmesinde bazı sınırlılıklara yol açmaktadır. Sonuç olarak, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar aynı tanıya sahip olsalar bile; aynı bireysel özelliklere sahip, evreni temsil edecek yeterli sayıda katılımcıya ulaşmada ya da farklı bireysel özellikteki bu çocuklara yönelik değerlendirme araçlarına ulaşmada bazı güçlüklerle karşılaşılabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma süreci ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda, “uygulamaya yönelik” ve “ileri araştırmalara yönelik” olmak üzere iki başlık altında sunulabilecek olan öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. EDEP'e ilgi duyan araştırmacılara, çocukların bakımından sorumlu olan birincil bakıcılara ya da ailelere ve öğretmenlere, EDEP uygulamasına yönelik çalıştay, seminerlerin ve kursların yaygınlaştırılması önerilebilir.
2. EDEP'in, özellikle gelişimsel yetersizliğe ve otistik bozukluğa sahip küçük çocukların anne-babaları, kardeşleri ve yakın çevresindeki diğer kişiler tarafından, çocuğun içinde bulunduğu tüm ortamlarda kullanılması önerilebilir.
3. EDEP'in, özellikle 0-3 yaş arasında tanılması erken yapılabilen gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklara yönelik olarak, sağlık ocakları, hastane, kreş gibi ortamlarda çocuğun bakımından sorumlu kişiler tarafından kullanılması önerilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve sınırlılıklarına dayalı olarak, ileri araştırmalara yönelik öneriler şu açılardan ele alınabilir:

1. Benzer araştırmalar, farklı özellikte gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklar (örneğin; görme yetersizliğine ya da konuşma bozukluğuna sahip çocuklar) ve bu çocukların bakımından sorumlu birincil bakıcılarıyla yürütülebilir.
2. Benzer araştırmalar, özellikle EDEP'in gelişimsel yetersizliğe ve otistik bozukluğa sahip küçük çocukların gelişimi üzerindeki etkisi, farklı değerlendirme araçları

(örneğin; Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı, Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği, Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği) kullanılarak gerçekleştirilebilir.

3. EDEP'in gelişim yetersizliğe sahip ve otistik özellik gösteren küçük çocukların yalnızca bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal işlevi üzerindeki etkilerine bakılabilir.

3. EDEP'in gelişim yetersizliğe sahip ve otistik özellik gösteren küçük çocukların yalnızca iletişim becerileri (örneğin; alıcı ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine bakılabilir.

4. EDEP'in gelişim yetersizliğe sahip ve otistik özellik gösteren küçük çocukların yalnızca bilişsel gelişimi üzerindeki etkisine bakılabilir.

EKLER

	<u>Sayfa No</u>
EK 1. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VE VALİLİK OLURU	74
EK 2. ÇALIŞMAYA KATILIM SÖZLEŞMESİ	76
EK 3. BİLGİ FORMU	78
EK.4. GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ	79
EK 4.1. Bilişsel Becerilere Yönelik Günlük Plan Örneği.....	79
EK 4.2. İletişim Becerilerine Yönelik Günlük Plan Örneği	81
EK 4.3. Sosyal-Duygusal Becerilerine Yönelik Günlük Plan Örneği	83
EK.5. AİLE EYLEM PLANI ÖRNEKLERİ	85
EK 5.1. Bilişsel Alandaki Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği..	85
EK 5.2. İletişim Alanındaki Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği	86
EK 5.3. Sosyal-Duygusal Alandaki Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği	87
EK.6. TEMEL DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME FORMU ÖRNEKLERİ	88
EK 6.1. Bilişsel Alana Yönelik Temel Davranış 1: Sosyal Oyun..	88
EK 6.2. İletişim Alanına Yönelik Temel Davranış 6: Ortak Etkinlik.....	89
EK 6.3. Sosyal-Duygusal Alana Yönelik Temel Davranış 13: İşbirliğinde Bulunma	90
EK.7. PLANLAMA VE İZLEME FORMU	91
EK-7.1. Bilişsel Alandaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu.....	91
EK-7.1. İletişim Alanındaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu	92
EK-7.1. Sosyal-Duygusal Alandaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu	93
EK 8. EDEP UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU.....	94
EK 9. GÖRÜŞME SORULARI.....	96
EK 10.1.1. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin EDDÖ-TV`den Elde Edilen Öntest Ham Veriler	97
EK 10.1.2. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin EDDÖ-TV`den Elde Edilen Sontest Ham Veriler.....	98
EK 10.2.1. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin ÇDDÖ-TV`den Elde Edilen Öntest Ham Veriler	99
EK 10.2.2. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin ÇDDÖ-TV`den Elde Edilen Sontest Veriler	99

EK 10.3.1. Çocukların Gelişimsel Alandaki Becerilerine İlişkin DENVER II ve AGTE'den Elde Edilen Öntest Ham Verileri	100
EK 10.3.2. Çocukların Gelişimsel Alandaki Becerilerine İlişkin DENVER II ve AGTE'den Elde Edilen Sontest Ham Verileri	100
EK 11. MANOVA VARSAYIMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR.....	101

EK 1. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VE VALİLİK OLURU

T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()/
Konu : Araştırma İzni.

11.02.2009 * 02333

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 12.01.2009 tarih ve 25/328 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Özcan KARAASLAN'ın **Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşime Dayalı Erken Özel Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi** konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Odunpazarı İlçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının, İlimiz Odunpazarı İlçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde 0-6 yaş aralığındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

O K U R
12.02.2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özcan KARAASLAN
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Eskişehir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Araştırmanın konusu	Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara yönelik Etkileşime Dayalı erken Özel Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Denver Testi-Çocuk Davranışını Değerlendirme Formu- Anne Davranışını Değerlendirme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK İZİN VE UYGULAMA YÖNERGESİ gereğince 9 Şubat 2009 tarihinden itibaren, bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon kararı	KABUL Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....
	
	

KOMİSYON

09/02/2009
Komisyon Başkanı
Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Md. Yard.

Üye
Mine GÜLER
Öğretmen (Yüksek Lisans)

Üye
Ferhan GÜNGÖR
Öğretmen (Yüksek Lisans)

EK 2. ÇALIŞMAYA KATILIM SÖZLEŞMESİ

Bu çalışmada günlük rutinler esnasında çocuğunuzla girdiğiniz etkileşimlerde sahip olması gereken etkileşime dayalı stratejileri sizlere öğretmek için izin istiyorum. Çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara yönelik Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programının (EDEP) etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaçla, sizlerle birlikte haftada en az iki gün rehberlik ve araştırma merkezinde, size uygun olan saatlerde çocuğunuzla birlikte çalışmayı yürütmek istiyorum. Sizin tarafınızdan belirlenen saatte gerçekleştirilecek her bir öğretim oturumunda, her bir strateji ile neyin hedeflendiği tartışma noktalarıyla açıklanacaktır. Stratejiler üzerine konuşacağımız süre içerisinde üniversitede zihin engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan bir öğrenci çocuğunuzla birlikte oyun oynayacaktır. Bir diğer öğrenci ise, kamera ile öğretimin başından sonuna gerçekleştireceğimiz her bir eylemi kaydedecektir. Çocuğunuzla gireceğim serbest oyun etkileşimi sırasında her bir stratejinin nasıl kullanılacağı sizlere gösterildikten sonra, stratejinin kullanımı sizin tarafınızdan gerçekleştirilecektir. Stratejinin kullanımı ile ilgili geri bildirimler anında sizlere bildirilecek, böylece uygulama esnasında karşılaşılabilecek güçlükleri ve olası çözüm önerilerini önceden görme fırsatını elde edeceksiniz. Aynı uygulamayı ev ortamında uygulamanız için sizinle birlikte aile eylem planı hazırlanacaktır. Evde yapacağınız uygulamaya ilişkin geri bildirimler için eğer mümkünse haftada en az bir kez ziyarette bulunulacaktır. Tüm bu çalışmalar yaklaşık 4-6 ay arasında sürecektir.

Çalışmada her bir oturumun görüntü kaydının yapılması için kamera ve programa yönelik görüşlerinizin alınması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Elde edilecek veriler bilimsel veri olarak kullanılacak olup, görüntü ve ses kayıtları araştırma kapsamında eğitim amaçlı kullanılacaktır. Veriler siz istediğiniz taktirde tarafımdan sizlere de verilecektir. Çalışmada gizlilik esas olacak ve çocuğunuzun ve sizin isminiz hiçbir biçimde rapor edilmeyecek.

Bu çalışmanın çocuğunuz için psikolojik ve fiziksel bir risk taşımayacağını bildirerek gönüllü katılımı bulduğunuzu ifade etmeniz ve size verilmiş sözlerin yerine

getirilmesi için bu sözleşmeyi imzalamanızın yararlı olacağını düşünüyorum. Çalışmaya katılım gösterdiğiniz için teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Özcan KARAASLAN (Çalışmayı düzenleyen) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Tel: İmza: _____	Sözleşmeyi kabul ediyorum: _____ Ebeveynin adı-Soyadı: _____ İmza: _____ Tel: _____
--	--

EK 3. BİLGİ FORMU**BİLGİ FORMU****A. ANNEYE İLİŞKİN BİLGİLER**

KOD: _____

1. Yaş: _____
2. Eğitim düzeyi: Okur-Yazar Değil__İlkokul__Ortaokul__Lise__
Üniversite__Yüksek Lisans/Doktora__
3. Medeni durumu: Evli____Boşanmış____
4. Mesleği: _____

B. ÇOCUĞA İLİŞKİN BİLGİLER

1. Yaş (ay olarak): _____
2. Cinsiyet: _____
3. Tanısı: _____
4. Varsa Ek Özrü (Tanısı): _____

EK.4. GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ

EK. 4.1. Bilisel Becerilere Yönelik Günlük Plan Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Uygulamacının adı:

Yer:

Aile tarafından dile getirilen endişe ve sorunlar:

Bir önceki haftayla ilişkili geribildirimler/Aile Eylem Planı

Hedef Davranışlar:

C-1: Sosyal Oyun: Çocukların tüm durumlarda ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle oyun oynayabilme yeteneğini açıklamaktadır. Sosyal oyun, çocukların “al ve ver” oyun etkinliklerine yetişkinlerinin katkıda bulunduğu kadar katkıda bulunmaları şeklinde karakterize edilir. Çocuklar oyun etkinliklerine aktif bir şekilde yer alırlar, aynı zamanda ebeveynlerinin deneyim ve etkinliklerinin de farkındadırlar.

Araştırma-Çocukların ne kadar gelişim göstereceği ebeveynlerinin onlarla ne kadar oyun oynadığı ve iletişim kurduğuyla ilişkilidir.

Önemli nokta: ebeveynlerin pek çok etkileşimde bulunma fırsatı vardır.

Kısa süreli bazı etkileşimler, günün belli zamanlarından daha etkilidir.

Göz önünde bulundurulması gereken önemli nokta: ebeveynlerin yanıtlayıcı olma oranı, çocukların meşgul oldukları etkinliklerden daha önemlidir.

Sosyal Oyunla İlişkili Tartışma Noktaları:

C-102 Bilişsel öğrenme iki kişilik bir süreçtir.

- ✓ Çocukların ne kadar gelişim göstereceği, ebeveynlerinin onlarla ne kadar iletişim kurduğu ve oyun oynadığıyla ilişkilidir.
- ✓ Ebeveynlerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynadıkları zaman yaptıkları şeylerden ziyade daha çok çocuklarına ne kadar yanıt vericilikte bulunduğuyla ilişkilidir.
- ✓ Çocuklar gelişimsel problemlere sahip olduklarında bile, ebeveynler çocuklarının gelişimi üzerinde aynı şekilde rol oynar.

Sosyal Oyunu arttırmada kullanılacak stratejiler:

535. Çocuğumun etkileşim hızına göre kendimi ayarlarım

Çocuğunuzla etkileşimde bulunduğunuzda, çocuğunuzunkiyle aynı olan bir etkileşim hızında bulunun.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Çocuğunuzun etkileşim hızı hareket/yürüyüşte hızlı olabileceğini ve düşünme ve yorumla sürecinde sizden daha yavaş olabileceğine dikkat edin. Siz bir şeyi hızlı düşünürken, çocuğunuz da hızlı bir şekilde bir eylemde bulunuyorsa, birbirinizle olan bağlantınızı koparabilirsiniz.
 - ✓ Çocuğunuzun sizinle etkileşim başlatması için sessiz zaman sağlayın. Sessiz zaman çocuğunuzun etkileşimde bulunması için bir işaret olabilir.
-

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK.4.2. İletişim Alanındaki Becerilere Yönelik Günlük Plan Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Uygulamacının adı:

Yer:

Aile tarafından dile getirilen endişe ve sorunlar:

Bir önceki haftayla ilişkili geribildirimler/Aile Eylem Planı

Hedef Davranışlar:

İ.1. Ortak Etkinlik: Çocuğunuzun iletişim partneriyle aktif ve karşılıklı etkileşimlerde bulunma düzeyini açıkla. Çocukların partnerleriyle etkileşimleri işbirliği ve karşılıklı değiş-tokuşta bulunma şeklinde karakterize edilir. Çocuklar ve partnerleri karşılıklı olarak birbirlerinin etkileşimlerini yönlendirirler ve birbirlerinin davranış ve ipuçlarına yanıt vericilikte bulunurlar.

Araştırma-

Ortak Etkinlikle İlgili Tartışma Noktaları

İ.101- Çocukların sosyal etkileşimleri onların karşılıklı sözel ya da sözel olmayan ilk konuşmalarıdır.

- ✓ Çocuklar iletişim kurmak için kelimeleri kullanmadan önce, öncelikle sözel olmayan etkileşimlerde bulunmayı öğrenmelidirler.
- ✓ Çocukların ilk konuşmalarını karşılıklı fiziksel duyularda bulunma (örneğin, dokunma, hareket, ses) oluşturur.
- ✓ Çocuklar sosyal etkileşimlerde bulunarak sözel olmayan iletişimi öğrenirler.

Ortak Etkinliği arttırmada kullanılacak stratejiler:

123. Çocuğunuzun çıkardığı sesleri tekrarlayarak oyun oynayın

Çocuğunuz belli bir amacı ya da anlamı olmayan sesler ya da vokalizasyonları çıkabilirler. Yalnızca çocuğunuzu taklit ederek ya da bu vokalizasyonlara eğlendirici ve yanıtlayıcı şekilde bulunarak çocuğunuzla etkileşime girmeniz etkileşimin niteliği açısından oldukça önemlidir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Çocuğunuzun çıkardığı sesler onun kendi oyunun bir parçası olsa bile, çocuğunuzun çıkardığı seslere yanıt vericilikte bulunmayı bir alışkanlık haline getirin. Çocuğunuzun çıkardığı seslere ne kadar yanıtlayıcı şekilde davranırsanız, çocuğunuz da o kadar ses çıkararak iletişimde bulunacaktır.
- ✓ Çocuğunuzun çıkardığı sesleri taklit ederek, yani belli bir sırayla karşılıklı olarak çıkardığınızda, çocuğunuza başkalarıyla nasıl konuşulacağıyla ilgili sosyal kuralları öğrettiğinizin bilincinde olmanıza yardımcı olur.
- ✓ Çocuk şiirleri ve şarkıları sesli oyunlar için mükemmel bir kaynak sağlar. Bir kaç cümlelik kısa bir şarkı söyleyin ve çocuğunuzun bir ses çıkarmasını ya da şarkınızın devamını söylemeden önce başka harekette bulunmasını bekleyin.

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK.4.3. Sosyal-Duygusal Alandaki Becerilere Yönelik Günlük Plan Örneği**Çocuğun adı:****Tarih:****Uygulamacının adı:****Yer:**

Aile tarafından dile getirilen endişe ve sorunlar:

Bir önceki haftayla ilişkili geribildirimler/Aile Eylem Planı

Hedef Davranışlar:

SD.1: İşbirliği: Çocukların yetişkinlerle birlikte bir şeyler yaparken, ebeveyn ya da yetişkinlerin istek ve önerilerine uyum sağlama düzeyini açıklar. Çocuklar yetişkinlerin istedikleri şeyleri yapmak için sürekli caba gösterirler ya da onların önerilerine hemen tepkide bulunurlar.

İşbirliği ile İlişkili Tartışma Noktaları

SD.301. Çocuklar ebeveynleri ya da diğerlerinin istek ve önerilerini yerine getirmede başarı sağladıklarında, olduklarında işbirliği içinde olmayı öğrenirler.

- ✓ Erken etkileşimler, partnerlerin birbirleriyle al ve ver etkinliklerinde bulunmalarıyla açıklanabilir. Küçük çocuklar bu tarz etkileşimlerle, sizlerle işbirliğinde bulunmayı öğrenebilirler.
- ✓ Çocuklar daha yüksek gelişimsel düzeye ulaştıkça, işbirliğinde bulunmaları da yavaş yavaş farklı bir biçim kazanır. Başlangıçta, çoğunlukla ebeveynleri onlardan o an ki etkinlikleriyle doğrudan ilişkili olan bir şeyleri yapmalarını istediklerinde, çocuklar işbirliğinde (yardım ve önerilere uygun şekilde) bulunabilirler.

İşbirliğinde bulunmayı arttırmada kullanılacak stratejiler:

113. Çocuğunuzun dünyasına girmeye çalışın

Çocuğunuzun yaptığı gibi yaparak onun gözüyle dünyayı görmek için aşağıdakileri yapmanız önerilebilir. Bunlar;

- ✓ Çocuğunuzla yüz yüze olacak şekilde bir pozisyonda oyun oynayın. Çocuğunuz sizi görmek zorunda olmadığı için çocuğunuzun fiziksel düzeyine uygun olacak şekilde gol kontağında ve etkileşimde bulunun.
- ✓ Çocuğunuz dünyayı tecrübe etmeye başlarken, yaşantılarını anlamlı hale getirmeleri gerektiğini unutmayın. Çocuğunuz dünyayı sizden çok daha farklı bir şekilde anlar ve görür.
- ✓ Çocuğunuz olgunlaştıkça dünyayı sürekli yeniden keşfetmeye başlayacağını göz önünde bulundurun. Çocuğunuz dünyayı 3 aylık gelişimsel dönemde anladığı bir şey, 9 aylık dönemde yeni bir anlam kazanır. Gelişimin ilk yıllarında düşünme ve anlamada meydana gelen değişiklikler, çocuğunuzun nesne ya da olayları, oldukça yeni bir bakış açısıyla anlayarak, tecrübe etmesine ve algılamasına yol açar.
- ✓ Çocuğunuz etkileşimde yer almasının dışında, herhangi bir şeyi zorlanmadan yapacağı şekilde oyun oynayın.

EK.5. AİLE EYLEM PLANI ÖRNEKLERİ

EK 5.1. Bilişsel Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Temel Davranış: Sosyal Oyun

1. Çocuğunuzun etkileşim hızına uygun olacak şekilde etkileşimde bulunarak sizinle ve oyuncakla daha uzun süreli ve daha rahat etkileşimde kalmasını arttırın. Sıranızın farkına varabilmesi için çocuğunuzun sırasını bitirmesine izin verin ve bunun için hızınızı azalttığınızdan emin olun. Çocuğunuz başka bir şeye geçebilmesi/yapması için sıranızı kısa tutun.

2. Yavaş hızda olan yavaş devimsel eylemleri ve sesli animasyonları yapmaya çalışın.

3. Mümkün olduğunca yüz yüze pozisyonda kalmayı sürdürün.

Nerede/Ne zaman?

- ✓ Banyo zamanı,
- ✓ Oyun zamanı,
- ✓ Diş fırçalama zamanı,

Zorluklarla nasıl baş edilebilir?

Yavaş hareket etmek zor olabilir. Çözüm olacak tek şey, etkileşimde çocuğunuzun sırası geldiğinde, gerçekten ne ile ilgilendiğini ya da ne yaptığını gözlemeniz oldukça önemlidir. Birincisi, onun problem çözme becerilerini dikkatlice gözleme fırsatı sağlar, ikincisi çocuk bir şeyler yaparken onun beklemeniz ona problemin çözümünde yardımcı olmanız için zaman sağlamış olur.

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK 5.2. İletişim Becerilerine Yönelik Aile Eylem Planı Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Temel Davranış: Ortak Etkinlik

1. İletişimin nasıl kurulacağını öğrenmenin, çocuğunuzun eğilimlerinden dolayı, zaman alıcı bir süreç olduğunu hatırlayınız. Çocuğunuz davranışlarının başkaları üzerinde etkili olduğunun farkına varmalıdır. Bunun farkına vardığı zaman, gereksinimlerini size iletmek için sesleri, kelimeleri ve eylemleri kullanmaya başlayacaktır. Bir sonraki adım çocuğunuzun o an hissettiği ya da yaptığı şeyleri açıklamak için kelimeleri kullanması ve nesnelerin ayrıntılarına dikkatini çekmek için olmalıdır.

2. Çocuğunuz başka iletişim partnerleriyle karşılıklı etkileşime girmeden önce, gün boyu birçok kez sosyal etkileşimde bulunmalıdır. Çocuğunuzun sizinle karşılıklı etkileşime girmesini teşvik etmenin en iyi yolu, sizinle etkileşime girmesini beklemektir.

3. Çocuğunuzun sizinle bir şeyler yapacağını beklediğinizi jest ve mimiklerinizi (örneğin; ellerinizle, yüz ifadelerinizle) ve vücut dilinizi kullanarak gösterin. Sizin davranışınıza ya da eyleminize yanıt vericilikte bulunması için yeteri kadar süre verdiğinizden emin olun (eğlenceli olacak şekilde çocuğunuzu çok kısa süreli etkileşim de tutabilirsiniz).

Nerede/Ne zaman?

Günün herhangi bir vaktinde (örneğin, çamaşır sepetine çamaşırları doldururken) bire-bir karşılıklı sıra almada bulunabilirsiniz.

Zorluklarla nasıl baş edilebilir?

Stratejileri kullanmada kendinizi bitkin ya da yorgun hissettiğinizde, birkaç dakika ya da birkaç saat ara verebileceğinizi unutmayın. İsterseniz bu stratejiyi gün içinde 5-10 dakikalık aralıklarla kullanabilirsiniz.

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK 5.3. Sosyal-Duygusal Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Temel davranış: İşbirliğinde bulunma

1. Çocuklar ebeveynlerinin isteklerine uymada başarılı oldukça, daha çok işbirliği alışkanlığını geliştirme fırsatına sahip olabilir. İşbirliği temel davranışını çocuk edindiğinde, o zaman daha fazla caba gerektiren istekleri yerine getirme isteği artacak ve çocuk o zaman daha zor istekleri yerine getirme çabası içine girebilecektir.

2. Çocuğunuzla, etkileşimlerde göz kontağı kurun. Bunun için çocuğunuzun pozisyonunuzun aynı düzeyiyle aynı olacak şekilde etkileşimde bulunmalısınız. Anlamsız mırıldanmalar, cıvıltılar, gülme ve şen görünen bir yüz ifadesi şeklindeki mimik davranışları, çocuğunuzun size gösterdiği yakınlığa karşı etkileşime girmede istekli olduğunuzun farkına varmasına yol açar.

3. Çocuğunuzun yaptığı gibi yaparak onun dünyasını anlamaya çalışın. Çoğu yaşantının/deneyimin, çocuğunuzun size karşı gösterdiği ya da yaptığı gibi, çocuğunuz için aynı anlamda olmak zorunda olmadığını unutmayın.

Nerede/Ne zaman?

Günün herhangi bir vaktinde (örneğin, çamaşır sepetine çamaşırları doldururken) bire-bir karşılıklı sıra almada bulunabilirsiniz.

Zorluklarla nasıl baş edilebilir?

Çocuğunuzun dikkati dağıldığında, oyuncak vb. onun dikkatini çekecek şekilde farklı biçimde kullanmayı deneyin. Ayrıca, çocuğunuza biraz zaman verin ve tekrar deneyin

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

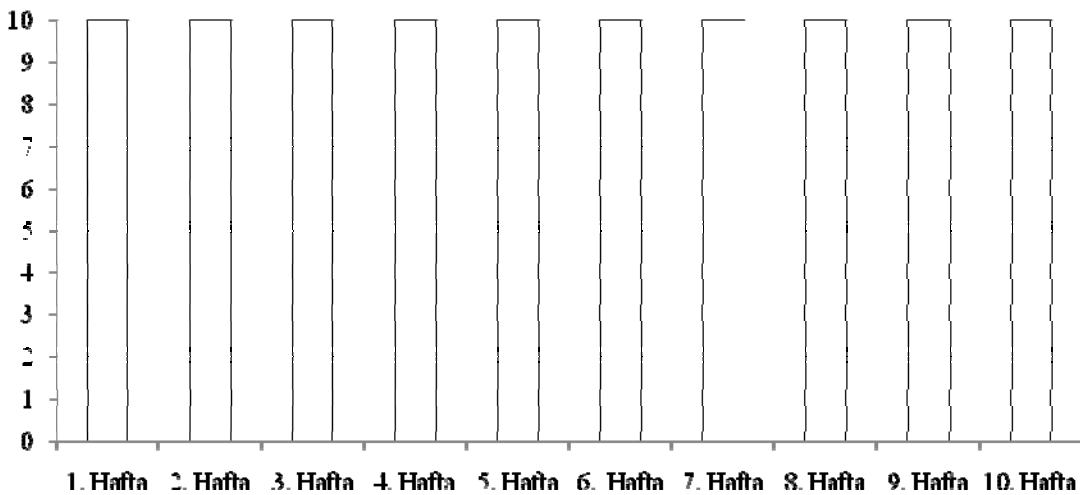
EK-6. TEMEL DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME FORMU (TDDF)

TDDF, çocuğunuzun temel davranışlarının hangi durumda olduğunu ve bu davranışlarındaki ilerlemeleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda sıralanan temel davranışlara ilişkin açıklamaları okuyarak, her temel davranışa ilişkin çocuğunuzun bulunduğu seviyeyi haftalık olarak 1 ile 10 arasında derecelendiriniz. Çocuğun ilgili haftaya ilişkin aldığı dereceyi çizelgede işaretleyiniz.

EK-6.1. Bilişsel Alana Yönelik Temel Davranış 1: Sosyal Oyun

Bu madde, çocuğun oyun arkadaşıyla oyun tek taraflı mı yoksa karşılıklı oynayıp oynamadığını değerlendirir. Bu maddeyi derecelendirirken şu soruları kendinize sorabilirsiniz: Çocuğum oyun oynarken sıra alarak (al-ver şeklinde) oyun oynar mı? Oyun oynarken oyun arkadaşının ne yaptığına ya da ne oynadığına bakar mı?

Derece 10 (Çok Yüksek)	Çocuk oyun arkadaşıyla oyun oynarken <i>her zaman</i> karşılıklı sıra alarak oyun oynar. Çocuk oyun oynarken <i>sürekli olarak</i> oyun arkadaşını gözler, sırasını bekler ve sırası gelince oyuna katkıda bulunur.
Derece 5 (Orta)	Çocuğun oyun arkadaşıyla oyun oynarken oyun süresinin en az <i>yarısını</i> karşılıklı sıra alarak oynar. Çocuk bazen oyun arkadaşı ile oynama özelliği gösterir. Çocuk oyun oynarken oynadığı oyun süresinin yaklaşık <i>yarısında</i> oyun arkadaşını gözler, sırasını bekler ve sırası gelince oyuna katkıda bulunur.
Derece 1 (Çok Düşük)	Çocuğun oyun oynarken <i>hemen hemen hiçbir aşamasına kimseyi dahil etmez</i> ve karşılıklı olma özelliği göstermez. Yalnız oynamayı ya da oyun arkadaşının yakınında paralel oynamayı tercih eder. Yanındaki arkadaşıyla paralel oyun oynarken oyun arkadaşını görmezden gelir ve oyun arkadaşının kendisi ile oynama girişimlerinin farkında değildir.

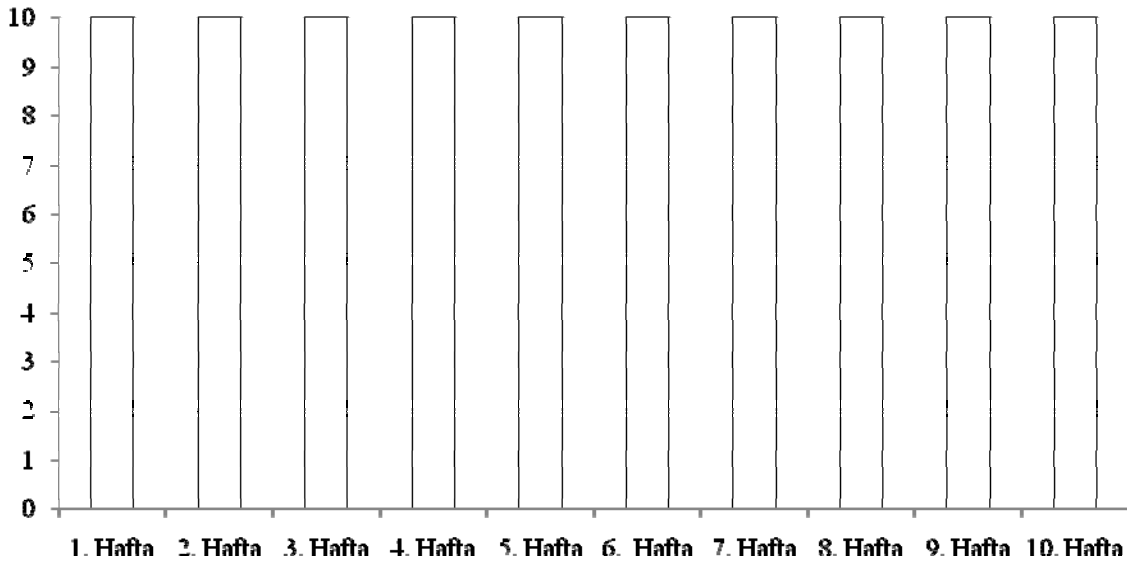


Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK-6.2. İletişim Alanına Yönelik Temel Davranış 6: Ortak Etkinlik

Bu madde, çocuğun oyun ya da etkinlik sırasında oyun arkadaşı ile aktif ve karşılıklı etkileşimlere girip girmediğini değerlendirmeyi amaçlar. Bu maddeyi derecelendirirken şu soruları kendinize sorabilirsiniz: Çocuk ve oyun arkadaş(lar)ı iye oyun oynarken aktif mi ve oyun davranışları karşılıklı mı (sıra almalar var mı)? Çocuk ve oyun arkadaşları birbirlerinin davranışlarına ve ipuçlarına tepki gösteriyor mu? Çocuğun oyun arkadaşı ile etkileşimi işbirliği ve değiş-tokuşa (oyuncak, sözel ifade, davranış gibi) dayalı mı?

Derece 10 (Çok Yüksek)	Çocuk, oyun ya da etkinlik sırasında sürekli olarak oyun arkadaşları bulmaya çalışır, oyunu ya da etkinliği başlatır ve oyun arkadaşlarını oyunda aktif şekilde kendisi ile birlikte tutmayı başarır. Başkalarını oyuna katmaya çalışır. Belli bir süre ortak bir oyun ya da etkinlikte başkalarının oyununa katılır. Oyun davranışları oyun arkadaşının etkileşimde yaptıklarından etkilenir.
Derece 5 (Orta)	Çocuk, oyun ya da etkinlik sırasında bazen ortak bir amaç için başkaları (oyun arkadaşları) ile oynar ya da etkinlikte bulunur. Oyun arkadaşları ile oyun ya da etkinlik sırasındaki etkileşimleri oldukça kısadır (Her seferinde 20 sn den daha az). Başkaları ile ortak etkinlik ya da oyun süresi, toplam oyun süresinin yarısı kadardır.
Derece 1 (Çok Düşük)	Çocuk, oyun ya da etkinlik sırasında çok nadiren ortak bir amaç için başkaları (oyun arkadaşları) ile oynar ya da etkinlikte bulunur. Çok nadir oyunda arkadaşını fark eder ve oyun sırasındaki arkadaşını gereksinimleri karşılamak amacıyla kullanır. Oyun arkadaşı oyuna katıldığı zaman, ortak bir amacı olan oyun ya da etkinlik söz konusu değildir. Gereksinim duyduğu anlar hariç, çocuk genelde oyun arkadaşından bağımsız davranır.

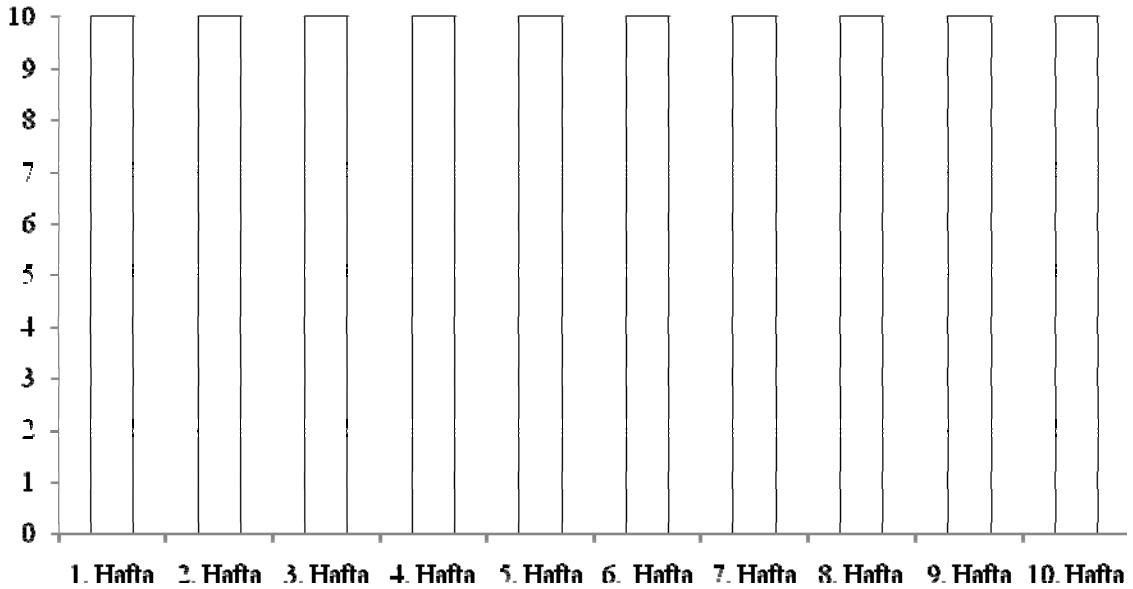


Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK-6.3. Sosyal-Duygusal Alana Yönelik Temel Davranış 13: İşbirliğinde Bulunma

Bu madde çocuğunuzun oyun arkadaşlarının istek ve önerilerini yerine getirip getirmediğini ve belli amaçları gerçekleştirmek için onlarla işbirliğinde bulunup bulunmadığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu maddeyi derecelendirirken şu soruları kendinize sorabilirsiniz: çocuğum oyun arkadaşının istediği şeyleri yapmak için çaba gösterir mi? Oyun arkadaşlarının önerilerine hemen karşılık verir mi?

Derece 10 (Çok Yüksek)	Çocuk, oyun arkadaşlarının istek ya da önerilerini sürekli yerine getirmeye çalışır. Çocuktan beklenen şeyi çocuk anlar ve bazen istemediği davranışları yapmayı ret eder. Çocuktan istenen ya da beklenenler onun yapabileceği şeyler olduğunda hoşuna gider ve mutlu olur. Nadiren oyun arkadaşlarının isteklerine direnir/karşı koyar. Bunları yorgun olduğu ya da farklı bir ortama girdiği için yapar.
Derece 5 (Orta)	Çok sık işbirliğinde bulunmasa da oyun arkadaşının istek ya da önerilerine karşı işbirliğinde bulunur. Çocuk başlangıçta bir etkinliğe direnç gösterebilir. Ama daha sonra oyun arkadaşı ısrarcı davrandığında işbirliğinde bulunur.
Derece 1 (Çok Düşük)	Hemen hemen hiçbir zaman oyun arkadaşlarının isteklerine göre hareket etmez. Oyun arkadaşlarının isteklerini çoğunlukla görmezden geliri. Oyun arkadaşları kendisinden bir şeyi yapmasını istediklerinde ya ret eder ya da oradan uzaklaşır. Oyun arkadaşları istedikleri bir şeyi yapması için çocuğa baskı yaptıklarında, genellikle hayır şeklinde söyleyerek ya da öfke nöbeti şeklinde direnç gösterir.



Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK-7. PLANLAMA VE İZLEME FORMU

EK-7.1. Bilişsel Alandaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu

Gelişim Alanı	C. Bilişsel				
Temel Davranış	1. Sosyal Oyun: Çocuğun başkalarıyla karşılıklı şekilde oyun oynayabilme becerisinin desteklenmesi ve artırılması	Oturumun Gerçekleştiği Tarihi			
Tartışma Noktaları	C-101 Ebeveynlerin çocuklarıyla sosyal oyun içinde olmaları çocukların gelişimsel davranışlarını arttırmada kritik öneme sahiptir. C-102 Bilişsel öğrenme iki kişilik bir süreçtir. C-103 Bilişsel öğrenme çocuklar dikkatli ve aktif olduğunda oluşur. C-104 Çocuklar, kendi başlarına tesadüfen keşfettikleri bilgileri yalnızca öğrenirler. C-105 Ebeveynler çocuklarının sosyal oyuna katılımlarının destekleyicisidirler (scaffold). C-106 Ebeveynler çocuklarının o anda meşgul oldukları etkinliklerle ilişkili yeni bilgileri sağlayarak çocuklarının oyununu arttırlar. C-107 Ebeveynlerin çocuklarının sosyal oyun etkinliklerine yanıt vericilikleri çocukların kendi eylemlerinin sosyal sonuçlarını öğrenmelerine yardımcı olur.				
Yanıt Verici Öğretim Stratejileri	113 Çocuğumun dünyasına girerim. 114 Bir etkinliğe paralel ve yansıtıcı (mirroring) oyunla katılımda bulunurum. 121 Sıra alıp vermede bulunurum. 131 Oyuncaksız yüz yüze oyunlar oynarım. 312 Çocuğumun hareketlerini ve iletişimde kullandığı şeyleri (çıkardığı ses, kelime, cümle vb.) taklit ederim. 412 Beklenti içinde beklerim (wait with anticipation) 421 Eğlenceli/sevecen (playfull) bir partner olarak davranırım. 514 Çocuğumun davranabileceği şekilde davranışta bulunurum. 535 Çocuğumun etkileşim hızına uyum sağlarım.				
Derecesi	Sosyal Oyun: Temel Davranış Puanı				

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK-7.2. İletişim Alanındaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu

Gelişim Alanı	İ. İletişim				
Temel Davranış	6.1. Ortak Etkinlik: Çocukların yetişkinlerle karşılıklı eylem, jest ve mimik ve sesli ya da vokal etkileşimlerde bulunma sıklığını arttırmak.	Oturumun Gerçekleştiği Tarihi			
Tartışma Noktaları	İ-101 Çocukların sosyal etkileşimleri onların ilk konuşmalarıdır (sözlü yada sözsüz). İ-102 Dil gecikmesi olan çocuklar genellikle sözel olmayan iletişimde gerilik yaşarlar. İ-103 İletişim ileri düzeyde sosyal bir etkileşimdir. Çocuklar nasıl iletişimde bulunacakları öğrenmeleri için aktif şekilde ortak etkinliklerde yer almalıdırlar. İ-104 Çocuklar ve yetişkinler, (a) aynı düzeyde etkileşime girdiklerinde, ve (b) ortak bir dikkat odağına sahip olduklarında, ortak etkinlikler oluşur. İ-105 Ortak etkinliklerde her zaman oyuncakların bulunması geremez, ebeveynler çocukların en etkili oyuncakları olabilirler. İ-106 Ortak etkinlik, sadece bazen/ara sıra oyun ya da etkinliklere katılmak değildir, sürekli bir yaşam biçimidir. İ-107 Çocuklar insanlarla ortak etkinliklerde daha uzun bulundukça, iletişimleri daha karmaşık hale gelir. İ-108 Çocuklar bir şey elde etmek için vermeyi öğrenmelidirler.				
Yanıt Verici Öğretim Stratejileri	111 Fiziksel olarak yada bedenen etkileşime hazır ve elverişli/uygun olurum. 115 Çocuğumun etkileşime girmesi için beklerim 123 Belli bir sırayla çıkarılan seslerle oyun oynarım. 124 Verdiğim kadarını çocuğumdan isterim ya da alırım. 125 Çocuğumun daha çok iletişim davranışı göstermesi ya da çocuğuma daha fazla iletişim fırsatı sağlamak için daha az iletişimde bulunurum. 131 Oyuncaksız yüz yüze oyunlar oynarım. 414 Çocuğumun dikkatini dağıtıcılarından biri olmak yerine daha ilgi çekici olurum. 422 Zevk için/eğlencesine etkileşime girerim.				
Derecesi	Ortak Etkinlik: Temel Davranış Puanı				

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK-7.3. Sosyal-Duygusal Alandaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu

Gelişim Alanı	SE. Sosyal-Duygusal İşlev			
Temel Davranış	11.1. Güven Duyma- Çocukların anne, baba ve diğer birincil bakıcılarıyla rahat, güvenli ve onlara güven duyabilecekleri bir ilişkiyi geliştirmelerine yardımcı olmaktır.	Oturumun Gerçekleştiği Tarihi		
Tartışma Noktaları	SE-101 Bağlanma çocukların anne, baba ve diğer birincil bakıcılarına olan güven duygusu ve bağımlılıklarını açıklar. SE-102 Çocukların bağlanmaları, anne, baba ve diğer birincil bakıcılarına güven duymalarıyla ve bir şey için anne, baba veya diğer birincil bakıcılarını arayıp bulmalarıyla baş gösterir. SE-103 Çocukların ebeveynleri ya da diğer birincil bakıcılarıyla olan bağlanma ilişkisi, daha sonraki yaşamlarında sosyal-duygusal işlevselliklerini etkiler diğer bir deyişle yordar. SE-104 Bozuk ya da yanlış bir bağlanma ilişkileri, çocukların sosyal-duygusal davranışlarını etkileyebilir. SE-105 Babalar ve diğer birincil bakıcılar çocukların güven duyma becerilerinin oluşturulmasında önemli rol oynarlar. SE-106 Çocukların yetişkinlerle olan bağlanma ilişkileri, ebeveynlerin onlarla ne kadar sıcak ve yanıt verici etkileşimlerde bulunduklarına bağlıdır. SE-107 Oldukça yüksek yanıt vericilikte bulunan yetişkinlere bağlanan çocuklar, daha sonraki çocukluk yıllarında bağımsız şekilde/kendi başlarına işlevde bulunmayı öğrenirler. SE-108 Çocukların bağlanma davranışları, öngörülebilir gelişimsel evrelerle gelişme gösterir. SE-109 Ebeveynler çocukları ayrılık kaygısı (separation distress) yaşadıkları zamanlarda onları rahatlatarak bağımsız hareket etmelerine önayak olurlar ya da katkıda bulunurlar. SE-110 Bağlanma etkili disiplin için önkoşuldur.			
Yanıt Verici Öğretim Stratejileri	111 Fiziksel olarak yada bedenlen etkileşime hazır ve elverişli/uygun olurum. 112 Sıklıkla çocuğumla birlikte oyun oynarım. 212 Çocuğumun gözüyle bakarım. 221 Çocuğumun sözel olmayan isteklerine, ağlamalarına ya da sinyallerine hemen yanıt vericilikte bulunurum. 421 Eğlenceli/sevecen (playfull) bir partner olarak davranırım. 431 Şefkatle, bedenimi kullanarak temasta bulunurum. 432 İlgi ya da dikkat (attention) için şefkatli bir şekilde çocuğumun ağlamalarına ve gereksinimlerine yanıt vericilikte bulunurum.			
Derecesi	Güven Duyma: Temel Davranış Puanı			

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK 8. EDEP UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Gözlemci:	Gözlenen:	Tarih:			
Etkinlikler ve Aşamalar	Uygun Değil	Hayır (a)	Kısmen (b)	Evet (c)	
A-Planlama					
1. Ortamın önceden düzenlenmesi • Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun oyuncak ya da materyallerin bulundurulması • Çocuğun seçim yapması için yeteri sayıda oyuncağın bulundurulması • Materyallerin günlük planla ilişkili davranışların arttırılmasına yönelik seçilmesi 2-Video çekimi için kameranın uygun yere konulması ve aileye verilecek aile eylem planının hazırda bulundurulması 3-Önceki oturumlarda ele alınan konu ya da üzerinde durulan bilgilerin gözden geçirilmesi					
B. Sıcak İlişkilerin Oluşturulması ve Oturumların Gözden Geçirilmesi					
4. Ebeveyn ve çocuğun sıcak bir şekilde karşılanması 5. Ebeveynin Önceki oturumdaki konu ya da bilgi üzerine konuşmasının cesaretlendirilmesi 6. Ebeveynlere dikkat göstermek 7. Ebeveynlik becerileri ya da katılımları konusunda ebeveynlere övgüde bulunmak					
C. Amaç ve Gerekçe					
8. Uygulama oturumda o gün odaklanılacak stratejinin ve amacının açıklanması 9. Sunulacak stratejinin gerekçesinin açıklanması 10. Çocuğa kazandırılacak/kullanılacak temel davranışın açıklanması ya da değerlendirilmesi 11. Ebeveynlerin anlama düzeyleri üzerine konuşmak 12. Ebeveynlerin bilgiyi ne oranda anladıklarının değerlendirilmesi 13. Ebeveynlerin yorum, soru ve endişelerini açıklamalarını istemek					

D. Öğretim Stratejilerin Gösterilmesi ve Uygulanması

14. Oturum boyunca çocukla dengeli ve yanıt verici etkileşimlerde bulunmak				
15. Günlük planda kazandırılması hedeflenen stratejiyi ebeveynlerin öğrenmesi için model olmak				
16. Model olunan esnada ve sonrasında stratejinin açıklanması				
17. Stratejinin çocuğun davranışı üzerindeki etkisinin açıklanması ve gösterilmesi				
18. Ebeveynleri çocuklarıyla etkileşime sokmak				
19. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimde bulunurken onlara koçluk yapmak				
20. Ebeveynlere kullandıkları stratejiyle ilişkili geri bildirimler vermek				

E. Aile Eylem Planı

21. Bir sonraki etkinlikler için ebeveynle yazılı bir planın geliştirilmesi				
22. Bir sonraki etkinlikte karşılaşılan güçlük ya da engellerin üstesinden gelecek bir planın geliştirmek				
23. Stratejiyle doğrudan ilişkili olmayıp da ebeveynde ortaya çıkan endişelerin ele alınması				
24. Oturum boyunca üzerinde durulan tartışma noktaları, stratejiler ya da planların özetlenmesi				
Toplam Puan (TP)	60		TP*2	TP*3
Kriter Alınacak Puan (b+c)				

Kaynak: Mahoney ve MacDonald (2007)

EK 9. GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1. Çocuğunuzla olan etkileşiminizi nasıl buluyorsunuz?

Soru 2. Çocuğunuzun sizinle ya da sizin dışınızdakilerle olan etkileşimini nasıl buluyorsunuz?

Soru 3. Genel olarak program hakkında ne söyleyebilirsiniz?

EK.-10. VERİLER

EK-10.1.1. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin EDDÖ-TV'den Elde Edilen Öntest Ham Veriler

Gruplar	Denek no	Duyarlı olma	Yanıtlayıcı olma	Etkili olma	Yaratıcı olma	Kabullenme	Keyif alma	Sözel pekiştireç kullanma	Sıcak olma	Duygusal ifade edici olma	Başarı odaklı olma	Yönlendirici olma	Etkileşim hızı
Deney	1	3	3	2	2	2	3	2	2	3	5	4	2
	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	4	4	2
	3	3	2	1	2	2	2	2	2	3	4	4	4
	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2
	5	3	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2
	6	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2
	7	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	4	2
	8	2	1	1	1	1	2	2	1	2	4	4	4
	9	2	2	1	2	2	1	2	2	2	4	4	4
	10	2	1	1	1	1	2	1	1	2	4	4	4
Kontrol	11	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2
	12	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	4	4
	13	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4
	14	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	4	2
	15	3	2	2	2	3	3	2	3	3	4	4	4
	16	3	2	2	2	3	2	2	2	2	4	2	2
	17	3	2	1	1	2	1	2	2	2	4	4	4
	18	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	4	2
	19	3	2	1	1	2	2	2	1	2	2	5	4

EK-10.1.2. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin EDDÖ-TV'den Elde Edilen Sontest Ham Verileri

Gruplar	Denek no	Duyarlı olma	Yanıtlayıcı olma	Etkili olma	Yaratıcı olma	Kabullenme	Keyif alma	Sözel pekiştirici kullanma	Sıcak olma	Duygusal ifade edici olma	Başarı odaklı olma	Yönlendirici olma	Etkileşim hızı
Deney	1	5	5	4	3	5	4	4	4	3	3	3	3
	2	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	3	3
	3	5	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4
	4	5	4	4	3	5	3	5	4	3	3	3	3
	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	2
	6	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2
	7	5	4	3	4	5	4	4	4	3	3	3	3
	8	5	4	3	4	4	3	3	3	3	5	3	3
	9	5	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4
	10	4	3	2	2	2	2	2	2	1	4	4	4
Kontrol	11	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	5	2
	12	3	2	1	1	2	2	2	1	2	4	4	2
	13	4	3	2	3	4	3	3	4	3	4	4	4
	14	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	2
	15	5	4	3	3	4	4	3	4	3	5	4	4
	16	4	2	2	2	3	3	3	2	1	3	3	3
	17	3	2	1	1	2	2	2	1	2	5	4	4
	18	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	5	2
	19	3	2	1	1	2	2	2	1	2	4	5	2

EK-10.2.1. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin ÇDDÖ-TV'den Elde Edilen Öntest Ham Verileri

Gruplar	Denek no	Dikkat	Devamlılık	Katılım	İşbirliği	Başlatma	Ortak Dikkat	Duygusal Durum
Deney	1	3	3	3	3	2	3	2
	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	2	2	3	3
	4	2	2	2	2	1	3	2
	5	3	2	2	1	3	2	1
	6	3	3	3	2	3	2	2
	7	2	3	3	2	2	2	2
	8	1	2	2	2	1	1	1
	9	1	1	1	1	2	1	1
	10	1	1	1	1	1	1	2
Kontrol	11	1	2	2	1	3	2	2
	12	2	2	2	1	2	1	2
	13	2	1	2	2	3	2	2
	14	3	3	3	3	4	3	3
	15	2	2	2	1	2	1	1
	16	3	3	3	2	2	2	3
	17	1	1	1	1	1	1	1
	18	1	1	1	2	2	1	2
	19	1	1	1	2	1	1	1

EK-10.2.2. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin ÇDDÖ-TV'den Elde Edilen Sontest Ham Verileri

Gruplar	Denek no	Dikkat	Devamlılık	Katılım	İşbirliği	Başlatma	Ortak Dikkat	Duygusal Durum
Deney	1	5	5	5	4	5	5	4
	2	5	5	5	5	4	4	4
	3	5	5	5	5	5	5	5
	4	5	5	5	5	5	5	4
	5	3	3	3	3	5	3	3
	6	5	5	5	5	5	5	5
	7	4	4	5	5	3	4	5
	8	4	3	3	4	4	3	3
	9	3	3	4	4	4	3	3
	10	2	2	2	2	3	2	3
Kontrol	11	2	2	2	2	3	2	2
	12	2	2	2	2	1	2	2
	13	3	3	3	2	2	3	2
	14	4	4	4	4	4	3	3
	15	2	2	2	2	4	2	3
	16	3	3	4	4	4	2	3
	17	2	1	1	2	1	1	1
	18	2	2	2	1	2	1	2
	19	1	1	1	2	2	1	1

EK-10.3.1. Çocukların Gelişimsel Alandaki Becerilerine İlişkin DENVER II ve AGTE'den Elde Edilen Öntest Ham Verileri

Gruplar	Denek no	DENVER II-Kişisel-sosyal	DENVER II-Dil	AGTE Dil-Bilişsel
Deney	1	12	10	10
	2	18	13	16
	3	27	30	24
	4	20	27	19
	5	24	24	16
	6	27	27	20
	7	18	20	20
	8	21	18	15
	9	11	12	12
	10	11	11	12
Kontrol	11	20	24	18
	12	10	8	8
	13	27	23	17
	14	33	26	28
	15	30	23	19
	16	27	30	24
	17	12	10	12
	18	11	13	15
	19	10	12	12

EK-10.3.1. Çocukların Gelişimsel Alandaki Becerilerine İlişkin DENVER II ve AGTE'den Elde Edilen Sontest Ham Verileri

Gruplar	Denek no	DENVER II-Kişisel-sosyal	DENVER II-Dil	AGTE Dil-Bilişsel
Deney	1	23	24	18
	2	27	27	23
	3	46	39	35
	4	39	43	35
	5	27	30	19
	6	49	39	35
	7	27	30	30
	8	27	24	19
	9	27	24	19
	10	16	12	15
Kontrol	11	24	27	23
	12	15	10	10
	13	36	27	20
	14	39	29	34
	15	33	27	23
	16	30	35	26
	17	13	15	15
	18	13	15	16
	19	13	14	14

EK-11. MANOVA VARSAYIMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR

Arıcıgil Çılan'a göre (2006), veri kümesi için uygun çok değişkenli parametrik yöntem seçilmiş olsa dahi aykırı gözlem analizleri yapılmadan ve varsayımlar sağlanmadan elde edilen sonuçların yanlı olma olasılığı düşünülerek daha doğru sonuçların elde edilmesi ve veri kalitesinin artırılması amacıyla uygulamada analiz öncesi incelemelerin yapılması gerekmektedir. Bu amaçla, öncelikle eksik veri olup olmadığına bakılmış, daha sonra Pallant (2005)'in çok değişkenli varyans analizler kullanılmadan önce, MANOVA için belirlediği varsayımları karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Buna göre; örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı, aykırı gözlemlerin olup olmadığı, bağımlı değişkenlere ilişkin puanların tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği, her bir bağımlı değişken için varyansların homojen olup olmadığı, varyans-kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığı incelenmiştir.

Tekrarlı Ölçümlerde MANOVA varsayımları: Aykırı değerler ya da gözlemler (outlier) için oldukça önemli olan eksik ya da hatalı veri girişi olup olmadığına bakmak için frekans tabloları kullanılmaktadır. Daha sonra normallik ve aykırı değer için tek değişkenli ve çok değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değer varsayımlarına bakılmaktadır. Tek değişkenli durumlarda aykırı değer ve normallik varsayımının, genellikle grafik yöntemlerle (histogram, kutu diyagramı, dal-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistik testlerle (asimetri ve basıklık ölçülerinin testleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks gibi uygunluk testleri) sınıandığı görülmektedir (Pallant, 2005, s.249). Çok değişkenli durumlarda normal dağılım ve aykırı değer ise, tek değişkenli normal dağılımın $p \geq 2$ ($p = \text{değişken sayısı}$) boyutu için genelleştirilmiş şekli olup, Mahalanobis uzaklığı ile araştırılabilmektedir (Arıcıgil Çılan, 2006).

Mahalanobis uzaklığının sonucu değerlendirilirken, kritik değerden küçük ve 0.001 düzeyinde anlamlı olma şartı aranmaktadır. Kritik değer 2 değişken için 13.82 iken, 3 değişken için 16.27 olarak belirlenmektedir (Pallant, 2005, s.251). Kutu diyagramlarının çiziminde değişkenin 1. (Q1) ve 3. (Q3) kartil değeri, minimumu, maksimumu ve medyan değeri kullanılmaktadır. Diyagramda kutu bölümünün uzunluğu Q3 ve Q1 çeyrekleri arasındaki fark kadar olup, kutunun ortasındaki çizgi (Q2) medyan değerini göstermektedir. Diğer bir deyişle, kutunun alt ve üst sınırları (Q1) ve (Q3)'ü,

grafikğin alt ve üst sınırları minimum ve maksimum değeri göstermektedir. Ortanca değeri kutunun içine çizilmektedir (Gürsakal, 1997). Değişkendirki bir değeri kutu diyagramında aykırı değeri olarak saptanabilmesi için Q3 ve Q1 uzaklık H olarak tanımlandığında, değeri ya da gözlemin Q3'e en az 1.5 H ve daha fazla üzerinde ve/veya Q1'e en az 1.5 H ve daha fazla altında yer alması gerekmektedir. Sonuç olarak bir dağılımın ortalamasından çok uzakta olan değeri, aykırı gözlem ya da değeri olarak adlandırılmaktadır (Arıcıgil Çılan, 2006). Böylece, veri setinin normal dağılıma uymadığı durumlarda normalliği bozan değeri kaynağını öğrenmek için aykırı gözlem analizi tamamlanmış olmaktadır. Bu analiz sonucunda, verilerdeki ölçüm ve veri kayıt hataları gibi nedenlerle ortaya çıkabilecek aykırı değeriye bakılarak, genel hesaplamalardaki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla silinmesi veya düzeltilmesi yoluna gidilebilmektedir.

Dağılımlarda aykırı değeri olmadığına ve dağılımların normalliğine karar verildikten sonra, her bir bağımlı değişken için varyans-kovaryansların homojen olduğu varsayımının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için Levene testinin kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımında, Box'ın M testinin ise kovaryansların homojen varsayımında kullanılmaktadır. Verilerin analizi 0.05 önem düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Son olarak, değişkenler arasında doğrusallık serpilme diyagramlarına bakılmış, sonrasında ise maddeler arasındaki çoklu bağlantılık (multicollineriaty) varsayımı için maddeler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Maddeler arasındaki korelasyonun ise, 0.80 ya da 0.90 üstü olması önerilmeyen durum olduğu görülmektedir (Pallant, 2005, s.255).

Annelerin Etkileşimsel Davranışlarındaki Değişime İlişkin Verilerine Yönelik (Birinci araştırma sorusu) Tekrarlı Ölçümlerde MANOVA varsayımları: Veri setinde herhangi bir yanlış veri girişine ve eksik değeri bulunmadığı, kutu diyagramları incelendiğinde ise, aykırı gözlemlere rastlanmadığı görülmektedir. İkinci olarak, dağılımın normalliği, aykırı değeri olup olmadığı ve doğrusallık varsayımlarına bakılmıştır. Tek değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değeri sonucunu incelendiğinde, EDDÖ-TV'nin her bir alt faktörü için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk's ($p>0.05$) sonuçlarının anlamlı olmadığı, dolayısıyla dağılımın normallik

gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, her bir faktör için histogram ve kutu diyagramları (box plot) incelendiğinde, aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve dağılımın normal olduğu ortaya çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık istatistikleri, tüm faktörlere ilişkin değerlerin 0'dan farklı, ama 0'a çok uzak olmadığını göstermektedir. Çok değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değer varsayımına bakıldığında, Mahalanobis uzaklığının (Mah. uzaklık=8.911) maksimum kritik değerden (kritik değer=16.27) küçük çıktığı, dolayısıyla 0.001 anlamlılık düzeyinde aykırı gözleme rastlanmadığını göstermektedir. Son olarak, Q-Q plot grafiklerine bakılmış, doğrusallık (linearity) varsayımının kısmen karşılandığı görülmüştür. Dolayısıyla EDDO-TV'den elde edilen verilerde, aykırı gözlemlere rastlanmadığı, normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

Üçüncü olarak, maddeler arasındaki çoklu bağlantılık (multicollineriaty) varsayımı ele alınmış ve bu amaçla maddeler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Bu değerlendirmeye göre; EDDÖ-TV'nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, alt faktörlerin büyük çoğunluğu arasındaki korelasyonların 0.80 altında bir değere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu değerler, alt faktörler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımının karşılandığını göstermektedir. Son olarak, karşılaştırılacak grupların varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Kovaryans eşitliği varsayımını test etmek için uygulanan Box's M istatistiği (Box's M=48.310; F (1,17)= 1.389, p=0.113>0.05) sonucuna göre, MANOVA için gerekli kovaryans homojenliğinin sağlandığı görülmektedir. Levene testi sonuçları incelendiğinde ise, EDDÖ-TV'nin her bir alt faktörüne ilişkin Levene testi sonuçlarının 0.05'ten büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, bağımlı değişkenler açısından varyansların homojen olduğunu göstermektedir.

Çocukların Etkileşimsel Davranışlarındaki Değişime İlişkin Verilerine (İkinci araştırma sorusu) Yönelik Tekrarlı Ölçümlerde MANOVA varsayımları: Veri setinde herhangi bir yanlış veri girişine ve eksik değer bulunmadığı, kutu diyagramları incelendiğinde ise, aykırı gözlemlere rastlanmadığı görülmektedir. İkinci olarak, dağılımın normalliği, aykırı değer olup olmadığı ve doğrusallık varsayımlarına

bakılmıştır. Tek değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değerler sonucu incelendiğinde, ÇDDÖ-TV'nin her bir alt faktörü için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk's ($p>0.05$) sonuçlarının anlamlı olmadığı, dolayısıyla dağılımın normallik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, her bir faktör için histogram ve kutu diyagramları (box plot) incelendiğinde ise kutu diyagramı (box plot) ve Q-Q grafiği incelendiğinde, aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve dağılımın normal olduğu ortaya çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık istatistikleri, tüm faktörlere ilişkin değerlerin 0'dan farklı, ama 0'a çok uzak olmadığını göstermektedir. Çok değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değer varsayımına bakıldığında, Mahalanobis uzaklığının (Mah. uzaklık=6.858) maksimum kritik değerden (kritik değer=13.82) küçük çıktığı, dolayısıyla 0.001 anlamlılık düzeyinde aykırı gözleme rastlanmadığını göstermektedir. Son olarak, Q-Q plot grafiklerine bakılmış, doğrusallık (linearity) varsayımının kısmen karşılandığı görülmüştür. Dolayısıyla ÇDDÖ-TV'den elde edilen verilerde, aykırı gözlemlere rastlanmadığı, normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

Üçüncü olarak, maddeler arasındaki çoklu bağlantılık (multicollineriaty) varsayımı ele alınmış ve bu amaçla maddeler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Buna göre; ÇDDÖ-TV'nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, alt faktörler arasındaki korelasyonların 0.80 altında bir değere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu değerler, alt faktörler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımının karşılandığını göstermektedir. Son olarak, MANOVA için gerekli olan kovaryans (Box's $M=48.310$; $F(1,17)=1.389$, $p=0.113>0.05$) ve varyans (ÇDDÖ-TV'nin her bir alt faktöre ilişkin Levene testi sonuçları; $p>0.05$) matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı ortaya çıkmıştır.

Çocukların Gelişimsel Becerilerindeki Değişime İlişkin Verilerine (Üçüncü araştırma sorusu) Yönelik Tekrarlı Ölçümlerde MANOVA varsayımları: Veri setinde herhangi bir yanlış veri girişine ve eksik değer bulunmadığı, kutu diyagramları incelendiğinde ise, aykırı gözlemlere rastlanmadığı görülmektedir. İkinci olarak, dağılımın normalliği, aykırı değer olup olmadığı ve doğrusallık varsayımlarına bakılmıştır. Tek değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değerler sonucu incelendiğinde, DENVER-II (kişisel-

sosyal ve dil beceri alt testi)'nin ve AGTE (dil-bilişsel alt testi) her bir alt testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk's ($p>0.05$) sonuçlarının anlamlı olmadığı, dolayısıyla dağılımın normallik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, her bir faktör için histogram ve kutu diyagramları (box plot) incelendiğinde ise kutu diyagramı (box plot) ve Q-Q grafiği incelendiğinde, aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve dağılımın normal olduğu ortaya çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık istatistikleri, tüm faktörlere ilişkin değerlerin 0'dan farklı, ama 0'a çok uzak olmadığını göstermektedir. Çok değişkenli durumlarda normallik ve aykırı değer varsayımına bakıldığında, Mahalanobis uzaklığının (Mah. uzaklık=9.556) maksimum kritik değerden (kritik değer=13.82) küçük çıktığı, dolayısıyla 0.001 anlamlılık düzeyinde aykırı gözleme rastlanmadığını göstermektedir. Son olarak, Q-Q plot grafiklerine bakılmış, doğrusallık (linearity) varsayımının kısmen karşılandığı görülmüştür. Dolayısıyla DENVER-II ve AGTE'den elde edilen verilerde, aykırı gözlemlere rastlanmadığı, normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

Üçüncü olarak, maddeler arasındaki çoklu bağlantılık (multicollineriaty) varsayımı ele alınmış ve bu amaçla maddeler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Buna göre; DENVER-II ve AGTE'nin alt testleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, alt testler arasındaki korelasyonların 0.80 altında bir değere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu değerler, alt testler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımının karşılandığını göstermektedir. Son olarak, MANOVA için gerekli olan kovaryans (Box's $M=50.532$; $F(1,17)=1.453$, $p=0.085>0.05$) ve varyans (DENVER-II ve AGTE'nin her bir alt testine ilişkin Levene testi sonuçları; $p>0.05$) matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- AÇEV (2010). '7 Çok Geç Kampanyası': Gerekçe ve amaçlar. <http://www.acev.org/7cokgec.php?id=20&lang=tr> adresinden 1 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akçakın, M. (2008). Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland-II)-araştırma formunun doğumdan 8 yaşa kadar olan Türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/publication.php?cmd=detail&id=5932> 21 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Alpas, B. ve Akçakın, M. (2003). Vineland Uyum Davranış Ölçeği-Araştırma Formu'nun Doğumdan 47 Aylığa Kadar Olan Türk Bebekleri İçin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 57-71.
- Anlar, B., & Yalaz, K. (1995). *Denver gelişimsel tarama testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Anlar, B., Bayoğlu, B. ve Yalaz, K. (2007). *Denver II gelişimsel tarama testi uygulayıcı yetiştirme ve sertifika kursu el kitabı: Türk çocuklarına uyarlanmış Denver II gelişimsel tarama testi el kitabı*. HUTF Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD Çocuk Nörolojisi Ünitesi ve Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Ankara: Hacettepe üniversitesi hastaneleri basımevi.
- Arıcıgil Çılan, Ç. (2006). *Çok değişkenli istatistik analiz uygulamalarından önce verilerin incelenmesi ve bir uygulama*. 15. İstatistik araştırma sempozyumu bildiriler kitabı: Proceedings of 15th statistics research symposium. T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) İstatistik Araştırma Sempozyumu Bildiriler Kitabı.

- Aslan ve Arslan Cansever (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi* (8)1, 113-130.
- Baker, J. K., Messinger, D. S., Lyons, K. K. ve Grantz, C. J. (2010). A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 988-999.
- Barnard, K. E. (1997). The effectiveness of early intervention. M. J. Guralnick (Editör). *Influencing parent-child interactions for children at risk* (s. 249-270). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bayrak, C. (1998). Çağdaş insan ve örgütlü yaşam. G. Can (Ed.). *Çağdaş yaşam çağdaş insan*. (s.93-103). [Çevrimiçi sürüm]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beckwith, L., ve Cohen, S. E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. In M. H. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. *New Directions for Child Development*, 43, 75-87.
- Beckwith, L., Rodning, C. ve Cohen, S. (1992). Preterm children at early adolescence and continuity and discontinuity in maternal responsiveness from infancy. *Child Development*, 63, 1198-1208.
- Bell, R. Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34(10), 821-826.
- Belsky, J., Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1984). *The child in the family*. New York: McGraw-Hill.

- Blaylack, B. (2009). Learning and knowing construction: A phenomenological study of construction leaders (Doktora tezi, University of Idaho, 2009). *Dissertation Abstracts International*, 70, 03.
- Bogenschneider, K., Small, S. A., & Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 345-362.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M. ve Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189–223.
- Bornstein M. H., Tamis-LeMonda, C. S. ve Haynes, O. M. (1999). First words in the second year: continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behaviors and Development*, 22(1), 65–85.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Causby, V. (1985). *The relationship of role sharing and social support to maternal interactions with preschool handicapped children*. Yayınlanmamış doktora tezi. Department of Social Work The Florida State University, USA.
- Crawford, A., & Manassis, K. (2001). Familial predictors of treatment outcome in childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1182-1189.

- Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Dammann, J. E., & Vaughn, S. (2001). Science and sanity in special education. *Behavioral Disorders*, 27, 21-29.
- Dentrich, R. (2008). Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, S. M. Wilczynski (editorler). *Evidence-based, empirically supported, or best practices? A guide for the scientist-practitioner* (s.3-27). Newyork: Oxford University Press.
- Deater-Deckard, K. ve O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental Psychology*, 36(5), 561-570.
- Diken, I. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.
- Diken, Ö. (2009), *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Doğan, O. (1995). *Aile merkezli erken eğitim programlarına devam eden işitme engelli çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Dunst, Carl J., Trivette, Carol M., Raab, Melinda ve Masiello, Tracy L. (2008). Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, 16, 4-17.
- Durmazlar, N., Öztürk, Ç., Ural, B., Karaağaoğlu, E. ve Anlar, B. (1998). Turkish children's performance on Denver II: Effect of sex and mother's education. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 40, 411-416.
- Epir, S. ve Yalaz, K. (1984). Urban Turkish children's performance on The Denver developmental screening test. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 26, 632-643.
- Eripek, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman (Editör). *Zeka geriliği olan çocuklar (s. 153-173)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erol N., Sezgin N.& Savaşır I. (1994). *Validity Studies of The Ankara Developmental Screening Inventory*. 23rd International Congress of Applied Psychology Book of Abstracts, July 17-22, Madrid-Spain.
- Goldberg, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merril-Palmer Quarterly*, 23, 163-177.
- Greenspan S ve Weider S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141.

- Greenspan, S. I., Wieder, S. ve Simon, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gutstein, S. E., Burgess, A. F., ve Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationship development intervention program. *Autism, 11*, 397-411.
- Gürsakal, N. (1997). *Bilgisayar uygulamalı istatistik I*. Bursa: Marmara Kitabevi Yayınları, s.81-137.
- Humphries, T. L. (2003). Effectiveness of pivotal response training as a behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Bridges, 2*, 1–10.
- Ingersoll, B. ve Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28* (2), 163–175.
- Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B. (2003). Teaching Parents New Skills to Support Their Young Children's Development. *Teaching Parents New, 16*(1), 9–21.
- Kaiser, A.P. ve Hemmeter, M.L. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topic in Early Childhood Special Education, 16*(3), 375.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Kapçı, E. G., Küçüker, S. ve Uslu, R. I. (2010). How applicable are ages and stages questionnaires for use with Turkish children?. *Topics in Early Childhood Special Education, June 3*, 1-13.

- Karasalihoğlu, S., Kirimi, E., Biner, B., Boz, A. ve Bozdereli, H. (1997). Süt çocuklarında Denver ve Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) sonuçları ve gelişimsel gecikmelerin değerlendirilmesinde önemi. *Van Tıp Dergisi*, 4(3), 147-150.
- Kelly, J. F. ve Barnard, K. E. (2000). Handbook of Early Intervention (Second Edition. J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Editörler). *Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention* (s. 258-288). New York: Cambridge University Press.
- Kelly, J. F., Zuckerman, T. ve Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships a relationship-focused early intervention approach. *Infants & Young Children*, 21(4), 285–295.
- Kelly, J.F., Morisset, C. E., Barnard, K. E., Hammond, M. A. ve Booth, C. (1996). The influence of early mother- child interaction on preschool cognitive/linguistic outcomes in a high-social-risk group. *Infant Mental Health Journal*. 17(4) 310-321.
- Kırcaali-İftar (1999). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. A. A. Bir (Editör). *Ünite 1: Bilim ve araştırma* (s. 1-10) . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kim, J. M. ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.
- Kim, J. M. ve Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(2), 101-201.

- Kochanska, G., Forman, D. R., ve Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy for socialization in the second year of life. *Infant Behavioral Disorders*, 22, 249-265.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children. Implications for early socialization. *Child Development*, 68, 94-112.
- Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369-377.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Schreibman, L. (1991). Assessing and training parents in teaching pivotal behaviors. R. J. Prinz (Editör). *Advances in behavioral assessment of children and families*. London: Jessica Kingsley, 65-82.
- Koegel, R., Koegel, L., & McNerney, E. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 19-32.
- Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. ve Vallet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary. *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.

- Landry, S. H., Smith, K. H. ve Swank, P.R. (2006). Responsive Parenting: Establishing Early Foundations for Social, Communication, and Independent Problem-Solving Skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627–642.
- Landry, S. H., Smith, K. H., Swank, P. H. ve Miller-Loncar, C. H. (2000). Early maternal ve child influences on children`s later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375.
- Landry, S. H., Smith, K. H., Swank, P. R. ve Miller-Loncar, C. H. (2000). Early maternal ve child influences on children`s later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375.
- Lay, K., Waters, E. ve Park, K. A. (1989). Maternal Responsiveness and child compliance: The role of mood as a mediator. *Child Development*, 60, 1405-1411.
- Lojkasek, M. Goldberg, S. Marcovitch, S. ve Macgregor, D. (1990). Influences on maternal responsiveness to developmentally delayed preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 14(3), 260-273.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., ve Wilczynski S. M. (2008). Effective Practices for Children with Autism Educational and Behavior Support Interventions that Work. Oxford University Press.
- Magill-Evans, J. & Harrison, M.J. (1999). Parent-child interactions and development of toddlers born preterm. *Western Journal of Nursing Research*, 21(3), 292-312.

- Mahoney, G., (2008). *The Maternal Behavior Rating Scale-Revised*. Yayınlanmamış ölçek. Mandel School of Applied Social Sciences, Case Western Reserve University, Cleveland Ohio, USA.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1(1), 79-94.
- Mahoney, G. and MacDonald, J. (2007) *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mahoney, G. ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-Focused Early Intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 82-96.
- Mahoney, G. ve Wheeden, C.A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 51-68.
- Mahoney, G., Robinson, C. ve Perales, F. (2004). Early Motor Intervention The Need for New Treatment Paradigms. *Infants and Young Children*, 17(4), 291-300.

- Mahoney, G., Robinson, C. ve Perales, F. (2004). Early Motor Intervention The Need for New Treatment Paradigms. *Infants and Young Children*, 17(4), 291-300.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D. ve Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Mahoney, G., Kim, J. M. ve Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20(4), 311-325.
- Mahoney, G., ve Perales, F. (2008). How relationship focused early intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research and Practice*, 13(3), 47-53.
- Mahoney, G., Wheeden, C.A. ve Perales, F. (2004). Relationship of preschool special education outcomes to instructional practices and parent-child interaction. *Research in Developmental Disabilities*, 25(6), 539-558.
- Marfo, K. (1990). Maternal directiveness in interactions with mentally handicapped Children: An analytical commentary. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 531-549.
- Matson, J., Benavidez, D., Compton, L., Paclawskyj, J., ve Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 433-465.
- McCollum, J. A. ve Stayton, V. (1988). Parent-Child Interaction and Developmental Disabilities. K. Marfo (Editor). *Gaze Patterns of Mothers and Infants as Indicators of Role Integration During Play and Teaching with Toys* (s. 47-63). New York: PRAEGER Publishers.

- McCollum, J. A ve Hemmeter, M. L. (1997). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. M. J Guralnick (Editör). *The Effectiveness of Early Intervention* (s. 549–576). Baltimore, MD: Brookes.
- MEB (1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 01.09.2010 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18.1.2000 tarih ve 23937 Sayılı Resmi Gazete. 01.09.2010 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete. 01.09.2010 tarihinde <http://www.ozida.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.07.2009 tarih ve 27305 sayılı resmi gazete. 30.07.2010 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook (second edition)*. Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications.
- Mudford, O. C., Martin, N. T., Eikeseth, S., ve Bibby, P. (2001). Parent-managed behavioral treatment for pre-school children with autism: Some characteristics of UK programs. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 173-182.
- NAC (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author. www.nationalautismcenter.org adresinden 1 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Öz Göçer, C. (2006). Çok düşük doğum ağırlıklı riskli pretermilerin nöro-gelişimsel sorunları ve nörolojik morbiditeye etki eden faktörlerin araştırılması. Uzmanlık Tezi, T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Kadın ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Pallant, J.(2005). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Australia: Allen and Unwin, s. 247-261.
- Pepper, J. & Weitzman, E. (2004). *It Takes Two to Talk™: A practical guide for parents of children with language delays* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre.
- Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L. ve McNally, R. (2009). Effects of It Takes Two to Talk—The Hanen Program for parents of preschool children With cerebral palsy: findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1121-1138.
- Perales Mahoney, F. (2009). *The relationship between parenting stress and maternal responsiveness among mothers of children with developmental problems*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mandel School of Applied Social Sciences Case Western Reserve University, USA.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socio-emotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants and Young Children*, 16, 296-316.
- Rogers, S. J. (1988). Characteristics of social interactions between mothers and their disabled infants: a review. *Child: Care, Health and Development*, 14, 301-317.
- Rogers, S. J., ve DiLalla, D. L. (1991). A comparative study of the effects of a developmentally based instructional model on young children with autism and

young children with other disorders of behavior and development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 29-47.

Rogers, S. J., Hayden, D., Hepburn, S., Charlifue-Smith, R., Hall, T., & Hayes, A. (2006). Teaching young nonverbal children with autism useful speech: A pilot study of the Denver model and PROMPT interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1007-1024.

Rogers, S. J., ve Lewis, H. (1989). An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 207-214.

Sameroff, A.J. ve Fiese, B.H. (2000). Handbook of early childhood intervention (second edition). J.P. Shonkoff ve S.J. Meisels (Editörler). *Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention (s. 135-159)*. New York, NY: Cambridge University Press.

Savaşır I., Sezgin N. & Erol N. (2005). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı: Kayıt Formu ve Değerlendirme-Profilleri (Genişletilmiş Üçüncü Basım)*. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.

Sheldon, E.L. (1986). *Interrelationships between preschoolers` parent-directed behaviors in different settings*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Graduate College in The University of Nebraska, Lincoln.

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.

- Spiker, D., Ferguson, J., & Brooks-Gunn, J. (1993). Enhancing maternal interactive behavior and child social competence in low birthweight, premature infants. *Child Development, 64*, 754-768.
- Spiker D., Boyce G., ve Boyce L. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research on Mental Retardation, 25*, 35-70.
- Sussman, F. (1999). *More Than Words™: Helping Parents Promote Communication Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. Hanen Centre, Toronto, Canada.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767.
- Topbas, S., Maviş, I., ve Ozdemir, S. (2003). *Mothers' intentional communicative language to Turkish children with delayed and normal language development*. 10th International Turkish Linguistics Conference Proceedings, Bogaziçi University Press, İstanbul.
- Ural Bayoğlu, B., Anlar, B. ve Yalaz, K. (2010). Çocuklarda Motor-Mental Gelişim: Birinci Basamakta Erken Tanı. II. Ulusal Birinci basamak hekimliği kongresi, Antalya: Sungata Rixos Hotel. 18-21 Mart 2010. <http://www.birincibasamak.org/files/book.pdf> adresinden 10.08.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ünlü, G., Aras, Ş., Eminağaoğlu, N., Büyükgebiz, B. ve Bekem, Ö. (2007). Developmental characteristics of children aged 1-6 years with food refusal. *Public Health Nursing, 25*(1), 2-9.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Walter, J. ve Walters, L. H. (1980). Parent-child relationships: A review, 1970-1979. *Journal of Marriage and Family*, 42(4), 807-822.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings*. Hanen Centre, Toronto, Canada.
- Welch, E., Fees, B. ve Murray, A. D. (2004), Parent-Toddler Play Interaction and its Relation to the Home Environment. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 2. http://www.kon.org/urc/urc_research_journal2.html. adresinden 1 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.