



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN RİSK ALTINDA OLAN ÇOCUKLARIN
AİLELERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN MÜDAHALE PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER

Doktora Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN RİSK ALTINDA OLAN ÇOCUKLARIN
AİLELERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN MÜDAHALE PROGRAMININ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING OF THE EFFECT OF THE IMPROVED INTERVENTION PROGRAM FOR THE
FAMILIES OF CHILDREN WHO ARE AT RISK
IN TERMS OF LANGUAGE DEVELOPMENT

Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER'in hazırladığı "Dil Gelişimi Açısından Risk Altında Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Oluşturulan Müdahale Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Pınar BAYHAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışma dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimleri temel alan ve erken çocuklukta dil gelişimini desteklemeyi hedefleyen bir gelişimsel erken müdahale programı hazırlama, hazırlanan programın etkililiğini belirleme ve programa ilişkin annelerin görüşlerini inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 94 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Karma yöntem deneysel desenin kullanıldığı araştırmada Gelişimsel Erken Müdahale Programının çocukların dil gelişimi üzerinde etkisini inceleme amacı ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), anneler üzerindeki etkilerini incelemek için ise Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği (anne formu), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve uygulama sürecinin aileler üzerindeki yansımalarını incelemek için nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Gelişimsel Erken Müdahale Programının katılımcılara katkı sağladığı görülmüştür. Sonuçlar çocukların dil gelişimlerinde deney grubu lehine anlamlı ve kalıcı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde aile kabul ve reddetme geneli, sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal, ayrıştırılamamış reddetme boyutları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Gelişimsel Erken Müdahale Programının uygulandığı deney grubunda hem durumluk kaygıda hem de sürekli kaygıda anlamlı bir fark oluşmuşken kontrol grubunda sürekli kaygıda herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Gelişimsel Erken Müdahale Programı aileler tarafından eğitimci, program ve katılımcı boyutlarıyla incelenmiş, programın ve uygulama sürecinin nitelikli, bilgi artırıcı, aile içi iletişimi artırıcı, faydalı, aile katılımına teşvik edici ve olumlu duygular uyandırıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar genel olarak Gelişimsel Erken Müdahale Programının ve uygulama sürecinin katılımcılara olumlu ve çok yönlü katkı sağladığını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, dil gelişimi, aile eğitimi, erken müdahale programı

Abstract

This study was carried out to determine the requirements of 48-71 months old children who are at risk of language development and currently attending preschool institutions, to organize a developmental early intervention program that bases the requirements and aims to support language development in early childhood, to define effectiveness of the program and to inspect the feedback from mother about program. The participants of the research are consisted of 94 children and their mothers. To define the effect of Developmental Early Intervention Program on children' language development Test of Early Language Development (TEDİL) was used. Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) and State-Trait Anxiety Scale (STAI-TX) used to evaluate the impact of program on mothers. As a result of the research a significant and permanent difference in the language development of the children in favor of the experimental group and a significant difference between mothers' relationships with their children in terms of family acceptance and rejection in general was found. While a significant difference was found in both state anxiety and trait anxiety in the experimental group, no significant difference was found in trait anxiety in the control group. The Program was examined by the families in terms of educator, program, and participant dimensions, and it was concluded that the program and its implementation process were qualified, information-enhancing, enhancing intra-family communication, beneficial, encouraging family participation, and generating positive emotions. The Developmental Early Intervention Program and the implementation process in general contributed to the participants in a positive and multi-directional way.

Keywords: early childhood education, language development, family education, early intervention program

Teşekkür

Akademik kariyerimin en önemli basamağı olan doktora eğitimim sırasında çoğunlukla olumlu anılar biriktirdim. Önemli olduğu ölçüde uzun ve tek başına üstesinden gelinemeyecek kadar da zorlu olan bu dönemde pek çok kişinin desteğini, ilgisini ve sevgisini gördüm. Onlar olmasaydı bu çalışmayı tamamlayabilmem pek mümkün olmayacaktı.

Öncelikle tez öğrencisi olarak beni kabul eden, araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a,

Tez izleme komitemde yer alan, bu araştırmaya değerli katkılarıyla yön veren, farklı bakış açılarıyla bakmamı sağlayan ve tezimi titizlikle inceleyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Pınar BAYHAN ve Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN'e,

Tez jürimde bulunarak, kıymetli görüşlerini ve yapıcı önerilerini benimle paylaşan, araştırmamın niteliğini artırıcı yardımlarda bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN ve Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a,

Yardıma ihtiyacım olduğunda bana kapılarını açan, bilgilerini benimle paylaşan ve desteğini esirgemeyen sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Sümeyra SOYSAL'a teşekkür ederim.

[... Lakin mağlup olmuş insanların mazeretlerini kimse dinlemez... Ne mazeretlerini ne çektiği acıları ne hayal kırıklıklarını, hatta ne de özürlerini. Mümkünse bu dünyada mağlup olmayacaksın Ester... Zayıf düşmeyeceksin, tökezlesen de yıkılmayacaksın, yıkılırsan kimse kaldırmaz seni düştüğün yerden. Çiğnenip gidersin çizmelerin altında...] diye yazmıştı Ahmet Ümit sevdiğim bir romanında ama binlerce şükür ki böyle olmadı...

Yıkıldığımda beni kaldıran, bana sabırla rehberlik edip yolumu bulmamı sağlayan, yalnız ve çaresiz olmadığımı gösteren çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ömer AÇIKGÖZ ve Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a,

Ailemin bir parçası olarak gördüğüm, bana gerçek dostluğun anlamını öğreten, beni karşılıksız ve koşulsuz sevgileriyle sarmalayan, cesaretlendiren, her durumda yanımda olan ve varlıklarına her dem şükrettiğim kıymetli sırdaşlarım Serap AVCI ve Dr. Öğretim Üyesi Fazile EREN KAYA'ya,

Sevgileri ve güvenleri ile bana güç ve emniyet veren, desteklerini her zaman hissettiğim sevgili annem ve babama,

Her ne olursa olsun yanımda olduğunu bildiğim, gerektiğinde yetişip beni aydınlığa çıkaracağına emin olduğum dayanağım, güvenli kalem canım kardeşim Enes ÖZEN'e,

Tez yazma ve savunma sürecimin tamamına şahitlik eden, hayatımı renklendiren, güvenini ve sevgisini her zaman hissettiren sevgili eşim Murat Tolga TUNCER'e,

Tezimi tamamlayabilmemde en önemli motivasyon kaynağım olan, ısıldayan gözleriyle bana hayatın duru yanlarını gösteren en büyük zenginliğim, canımın özü kızım Öykü Duru'ya sonsuz teşekkür ederim.

Bazen yalnızca imkânsız gerçekleşir...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Gelişim Süreci.....	9
Dil Gelişimi.....	10
Dil Gelişimini Açıklamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	11
Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi.....	14
Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	15
Erken Müdahale.....	21
Erken Müdahalenin Teorik Çerçevesi.....	24
Erken Müdahalede Ailenin Yeri.....	29
İlgili Araştırmalar.....	35
Bölüm 3 Yöntem.....	51
Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	51

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	52
Veri Toplama Süreci.....	53
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	53
Verilerin Analizi	59
Erken Müdahale Programının Geliştirilmesi	61
Araştırmanın Geçerliği	68
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	72
Araştırmaya Katılan Ailelere Ait Demografik Özellikler.....	72
Araştırmaya Katılan Çocuklarla İlgili Demografik Özellikler.....	75
Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Bileşik Dil Puanlarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	77
Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Dil Bileşik Öntest Sontest Puanları ve Çocukların Cinsiyetine İlişkin Bulgular	81
Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Bileşik Dil Öntest Sontest Puanları ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin Bulgular	83
Annelerin Çocuklarıyla İlişkilerinde Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği Öntest Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	86
Annelerin Çocuklarıyla İlişkilerinde Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği Öntest Sontest Puanları ve Çocukların Cinsiyetine İlişkin Bulgular	90
Annelerin Durumluk ve Sürekli Kaygı Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	95
Gelişimsel Erken Müdahale Programının Annelerin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	97
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	103
Sonuç ve Tartışma	103
Öneriler	113
Kaynaklar	116
EK-A: Program Davet Yazısı	cxxxix
EK-B: Demografik Bilgi Formu.....	cxxxii

EK-C: AKRÖ- Anne Formu.....	cxxxiv
EK-Ç: STAI Form	cxxxvii
EK-D: DENVER II Gelişimsel Tarama Testi Yeterlilik Belgesi	cxxxix
EK-E: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Uygulama ve Puanlama Eğitimi Katılım Sertifikası	cxl
EK-F: AKRÖ- Anne Formu Kullanım İzni.....	cxli
EK-G: Uygulama Değerlendirme Formu.....	cxlii
EK-Ğ: Etkinlik Örneği	cxliii
EK-H: Katılımcı Uygulama Değerlendirme Notları.....	cxliv
EK-I: Sincan Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	cxlvi
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxlvii
EK-J: Etik Beyanı	cxlviii
EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxlix
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report	cl
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cli

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ebeveynlerle İlgili Demografik Özellikler	72
Tablo 2 Sosyoekonomik Durum ile İlgili Demografik Özellikler	74
Tablo 3 Çocuklarla İlgili Demografik Özellikler.....	75
Tablo 4 Anne Eğitim Düzeyi ile Çocuğa Kitap Okunma Sıklığına İlişkin Frekans Tablosu	76
Tablo 5 Baba Eğitim Düzeyi ile Çocuğa Kitap Okunma Sıklığına İlişkin Frekans Tablosu	77
Tablo 6 Sözel Bileşik Dil Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 7 Sözel Bileşik Dil Ölçeğine Ait Kovaryans Analizi Testi Sonuçları	79
Tablo 8 Sözel Bileşik Dil Ölçeği için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları	80
Tablo 9 TEDİL Ölçeği Fark Puanlarının Gruplara ve Çocuğun Cinsiyetine Göre Ortalamaları.....	81
Tablo 10 TEDİL Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 11 TEDİL Ölçeği Fark Puanlarının Gruplara ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına Göre Ortalamaları.....	84
Tablo 12 TEDİL Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 13 Aile Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 14 Aile Ölçeğine Ait Kovaryans Analizi Testi Sonuçları	88
Tablo 15 Aile Ölçeği için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 16 Aile Ölçeği Puanlarının Gruplara ve Çocuğun Cinsiyetine Göre Ortalamaları.....	91
Tablo 17 Aile Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	92
Tablo 18 Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerine Ait t Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 19 Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerine Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 20 Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçekleri için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları	97

Tablo 21 <i>Annelerin Eğitimci Boyutu ile İlgili Görüşleri</i>	98
Tablo 22 <i>Annelerin Program Boyutu ile İlgili Görüşleri</i>	99
Tablo 23 <i>Annelerin Katılımcı Boyutu ile İlgili Görüşleri</i>	101



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BEP: Bireysel Eğitim Programı

NAEYC: The National Association for the Education of Young Children

SED: Sosyoekonomik Düzey

TDK: Türk Dil Kurumu

TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu



Bölüm 1

Giriş

Yirminci yüzyıl “çocuk” kavramı üzerinde durulan ve tüm dünyada en çok sayıda ülkenin taraf olduğu insan hakları belgesi olarak kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin onaylandığı dönemdir. Türkiye tarafından 1996 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre, anlaşmayı imzalayan taraf devletlerin toplumda yaşayan çocuklarla ilgili bilgileri kayıt altına alınması, bu çocukların hayat kalitelerini yükseltilmesi, özellikle risk altında olan çocuk sayısının bilinmesi, çocuklara ve ailelere yönelik temel hizmetleri sunulması ve çocuklarla ilgili işlemlerin denetlenmesi konularında yükümlülüklerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Sözleşmede çocuğun gelişimi, bakımı, korunması ve yaşam hakkı konusunda aile kurumuna öncelik verilmiştir (Duyan ve diğerleri, 2014).

Gelişim kavramı insanların yaşlandıkları süreçte hem niceliksel hem de niteliksel olarak değişimleri olarak tanımlanabilir (Trawick-Smith, 2013). Kalıtım ve çevresel faktörlerden etkilenen gelişim süreci erken çocukluk döneminde çok hızlıdır. Bu dönemde sağlanan koşullar ve bu koşulların birbiri ile etkileşimi gelişimin yönünü belirler. Gelişim ve öğrenme süreci çocuğun ilerleyen yıllarındaki gelişimi, öğrenmesi ve yaşantıları üzerinde etkilidir (Anderson ve diğerleri, 2003). Çocukların temel sosyal, bilişsel ve dil becerilerinin erken dönemde geliştiğinde, sonraki öğrenme yaşantıları kolaylaşır (Johnson & Blumenthal, 2004). Gelişimin hızlı ilerlediği bu erken yıllarda çocukların nitelikli bir erken çocukluk kurumuna devam etmesi gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Göle & Temel, 2015).

Eğitim sistemleri genellikle normal gelişim gösteren çocuklara göre düzenlenmiştir ve sistem içindeki normal gelişim gösteren çocuklar belirlenen ölçütler içinde çok az sapma gösterirler. Gelişimsel gerilik bir çocuğun kronolojik olarak yaşlarıyla karşılaştırıldığında bir ya da birden fazla gelişim alanında gecikme olma durumudur. Bir çocuğun gelişiminde gerilik olduğunu söyleyebilmek için çocuğun gelişiminin standart testlerle ve birçok farklı değerlendirme yöntemiyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bir çocuğun tüm gelişim alanları değerlendirildiğinde birden fazla alanda gecikme olması durumu çocukta gelişim

geriliği ile bağdaştırılabilir. Bir çocukta dikkate değer bir gelişimsel gecikmenin olduğunu söylenebilmesi için o çocuğun standardize ve norm referanslı testlerden aldığı puanlarının ortalamasının çok altında olması ya da ortalamadan 1.5-2 standart sapma farklı olması gerekmektedir (Riou ve diğerleri, 2006).

Çocuğun sistemin ölçütlerine uymadığı, ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve normlardan sapma gösterdiğinde durum özel gereksinimi olan çocuklar kapsamında ele alınır (Majnemer & Shevel, 1995). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçleri ve yapılması gerekenlerle ilgili ayrıntılı bilgi bulunmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 4. maddede:

“Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim,

Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey,

Destek eğitim hizmeti: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlanmıştır.

Yönetmeliğe göre özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bu eğitim olanaklarından faydalanabilmesi için eğitsel değerlendirme ve tanılanmasının rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları ve standart testler ile yapılması gerekmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonrasında özel eğitime ihtiyacı olduğu sonucuna varılan bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanmakta ve rapora göre en fazla iki yıl olmak üzere destek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bu destek eğitim hizmeti,

ayrımcılığa dayanmayan çocuğun gereksinimlerine göre yapılandırılmış bireysel eğitim programlarının (BEP) uygulanması ve çocuğun ailesi, sınıf öğretmeni ve eğitsel değerlendirmeyi yapan öğretmenden oluşan bireysel eğitim programı ekibinin oluşturulması şeklinde planlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 18. maddede: Destek eğitim hizmetleri kapsamında verilen aile eğitiminin tanımı “her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir. Bu hizmetler Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür” şeklinde yapılmıştır.

Problem Durumu

Destek eğitim hizmetleri kapsamında hazırlanan müdahale programları sadece doğuştan gelen gelişimsel problemlere değil sonradan ortaya çıkabilecek çevresel risk durumlarına da cevap vermelidir. Çocuğun gelişimsel ve biyolojik durumu, mizacı, fiziksel ve sosyal çevresi ve ailenin kültürel yapısı dikkate alınarak olumsuz şartlarda yaşayan gelişimleri riskte olan çocuklar ve bu çocukların aileleri için destek hizmetleri sunulmalıdır (Boyd Webb, 2017).

Sosyoekonomik düzey (SED) bir ailenin geliri, yaşadığı yer, eğitim seviyesi, evin maddi gelirini sağlayan meslekler ile bağlantılı olan genel sosyal ve ekonomik düzeyidir (Trawick-Smith, 2013). Ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması çocukların fiziksel, sosyal ve dil gelişimleri açısından da birer risk faktörüdür. Çocukların gelişimlerini riske atan düşük sosyoekonomik düzey, olumsuz fiziksel çevre, sağlıksız aile yapısı ve kaynaklara ulaşma da sıkıntılara neden olur (Leigh ve diğerleri, 2011).

Yaşamlarının ilk yıllarında sosyoekonomik açıdan risk altında olan çocuklar için sağlanan destek hizmetleri ya da müdahale programları uzun dönemde olumlu sonuçlar yaratabilir. Uygulanan müdahale programları sayesinde risk altında bulunan çocuklar güçlendirme yoluyla akranları ile aynı hazırbulunuşluk seviyesinde okula başlarlar ve sahip

oldukları düşük sosyoekonomik durumun akademik başarıları üzerindeki etki alanı azaltılmış olur (Barnett, 2011).

Anne-babaların çocukla ilişkileri, çocukların yetiştiği aile ortamı ve sergilenen çocuk yetiştirme yöntemleri, çocuğun kişilik gelişimini ve ruh sağlığını etkileyen etmenler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğa bakım veren kişilere eğitim programları uygulanması hem uluslararası hem ulusal alan yazında erken müdahalenin bir parçası olarak yer alır. Bu konu ile ilgili ilk çalışmalar çevresel yoksunluklar nedeniyle risk altında olan küçük çocukların bakım verenleri için yapılmıştır (Meisels & Shonkoff, 2000).

Türkiye’de çocuklar ve aileleri için kapsamlı (sağlık, beslenme, eğitimsel, gelişimsel vb.) bir hizmet sağlama modeli sağlamak veya sistematik bir erken çocukluk müdahale/erken çocukluk özel eğitim programı oluşturmak için bir politik karar veya hükümete ait bir çalışma olmamıştır. Erken çocukluk müdahale/erken çocukluk özel eğitim programlarının gelişiminin ve uygulamasının sistemsal ve ülke çapında olmayışının yanında ülke çapında erken çocukluk müdahale/erken çocukluk özel eğitim programlarının hem engelli genç çocuklara hem de kendileri veya aileleri risk grubunda olan çocuklara sistematik model olarak sağlanmadığı da bir gerçektir. Türkiye’deki risk altındaki çocuklar ve onların aileleriyle ilgili erken çocukluk müdahale/erken çocukluk özel eğitim konusu düşünüldüğünde başlıca sorun budur (Diken ve diğerleri, 2012).

Gelişimsel dönüm noktalarına akranlarıyla aynı zamanda ulaşamayan çocukların risk altında olduğu ve gelişimsel geriliği olduğu söylenebilir. Akranlarından eğitim yeterlilikleri açısından farklı olan ama “belirlenen düzeyde anlamlı” farklılık göstermeyen, rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmeyen, rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilse de ailelerinin başvurmaması nedeniyle hizmete ulaşamayan, gelişimleri riskte olan bu çocuklar sunulan eğitim olanaklarından mahrum kalmaktadır. Ayrıca kurumlardaki yetersizlikler nedeniyle düzgün yapılamayan yönlendirme hizmetleri, ailelerin toplum tarafından yanlış algılanan tanı alma durumunu engellemek istemesi ve riskte olan ama tanı

alacak durumda da olmayan çocuklar için herhangi bir resmi destek hizmetinin olmaması da karşılaşılan önemli sorunlar arasındadır (Altinkurt, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Aileye odaklanan uygulamalar ve çocuğa sağlanan fırsatlar; ebeveyn ve toplum desteği arasındaki ilişkiyi betimlemektedir. Aile, erken çocukluk döneminde çocukla en çok birebir etkileşimde olduğu için ailenin gereksinimlerine yanıt verebilen programlar en etkili erken müdahale programlarıdır (Bruder, 2000).

Aile eğitimi çalışmaları çocuğun doğumundan okula başlayana kadar olan devrede gelişimlerine destek olma amacıyla düzenlenen öğrenme etkinlikleri oluşturma, anne-baba-çocuk iletişimini gerçekleştirme, çocuğu bakan kişiye yardımcı olmak için zengin uyarıcı ev ortamı sağlama sürecidir. Aile eğitimi en çok dezavantajlı ve yüksek stresli ailelerde büyüyen çocuklar için önemli bir ihtiyaçtır (Henderson & Mapp, 2002).

Özel gereksinim gösteren çocukların ailelerine sağlanan çocuğun ihtiyaçlarına yönelik imkânlar çocuğa doğrudan fayda sağlar. Çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını karşılayan, çok yönlü, uzmanların ve ailenin de sürece katıldığı uygulamaları içeren programların başarı oranları daha yüksektir. Ailenin yapısının anlaşılması (geliri, sahip oldukları kaynaklar, ne iş yaptıkları, eksiklikleri) onlara uygulanacak müdahale programı hazırlanırken dikkate alınmalıdır.

Alanda var olan ve çocukların gelişimi destekleme amacıyla geliştirilen erken müdahale programları özelleştirilmemiş, daha çok çocuğa ve öğretmene yönelik hazırlanmıştır. Ülkemizde ailelere yönelik geliştirilen programları daha çok çocukların sorun davranışları üzerine odaklanmıştır. Anne-baba eğitimlerine bakıldığında da anne-babanın istediğine bırakıldığı, bazılarının ücretli olduğu ve genelinin gönüllü eğitimleri içerdiği görülmektedir. Bu programlar genellikle ailelere çocuklarının problem davranışları ile baş etmeyi öğretme ve çocuğa öğretim yapma gibi amaçlara sahiptir. Ailelerin bilgi düzeylerini arttırıp onları geliştiren ayrıca paydaş olmalarını sağlayan az sayıda program vardır.

Bu çalışmanın temel amacı, dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların gereksinimlerini belirlemek, bu gereksinimleri temel alan ve erken çocuklukta dil gelişimini desteklemeyi hedefleyen bir gelişimsel erken müdahale programı hazırlamak, bu programın etkililiğini belirlemek ve programa ilişkin annelerin görüşlerini incelemektir.

Bu nedenlerle bu çalışmada ailelerin ihtiyaçları da dikkate alınarak dil gelişimleri risk altında olan çocukların ailelerine yönelik bir müdahale programı geliştirilmiştir. Geliştirilen gelişimsel erken müdahale programı kapsamında çocukların gelişimleri hakkında bilgi verilmesi yanında çocukların dil yeterlilikleri ve becerileri üzerinde etkili olabilecek ebeveynlik stratejilerinin öğretilmesi ve aile içi süreçleri işlevselleştirerek aile yaşam kalitelerinin de artması amaçlanmıştır. Odak noktası çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemek olan, annelere yönelik bir programın geliştirilmesini ve uygulanmasını içeren bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır

Araştırma Problemi

Dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların ailelerine yönelik hazırlanan Gelişimsel Erken Müdahale Programının çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney grubundaki annelerin çocukları ile kontrol grubundaki annelerin çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil ve sözlü dil bileşik puanları açısından öntest, sontest ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözlü dil ölçek ve alt ölçeklerinden elde edilen öntest ve sontest arasındaki fark puanları ortalamasının deney ve kontrol grubunda olmalarına ve çocukların cinsiyetine göre değişir mi?

3. Evde yaşayan kişi sayısına göre çocukların alıcı dil alt testi, ifade edici dil alt testi ve sözlü dil bileşik puanlarından elde edilen ön test-son test arasındaki fark puanları ortalaması deney grubu içinde değişir mi?

4. Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda çocuklarıyla ilişkilerinde sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, İlgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarında ve aile kabul ve reddetme ölçeği genelinde öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Aile kabul ve reddetme ölçeği ve sıcaklık sevgi, saldırganlık kin, İlgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarından elde edilen öntest sontest arasındaki fark puanları ortalamasının deney ve kontrol grubunda olma ile çocukların cinsiyetine göre değişir mi?

6. Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda durumluk ve sürekli kaygı puanları açısından öntest, sontest ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney grubundaki annelerin uygulamanın eğitimci, program ve katılımcı boyutlarına dair görüşleri nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan annelerin ölçekleri doldururken, soruları yanıtlarken gerçeği ve içten oldukları, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünölen değişkenlere ait değerlerinin denk olduğu, araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının hedeflenen özellikleri güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Geliştirilen müdahale programının evreni Ankara il sınırları içinde Sincan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan iki okul öncesi kuruma (bir bağımsız anaokulu ve bir ilköğretime bağlı anasınıfı) devam eden 48-72 aylık çocuklar ve onların anneleri ile sınırlıdır

Tanımlar

Gelişimsel Gerilik: Bireyin test puanının standardize edilmiş referans testlerden alınan puanlara göre ortalamanın altında olmasıdır. Gelişimsel gerilik Majnemer (1998)'e göre üç ana grupta toplanır. Birincisi tıbbi problemlerin görüldüğü (down sendromu vb.) risk altındaki çocuklar, ikincisi doğum öncesi, sırası ya da sonrasında oluşan durumlar nedeniyle biyolojik risk altında olan çocuklar (düşük doğum ağırlığı, prematürelilik vb.) ve üçüncüsü de çocuğun bakımı, beslenmesi, yetiştiği ortam, sahip olduğu eğitim fırsatı ve sosyal olanakları yani çevresel koşullar nedeniyle risk altında olan çocuklardır. Bu çalışmada çevresel koşullar nedeniyle gelişimleri risk altında olan üçüncü gruptaki gelişimsel gerilik gösteren çocuklarla ve aileleriyle çalışılacaktır.

Aile eğitimi: Anne-babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, aile içi ilişkilerin geliştirilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi ve anne babaya varolan kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olma gibi pek çok değişik biçimde tanımlanmıştır (Çağdaş & Şahin-Seçer, 2011).

Erken Müdahale: Erken çocukluk müdahalesi/ erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri 0 ila 6-8 yaş arasındaki çocukların sağlık, beslenme ve eğitim temelli ihtiyaçlarına göre sağlanan; gelişimsel gecikme/engel veya gelişimsel gecikme/engel riski taşıyan çocukların ve ailelerin ortalama hayat kalitesini yükseltmeyi amaçlayan hizmetler olarak tanımlanabilir (Er Sabuncuoğlu & Diken, 2010).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Gelişim Süreci

Gelişim, bilim insanlarının farklı tanımlamalar yaparak görüşlerini ortaya koydukları bu nedenle süreç içinde tanımı sürekli değişen bir kavramdır. Bu kavram en genel anlamıyla insanların yaşlandıkları süreçte hem niceliksel hem de niteliksel olarak değişimleri olarak tanımlanabilir (Trawick-Smith, 2013). Erken çocukluk gelişimi toplumun genel hedefi olan insan gelişiminin başlangıç noktası sayılabilir. Erken çocukluk yıllardaki çok hızlı ve çocuğa özel olan gelişim süreci ve öğrenme durumu daha sonraki yıllardaki gelişimi, öğrenmeyi ve yaşantıları etkiler (Anderson ve diğerleri, 2003).

Gelişim süreci bir bütün olarak bazı değişmez ilkeler çerçevesinde gerçekleşir. Çocuklar ilk yıllarında farklı sırayla da olsa birçok yaşam becerisi kazanır, fakat bazı becerilerin gerçekleşmesi beklenen kritik zaman aralıkları vardır. Yaşam boyu süren düzenli bir süreç olan gelişim, kalıtım yoluyla genlerin getirdiği biyolojik özelliklerden, çevredeki kültürel, coğrafi özelliklerden ve insan davranışlarından etkilenir. Gelişim hızı bireyden bireye farklılık gösterir. Gelişimde denge vardır ve gelişim alanları karşılıklı olarak birbirinden etkilenir. Her bir gelişim alanının hızı birbirinden farklıdır. Bir alandaki gelişimde ivmelenme varken diğer bir alandaki gelişimde duraksama olabilir ama gelişim bir bütün olduğu için süreklidir. Gelişimde baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru bir sıra vardır (Senemoğlu, 2012).

Gelişim motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi olarak dört temel alanda gruplandırılır, biyolojik, bilişsel ve sosyal duygusal süreçlerin karşılıklı ve yoğun bağlantılarıyla sürer. Kişinin vücudundaki fiziksel değişimler biyolojik sürece işaret eder. Kalıtımla anne ve babadan geçen genler, kilo ve boy artışı, beynin gelişimi, hormonal değişimler ve motor beceri gelişimleri biyolojik süreçler olarak ifade edilir. Çocuğun zekâ ve düşünce değişimlerini bilişsel süreçler kapsar. Bireyin kişiliğinde, duygularında, sosyal

çevrelerinde ve başkalarıyla ilişkilerinde olan değişimler ise sosyal duygusal süreçlerdir. Cinsiyet rol yönelimi, akranlarla ilişki, sosyal aktivitelerden keyif alma ve anne babayla iletişim sosyal duygusal süreçlerdendir (Santrock, 2014).

Çocuklarının gelişimlerinin irdelenmesi ile gelişimsel olarak risk altında olan çocuklar belirlenebilir. Daha okul hayatlarının başında çocuğun çeşitli konularda yaşadığı zorluklar, öğretmen ve aile için çocuğun risk altında olduğunu gösteren belirtkelerdir. Akranlarına oranla gelişimsel bazı yetersizlikleri bulunan çocukların bu durumu ilköğretim çağına başladıklarında akademik başarısızlık olarak ortaya çıkar. Çocukların temel sosyal, bilişsel ve dil becerilerinin erken dönemde geliştiğinde, sonraki öğrenme yaşantıları kolaylaşır (Johnson & Blumenthal, 2004).

Dil Gelişimi

Dil gelişimi bireyin düşüncelerinin motor kaslar kullanarak semboller yoluyla sözel olarak ifade edilmesidir bu nedenle motor, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarla yakından ilişkilidir (Doğan & Acar Şengül, 2017). Yaşamın ilk yıllarından itibaren dilin iletişim amaçlı kullanımı gelişmektedir. Sırasal düzene sahip, karmaşık bir yapısı olan dil; gelişim sürecinde paralel olarak ilerleyen biçimbilgisi (morfoloji), sesbilgisi (fonoloji), anlambilim (semantik), sözdizimi (sentaks) ve kullanımbilim (pragmatik) olarak tanımlanan beş farklı bileşenle ilgili kuralları içermektedir (Santrock, 2014).

Bireyin dil edinimini sağlayabilmesi için sahip olması gereken bazı yeterlilikler vardır. Bu yeterlilikler biyolojik yeterlilik (temel biyolojik yapıların (ağız, dudak diş, kulak, çevresel ve merkezi sinir sistemi) sesleme ve sesletim için tam ve sağlıklı olması), bilişsel dilsel yeterlilik (sözel dilim biçim, içerik ve kullanım bileşenlerini anlayıp doğru şekilde ifade etmek için bilişsel yetenekler), işitsel- sözel girdi (kültürel ortam ve sosyal uyarılar), duyuşal-motor kaynaşma (ses üretimini sağlamak için motor planlama ve öğrenme yeteneklerinin olması) ve işitsel algısal kaynaşmadır (konuşma seslerini sınıflandırma, sesbirim özelliklerini algılama yetenekleri) (Topbaş, 2007).

Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi, erken okul dönemi ve sonraki okul hayatında uzun dönem kalıcılığının olması açısından önemli bir noktadadır (Dickinson & Caswell, 2007). Çocuğun içinde yaşadığı toplum, aile ve çocuğa sunulmakta olan fırsatlar onun dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Köksal Akyol, 2013).

Dil Gelişimini Açıklamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Davranışçı Kuram. Kuramın öne çıkan ismi psikolog olan Skinner'dir. Çocuğun dili öğrenmesinin temelinde edimsel öğrenmenin temel ilkeleri olan pekiştirme, sönme ve genellemenin yattığını söyler. Kurama göre pekiştirilen ses, kelime ve cümleler tekrar edilir, pekiştirilmeyenlerin kullanımı ise zamanla azalarak söner ve kullanılmaz, çocuk zamanla bu yapıları dağarcığından çıkarır (Berk, 2003).

Dil çevrenin aktif rolüyle ortaya çıkar ve çevrenin bir ürünüdür. Davranışçı kuramın özellikleri olan yaşantı, şartlanma, tekrar etme ve pekiştirme ile gelişir. Bu teknikler çocukların temel dil yapılarını ve becerilerini kazanmalarında etkindir. Çocuk çevrede olan modelleri taklit eder ve pekiştireçlerle dilini şekillendirir (Topbaş, 2007).

Yaklaşımına göre çevre dil gelişimini belirleyicidir. Aileler çocuğu model olurlar. Ailenin değer yargıları, tavırları, tutumları, çocukla olan ilişkileri çocuğun sosyal ilişkilerindeki dil gelişimine şekil verir. Çocuğun ses dağarcığı ailelerin model olması ve pekiştireçleri sayesinde oluşmaktadır.

Model alma ve pekiştirme dil gelişimine katkı sağlayan unsurlar olmasına rağmen dil edinimini tamimiyle açıklamamakta, destekleyici unsurlar olarak görülmektedir. Çocuklar sözcükleri sadece duydukları gibi kullanmamaları ve kendilerinin yeni yapılar oluşturmaları açısından bakıldığında davranışçılar dilin yeni yapı oluşturma durumunu görmezden gelmektedir (Berk, 2003). Ayrıca farklı kültürlerde yaşayan ve yetişen çocukların ilk kelimelerinin benzeş olması, aynı evde yaşayan çocukların konuşmaya farklı zamanlarda başlaması da dil gelişimini açıklayabilecek yeni kuramların arayışlarına yol açmıştır.

Doğuştancı Kuram (Psiko-Linguistik Dil Gelişim Kuramı). Davranışçı yaklaşımdaki insan beyninin boş levha olduğu, bilgilerin uyarıcı ve pekiştirme yoluyla bu boş levhaya işlenmesiyle dilin öğrenilmekte olduğu görüşü doğuştancı kuramcılar tarafından kabul edilmemektedir. Doğuştancı kuram öncüleri dilin kullanımında bireyin bilişsel durumunun önemli olduğunu, dil gelişiminin uyarıcı ve pekiştirme yoluyla gerçekleşmediği savunulmuştur. Bu görüşe göre bireyler biyolojik alt yapıyla ve dil öğrenme mekanizmalarıyla dünyaya gelirler, dil öğrenme mekanizmalarının olgunlaşması sonucunda var olan öğrenme potansiyeli çevre ile etkileşime girer ve birey etrafında konuşulan dili ve bu dilin özelliklerini öğrenmeye başlar. Kuramın öne çıkan temsilcisi Naom Chomskydir. Chomsky'e göre insanlar doğuştan dile eğilimlidir ve biyolojik yapılarında beyinlerinin belirli kısımları dil edinimi için özelleşmiştir (Turan & Topçu, 2016).

Kuram doğuştan getirdikleri mekanizma sayesinde normal gelişen çocukların dil ediniminde evrensel özelliklerinin olduğunu, dünyadaki tüm dilleri öğrenebilme yeteneğine sahip olduğunu ve çevrelerindeki dili edindiklerini söyler. Çocuğun biyolojik yapısı ön plandadır ama çevre koşulları hangi dili öğreneceğini belirler. Kuram çevrenin etkisini ve erken sosyal-bilişsel gelişimi göz ardı eder. Kuramın odağının sürece yönelik olması yetersizlikleri arasındadır (Maviş, 2015).

Etkileşimci Yaklaşımlar. Davranışçı ve doğuştancı yaklaşımların güçlü yönlerini temel alan etkileşimci yaklaşımlar, bilgiyi işleme kuramı, gelişimsel bilişsel yaklaşım ve sosyokültürel görüş olarak üç ana başlık altında ele alınmıştır.

Bilgiyi İşleme Kuramı. İnsanların düşünme sistemi bir bilgisayar sistemi gibi düşünülmektedir. Bilişsel süreci bellek, depolama ve kontrol olarak ele alan Atkinson ve Shiffrin dışarıdan alınan herhangi bir bilginin duyular yoluyla kodlandığını ve bellekte saklandığını söyler. İnsan beyninin bilgiyi alan, kodlayan, bellekte saklayarak gerektiği anda geri getiren bir bilgi sisteminin olduğunu öne sürerler (Maviş, 2015). Bu görüşün öne çıkmasının sebebi Chomsky'nin insanların biyolojik yapılarında var olduğunu söylediği Dil Edinim Düzenegi'ni açıklıyor olmasıdır.

Gelişimsel Bilişsel Yaklaşım. Dil ediniminin zihinsel gelişim ile ilişkili olduğunu ve zihinsel işlemlerle gerçekleştiğini savunur ve çocukları etkin alıcılar olarak görür. Bu yaklaşım Rice tarafından ortaya atılmış, Piaget ve Slobin tarafından da desteklenmiştir. Kuramın öncüsü sayılan Piaget'e göre bilişsel gelişim dil gelişimi için öncüdür ve tek faktördür (Maviş, 2015)

Bu yaklaşım gelişimde bilişsel yetilerin etkisini kabul etmekte davranışçı kuram ve doğuştancı kuram arasında yer almaktadır. Dil ve öğrenmenin birbiri ile bağlı olduğu, öğrenme için dilin gerektiği ve dilin de öğrenmeyi etkilediği görüşündedir (Topbaş, 2007). Piaget doğuştancıların aksine beyinde dil kazanımı için özel bir bölgenin ve mekanizmanın var olmadığını, çocukta aşamalı olarak gerçekleşen bilişsel gelişime paralel olarak dilin de geliştiğini ifade etmiştir (Güneş, 2011).

Piaget ebeveyn-çocuk ilişkisini ve yetişkinlerin gelişime uygun uygulamaları sayesinde çocukların gelişimini kolaylaştırabileceğini göz ardı etmiş; çocukların çevreyi keşfi üzerinde durmuş ama sosyal deneyimler üzerine herhangi bir açıklama yapmamıştır (Owens, 2012).

Sosyokültürel Görüş. Dil öğrenmede sosyal ilişkilerin önemi üzerinde duran Vygotsky ve Bruner bu görüşün öncüleridir. Dil öğrenmenin bilişsel gelişim olduğu kadar sosyal ilişkilere de bağlı olduğunu ifade ederler. Dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulayan Vygotsky dil öğreniminin ve eğitiminin bilişsel düşünme yeteneği üzerinde etkili olduğunu, çocuğun içinde yaşadığı çevrenin de düşünme düzeyini etkilediğini söylemektedir. Çocukların yetişkinlerle iş birliği içinde olmaları, yaptıkları etkinliklerde öğrenmeyi kolaylaştırmakla birlikte bilişsel ve dil gelişimini de olumlu etkilemektedir (Güneş, 2011).

Piaget'in çocukların sosyal olmayan ve benmerkezci konuşmayı tercih ettiğine dair görüşüne karşı çıkan Vygotsky çocukların kendilerini yönlendirme ve yol gösterme amaçlı kendi kendine (özel konuşma) konuşmayı kullandıklarını söylemiştir. Yetişkinlerin çocuklara ihtiyaç duyduklarında yönlendirici yardım ve rutin sağlamalarını iskele modeli olarak

adlandırılmıştır. Çocukta öğrenme, ortamdaki bilgiyi alacak ve yönlendirebilecek şekilde gerçekleşmektedir. Bilgi toplumsal ve kültürel öğeler dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Maviş, 2015).

Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi

Dil becerileri çocuğun okuryazarlığa ve okula hazır olma durumunun belirlenmesi, zayıf ve güçlü taraflarının ortaya çıkarılması ve gelişiminin genel olarak değerlendirilmesi amacıyla ölçülebilir (Razak ve diğerleri, 2010).

Ayrıntılı öykünün alınması dil ve konuşmanın değerlendirilmesinde ilk basamaktır. Öykü alınma aşamasında annenin hamilelik sırasında yaşadığı hastalıklar, doğumu, psikososyal durumu, çocuğun büyüme grafikleri, fiziki muayene bulguları değerlendirilir. Çevresel faktörler açısından anne çocuk etkileşimi, ailenin konuşma özellikleri değerlendirilir. Yaşı küçük olan çocukların sözcük bilgilerinin ölçülmesinde ailelerle çalışılır (Camilleri & Botting, 2013). Çocuğun genel gelişiminin değerlendirilmesinde Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR) ve Denver II Gelişimsel Tarama Envanteri kullanılmaktadır.

Çocukların karşılaştıkları sözel dili anlamaları ve anladıklarını ifade etmeleri dil becerilerindendir. Hem alıcı hem de ifade edici dilin göstergesi çocuğun kelime edinimidir. Çocukların kelime dağarcığının zenginliği ile akademik başarı arasında doğru orantı vardır, kelime dağarcığı fazla olan çocukların anlama, düşünme, sorgulama, sıralama ve sınıflama gibi bilişsel becerileri ve sosyal becerileri daha yüksektir (Salaway, 2008).

Alıcı dil, işitsel algısal süreçler ve duyu-sinir ağıyla sözel uyaranların alınması ve anlaşılmasıdır. Alıcı dil sözcük bilgisi, dil becerilerinin klinik, araştırma ya da eğitim amacıyla değerlendirilmesinde kullanılmakta, okul başarısının ve gelecekteki dil becerilerinin bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Alıcı dil becerileri: sorulara uygun cevap verme, sözlü bilgiyi kullanma, sözlü yönergeleri takip etme, nitel karşılaştırma ve sıralama bildiren

kavramları anlayabilme, karmaşık cümleleri anlayabilme, ifade edici dil beceri ise dil bilgisi kurallarını doğru kullanma, konu bütünlüğünü sağlama ve devam etme, geniş sözcük dağarcığı, konuşurken doğru sözcüğü bulabilme, rahat soru sorabilme, doğru soruyu uygun şekilde sorabilme, konuşurken karşılarındakine yeteli bilgiyi aktarma şeklinde sıralanabilmektedir (MEB, 2013).

İfade edici dil; zihinsel kavramların ses imgeleri aracılığı ile motor-sinir (ses çıkarma, rezonans, nefes mekanizmaları gibi) ve duyu-sinir işlevlerle ifadesidir (Aydoğan ve diğerleri, 2017). Alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinin yordayıcısıdır. Alıcı dil becerilerinin gelişmemesi durumunda ifade edici dil becerilerinin yeteri kadar gelişmesi beklenemez.

Dil gelişiminin değerlendirilmesinde Türkiye’de yaygın olarak Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi, Peabody resim kelime eşleştirme testi, ve konuşmanın akıcılığının ve içeriğinin, ifade edici dilin değerlendirilmesinde Ankara Artikülasyon Testi (AAT) ve Sesletim Sesbilgisi Testi (SST) kullanılmaktadır (Türkbay, 2016).

Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çocuğun etnik kökeni, aile yapısı, ekonomik durumu, evinde konuşulan dil, doğum sırası, zekâsı, kişiliği, gelişimindeki bireysel farklılıklar, sahip olduğu öğrenme stili ve bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisi karmaşık süreçlerdir. Bu faktörler sadece neden ya da sadece sonuç değildir (Owens, 2012).

Gelişimin seyri insanın doğuştan getirdiği özelliklerin çevresel faktörlerle etkileşime girmesiyle şekillenir. Gelişim süreci, genetik, cinsiyet, karakter, sosyoekonomik düzey kültür gibi faktörler nedeniyle bireyden bireye farklılık gösterebilir. Çocukların psiko-sosyal ve fiziksel potansiyeli içinde yaşadıkları ailenin dinamikleri, hayat şartları, çevrede karşılaşılan riskli süreç ve durumlar onların sağlıklı birer birey olmalarını etkiler. Risk durumlarıyla karşılaşılması, doğuştan gelmesi ya da sonradan edinilmesi fark etmeksizin, çocukların gelişimi açısından çeşitli dezavantajlara yol açmaktadır (Şener & Ocakçı, 2014). Bireyin

temel gelişim alanlarını etkileyen bu faktörler kalıtım, çevre ve çevrenin kalıtsal faktörlerle etkileşimi başlıkları altında incelenecektir.

Kalıtım. İnsanların biyolojik kalıtımla taşınan etnik kökenlerine göre gruplandığı, göz yapısı, ten rengi, çok kısa ya da çok uzun boy gibi ayırt edici özellikler de ırk olarak isimlendirilir. Irk biyolojik kalıtımla ilgili birtakım özelliklerin görülme sıklığına göre bir topluluğa verilen addır.

Kalıtım, çevre etkileriyle doğrudan değiştirilemeyen özelliklerin döllenme sırasında dişi ve erkek kromozomlar yoluyla bir kuşaktan diğer kuşağa geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Bireyin anne babasından genler aracılığıyla aldığı doğuştan sahip olduğu biyolojik özellikleridir. Anne babadan kusurlu genlerin çocuğa geçmesiyle kalıtsal metabolik (fenilketonuri, galaktozemi vb.) ve kromozom bozuklukları (down sendromu, turner sendromu vb.) olarak genetik hastalıklar ortaya çıkar.

Cinsiyet. Anneden gelen x kromozomunun babadan gelen x veya y kromozomu ile birlikteliği çocuğun cinsiyetini belirler. Kız çocukları ve erkek çocuklarının fiziksel gelişimi arasında doğuştan getirdikleri farklılıklar bulunmaktadır. Erkek çocukları kız çocuklarına kıyasla daha fazla kiloya, daha uzun boya ve daha fazla kemik ve kas kütlesine sahiptir (Gallahue ve diğerleri, 2014).

Konuşma ve dil yeteneklerinde cinsiyet farklılığına dair araştırmalar 1950'li yıllardan beri devam etmektedir. Araştırmacılar çocukluktan yetişkinliğe kadar kızların dil becerilerinde erkeklerden üstün olduğunu iddia etmiştir. Bu görüşü destekleyen farklı birçok çalışma vardır (Tulu, 2009; Karacan, 2000; Taner & Başal, 2005).

Toplumda hem bilimsel hem de bilimsel olmayan kaynaklarca genel olarak kabul gören kızların üstün dil yetenekleri sergilediği görüşü erkek ve kadın beyinlerinin benzer özellikler sergilediğini ortaya koyan çalışmalarla sorgulanmaktadır (Hyde, 2016). Beyin yapısı ve işlevinde cinsiyet farklılıklarını gösteren tutarsız kanıtların dil görevlerinin

davranışsal performanslarını genelleyeabilecek sonuçlara ulaşmak için kullanılamayacağı sonucuna varılmıştır (Etchell ve diğerleri, 2018).

Biyolojik olarak bir farklılık olmamasına rağmen kız çocuklarının daha uzun cümleler kurdukları, telaffuzlarının ve gramer yapılarının daha düzgün olduğu ve erkek çocuklarından daha erken konuşmaya başladıkları belirtilmektedir. Fakat cinsiyete yönelik son yıllarda yapılan çalışmalarda dil yeterliğinde kız ve oğlan çocukları arasında farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (Erdoğan ve diğerleri, 2005; Çiyiltepe, 2015)

Çevre. Annenin hamilelik sürecinde teratojenlerin plasanta yoluyla anneden yavrunun dolaşım sistemine geçmesi fetüsün normal embriyonal gelişiminin bozulmasına, doğuştan yapısal bozukluk yaratarak deforme doku ve organ gelişimine neden olur. Annenin kullandığı ilaçlar, aşırı alkol ve sigara tüketimi, radyasyon ve rahim içi enfeksiyonlara, kimyasallara ve çevre kirliliğine maruz kalması, taksoplazma bulaşması, uygun beslenmemesi ve yoğun stres altında kalması fetüsün hücre metabolizmasını etkileyerek beyin felci, zihinsel engellilik, mikrosefali, kol ve bacak anomaliliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi sorunlara (Santrock, 2014), büyüme sürecinde de motor gelişim yetersizliklerine neden olabilir (Gallahue ve diğerleri, 2014). Annenin ve bebeğin kan grubu, annenin yaşı, endokrin bozuklukları, metabolik rahatsızlıkları, bulaşıcı hastalıkları, olumsuz yaşantıları da çocuğun gelişimini olumsuz etkiler.

Doğum anında ortamın sağlıksız olması, kordon dolanması, bebeğin oksijensiz kalması, bebeğin erken doğması ve düşük doğum ağırlığında olması da risk yaratan faktörler arasındadır. Çak ve Gökler (2013) düşük doğum ağırlığıyla erken doğan çocuklarla yürüttükleri araştırmada bu çocukların %20,8'inin dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısının olduğunu, yenidoğan dönemlerinde daha fazla hastanede yattıklarını, daha sık solunum sorunu yaşadıklarını ve bu nedenle surfaktan ve mekanik ventilasyon tedavisi öykülerinin olduğunu belirtmiştir.

Doğum sonrası dönemde çok çeşitli olan risk faktörleri birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Beslenme, sosyoekonomik durum, eğitim, çocuk yetiştirme

tarzları, annelik depresyonu, aile ve evlilik yaşamı bunlardan birkaçıdır (Er-Sabuncuoğlu, 2018). Çocukların maruz kaldıkları bu riskler gebeliğin başından itibaren özellikle erken yıllarda daha kalıcı olumsuz etkilere neden olmaktadır. Örneğin çocukların aldığı besinler doğrudan büyüme ve gelişme ile ilişkilidir. Beslenme fiziksel büyümenin en hızlı olduğu bebeklik ve ergenlik döneminde gelişimi etkileyen en önemli unsurlar arasında yer alır. Yeterli ve dengeli beslenememe durumu büyüme ve gelişmede gecikme ve duraksamalara neden olabilir.

Sosyoekonomik düzey (SED). Bir ailenin geliri, yaşadığı yer, eğitim seviyesi, evin maddi gelirini sağlayan meslekler ile bağlantılı olan genel sosyal ve ekonomik düzeyidir (Trawick-Smith, 2013). Ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması çocukların fiziksel, sosyal ve dil gelişimleri açısından da birer risk faktörüdür. Çocukların gelişimlerini riske atan düşük sosyoekonomik düzey, sağlıksız aile yapısına, olumsuz fiziksel çevreye ve kaynaklara ulaşmada da sıkıntılara neden olur (Leigh ve diğerleri, 2011).

Sosyoekonomik düzey, aile geçmişi ve ev okuryazarlık ortamı gibi aile değişkenleri ve zekâ gibi çocuk nitelikleri çocuğun bilişsel gelişimini etkiler (Niklas & Schneider, 2017). Anaokulundaki çocukların erken yaştaki kelime haznesi daha sonraki okuma kavrama yetenekleri için öngörücü niteliktedir. Okuma performansındaki farkların; gelir, ailenin eğitim durumu, ırk ve dil gibi demografik değişkenlerle ilgilidir (Zill & Resnick, 2006).

Dickinson ve Caswell (2007) çocukların normal düzeyin altındaki başarılarının ailenin düşük maddi durumuyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yoksulluk düşük ebeveyn kalitesi ile ilişkilendirilmiştir ve sıcaklık, özerklik ve yemek, iş ve ev güvenliği gibi stres etkenlerinin gözlemi ile ölçülebilmektedir. Yüksek sosyoekonomik koşullar sayesinde çocukların gelişimini destekleyen çevre düzenlemelerinin yapılması ve uygun uyarıların sağlanması dil gelişimi olumlu etkileyebilmektedir.

Düşük sosyoekonomik düzey anne çocuk etkileşiminin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Küntay, 2004). Hoff (2003), eğitim seviyesi yüksek annelerin, eğitim seviyesi

düşük annelere göre daha çok kelime kullandığını, yeni örnekler üretebildiklerini ve çocuklarını konuşmaya devam etmeye daha çok teşvik edebildiklerini ifade etmiştir.

Kullandıkları kelime sayısı ve ortalama tümce uzunluğu bakımında karşılaştırılan farklı sosyoekonomik durumda olan 7-36 aylık çocuklar karşılaştırıldığında gelir düzeyi, aile eğitim düzeyi ve ailelerin sahip oldukları meslek gibi sosyoekonomik değişkenler açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı, yedi yıl sonra yapılan ölçümlerde de akademik başarılarının ve sözel becerilerinin önceki ölçümlerle paralel olduğu görülmüştür (Karacan, 2000).

Düşük sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuklara göre dil gelişimlerinin geride olduğu ve bu çocukların okuduğunu daha yavaş anladığı ayrıca akademik başarılarının da daha düşük olduğu bulunmuştur (Fish & Pinkerman, 2003).

Ehri vd. (2011) sosyoekonomik düzeyin fonolojik farkındalıkta çok bir etkisi olmamasına rağmen okuma ve heceleme başarılarını etkilediği, sosyoekonomik düzeyin doğrudan bir faktör olarak alınamayacağını ama bir değişken olabileceği sonucunu bulmuştur. Ayrıca okul öncesi çağındaki çocukların çoğu ebeveynlerin, çocuklarının okula başladıklarında ve okumaya başladıklarında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmeleri konusunda endişeli olduğunu ancak, inceledikleri araştırmalarda ebeveynlerin eğitmen olarak kullanmadığını, bunun da üzerinde durulması gereken bir nokta olduğunu ifade etmişlerdir.

Yaşam şartları nedeniyle meydana gelen bu eşitsizliklerin çocuklara eşit şartlar sağlayan bütünleştirme programları ile saf dışı bırakılabilir. Alınacak tedbirler kapsamında yapılabilecek en uygun maliyetli ve etkili çalışmalar erken çocukluk dönemindekilerdir. Gelişimin hızlı ilerlediği bu erken yıllarda çocukların nitelikli bir erken çocukluk kurumuna devam etmesi gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Walker ve diğerleri, 2011).

Her bir kültürde belirli bir düzen, uyulması gereken kurallar ve yasaklanmış durumlar vardır. Bu yasak ve kurallar yoluyla bireylerin yaşama biçimleri davranış kalıplarına dönüşür. Belirli ritüelleri tekrarlayan bir ailede yaşayan bir çocuk yaşadığı çevrenin bir parçası olarak bu ritüelleri öğrenir (Başal, 2006). Bireyin içinde yaşadığı kültür, gelenekler ve yaşam şartları onun çocuk yetiştirme yöntemlerini etkiler. Annenin iyi oluş hali de çocuğun gelişimi etkiler. Yüksek ebeveyn stresi, çocuklarda sık görülen sosyoduygusal problemlerle ilişkilidir, bu nedenle erken müdahalede kaynak odaklı danışma ve destek stratejileri önemlidir çünkü ebeveynlerin kişisel ve sosyal kaynaklara erişimi önemli ölçüde daha düşük stres deneyimi ile ilişkilidir (Hintermair, 2006).

Letourneau vd. (2013) çalışmalarında sürekli depresyonda olan ya da çocuğu 2-3 yaşındayken depresyon geçirmiş annelerin çocuklarının olumsuz davranışlarda bulunduğunu, annenin demografik faktörler, aile işlevleri ve ebeveynlik niteliklerine atfedilen nedenlerden dolayı depresyonda olmasının çocukların 4-5 yaşlarında düşük alıcı dil kapasitesine, dikkatsiz olmalarına ve fiziksel saldırganlık göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Almqvist ve Anders (2003), travmatize olmuş anneler ve çocuklarıyla yaptıkları çalışmada annelerin kendilik algıları ve çocukla birlikteyken kendi olma hisleri zarar gördüğünü ve bu da annelerin bakım verme sistemlerini ve çocukların içsel temsillerinin olumsuz etkilediğini, annelerin kendilerini koruyucu ve sevgi dolu ebeveynler olarak görememesinin çocuklarına bakım verme davranışını olumsuz etkilediğini, travmatize olmuş çocukların artan bağlanma davranışı ve travma sonrası semptomlarının annelerin travma sonrası semptomlarını tetiklediğini ve bakım verme sistemdeki bağlantının kesilmesinde payı olduğunu, devam eden süreçte anne-çocuk arasında düzensiz bir bağlanma örüntüsü geliştirdiğini bildirmiştir.

Çevrenin kalıtsal faktörlerle etkileşimi. Gelişim kalıtsal faktörlerin çevre unsurlarıyla etkileşimi sürecinde gerçekleşir. Çevresel etkilerin kalıtsal faktörlerden ayırıştırma amacıyla yapılan çalışmalar gelişimin kalıtımın etkisi altında olduğunu ama

çevrenin etkisinin de reddedilmesinin mümkün olmadığını göstermiştir (Burger, 2006). Kalıtsal özelliklerin uygun bir çevrede sürmesi bireyi potansiyel gelişim seviyesine çıkarabilir ve birey kendisine özgü bir gelişimsel yönerge meydana getirebilir (Santrock, 2014).

Annenin ev hali, bebeğin sağlığı, ailenin psikolojik ve ekonomik durumu, ailenin içinde yaşadığı çevre ve toplum ile ilgili öngörülemez durumlar çocuk gelişimi açısından risk durumu oluşturabilir (Boyd Webb, 2017). Dil ve arka plan bilgisini hedefleyen müdahale çalışmaları, yeteneklere yönelik müdahalelerden daha zor ve nispeten daha az sayıda olsalar bile okuryazarlık için zemin oluşturmada etkili olabilir. Kelime hazinesi ve kavramsal bilgi geliştiren erken çocukluk programları, daha sonraki dil ve anlama yeteneklerine kalıcı katkılar sağlar (Dickinson ve diğerleri, 2010).

Araştırmalardan elde edilen bu bulgular, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların gelişimlerini desteklemenin hayati olduğunu, çocukların gelişimsel özelliklerine odaklanarak, uygulanacağı grubun ihtiyaç ve alt yapısını dikkate alarak hazırlanan etkinliklerin, uyarlamaların ve erken müdahale programlarının gereklilik ve önemini ortaya koymaktadır.

Erken Müdahale

0-8 yaş arasındaki gelişimleri çeşitli nedenlerle risk altında ya da gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların gelişimlerini destekleyerek; kaynak sınırlılıklarının etkilerini ve bilişsel, duygusal, fiziksel sınırlılıkları en aza indirmeyi hedefleyen programlar erken müdahale programları olarak isimlendirilir. Er-Sabuncuoğlu ve Diken (2010) erken çocukluk müdahalesi/erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerini 0 ile 6-8 yaş arasındaki çocukların sağlık, beslenme ve eğitim temelli ihtiyaçlarına göre sağlanan; gelişimsel gecikme/engel veya gelişimsel gecikme/engel riski taşıyan çocukların ve ailelerin ortalama hayat kalitesini yükseltmeyi amaçlayan hizmetler olarak tanımlamıştır.

Erken müdahale programlarının amacı. Risk altında olan çocukların mevcut becerilerini çoğaltırken, var olan eğitim fırsatlarından riskte olmayan akranlarıyla eşit

düzeyde yararlanmalarını sağlamaktadır. Kendi ihtiyaçlarını görebilen, sosyal hizmet kurumlarına bağımlılığı olmayan ve üretmeye odaklı çocuk ve aile topluma uzun vadede fayda sağlar. Erken müdahale sonucu çocuğun ve ailesinin topluma maksimum derecede yarar sağlaması amaçlanır.

Erken müdahale düzeyleri. Erken müdahale kavramı için üç farklı düzeyden bahsedilebilir.

Temel müdahale. Alanda yapılan araştırmalar sonucunda beklenen olası olumsuz sorunlara odaklanılır ve bu beklenen sorunlar ortaya çıkmadan önce müdahale edilmesi amaçlanır. Müdahalenin kapsamı sorun alanı bazında değişiklik gösterebilir yani tüm ülkeyi kapsayabileceği gibi risk altında olan bir grubu ya da zümreyi de kapsayabilir.

İkincil müdahale. Bir durum nedeniyle ortaya çıkmış olan olumsuz durumların yaygınlaşıp artmasını engellemeyi amaçlar. Örneğin yaşanan olumsuz durumun süreç içerisinde giderilmeye çalışılması ikincil müdahaledir.

Üçüncül müdahale. Ortaya çıkmış olan olumsuz durumların tekrarlamasını engellemeyi amaçlar. Olumsuz etkilenmiş olan kitleye hitap eder ve gerçekleşmiş olan olumsuz sonuçların bireyin hayatı üzerindeki etkilerini azaltmaya çalışır.

Risk altındaki çocukların sınıflandırılması. Erken müdahale kapsamına giren risk grubundaki çocuklar üç grupta tanımlanabilirler. Birincisi tıbbi problemlerin görüldüğü risk altındaki çocuklar (down sendromu vb.), ikincisi doğum öncesi, sırası ya da sonrasında oluşan durumlar nedeniyle biyolojik risk altında olan çocuklar (prematürelilik, düşük doğum ağırlığı vb.) ve üçüncüsü de çocuğun yetiştiği ortam, bakımı, beslenmesi, sahip olduğu eğitim fırsatı ve sosyal olanakları yani çevresel koşullar nedeniyle risk altında olan çocuklardır (Majnemer, 1998).

Gelişimsel açıdan risk altında olan çocukları mümkün olan en erken zamanda belirlemek ve bu çocukları uygun müdahale programlarına yönlendirmek büyük önem

taşımaktadır (Durmuşoğlu Saltalı & Arslan, 2012). Müdahale programları sadece gelişimsel problemlere değil sonradan ortaya çıkabilecek çevresel risk durumlarına da cevap verir.

Erken eğitim müdahalesi genel olarak yoksulluk ve uygunsuz öğrenme ortamlarının çocuk gelişimi ve okul başarısına yaptığı negatif etkilere karşı tasarlanmıştır. Ayrıca suça yönelik davranışları ve çocuğun suiistimal edilmesini engellemeyi de amaçlamaktadır. Erken eğitim müdahalesi kavram, duygusal gelişim, okul başarısı, anti sosyal davranış hatta suç işleme üzerinde uzun ve kısa vadeli etkilerde bulunur (Barnett, 2011).

Erken müdahale hizmetleri risk altında olan çocukların daha okula başlamadan kendi akranları ile aynı seviyeye gelebilecekleri önleyici eğitim sürecinden geçmelerini önermekte ve sosyoekonomik açıdan riskte olan çocuklar için önleyici hizmetler sunmaktadır. Yaşamlarının ilk yıllarında sosyoekonomik açıdan risk altında olan çocuklara sağlanan bu hizmetler uzun dönemde olumlu sonuçlar yaratabilir. Risk altında bulunan çocuklar güçlendirme yoluyla akranları ile aynı hazırbulunuşluk seviyesinde okula başlarlar ve bu yolla sahip oldukları düşük sosyoekonomik durumun akademik başarıları üzerindeki etki alanı azaltılmış olur (Barnett, 2011)

Erken çocukluk eğitimi çocuğun daha ilk yıllarında iyi beslenmesini, sağlıklı olmasını, bilişsel ve sosyal olarak gelişmesini hedefler. Erken çocukluk eğitimi gelişimin fiziksel, sosyal ve dil gibi farklı boyutlarını içermesinin yanı sıra aileyi de merkeze almalıdır. Bütüncül yaklaşımı benimseyen erken çocukluk eğitimi bir erken müdahale aracı olarak düşünülebilir.

Erken çocukluk eğitimi kapsamında erken müdahale kavramı incelendiğinde burada asıl beklenen durumun çevresel ve biyolojik olumsuzluklar ortaya çıkmadan önce önleyici müdahale programların uygulanması ve risk altındaki çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemektir. Risk ve koruyucu durumlar arasındaki dengenin değiştirilmesi ve koruyucu motiflerle toplumsal yapıyı güçlendirmek asıl hedeftir.

Gelecekte ortaya çıkabilecek gelişimsel yetersizlikler ve akademik güçlükler erken dönemde sağlanan uygun deneyimler yoluyla engellenebilir. Okula hazır olma, özellikle

yoksul çocuklar arasında, erken akademik başarısızlığın ve liseyi terk etme, suçluluk, işsizlik ve genç yetişkinlikte psikolojik ve fiziksel hastalık gibi okul davranış sorunlarının sonuçlarının artmasını önlemeye yardımcı olabilir. Deneysel araştırmalara odaklanan programlar erken eğitim müdahalesinin kısa ve uzun vadeli etkilerini hem gelişen hem de gelişmekte olan ülkelerde önermektedir (Barnett, 2011).

Erken Müdahalenin Teorik Çerçevesi

Bir erken müdahale programının başarılı olması programın belirlenen amaçlarının bir teorik modele dayandırılıyor olması ile ilişkilidir. Kaliteli erken müdahale uygulamaları aile merkezli olmalı ve hem çocuğun hem de ailenin gereksinimlerini karşılamalıdır. Aile eğitime odaklanılan teorik ve deneysel temeller vardır. Bunlar sosyal destek teorisi (social support theory) ve aile odaklı yaklaşımdır (the family centered approach).

Sosyal Destek Teorisi. Sosyal destek teorisi ailelere hizmet etme yolları ve ailelere kaynak sağlama üzerine temellendirilmiştir. Aile merkezli bakım (family-centered care), sağlık profesyonelleri ve aileler arasında karşılıklı fayda sağlayan ortaklıklara ve iş birliklerine dayanan, çocuklara ve ergenlere sağlanan sağlık hizmetlerinin planlanmasına, sunulmasına ve değerlendirilmesine yönelik yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.

Çocuklarının durumu ve bakımı hakkında bilgi sahibi olmaları adına ailelerle özenli ve saygılı davranarak bilgi paylaşımında bulunulması hem karar alma süreçlerinde hem de çocuklarının bakımında aile katılımının olması, sağlık uzmanları ile aile üyeleri arasında sosyal birliğin sağlanmasıdır (Dokken & Ahmann, 2006). Aile merkezli bakım, bir çocuğun fiziksel ve psikolojik sağlığının, ebeveynlerin psikolojik sağlığından etkilendiği, aile merkezli bakımın ebeveyn refahını artırdığı ve dolayısıyla çocuğun refahını etkilediği görüşüne dayanmaktadır (Sarajärvi ve diğerleri, 2006).

Dunst vd. (2008) meta-analitik yapısal eşitlik modeli (MASEM) kullanarak farklı çalışmalardan elde edilen verileri korelasyon veya kovaryans matrisi oluşturmak için birleştirmiş ve ailelerle ilgilenen birey, kurum ya da kişilere bilgi verme, önerme ve materyal

desteği sağlanmasına odaklanmıştır. Model, aile merkezli bakım, ebeveyn öz-yeterlik inançları, ebeveyn psikolojik sağlığı, çocuk psikolojik sağlığı ve çocuğun özel sağlık bakımı ihtiyaçları üzerinde durarak; aile merkezli bakımın, öz-yeterlik inançlarının aracılık ettiği ebeveyn ve çocuk psikolojik sağlığı üzerinde dolaylı etkilere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Aile Odaklı Yaklaşım. Aile odaklı yaklaşım çocukların nasıl öğrendiğine dair çevresel, davranışsal ve gelişimsel bakış açısı üzerinde durur. Aile odaklı erken müdahalede merkezlenen başlıca modeller Sameroff'un (1975) etkileşimsel modeli, Guralnick'in (2001) gelişimsel sistem modeli ve Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik yaklaşımıdır.

Etkileşimsel Model. Aslen 1975 yılında Sameroff tarafından ortaya konulan etkileşimsel model, katılım ve çevre arasındaki etkileşimin çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirme konusunda bir odak noktası olmuştur. Bu yaklaşıma göre kalıtım ve çevre eşgüdümsel olarak çalışır. Bu eşgüdümün ortaya konulmasında gerekli kavramsal modelleri ve istatistiksel çalışmaları Sameroff sistematik olarak gerçekteştirilmiştir. Sameroff'a göre bu modelin öngörüsel gücü çocuk gelişimine katkı sağlayan sosyal koşullara odaklanılmasıdır. Çocuk ve ebeveynlerinin okul, yakın çevre, etnik ve sosyoekonomik ortamların etkileşiminin, çocuk gelişimine etkisi derinlemesine ele alınmıştır (Sameroff, 1975).

Gelişimsel Sistem Modeli. Erken çocukluk döneminde gelişimin çok hızlı ilerler, büyüme ve öğrenme çok hızlıdır, bilişsel, dil-konuşma, motor, sosyal-duygusal gibi alanlarda hayati gelişmelerin yaşanır fakat özel gereksinimli çocuklarda söz edilen bu gelişmeler büyük oranda kesintiye uğramakta; özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından gelişimsel açıdan geride kalmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların hem gelişim geriliklerinin olumsuz etkilerinin azaltılması hem de ikincil yetersizliklerin önlenmesi için erken yıllarda özel gereksinimli çocukların gelişimlerini destekleyecek erken çocukluk müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gereklidir (Guralnick, 2001).

Gelişimsel sistem modeli kapsayıcı toplum temelli erken müdahale sistemlerinin kurulması ve iyileştirilmesi için bir çerçeve olarak gelişimsel gecikmeleri veya engelli olan çocukları ve ailelerini desteklemek için tasarlanmıştır. Guralnick (2001) hem çevresel hem de biyolojik nedenler dolayısıyla risk altında olan çocuklara yönelik müdahaleye odaklanmıştır. Bu aile merkezli yaklaşımın erken müdahale ilkeleri, dahil olan herkes arasında ilişki kurmanın ve kapsamlı müdahalelerin tasarlanmasının önemini ayrıca erken çocukluk dönemi boyunca müdahalenin sürekliliğini sağlayan prosedürlerin geliştirilmesi üzerinde durur. Bu ilkelerin tümü bir uygulama modeli oluşturmak için uyum içinde olması gereken gelişim bilimini, risk ve engellilik bilgisini ve müdahale bilimini bütünleştiren kapsayıcı bir çerçeve içine yerleştirilmiştir.

Gelişimsel sistem modelinde çocuklar çeşitli bağlamlarda ve ortamlarda hedeflerini gerçekleştirirken gelişimsel kaynak (kavrama, dil vb.) ve örgütsel süreç (yürütme işlevi, duygu düzenleme, sosyal biliş vb.) bileşenlerinin entegrasyonu sağlanarak çocuğun düzeyi birçok şekilde etkiler. Bu entegrasyon, aile-çocuk etkileşimi, aile tarafından yönlendirilen çocuk deneyimleri, aile tarafından düzenlenen ve sağlanan çocuk sağlığı ve güvenliği çerçevesinde çocukların sosyal ve bilişsel yeterliliğiyle ilişkili işlevsel sonuçlar üretir (Guralnick, 2011).

Ailelerin kişisel özellikleri, bileşenlerinin kalitesi ve maddi kaynakları, bileşenleri iyileştirme becerilerini etkileyebilir. Aile düzeyinde önceden var olan risk faktörleri veya çocuklarının özelliklerinin yarattığı stres kaynakları, başlangıçta hangi hedeflerin ve müdahale faaliyetlerinin uygulanabilir olduğunun belirlenmesine yardımcı olur. Aile merkezli olan bu yaklaşımda tanımlanan stres faktörleri ailelerin çocuklarının gelişimi ve sağlığı konusundaki bilgileri, ihtiyaçları, özel gereksinimli çocuğa sahip olma nedeniyle aile içinde yaşanan stres, ek kaynaklar ve ailenin kendi yeterliliklerini bilebilme konusunda yaşadıkları tereddütlerdir (Guralnick, 2011).

Ekolojik Yaklaşım. Bronfenbrenner çocuğun sadece doğuştan getirdiği özelliklerin değil büyüdüğü çevrenin de gelişiminde önemli bir faktör olduğunu savunmuştur. Kişisel ve

çevresel faktörleri birlikte değerlendirmekte, gelişimi çocuk ve çevresi arasındaki etkileşim ürünü olarak görmektedir. Bronfenbrenner'a göre araştırmacılar yalnızca bu genişletilmiş çerçeveyi tanımlamakla kalmamalı, bu karmaşık sistemin bütün bileşenlerinin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ve bunun çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini de belirlemelidir (Vélez-Agosto ve diğerleri, 2017).

Bronfenbrenner çocuk gelişiminin çok düzeyli ve etkileşimli etkilerini analiz etmek için bütünsel bir yaklaşım sunar. Bu teoriye göre çocuğun gelişimi sadece kişisel özelliklerine ve ailesine bağlı değildir. Etkileşimde olan bütün faktör ve süreçler ele alınmalı ve birçok noktada incelenmelidir. Ekolojik sistem teorisi insan gelişiminin çevresel faktörlere göre farklılaştığını savunur. Bronfenbrenner'ın perspektifinin Bandura ve Vygostky'nin çalışmaları üzerinde bir miktar etkisi vardır, çevre bu üç kuramcı tarafından da açıkça veya örtük bir şekilde çocukların gelişiminde birincil mekanizma olarak kabul edilir (Krishnan, 2010).

Bronfenbrenner'ın ekolojik yaklaşımı birden çok faktörün çocukların gelişimini nasıl etkilediğini ve çocuktan nasıl etkilendiğini anlamak için kılavuz olarak görülebilir. Bu bakış açısına göre, bir çocuğun çevresi, birlikte meydana gelen birkaç katmandan oluşmaktadır. Bu katmanların bir çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi, yakınsal veya merkezden uzakta olabilir ve etkinin ne kadar acil olduğuna bağlı olarak, az çok kolayca algılanabilir ve anlaşılabilir. Bronfenbrenner orijinal teorisini genişleterek hem psikolojik hem de biyolojik faktörleri göz önünde bulundurarak, belirli ortamlarda çocukların bireysel gelişimini yansıtacak şekilde sistem teorisi ortaya koymuştur (Parrila ve diğerleri, 2002).

Orijinal teori mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem adı alıntıdaki 4 katmandan oluşur. Bu katmanlara daha sonra da kronosistem de eklemiştir. Bronfenbrenner'ın sistemi iç içe geçmiş çemberler olarak düşünülebilir. Bunların merkezindeki mikrosistemde çocuk bulunmaktadır. Çocuğun en belirgin fiziksel özellikleri bu kısımda yer alır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, sağlık durumu bu noktada göz önünde bulundurulabilir.

Mezosistem Bronfenbrenner'ın çevresel katmanlarının ikincisidir, burada çocuğun mikro ekolojisi bulunur. Ev, okul ve akran gibi farklı mikrosistem düzeyleri arasındaki karşılıklı ilişkilere atıfta bulunur, çocuk ve mikrosisteminin dış çevre ile ilgisi üzerine yoğunlaşır. Örneğin, evde olanlar okulda olanları etkiler ve okul ortamında olanlar muhtemelen aile etkileşimlerini etkileyecektir. Özellikle, ebeveynlerin okula katılımı ile bağlantılı olarak öğretmenlerin ailelerle ilişkisi mezosistem işleyişini temsil eder. Ek olarak, toplumun genelinin de aile süreçlerini ve bir ailenin çocukları için gerekli desteği sağlama becerisini etkilemesi beklenir (Parrila ve diğerleri, 2002). Lee ve Bowen'e (2006) göre, ebeveynlerin evde eğitime katılımı, tutum ve davranışlarda uyumu devam ettirirken, çocuğun birincil mikro sistemleri olan evi ve okulu arasındaki bağlantıları destekler.

Ekzosistem ise çocuğun doğrudan etkilemediği fakat dolaylı olarak çocuğu etkileyen sosyal düzen olarak tanımlanabilir. Sistem mikrosistemi ve mezosistemi içerir ve bu nedenle çocukla temas halinde olan herkesin iyilik halini etkiler. Dahası, daha geniş düzeyde alınan politikalar ve kararlar çocuğu dolaylı olarak da etkileyebilir. Örneğin, bir ebeveynin işyerinde vardiyalı çalışması meydana gelen yakınsal süreçleri ve dolayısıyla çocuğun gelişimini etkileyebilir. Bir ebeveynin veli-öğretmen toplantısına katılmak için izin alamadığı durumlarda, ebeveyn öğretmenlerle sınırlı etkileşime sahip olacak ve bu nedenle çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bir okulun özel ihtiyaçları olan çocuklara veya farklı ırk ve etnik kökene sahip çocuklara ilişkin politikalarının tümü, çocuk üzerindeki ekzosistemin etkileri olarak kabul edilebilir (Parrila ve diğerleri, 2002).

Makrosistem katmanı çocuğun anlık deneyiminden en uzakta olan, ancak yine de toplum genelinde paylaşılan tutumlar, uygulamalar ve inançlar yoluyla çocuğu etkileyen kültürel ortamdan oluşur. En uzak veya makro düzeyde, ulus veya bölgenin göreceli zenginliği ve bu zenginliğin nüfus arasında nasıl dağıtıldığı ile ilgili değişkenler vardır. Bu değişkenler daha uzak kabul edilse de etkileri daha derindir. Hem bireysel hem de nüfus düzeyinde analizde, belki de sağlık ve kalkınma sonuçlarının en iyi çevresel öngörücüsü, göreceli refahın veya sosyoekonomik durumun (SED) bir ölçüsüdür (Parrila ve diğerleri, 2002).

Ayrıca ülkenin eğitim ve sağlık politikaları veya ülkede genel olarak yaygın bulunan dini inanış da örnek olarak gösterilebilir.

Kronosistemde ise kişinin başına gelen olayların zamanının kişisel gelişimlerini nasıl etkilediği üzerinde durulur. Bronfenbrenner modelinin zaman bileşeni, kronolojik yaş, süre ve periyodikliğin doğası gibi çeşitli yönleri kapsar. Bir durumun gelişim üzerinde değişen derecelerde etkisi vardır ve bu etki zaman geçtikçe azalır. Ebeveynin hastalığı, boşanması veya ikamet değişikliği gibi olaylar, büyük çocuklara kıyasla küçük çocuklar üzerinde daha derin bir etkiye sahip olabilir (Krishnan, 2010).

Bronfenbrenner'in hem çocuğu hem de aileyi destekleyebilecek sosyal düzenleme ve olanakların sağlanması üzerine yaptığı vurgu erken çocukluk eğitimi ve uygulamalarına katkı sağlamıştır (Erdiller, 2016). Bu teori özetle çocukların biyolojik yatkınlıklarını ve yaşadığı bağlamı içine alan ilk teoridir, insan gelişiminin bir çocuğun biyolojisini incelemenin ötesine geçmesi gerektiğini varsayar. Çocukların etkileşime girdikleri çeşitli bağlamlarda veya ortamlarda geliştiği, gelişimin geniş çevre ile etkileşimi ile şekillendiğini ifade eder. Model etkileşimde bulunduğu çoklu yapılar için birçok düzeyde geniş bir faktör yelpazesi içerir ve özellikle çocukları hedefleyen programların ve politikaların merkezinde olabilecek sosyoekonomik eşitsizlikler ile ilgili problem konularını toplumsal düzeyde ele alma potansiyeline sahiptir (Krishnan, 2010).

Erken Müdahalede Ailenin Yeri

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)'in çocukların nasıl öğrendiğine ve çocukların gelişimlerinin nasıl sağlıklı bir şekilde desteklenebileceğine dair teorileri ve araştırmaları vardır. Çocukların gelişim ve öğrenmesinin desteklenmesinde öğretmenin kritik rolü, gelişim ve öğrenmenin çocuğun yaşadığı çevredeki sosyokültürel yapıdan etkilendiği ve erken çocukluk eğitiminde ailenin önemi bunlardan sadece birkaçıdır (Bredenkamp, 1997).

Yüksek standartları olan erken çocukluk eğitimi toplumunun yaşam standartlarını (eğitim seviyesi yükselmesi, sağlık ve bakım hizmetleri sayesinde daha sağlıklı olunması, herhangi bir problemde erken müdahale edilmesi, toplumsal uyumun sağlanması, suç oranlarını azaltması, güvenliğin sağlanması) yükseltmede etkilidir. Erken çocukluk eğitimi gelişimin fiziksel, sosyal ve dil gibi farklı boyutlarını içermesinin yanı sıra aileyi de merkeze alır. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde erken çocukluk eğitimi kurumu ile ortak olması kurumun sağladığı eğitimin etkilerinin sürekliliğini artırır.

Vygotsky çocukların gözlem yaptıklarında ve aileleri gibi bilgili diğer bireylerle etkileşime geçtiklerinde öğrendiklerini savunur. Çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemek için, aileleri önleyici yöntemleri kullanmaya yönlendirmek gelişimde sürekliliğin ilk adımı oluşturmaktadır. NAEYC'in etik kodlarında çocuğun aile ile bağlarını destekleme, çocuğun ve yetişkinlerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için onlara yardım etme de önemli yer tutar. Buna ek olarak NAEYC'e göre yüksek kalitede gelişime uygun, güvenli ortam sağlayan programların ortak özellikleri arasında her zaman ailelerle iş birliği içinde olmak vardır (Bradekamp, 1997).

Çocukların ruh sağlığını ve kişilik gelişimini etkileyen etmenler arasında onların yetiştiği aile ortamı, anne-babaların çocuk yetiştirme yöntemleri ve çocukla ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Çocukla doğrudan yapılan çalışmaların yanında aileyle yapılan çalışmaların da çocuğun gelişimi olumlu yönde etkiler.

Çocuğa bakım veren kişilere eğitim programları uygulanması alan yazında erken müdahale hizmetlerinin bir bölümü olarak yer alır. Bu konu ile ilgili ilk araştırmalar çevresel eksiklikler sebebiyle riskte olan küçük yaştaki çocukların bakım verenleri için yapılmıştır (Meisels & Shonkoff, 2000).

Aile Katılımı. Aile erken çocukluk döneminde çocukla en çok birebir etkileşimde olduğu için ailenin gereksinimlerine yanıt verebilenler en etkili erken müdahale programlardır (Bruder, 2000). Hem doğrudan hem de dolaylı aile etkileşimi, çocuğun eğitimini etkiler bu nedenle aile katılımını içeren programlar çocuğun üzerinde en çok etki

potansiyeli olan programlardır. Sénéchal ve LeFevre (2014) ailelerin çocukların seviyelerini tespit edip onların bilgilerini arttırmak için gerekli desteği sağladıklarında çocukların öğrenme yeteneğinin gelişeceğini söyler.

Literatürde aile katılımının kesin ve ortak bir tanımı yoktur. LaRocque vd. (2011) aile katılımını ebeveynlerin veya bakıcıların çocuklarının eğitime yaptığı yatırım, Crozier (1999) çocuklarının akademik gelişimi ve katılımı hakkında bilgi elde edebilmek için çocuklarının eğitime yapılan ebeveyn müdahalesi, Jordan vd. (2001) aile ve toplum katılımını okullardaki yöneticiler ve öğretmenler tarafından tanımlanan okul değerlerine ve önceliklerine ulaşmaya yardımcı etkinlikler olarak tanımlar. Başka bir görüşe göre aile katılım programları okul tarafından fonlanan, ebeveynlerin çocukların eğitime katılmasını amaçlayan veya destekleyen programlar olarak tasarlanmıştır (Patrikakou, 2005).

Fan ve Chen (2001) ebeveyn katılım programlarıyla toplumun, gençliğin akademik başarılarını artırma amacıyla olabileceğini söylemektedirler. Bütün bu tanımlamalar ışığında aile katılımı “ailelerin, öğrencilerin öğrenme ve diğer aktivitelerdeki çift taraflı anlamlı katılımı” olarak tanımlanabilir.

Hornby (2011) ailelerin ihtiyaçlarını detaylandıran bir çerçeve oluşturarak sekiz tür aile katılımını içeren bir model ortaya koymuştur. Bunlar: iletişim, irtibat, eğitim, destek, bilgi, iş birliği, kaynak ve politikadır. Epstein (2001) ise altı çeşit aile katılım türü tanımlamıştır. Bunlar ebeveynlik (çocuklar için akademik açıdan uygun ve uyumlu ev ortamı oluşturma), iletişim (okul programları ve çocuğun gelişimi hakkında okul ve ev etkileşiminin uygun şekilde tasarlanması), gönüllülük (ebeveynlerin yardım ve desteğinin organize edilmesi), evde öğrenme (çocuğun evdeki öğrenim sürecine yardımcı olma), karar alma (lider ebeveynler ve temsilciler yetiştirme) ve toplum ile iş birliğinde bulunmadır. Epstein'in modeli çocuğun gelişimi için büyük önem taşıyan aile, okul ve toplumu birbiri ile etki alanları örtüşen doğal ortaklar olarak sunar.

Epstein (2001) ebeveyn katılımına harcanan fonların büyük olasılıkla daha başarılı öğrencileri, daha bilgili ebeveynleri, daha etkili öğretmenleri, daha az öğrenci başarısızlığını ve pahalı sosyal hizmetlere daha az talebi sağlayacağını ifade etmiştir.

Yine de sonradan yapılan araştırmalara göre Epstein'in gruplandırmasının olması gerektiğinden daha basit olduğu tartışılmıştır (Jeynes, 2003, 2010). Aslında bu sonucun kanıtı olarak özellikle güçlü ve tutarlı aile katılımının algılanması güç birden fazla bileşenden oluştuğu ifade edilmiştir.

Okullarda yapılan aile katılım programlarının elverişli olabilmesi için aile katılım programlarının verimliliği ile ilgili hem ailelerin hem de öğretmenlerin yorumları alınması, verimliliğini en üste taşımak için aile katılım programlarına eğer etkili olabiliyorlarsa öğretmenler, ebeveynler ve okul yetkililerinin yönlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Jeynes, 2010).

Jeynes (2010) araştırmasında okul tabanlı aile katılım programları farklı yapılardan oluştuğu için okulların etkili bir şekilde ebeveynleri programa nasıl katabileceklerine ve ebeveynleri yeterince motive edip edemediklerine ve bunun sonucunda önceki durumlarına göre katılıma daha meyilli olup olmadıklarına dair sorular sormuştur. Bulgulara göre teorik çerçeve iki görüş arasındaki bir tartışmaya varmıştır. Bu görüşlerden biri ailelerin katılımının etkili olması için gönüllü olması gerektiğini savunurken diğeri okulların ailelere nasıl katılım sağlayacaklarını öğretebileceğini ve bu şekilde meyilli olmayan ailelerin katılımını sağlayabileceklerini savunur. Fakat ailelerin ifadeleri incelendiğinde meyilli olmayan ailelerin katılımını sağlayabileceği iddia edilen okul programlarının aslında etkisiz olma ihtimalinin yüksek ve hatta doğrudan bu sonuca ulaşmanın makul olduğu, okulların aileleri başarılı bir şekilde katılım sağlamaları için zorlayamayacağını belirtilmiştir. Ailelerin ve eğitimcilerin bu programlarda en tesirli noktanın gönüllülük olduğunun farkına varmaları gerekmektedir.

Aile katılımı, sosyoekonomik durum ve ebeveynlerin olumsuz okul deneyimi gibi çeşitli sosyopolitik faktörlerden etkilenebilir (LaRocque ve diğerleri, 2011). Çalışmalar,

sosyoekonomik durumu yüksek ebeveynlerin aile katılım çalışmalarına düşük sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha etkili bir şekilde dahil olduğunu (Domina, 2005), ebeveyn katılım düzeyine etki eden faktörlerden birinin ebeveynlerin eğitim geçmişini olduğunu, eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarına ev ödevlerinde veya okulla ilgili diğer konularda bilgileri sınırlı olduğu, eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin ise zamanları olmadığı için yardımcı olup katılım göstermediği bulunmuştur (Baeck, 2010).

Mapp (2002) ebeveynlerin kendileri öğrenciyken deneyimledikleri aile katılımı durumunun ebeveyn oldukları süreci de etkilediğini ifade etmiştir. Jordan vd. (2001) çocuğun yalnızca cinsiyetinin değil, aynı zamanda ebeveynin cinsiyetinin de katılım düzeyini etkilediğini, örneğin annelerin ev ödevleriyle babalardan çok ilgilendiğini ifade etmiştir.

Timmons ve Pelletier (2015) var olan aile katılımı biçimlerinin yanı sıra aile katılım programlarının önemini görmekte, aileleri deneyimleri ve bilgilerini geliştirme konusunda desteklemenin yanında ailelere, çocuk merkezleri ve okullardaki kavramları içeren pedagojik yaklaşımlarda kullanılan eğitimsel kaynakların da öğretilmesine odaklanmıştır.

Aile Eğitimi. Çocuğun iyi yetiştirilmesi ve nitelikli bir eğitim almasını sağlama adına aile eğitim çalışmaları da yapılmalıdır. Aile eğitimi çalışmaları literatürde farklı isimlerle anılmaktadır. Birbirleriyle kısmen ya da tamamen örtüşen bu kavramlar literatürde family enrichment (aileyi zenginleştirme), family enhancement (aileyi geliştirme), family support (aileye destek), family training (aileyi yetkinleştirme) ve family life education (aile yaşam eğitimi) gibi farklı isimlerle yer almaktadır.

Aile eğitimi anne-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi, anne-babaya konuyla ilgili yeterliklerin öğretilmesi, duygusal ve sosyal destek olma ve onlara toplumsal kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olma gibi pek çok farklı şekilde betimlenmiştir (Çağdaş & Şahin-Seçer, 2006). Aile eğitimi yaklaşımının temelinde önleme, iş birliği yapma ve eğitim vardır. Aile eğitimlerinde içerik farklı alanlara yayılabilir. Aile eğitimi geniş çerçevede aile içindeki bireyleri destekleme çabası olarak da tanımlanabilir.

Aile eğitimi ailelerin çocuklarına belirli bilgi ve becerileri öğretebilmesinde, meydana gelebilecek problemleri çözmesinde, anne-baba-çocuk ilişki ve iletişimini geliştirebilmesinde, uygun değerlendirmeler ışığında onların çocuklarının potansiyellerini ve sınırlılıklarını anlayabilmesinde ve iyi oluş hallerinde önemli yer tutar (Pelletier & Brent, 2002). Aile eğitimi çalışmaları anne-baba-çocuk iletişimini gerçekleştirme, çocuğa bakan şahsı desteklemek için uygun ve zengin uyarıcı ev ortamı sağlama, çocuğun doğumundan eğitiminin başlangıcına kadar olan dönemde gelişim ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla düzenlenen öğrenme etkinlikleri sürecidir. Aile eğitimi en çok dezavantajlı ve yüksek stresli ailelerde büyüyen çocuklar için önemli bir ihtiyaçtır (Henderson & Mapp, 2002).

Uygulaman programların sürekli olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi aile eğitim uygulamalarının başarısı ile doğru orantılıdır. Aile eğitimlerinin uzun yıllar süren geçmişleri olmasına rağmen tanımı, eğitim metodolojisi, yapısı, içerik ve uygulamaları gibi birçok yönünün daha fazla araştırması ve geliştirmesi gerekmektedir, çünkü süregelen ihtiyaçlar güncelliğini korumaktadır.

Myers'a (1996) göre anne-baba eğitim programlarının amacı onları küçük çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini geliştirecek şekilde gerekli bilgi ve becerilerle donatmak ve onların özgüvenlerini kuvvetlendirmektir. Burada odaklanılan nokta çocuğun yakın çevresini değiştirmeden var olan mevcut çevreyi zenginleştirmektir.

Ebeveynlerin erken çocukluk çağındaki çocuklarına öğretim verebilmeleri için tasarlanan ebeveyn odaklı müdahale programları hem kolay uygulanabilir hem de uygun maliyetlidir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001). Anne eğitim programları kurum merkezli eğitim programlarından çok daha uzun süreli sonuçlar üretmektedir. Anne eğitim programları annenin kendisinde bir değişime yol açtığından bu değişim hem evdeki genel atmosfere hem de annenin çocuk ile ilişkisine yansımaktadır.

Alan uzmanları aile okuryazarlığına ilişkin güce dayalı sosyal içerikli bir yaklaşımı savunmuşlardır. Bu yaklaşıma göre aile okuryazarlık programları her ailenin güçlü yönlerini göz önünde bulundurarak hareket etmelidirler (Zepeda & Morales, 2001). Yani, hedefi

ailelere güçlü yönlerini, bilgilerini ve yeteneklerini paylaşabilecekleri oturumlar oluşturmaktır. Araştırmanın sonucunda ailelerin neler istediğini dinlemenin önemi görülmüştür. Programın başındaki hipotezde, programın başarılı oluşunun ailelerin hedefleri ile örtüşmesi ve programın içerdiği bilgiler ve araçları kavramanın önemini annenin uygulamasının hem kendisini, çocuğun gelişimini olumlu etkileyeceği belirtilmiştir.

Aile eğitimi ve katılımının gerçekliği ve ideali arasındaki açıklık ebeveyn – aile faktörleri (aile katılımı hakkında ebeveynlerin inanışları, katılıma dair ebeveynlerin bakış açıları, ebeveynlerin mevcut yaşam şartları, etnik kökenleri, sınıfları ve cinsiyetleri) çocuk (çocuğun yaşı, öğrenme güçlüğü olup olmaması ve engeli, kabiliyet ve yetenekleri, davranış problemleri), aile- öğretmen (hedefler ve planlar, tutumlar, dil) arasındaki ilişkiler ve aile eğitimi ve katılımın gelişimine engel teşkil eden toplumsal faktörler nedeniyle ortaya çıkmıştır (Hornby & Lafaele, 2011).

Çocuklar ve ailelerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmadaki mikro uygulama çocuğun ve ailenin etrafındaki uygulamaları kolaylaştıran ya da zorlaştıran çevresel koşulları dikkate alan ekolojik yaklaşım rehberliğinde tasarlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ülkemizde ve uluslararası yayınlarda dil gelişimini etkileyen çevresel faktörleri; yurtdışında ve ülkemizde uygulanan yaygın müdahale programlarını görebilme amacıyla ilgili araştırmalar kronolojik sırayla iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

Erken çocuklukta dil gelişimini etkileyen unsurlara ilişkin çalışmalar. Anjel'in (1993) Ebeveyn Kabul-Ret Ölçeği Anne formunun geçerlilik ve güvenilirliğini incelediği çalışmada; düşük, orta ve yüksek eğitim düzeylerine sahip annelerin ebeveyn kabul-ret ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulmuş ve eğitim düzeyinin annenin çocuğuna gösterdiği kabul ve ret davranışları üzerinde hayati bir faktör olduğunu ve düşük eğitim düzeyine sahip annelerin yüksek düzeyde reddedici olduğunu ifade etmiştir.

Aram ve Levin (2001) sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların yazma becerilerinde sosyokültürel faktörlerin özellikle de anne desteğinin etkisini incelenmiştir. 5.5 – 6.0 yaşlarında 41 sosyoekonomik düzeyi düşük çocuk ve annelerinin katıldığı çalışmada çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığı (emergent literacy), kelime yazma ve tanıma, fonolojik farkındalık ve imla farkındalığı ile değerlendirilmiştir. Yazma sırasındaki desteği değerlendirmek için çocuklardan kelime ve isimler yazmaları istenirken annelerinden de onlara yardım etmeleri istenmiş, anne desteği, annenin kodlama sürecindeki müdahalesi, imla yazımına atıfta bulunulması ve harfleri yazarken sağladığı destek açısından analiz edilmiş, çocuğun okuryazarlığının sosyoekonomik düzey, anne okuryazarlığı, evde okuma yazma araçlarının varlığı ve anne desteği ile ilişki olduğu bulunmuştur.

Campbell vd. (2001) erken eğitim müdahalesinin bilişsel ve akademik gelişim kalıpları üzerindeki etkilerini yoksul ve azınlık çocukları ile incelediği çalışmada bebeklikten 5 yaşına kadar tam zamanlı, yüksek kaliteli, eğitici çocuk bakımı müdahalesi kapsamında 3 ile 21 yaşları arasında toplanan bilişsel test puanları ve 8-21 yaş arası akademik test puanları analiz etmişlerdir. Müdahale edilen çocukların hem bilişsel hem de akademik testlerde daha yüksek puanlar elde ettiği ve müdahalenin orta ila büyük etki büyüklüklerinin 21 yaşına kadar gözlemlendiği görülmüştür. Okul öncesi bilişsel kazanımların, matematik ve okuma becerilerinin gelişiminin önemli bir bölümünü açıkladığı çalışmada yoğun erken çocukluk eğitiminin hem bilişsel gelişim hem de akademik başarı üzerinde uzun süreli etkilere sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.

Bennett vd. (2002) aile ortamı ile küçük çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla 143 aile (20-46 yaşları arasında 134 anne ve 9 baba) ve okul öncesi çağındaki çocukları (36-70 aylık, 76 kız ve 67 erkek) ile yürüttüğü çalışmada eğitimci aile, dirençli aile ve aile-çocuk bakımı ortaklığı teorik modellerinden sadece eğitimci aile modelinin çocuğun dil gelişimi ve okuryazarlık çıktılarıyla (ifade edici ve alıcı dil becerileri dil becerileri, kitap hakkında bilgi verebilme) önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

S  n  chal ve LeFevre, (2002) erken ev okuryazarlığı deneyimlerinin, sonraki alıcı dil ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve okuma başarısı arasındaki karmaşık ilişkisini incelendiği, orta ve üst orta sınıf 168 çocukla yürütülen 5 yıllık boylamsal çalışmalarının bulgularını paylaştıkları çalışmalarında çocukların kitaplara maruz kalmalarının kelime dağarcığının ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi ile ilişkili ve bu dil becerilerinin doğrudan çocukların 3. sınıftaki okuma düzeyleriyle ilişkili olduğunu bildirmişlerdir.   ocuklarının okuryazarlık gelişimini en iyi şekilde gözleyecek konumda olan ailelerin her gün çocuklarıyla iletişim kurma ve onların dil gelişimini takip etme imk  nları olduğu için çocuklara kelimeleri okuma ve yazma öğretmede ebeveynlerin katılımının, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili olduğunu, çocukların günlük hayatlarında aileleriyle gerçekleştirdikleri karşılıklı doğal ilişkiler sonucunda hem okuryazarlığın hem de okuma gelişiminin temelinin gözlemlenebileceğini ve akıcı okumaya götüren çeşitli yolların temellerinin, çocukların erken yaşantılarının farklı yönlerine dayandığını ifade etmişlerdir.

Fish ve Pinkerman, (2003) yürüttükleri boylamsal çalışmada kırsalda yaşayan düşük sosyoekonomik düzeydeki (SED) çocukları standartlaştırılmış dil becerileri ölçütlerine göre normatif popülasyonla karşılaştırmıştır. Çocukların 15 aydaki dil becerileri normatif popülasyonlarınkine benzer ancak 4 yaşında ve erken çocukluk kurumuna başlamadan önceki dönemde çoğunun dil becerileri normatif popülasyondan düşük çıkmıştır. Grup içi bireysel farklılıklar bebeklikte çocuk ve anne etkileşimi değişkenlerine bağlanmış, okul öncesi değerlendirmelerde ise 4. yılda daha yüksek dil puanı olan çocukların, diğer çocuklardan anne çocuk etkileşimi, çocuk mizacı, bebek dil becerileri ve okunan kitap sayısında farklılaştığı görülmüştür. Erken çocukluk kurumuna girerken, daha yüksek dil puanına sahip olan çocuklar, daha yüksek bebeklik puanları ve 4 yaş dil becerileri, daha fazla kitap okunması ve daha güvenli bebek bağlanma olasılığı ile ayırt edilmiştir.

Dickinson ve Caswell (2007), sosyoekonomik düzeyi düşük ve fonolojik duyarlılığı az olan küçük çocukların kelime dağarcığının okuryazarlık üzerinde etkisinin fonolojik duyarlılığı normal gelişen çocuklara göre daha düşük olduğunu, benzer şekilde kelime

dağarcığı düşük olan çocuklar arasında, fonolojik duyarlılığın, kelime dağarcığı normal gelişmekte olan çocuklara göre erken okuryazarlığın daha az etkili bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırma bulguları arasında cinsiyetin sadece yazı farkındalığı ve fonolojik duyarlılıkla zayıf bir şekilde ilişkili olduğu ama alıcı dil ile ilgisi olmadığını vardır.

Hart ve Risley, (2003) çocukların erken deneyimlerini belirleme amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukların kelime kaynakları, dil ve etkileşim tarzlarında ebeveynleri gibi büyüdüklerini gözlemlemişlerdir. Çocukların kelime dağarcığında arasında önemli farklılıklar olmasına rağmen, her çocuğun kelime dağarcığına kaydedilen kelimelerin yüzde 86 ila 98'i aynı zamanda ebeveynlerinin kelime dağarcığına kaydedilen kelimelerden oluştuğunu, benzer şekilde çocukların 34-36 aylıkken ebeveynlerinin ortalamalarına çok benzer şekilde aynı zamanda konuştuklarını ve aynı sayıda kelime kullandıklarını ifade etmiştir.

Van Tuijl vd. (2004) 1990'ların başlarında tanınmış HIPPY programına alternatif olarak etnik azınlık grupları için Hollanda'da risk altındaki 4-6 yaş çocuklar için anne-çocuk etkileşimi arttırmak amacıyla geliştirilen ev merkezli erken müdahale programı olan Opstap Opnieuw programının sonuçlarına çalışmalarında yer vermişlerdir. Türk ve Faslı göçmen ailelerle uygulanan bilişsel ve dil gelişimi, ortaya çıkan okuryazarlık ve matematik becerilerini kapsayan yeni bir müfredat içeren Opstap Opnieuw programının Türk grubunda kısmen Türkçe dil gelişimi üzerinde küçük etkileri olmasına rağmen Hollandaca dil gelişimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı, Faslı grup için ise tüm alanlarda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdoğan vd. (2005) yürüttükleri çalışmada erken çocukluk eğitimi alan 5-6 yaşında alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde olan çocukların anne mesleğinin, anne eğitim düzeyinin, cinsiyetinin ve anaokuluna devam süresinin dil gelişim seviyeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 110 kız ve 122 erkek çocuğun katıldığı çalışmada anne mesleğinin, anne eğitim düzeyinin, cinsiyetin, doğum ve kardeş sırasının etkili olmadığı, anaokuluna devam süresinin etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Weigel vd. (2006) ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okul öncesi çağındaki çocukların okuryazarlık gelişimi arasındaki bağlantıları incelemiştir. 79 anne ve çocuklarından bir yıl boyunca veri toplanmış ve ebeveyn okuryazarlığı inancında iki profili ortaya çıkmıştır. Kolaylaştırıcı anneler, çocuklarına evde eğitim vermede aktif bir rol almanın çocuklarına kelime bilgisi, bilgi ve erdem edinme fırsatları sağlayacağına inanırken geleneksel anneler, çocuklara verilmesi gereken eğitimden ebeveynlerden çok okulların sorumlu olduğuna dair inançlarını ifade etmişlerdir. Kolaylaştırıcı annelerin olduğu evlerin, geleneksel annelerin evlerinden daha fazla okuryazarlığı zenginleştirme eğiliminde olduğu ve bu annelerin basılı materyallere ve okumaya daha ileri düzeyde ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Bu bulgular, ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının, ev okuryazarlığı ortamları ve çocukların okuryazarlık çıktıları arasındaki bağlantılar hakkında bilgi vermektedir.

Farah vd. (2006) yaş, cinsiyet ve etnik köken açısından eşleştirilen sağlıklı, düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara özelleştirilmiş nörobilişsel sistemleri incelemek için tasarlanmış bir dizi görev uygulamışlardır. Daha yüksek sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, beklendiği gibi görevlerde daha iyi performans gösterdiğini, yoksulluk içinde büyümenin standartlaştırılmış zekâ testleri ile ölçülen bilişsel başarının azalmasıyla ilişkili olduğunu, sosyoekonomik düzey eşitsizliğinin nörobilişsel sistemlerde dil ve bellek gelişimde önemli farklılıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuma sırasında beyin aktivasyonunun çocukların fonolojik dil becerilerindeki bireysel farklılıklarla ilişkili olduğu bilinmektedir. Noble vd. (2006) eşdeğer fonolojik beceriye sahip, ancak farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip çocukları seçerek, fonolojik dil becerileri ile okumayla ilgili beyin aktivitesi arasındaki ilişkiyi göstermek için manyetik rezonans görüntüleme (MRI) kullandıkları çalışmada daha düşük sosyoekonomik düzeylerde, okuma becerisindeki bireysel farklılıkların beyin aktivasyonunda büyük farklılıklara neden olduğunu; sosyoekonomik düzey arttıkça, fonolojik dil becerisi ile aktivasyon arasındaki ilişkinin zayıfladığını bulmuşlardır. Bu nedenle, sosyoekonomik

düzey faktörünün okumada beyin-davranış ilişkilerini modüle ettiği, okuma gelişimi üzerindeki bilişsel, sosyal ve nörobiyolojik etkilerin temelde iç içe geçtiğini ifade etmişlerdir.

Norman (2007) erken çocukluk döneminde çocukların dile ve okuryazarlık yeteneklerinde, ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili inanışlarının ve çocuklara sağlanan öğrenme ile ilgili fırsatlarının çok önemli bir yer kapladığını göstermiştir. İyi eğitim almış olan ailelerin ev ortamlarını okuryazarlığı daha iyi geliştirecek şekilde oluşturabilecekleri, çocuğun dil ve okuryazarlık yeteneğini daha pozitif bir şekilde etkileyebilecekleri ifade etmiştir. Ayrıca, ebeveynler bu şekilde bir aile ortamı oluşturmanın çocukları da aynı şekilde etkilediğini ve sözel davranış olarak çocuklara örnek bir model oluşturduğunu belirtmiştir.

Fletcher vd. (2008) 87 çocuk ve birincil bakım verenleri ile yürüttükleri erken müdahale programı kapsamında 24 aylık çocukların dil ve dikkati ile, bakım verenlerin bildirdiği çocuklara okuma sıklığı ve bakım verenlerin kullandığı okuma stratejileri arasındaki ilişki üzerine çalışmışlardır. Bakım verenlerin 24 aylık çocuklarıyla okuma sırasında kullandıkları soruların ve genişletmelerin çocuklar 30 aylık olduklarında sergiledikleri ifade edici dilleri ile ilişkili olduğunu, risk altındaki çocukların bulunduğu örnekleme okuma alıştırmaya müdahalelerinin çocukların dil gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Kandır ve Orçan'ın (2009) farklı sosyoekonomik düzeyde olup erken çocukluk eğitim kurumlarında eğitim gören 5-6 yaş çocukların erken öğrenme becerilerini araştırdıkları çalışmalarına 162 çocuk katılmıştır. Erken çocukluk kurumuna devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki kız çocuklarının düşünme beceri puanlarının erkek çocuklarından yüksek olduğunu bulmuşlardır. Erken öğrenme becerileri puanını düşünme, dil ve sayı alt ölçeklerinin toplam puanlarından elde etmişlerdir. Ayrıca çocukların erken çocukluk eğitimi kurumuna başlama yaşı üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda azaldıkça dil ve sayı becerileri puanlarının anlamı şeklinde arttığı; alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara nazaran üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların okula başlama yaşının daha düşük olduğunu bildirmişlerdir.

Baker ve Scher (2002) aynı olmayan sosyokültürel geçmişlere sahip 6 yaşındaki 65 çocuk (birinci sınıf öğrencileri) ve onların anneleriyle çocukların okuma motivasyonunun ebeveynlerin inançları ve evdeki okuryazarlık deneyimleriyle ilişkisini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında ailelerin okuma hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu ve motivasyonlarındaki hiçbir farklılığın gelir seviyesi, etnik köken veya cinsiyet ile ilişkilendirilmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, okuma motivasyonunun gelişimini açıklamada ev okuryazarlığı deneyimlerinin nicel indekslerinin ötesine bakmanın önemini göstererek okumanın zevkli olduğuna inanan ebeveynlerin, çocuklarına ya doğrudan sözleriyle ya da dolaylı olarak sağladıkları okuryazarlık deneyimlerini aktardığını ifade etmiştir.

Dor (2012), araştırmasında öğretmenlerin ve okullarda görev alan psikolojik danışmanların ebeveynlerin okula katılımına yönelik tutumlarını karşılaştırmaktadır. 12 öğretmen ve 11 psikolojik danışmanla yarı yapılandırılmış görüşmeler (okul, çocuk, güçlü yönler ve zorluklar hakkında aileleri bilgilendirmeye yönelik dört açık uçlu soru) gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların ebeveynlerin okula katılımının önemini gördüklerini ancak her grubun ebeveynlerle olan etkileşimleri nedeniyle farklı yönlerine odaklandıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, çocukların, günlük okuma yazma görevlerinde ailelerinin etkileşimine ve desteğine ihtiyaç duyduklarını, ailelerin çocuklarının okuryazarlık gelişiminde çok kritik bir rol oynadıklarını, rollerinin önemini anlamaları çocukları için destekleyici ve anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri açısından çok önemli olduğunu, ebeveynlerin, çocuklarının eğitimsel gelişiminin erken aşamalarına katılımının, çocuğun bilişsel ve okuryazarlık becerisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, aile katılımında yaşanan zorluklara çoğunlukla etik-profesyonel bir bakış açısıyla atıfta bulunan psikolojik danışmanlardan daha fazla bireysel zorluklara değindiğini belirtmişlerdir.

Lever ve Senechal, (2011) 8 haftalık etkileşimli kitap okuma müdahalesinin çocukların öyküleme becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları deneysel çalışmayı 5-6

yaşındaki 40 çocuk ile yürütmüşlerdir. Etkileşimli kitap okunan çocukların ifade edici sözcük bilgisinin ve öyküleme becerilerini arttırdığını bildirmişlerdir.

Büyüктаşkapu (2012) erken çocukluk kurumlarına devam eden 6 yaşındaki çocuklara uyguladıkları Aile Destekli Okumaya Hazırlık programının çocukların okuma becerilerini etkisini araştırdığı deneysel çalışmada ilkokul birinci sınıf çocuklarından toplanılan verilerine göre programın etkili olduğunu ve programa katılan çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Perkins vd. (2013) derleme yaptıkları çalışmada dil gelişimi için önemli olan düşük sosyoekonomik durumdan etkilenen temel beyin sistemlerini ve ilgili doğum öncesi sorunları ele aldıktan sonra, yoksulluğu dil problemlerinden etkilenen beyin sistemleriyle ilişkilendiren iki teorik modele odaklanmıştır. Yoksulluğa beyni, ebeveynlik davranışlarını ve dil gelişimini etkilediği mekanizmaları anlamak, bireylerin tanımlanması ve tedavisi ile sosyal politika açısından sonuçlara sahip olabileceği için odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Aile stres modeli, yoksulluğu ebeveynliği etkileyen ebeveynin duygusal sıkıntısı ile ilişkilendirirken, ebeveyn yatırım modeli çocukların dilini etkileyen temel ihtiyaçlara odaklanmayı içerir. Araştırmacılar ebeveyn çocuk etkileşimi tüm sosyoekonomik düzeylerde çocuğun gelişimini inkâr edilemez derecede etkilediğini ifade eder. Ayrıca yüksek beklenti ile birleştirilmiş ailesel sıcaklık, belirlenmiş açık kurallar ve rutinler yoksulluktan kaynaklanan olumsuz etkilerini ılımlılaştırır ve ebeveynlerin sıcaklığının olmaması, dil sorunlarının gelişiminde rol oynayabilir. Ebeveyn sıcaklığının, daha iyi bellek, yüksek başarı, dil becerisi ve gelir dâhil, daha sonraki çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde birçok olumlu sonuç ile ilişkili olduğunu ifade ederler.

Ogelman ve Uçar Çabuk (2013) 5 yaş çocuklarının sosyal konumları ile anne babaların kabul red değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayı 114 çocuk (60 kız, 54 erkek) ve bu çocukların anne babaları ile yürütmüştür. Ebeveynlerin kabul red düzeyleri ve çocukların sosyal konumları arasında anlamlı ilişki bulunan çalışmada

çocukların sosyal konumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bildirilmiştir.

Akoğlu vd. (2014) etkileşimli kitap okuma programının korunmaya muhtaç 4-5 yaşındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkinliğini araştırdıkları çalışmayı Denver Gelişimsel Tarama Testi II'nin sonuçlarına göre gelişimsel gecikmesi olan dokuz çocuk (4 kız ve 5 erkek) ile yürütmüşlerdir. Çocukların dil becerilerinin öntest ve sontest ölçümlerine göre programın çocukların ifade edici dil becerilerini (farklı kelime sayısı) geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) “akademik ve dil beceri programının 61-66 aylık çocukların erken dil ve akademik becerileri ile bilişsel yeteneklerine” etkisini araştırdıkları çalışmada programın çocukların erken dil ve akademik becerileri ile bilişsel yetenekleri üzerinde etkili olduğunu, deney ve kontrol grubu arasında son test erken akademik ve dil bileşiği, alıcı dil becerisi, sözcük bilgisi, ifade edici dil becerisi, telaffuz araştırması, harfler ve sözcük becerisi ve sayı becerisi arasında anlamlı farkın olduğunu ifade etmişlerdir.

Puglisi vd. (2017) anadil yetenekleri hesaba katıldığında ev okuryazarlık ortamının formal, informal ve dolaylı ölçümlerinin, çocukların okuma ve dil becerilerini yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Ev okuryazarlık ortamı, çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminin köklü bir belirleyicisidir. Paylaşımlı kitap okuma etkinliği miktarı ve öğretilen şarkılar, ritimler ve maniler de sosyoekonomik düzey ile ilişkilendirilebilir ve fonolojik farkındalık ile doğrudan ilişkilidir ve hikâye kitabına maruz kalma ana dili yordayan önemli gizli faktörlerdendir. Yüksek disleksi riski taşıyan 251 çocuğun okul öncesi yıllardan itibaren izlendiği boylamsal çalışmada ana dil ve fonolojik beceriler, sırasıyla çocukların dilini ve okuma/yazma becerilerini yordamıştır. Bununla birlikte, ana dilindeki farklı varyasyonları hesaba kattıktan sonra, hikâye kitabına maruz kalma, çocukların sonuçlarının önemli bir öngörücüsü olarak bulunmamıştır. Bunun aksine, doğrudan okuryazarlık eğitimi, çocukların okuma/heceleme becerilerinin bir göstergesi olarak bulunmuştur. Araştırmacılar informal ev

okuryazarlığı etkinlikleri ile çocukların dili ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin büyük ölçüde anne becerileriyle açıklandığını ve genetik etkileri yansıtabileceğini savunmuşlardır.

Sözel dil becerilerinin ebeveyn ve çocukların etkileşimli rutinleri yoluyla geliştiği varsayılır. Yıldız Bıçakçı vd. (2018) etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisini belirlemeyi amaçladıkları 46-62 aylık okul öncesi çocukları ve anneleri ile tasarladıkları deneysel araştırmada, deney ve kontrol grubu çocuklarının dil beceri puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğunu, etkileşimli kitap okumanın dil beceri puanlarını arttırdığı ifade etmişlerdir.

Yaygın olarak uygulanan eğitim programları ve bu programlara ilişkin araştırmalar. Alandaki çalışmalar incelendiğinde, çok farklı içeriklerde hazırlanan erken müdahale programlarının uygulandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları ilişki odaklı müdahale programlarını benimserken, bazıları bilişsel-davranışçı yöntemi benimser. Ailelere yönelik erken müdahale programlarının yurtdışında ve yurtiçinde örnekleri mevcuttur.

Erken müdahale programlarının yurtdışı örneklerinden High/Scope Perry School projesi 1960'lı yıllarda uygulanmaya başlanmıştır ve takribi 30 yıl sürmüştür. Daha sonra yaş grubu genişletilmiş olsa da hedef kitle sosyoekonomik düzeyi düşük olan 3 ve 4 yaşlarındaki çocuklardır. Bu program hem küçük hem de büyük grup etkinlikleri içerir, genel olarak çocuklara günlük rutin sunar, öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenen çevre elementini içerir, çocuklara problem çözme becerisini kazandırmayı ve kendilerini güvende hissettirmeyi amaçlar ve onların aktif öğrenmelerini destekler. Programa katılan çocukların katılmayan çocuklara oranla daha yüksek akademik başarı göstermesi ve bu çocukların öğrenim hayatlarının süresinin daha uzun olması program çıktıları arasındadır (Schweinhart, 2003).

Love vd. (2005) 17 programda yer alan 3.001 aileyi seçkisiz desende dahil ettikleri çalışmada çocuklar 3 yaşındayken ırk, etnik köken, dil ve diğer özellikler bakımından çeşitlilik gösteren birincil bakım verenler ile görüşmeler, çocuk değerlendirmeleri ve

ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin gözlemleri yaptığı çalışmanın sonuçları deney grubundaki çocuklarının bilişsel ve dil gelişiminde kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi performans gösterdiğini, ebeveynlerin daha yüksek duygusal katılım, oyun materyallerine daha uzun sürekli dikkat sergilediğini ve daha düşük saldırgan davranışta bulunduğunu göstermiştir. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, Head Start programına katılan ebeveynlerin kontrol grubundakilere oranla daha destekleyici ve olumlu ebeveynlik davranışları sergilemiştir. Deney grubu annelerin duygusal olarak daha destekleyici olduğu, daha fazla dil ve öğrenme uyarımı sağladığı, çocuklarına daha fazla kitap okuduğu ve onları daha az dövdüğü görülmüştür. Bu güçlü sonuçların performans standartlarını tam uygulayan, ev ziyareti ve kurum odaklı yaklaşımın birlikte yürütüldüğü programlarda görmek mümkündür.

Raikes vd. (2006) Head Start okullarına devam eden düşük gelirli ailelerin çocuklarına kitap okuma durumlarını araştırdıkları çalışmalarında 2.581 düşük gelirli annenin yaklaşık yarısının çocuklarına her gün kitap okuduğunu bildirdiğini, eğer çocukları 14 aydan büyükse ve kız ise bu sayının arttığını, 24-36 aylık çocuklarda ise bu olasılığın çocuğun ilk çocuk olması, annenin sözel yetenekleri ve eğitimi ayrıca Head Start programındaki statüleri ile ilişkili olarak arttığını ifade etmiştir. Bu sonuç annenin eğitim düzeyinin yanında diğer yordayıcıların da önemli olduğunun göstergesi olarak görülebilir.

1970'lerin başlarında Abecedarian Projesi'nde program geliştiricileri, bebeklerin ve küçük çocukların nasıl büyüdüleri ve geliştikleri hakkında ortaya çıkan bilimsel bilgileri aktarabilmek için küçük çocuklarla çalışan ve onlarla ilgilenen tüm profesyoneller kadar ebeveynler tarafından da anlaşılabilir ve kullanılabilir etkinlikler yaratmaya çalıştılar. Abecedarian Yaklaşımı yetişkinin çocukla tüm etkileşimine yön veren dile öncelik verir. Hem ifade edici hem de alıcı dil becerileri kapsayan dilin yetişkinler tarafından gün boyunca vurgulanması, çocukların deneyimlerini zenginleştirir ve dinleme, konuşma, cevap verme ve sırayla yapma konusunda bol miktarda pratik sağlamaktadır. Bebeklikten başlayarak bilişsel ve dil gelişimini geliştirmek için tasarlanmış küçük, yoğun bir program olan Carolina

Abecedarian Projesi (ABC), bulgularının uzun vadede iyi yönde olduğu görülmektedir. Page vd. (2019), 24 ila 56 aylık 149 çocuk çocuğu değerlendirdikleri araştırmalarında çocukların dili ve erken öğrenimini, müdahale dozu ile ilişkilendirmiştir. Küçük çocuklar için etkileşimli okuma ve öğrenme oyunlarına daha fazla maruz kalmanın dil ve genel gelişimi yordadığı bulunmuştur. Müdahalenin uzak ortamlardaki oyun gruplarında etkili bir şekilde uygulanabileceğini ve uzak topluluklardaki küçük çocukların eğitim sonuçlarına iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu gösteren bu çalışma erken çocukluk öğrenimini desteklemenin anlamlı ve sağlam bir strateji olduğunu göstermektedir.

Syracuse Aileyi Geliştirmeye Yönelik Araştırma Programı (Syracuse Family Development Research Program) haftalık ev ziyaretlerine dayanan, gönüllüler tarafından yürütülen aileleri doğum öncesi bilgilendiren, müdahale sona erdikten sonra büyümeyi ve gelişmeyi sürdüren çocuk ve ailenin davranışlarının desteklenmesini hedefleyen bir programdır. Gebeliğin üçüncü evresinden (6-9 ay) başlayan ve okula başlayana kadar devam eden sosyal yardımı da içeren bu program kapsamında çocuklara kurumda tam gün eğitim verilmiştir. Program müfredatı teorik olarak Erik Erikson ve Jean Piaget'in çalışmalarının yanı sıra dil gelişim teorisine ve Saul Alinsky'nin yoksulluk ailelerinin güçlendirilmesine ilişkin fikirlerine dayanmaktadır. Lally vd. (1988) çocuklara farklı yaşlarda (3,4, 5, 6 ve 25) ölçüm yapılarak programın etkinliği ölçülmeyi amaçladıkları çalışmada programa devam ettikleri 5 yıl boyunca bu çocukların annelerinin okulunu bitirme oranlarının kontrol grubundaki annelere oranla daha yüksek olduğu, programa katılan çocukların katılmayanlara oranla daha az suç işledikleri, , programa devam eden kız çocuklarının devam etmeyenlere oranla eğitimlerine daha uzun süre devam ettikleri bulunmuştur. Programa devam eden kız çocuklarının öğrenimlerine diğerlerine göre daha uzun süre devam etmesi bulgusu cinsiyetle ilgili olan olumsuz durumların müdahale programları sayesinde seyredildiğini gösteren bir argüman olabilir

Sure Start, 1998'de İngiltere'de ve farklı uyarlamalarla Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'da uygulanan bölge tabanlı bir girişimdir. Bu girişim, sosyal yardım ve toplum

gelişimine vurgu yaparak, çocuk bakımı, erken eğitim, sağlık ve aile desteğinin iyileştirilmesi yoluyla "çocuklara hayata mümkün olan en iyi başlangıcı sağlama" amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sure Start, en dezavantajlı bölgelerde yaşayan ebeveynleri ve dört yaşın altındaki çocukları hedefleyen bir programdır. Sure Start projeleri, çocukların öğrenme becerilerini, sağlığını ve refahını ve sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için tasarlanmış çok çeşitli hizmetler sunar. Bir Sure Start projesi, yararlanabilecek aileler için ev tabanlı destek, ailelere ve ebeveynlere destek, ebeler ve sağlık ziyaretçileri dahil olmak üzere yerel sağlık uzmanlarından alınan sağlık hizmetleri ve tavsiyeler, iyi kalitede oyun deneyimleri için destek, çocuklar için hem evde hem de diğer çocuklarla birlikte grup faaliyetlerinde kaliteli oyun, öğrenme ve çocuk bakımı deneyimlerine destek, dil, konuşma ve iletişim desteği, toplumdaki tüm çocuklar için destek ve onların farklı ihtiyaçlarını tanıma adımlarını gerçekleştirmelidir (Sure Start Services. t.y., par.5). Programın sosyal yoksunluk derecelerine göre değişmekle birlikte çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini arttırdığı, çocuğun sosyal işlevselliğini arttırdığı, davranış problemlerini azalttığı, destekleyici ebeveyn tutumları edindirdiği, olumsuz ebeveyn tutumlarını azalttığı bulunmuştur (Belsky ve diğerleri, 2006). Sawyer vd. (2007) programın konuşmayı teşvik ettiğini ve dil gelişimini olumlu etkilemekte olduğunu ayrıca ebeveynlerin de programdan kazandıkları bilginin değerinin farkında olduğunu ifade etmişlerdir.

NuParent Programı, Güney Kaliforniya Çocuk Bürosu tarafından geliştirilmiştir. NuParent, yalnızca gelecekteki sorunlar için risk altında olduğu düşünülen ailelerin değil, tüm ebeveynlerin ebeveyn eğitiminden yararlanabileceği anlayışına sahiptir. Ebeveyn gelişimini kişisel gelişimde bir araç olarak gören NuParent, hastaneler, sağlık klinikleri, kadın, bebek ve çocuk programlarında, çocuk bakım merkezlerinde ve yetişkin eğitimi ortamları dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Öğrenmede kişisel gelişimi sağlamak için ebeveyn gelişimini bir araç olarak gören NuParent Programı ebeveyn eğitimi sınıflarını etkili ebeveyn-çocuk etkileşiminin önemi konusunda ebeveynlerin daha fazla farkındalık yaşadıkları alanlar olarak görür. Programı, belirli bir yaş düzeyine göre

düzenlenmiş 2 saatlik altı oturumdan oluşur. Her oturum ebeveynlere destek olmak için ortak bir ebeveyn / çocuk etkinliği ve çocuk gelişimi bilgilerini içerir. Her yaş grubu için konular belirlenir ve belirli hedef kitlelerin ihtiyaçlarını karşılamak için belirli miktarda program uyarlamasına izin verilir. Ebeveynler arasından seçilen bir lider devam eden sosyal desteğin geliştirilmesine yardımcı olmak için düzenli olarak topluluk hakkında bilgi paylaşır (Zepeda & Morales, 2001). Wang vd. (2013) 3 yaşındaki 131 çocukla yaptığı deneysel çalışmada çocukların gelişiminin boy ve kilo bazında iyileştiğini gözlemlerken iletişim, problem çözme kişisel-sosyal yetenekler gibi çevresel etkileşim unsurlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu veriler gelecekteki araştırmalar için kültüre bağımlı değişkenlerin dahil edilmesine yönelik ek ihtiyaçları ortaya koymaktadır.

Türkiye’de, 1980’lerin başından beri, erken çocukluk müdahale/erken çocukluk özel eğitim programları birkaç kâr amacı gütmeyen organizasyon ve profesyoneller tarafından sağlanmıştır. İlk Anne-baba eğitim programı 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından uygulanan erken destek projesidir. 1991-1993 yılları arasında Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile yürütülen program 1993 sonrasında AÇEV desteğiyle Millî Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) iş birliğinde sürdürülmüştür. Ev merkezli olarak geliştirilen Anne- Çocuk Eğitim Programı, kurum merkezli erken çocukluk eğitiminden sosyal koşullar nedeniyle faydalanamayan ve risk altında bulunan çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Annelerle yapılan toplantılarla çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi vermenin yanında üreme sağlığı ve aile planlaması hakkında da bilgi verilmiştir. Programın üç ana unsuru: çocukların gelişimi destekleyen Zihinsel Eğitim Programları (ZEP), annelere çocukların gelişimleri hakkında bilgi verilen Anne Destek Programı ve üreme sağlığı üzerinde duran Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programıdır (Bekman, 2008).

AÇEV tarafından yürütülen “Yaz Anaokulu” pilot çalışmasında elverişsiz çevre koşulları nedeniyle riskte olan çocukların akranlarından geri kalma durumunu telafi etmesi,

okula hazır olma düzeyini olabildiğince yükselmesi ve çocukların gelişimine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bekman vd. (2004) deney ve kontrol grubundaki çocukların arasında yapılan ön test ve demografik bulgular ele alındığında anlamlı bir farklılık görünmediğini ancak programın uygulanması sonucundaki bulgular deney grubunun lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Programa katılan çocukların sözel ve sayısal puan ortalaması, hikâye anlama puanları, Peabody resim sözcük testi sonuçları, dilbilgisi yetkinlik ortalama puanları programa katılmayan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı bir miktarda daha yüksek çıkmıştır. Bu müdahale programının çocukların bilişsel (sözel ve sayısal beceriler) ve dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Aile eğitimi yönü de olan programın hem çocuğu hem anneyi olumlu etkilediği görülmüştür.

AÇEV'in tarafından yürütülen Baba Destek Programı (BADEP) düşük sosyoekonomik ortamlardan gelen ve göç eden babalara çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi vererek çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlanmıştır. 1996 yılında pilot uygulaması yapılan BADEP 1999 sonrasında yaygın olarak uygulanmıştır. BADEP toplantılarında grup tartışmaları yoluyla babaların deneyimlerini ve problemlerini tartışmaları sağlanmıştır. Atmaca Koçak (2004), ön test ve son test tutum envanteri bulgularına bakıldığında baba ile çocuğu arasındaki iletişimde olumlu bir değişim; geleneksel, yetkeci ve tavizkar tutumlarda ise azalma olduğunu bildirmiştir. Programın amaçları ve programda ele alınan konular düşünüldüğünde programın hedeflerine ulaştığı görülmektedir.

"0-4 Yaş Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitimi Programı" Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 1988 yılında başlatılmıştır. Programın hedef kitlesi erken müdahale gerektiren düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocuklardır. Program yoluyla ebeveynlere çocuk gelişimi ve sağlığı hakkında bilgi verilmesi ve çocuğun zenginleştirilmiş bir ortamda yaşaması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre programın çocukların bulunduğu en ortamına olumlu katkılar sağladığı hatta bu çocukların annelerinde de olumlu tutum değişiklikleri

meydana getirdiği saptanmıştır. Bu program uzun yıllar farklı illerde de uygulanarak sürdürölmüştür (Özdoğan, 2006).

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) İstanbul Zihin Engellilere Destek Derneği tarafından Türkiye'ye getirilmiştir ve programın Türkçeye çevirisi ve uyarlaması Anadolu Üniversitesi öğretim elemanları tarafından yapılmış ve 1996 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Gelişimsel geriliği olan çocuklar ve aileleri için tasarlanmış ev merkezli bir programdır. Kurumdan yönetilen eve dayalı anne baba çalışmalarında yaygın bir şekilde kullanılır. Normal gelişim sürecinde 0-4 yaş arasında öğretilmesi hedeflenen davranışları kapsar. Bu nedenle çocuğun gelişimsel geriliğine göre farklı yaşlarda da kullanılır. Eğitseldir ve çocuklara öğrenmeye hazır oldukları bilgileri öğretmeyi hedefler. Bazı üniversitelerin özel eğitim araştırma bölümlerinde de ücret talep edilmeden eğitim imkânı sunulur ve her çocuğa bireysel bir program uygulanır. Programın etkinlik sonuçları incelendiğinde her çocuğun gelişiminde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görölmüştür. Küçüker (2006) Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nı (KAEEP) uygulayan ailelerde uygulanma sonrasında her iki ebeveynin de depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığını bildirmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi ve deseni, araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin analizi, erken müdahale programının geliştirilmesi ve araştırmanın geçerliği başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışma nicel ve nitel veri toplama araçlarından faydalanılarak karma yöntem deneysel desende (öntest, sontest ve izleme testi) yapılandırılmıştır. Greene vd. (2005) sosyal bilimlerde birden fazla analiz ya da veri toplama yönteminin birlikte kullanılmasını karma yöntem olarak isimlendirmektedir. Karma yöntem deneysel desen araştırmanın tasarımında hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ve verilerin bütünleştirilmesini kapsar (Creswell & Plano Clark, 2017).

De Lisle (2011) karma yöntemin yerli kalıpları, uygulamaları ve gelenekleri derinlemesine keşfetmeye izin verirken aynı zamanda büyük ölçekli deneysel araştırmalar yoluyla genellemenin avantajlarından faydalanılmasını sağladığını belirtmiştir. Johnson vd. (2007) araştırmacıların karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşım öğelerini, algılamayı ve kabul durumunu genişletmek ve derinleştirmek için kullandıklarını ifade etmiştir.

Creswell'e (2017) göre karma yöntem, sosyal, sağlık ve davranış bilimlerinde araştırma problemlerinin anlaşılması için nicel ve nitel veri setlerinin bütünleştirilip, durumun avantajları kullanılarak sonuç çıkarılmasıdır. Ayrıca Creswell ve Plano Clark (2017) araştırma problemine nitel ve nicel veri analizleri birlikte kullanarak alınan cevapların, sadece nitel ya da sadece nicel veri analizi ile alınabilecek cevaplardan daha anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) her iki araştırma türünün kendi içinde üstün yönlerinin olduğunu, ihtiyaç ve durumsallık yaklaşımı temelinde birlikte kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gelişimsel Erken Müdahale Program önerisinin çocukların dil gelişimi, annelerin çocuklarıyla ilişkileri ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Uygulamanın bağımsız değişkeni Gelişimsel Erken Müdahale Programıdır. Araştırmada uygulanmış olan programın çocuklar açısından etkililiği nicel ölçme araçları, anneler açısından etkililiği ise nitel veri toplama teknikleri ve nicel ölçme araçları kullanılarak ölçülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda program başlamadan önce demografik bilgiler alınmış ve ölçekler (öntest) uygulanmıştır. Sadece deney grubunda Gelişimsel Erken Müdahale Programı uygulanmıştır. Program uygulaması bitiminde deney ve kontrol gruplarında ölçekler (sontest) tekrarlanmıştır. İzleme test verileri program bitiminden 10 hafta sonra her iki gruptan da toplanmıştır. Hazırlanan gelişimsel erken müdahale programına yönelik katılımcı görüşlerini inceleyebilmek için de nitel verilerden faydalanılmıştır. Araştırma sırasında elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizlerin yorumlanma ve tartışılması aşamasında veriler bütünleştirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmada nitel ve nicel veriler Ankara Sincan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, iki okul öncesi kuruma (bir bağımsız anaokulu ve bir ilköğretime bağlı anasınıfı) devam eden toplamda 94 çocuktan ve onların annelerinden toplanmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde söz edilen ölçütler araştırmacı tarafından koyulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış ölçüt listesinden de alınabilir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu çalışmada, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, çocukların gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde (TÜİK, 2018) yer alan bir anaokuluna ya da anasınıfına devam ediyor olması ve çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nden (TEDİL) 100 altında puan alması ayrıca ailelerin 12 oturum sürecektir olan erken müdahale programına katılım sağlamaları ölçütü aranmıştır. Deney grubu bu ölçütleri sağlayan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan,

2 haftadan daha fazla devamsızlık yapmayan 44 anne ve bu annelerin çocuklarından, kontrol grubu ise 50 anne ve çocuklarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Gelişimsel Erken Müdahale Programının uygulaması, öntest ve sontest verilerinin toplanması 2018 yılı Eylül-Aralık ayları arasında, izleme test verilerinin toplanması da 2019 yılı Şubat-Mart ayları arasında yürütülmüştür. Veriler biri ilköğretime bağlı anasınıfı diğeri ise bağımsız anaokulu olmak üzere iki farklı kurumdan toplanmıştır. Programın uygulamaya koyulmasında özen gösterilmesi ve bir örnekliliği korumak oldukça önemlidir (Karasar, 2013). Bu nedenle farklı uygulayıcıların iç geçerliği tehdit eden olumsuz etkilerinden kaçınmak için geliştirilen Gelişimsel Erken Müdahale Programının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya deney grubunda 50 ve kontrol grubunda 50 anne olmak üzere 100 anne ve onların çocuklarıyla başlanmıştır. Süreçte deney grubunda ikiden fazla eğitim oturumuna katılamayan 6 anne araştırmadan ayrılmıştır. Deney grubunda 44, kontrol grubundaki 50 anne olmak üzere toplam 94 anne ve çocukları değerlendirmeye alınmıştır. İzleme testi sürecinde de deney grubunda 4, kontrol grubunda da 7 anneye ulaşılamamış, izleme testi değerlendirmesi deney grubunda 40, kontrol grubunda ise 43 anne ve çocuklarının verileriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamış; öntest, sontest ve izleme testleri deney grubu katılımcıları ile aynı zamanda toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı 2019 Eylül ayında araştırmanın yürütüldüğü okullarda öğretmenlerle görüşüp programın içeriği hakkında bilgi vermiş ve uygun bir zamanla velilerle toplantı yapmayı talep etmiştir. Sonrasında annelere bilgilendirme toplantısı yapılmış ve araştırmacı programın içeriği hakkında bilgi vermiştir. Katılmak isteyen annelerden çalışmanın amacını ve içeriğini anlatan veli izin ve gönüllü katılım formunu doldurmaları istenmiştir. Demografik

bilgi formu, aile-çocuk ilişkileri ölçeği (anne formu) ve durumluk-sürekli kaygı envanteri de ailelere ulaştırılmıştır.

Gönüllü katılım formunu, veli izin formunu ve diğer ölçekleri doldurmuş ailelerin çocuklarına Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Denver II testi uygulanmıştır. Denver II gelişimsel tarama testi sonucu “anormal” olarak değerlendirilmemiş, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi sözlü dil bileşik puanları yüz puandan düşük olan çocukların ailelerine programa katılım davetiyesi gönderilmiştir. Programa katılmayı kabul eden anneler araştırmaya dahil edilmiştir.

Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Demografik bilgi formu. Araştırmacı tarafından anne yaşı ve eğitim düzeyi, baba yaşı, eğitim düzeyi ve mesleği, çocuğun kendi odası olup olmadığı ve çocuğa okunan kitap sayısı gibi bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bu bilgi formu anneler tarafından yanıtlanmıştır.

Aile-çocuk ilişkileri ölçeği (anne formu). Rohner, Saavedra ve Granum tarafından 1980 yılında geliştirilmiş, 1988’de Polat ve Sunar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Özgün formda 60 madde ve dört alt boyut bulunmaktadır. Türkçe’ye çevrilmiş olan ölçeğin son şekli 1993 yılında Anjel ve Erkman tarafından verilmiştir. Ölçek annenin çocuğunu kabul ve reddetme davranışlarını, annenin nasıl algıladığını ölçer. 56 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal ve ayrıştırılmamış reddetme olarak isimlendirilmiştir. 3 yaş ve üzeri çocuğu olan annelerin kendi kendilerine uygulayabilecekleri kalem-kâğıt testidir. Ölçek Likert tipi derecelendirilmiştir. “Hemen hemen her zaman doğru” 4, “bazen doğru” 3, “nadiren doğru” 2, “hiçbir zaman doğru değil” 1 olarak puanlanmıştır. Ölçekte doğrudan ve ters olmak üzere iki farklı türde ifade yer almaktadır. Sıcaklık ve sevgi ölçeğinin tüm, ilgisizlik ve ihmal alt ölçeğinin bazı maddeleri ters (“hemen hemen her zaman doğru” 1, “bazen doğru” 2, “nadiren doğru” 3 ve “hiçbir zaman doğru değil” 4) puanlanmıştır. Puanlamada ters ifadelere dikkat edilmiştir (Anjel,1993).

Ölçeğin sınır puanı yoktur. Alt ölçeklerden alınan değerlerin toplamı toplam ret puanını vermektedir. Alınan puanın yüksek olması annenin çocuk ret düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ret düzeyi ne kadar yüksek ise annenin çocuğu reddi o kadar yüksek, çocuğu kabullenmesi ise o kadar düşüktür (Öner, 2012).

Ölçeğin Kuder Richardson Güvenirliği; Rohner'in 1991 yılında 15 anne ile yaptığı çalışmada Cronbach alfa katsayıları sıcaklık ve sevgi alt ölçeği için .85; saldırganlık ve kin alt ölçeği için .80; ilgisizlik ve ihmal alt ölçeği için .74 ve ayrıştırılmamış reddetme alt ölçeği için .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun Kuder Richardson Güvenirliği 229 anne ile yapılan çalışmada Crobbach alfa değeri toplamı .90 bulunmuştur. Alt ölçekler iç tutarlık Cronbach alfa değeri sıcaklık ve sevgi alt ölçeği için .79; saldırganlık ve kin alt ölçeği için .83; ilgisizlik ve ihmal alt ölçeği için .68 ve ayrıştırılmamış reddetme alt ölçeği için .68 olarak bulunmuştur (Anjel 1993; Öner 1212). Ölçeğin çalışmada kullanımı için M. Anjel'den yazılı izin alınmıştır.

Durumluk-sürekli kaygı envanteri. Asıl adı State-Trait Anxiety Inventory olan İngilizce form C.D. Spielberger, R.L. Gorsuch ve R. E. Lushene tarafından 1970 yılında geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması N. Öner ve A. Le Compte tarafından 1985 yılında yapılmıştır. 14 yaş ve üstü normaller ile okuduğunu anlayabilecek olan hastalara bireysel ya da grup halinde uygulanabilecek olan bu kâğıt-kalem testi durumluk ve kaygı düzeylerini ölçer. Uygulamada herhangi bir zaman kısıtlaması olmamakla birlikte ortaokul düzeyinde okuma yazmaya sahip olan bireyler her iki ölçeği on dakika içinde tamamlayabilirler. Envanterde her biri 20 maddeden oluşan iki farklı ölçek vardır. Durumluk kaygı ölçeği bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini, sürekli kaygı ölçeği ise bireyin o anda içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak kendini nasıl hissettiğini belirler. Her bir ölçek için üzerine yanıtların işaretlendiği ayrı soru formları vardır.

Her iki ölçeğin de aynı anda kullanılabileceği, bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği uygulaması kolay bir envanterdir. Okuma yazma bilmeyenlere bireysel olarak uygulandığı durumlarda maddeler uygulamacı tarafından okunur ve yine uygulamacı tarafından form

üzerine işaretlenir. İki ölçeğin de aynı anda uygulandığı durumlarda önce durumluk kaygı ölçeğinin sonra sürekli kaygı ölçeğinin verilmesi gerekmektedir.

Her iki ölçeğin başında da ortaokul düzeyindeki bireylerin anlayabileceği kısa birer açıklama vardır. Durumluk kaygı ölçeğinin yönergesi ölçeğin verilme amacına göre değiştirilebilir fakat sürekli kaygı ölçeğinin yönergesinde değişiklik yapılmaz. Durumluk kaygı ölçeğinde maddeler “hiç”, “biraz”, “çok” ve “tamamıyla” ifadeleri ile işaretlenirken sürekli kaygı ölçeğinde “hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “çok zaman” ve “hemen her zaman” ifadeleri ile işaretlenir.

Her iki ölçekte de düz ve tersine çevrilmiş (olumlu duyguları ifade eden) ifadeler vardır. Olumsuz duyguları ifade eden doğrudan ifadelerde 4 değerindeki; tersine çevrilmiş ifadelerde ise 1 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini gösterir. Durumluk kaygı ölçeğinde 10 tane (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. maddeler) sürekli kaygı ölçeğinde ise 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Her iki ölçekte de puan elde edilen toplam puan 20 ile 80 arasındadır. Küçük puan düşük kaygı seviyesini yüksek puan ise yüksek kaygı seviyesini belirtir.

Kuder Richardson güvenirliği sürekli kaygı ölçeği için .86 ile .92; durumluk kaygı ölçeği için ise .83 ile .92 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test değişmezlik katsayıları, her iki ölçeğin 1 saat, 20 gün ve 104 gün arayla 197 üniversite öğrencisine uygulanması sonucunda Pearson Momentler çarpımı korelasyonunda hesaplanarak sürekli kaygı ölçeği için .73 ile .86; durumluk kaygı ölçeği için ise .16 ile .54 arasında bulunmuştur. Türkçe formun Kuder Richardson güvenirliği sürekli kaygı ölçeği için .83 ile .87; durumluk kaygı ölçeği için ise .94 ile .95 arasında bulunmuştur. Madde-toplam güvenirliği sürekli kaygı ölçeği için .34 ile .72; durumluk kaygı ölçeği için ise .42 ile .85 arasında bulunmuştur (Öner, 2012).

Uygulama değerlendirme formu. Her modül sonrasında konunun ne kadar anlaşıldığının saptama amacıyla test soruları hazırlanmış ve Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda soruların formatı

değiştirilerek uygulamanın eğitimci, program ve katılımcı boyutlarını içerecek şekilde 3 sayfa uygulama değerlendirme formu hazırlanmıştır. Pilot uygulama sırasında hazırlanmış olan formun pek kullanışlı olmadığı görülmüş, uygulamanın altıncı haftasında ara değerlendirme yapmak için uygulamanın eğitimci, program ve katılımcı boyutlarını içeren çoktan seçmeli bir sayfa uygulama değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uygulama bitiminde uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkilerini görme adına eğitimci, katılımcı ve program başlıkları altında sorular sorulmuş, katılımcılardan duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ek-G'de değerlendirme formu örneği mevcuttur.

Denver gelişimsel tarama testi II (DGMT II). 1967 yılında Franken ve Dodds tarafından yayınlanan Denver gelişimsel tarama testi, 50'den fazla ülkede standardize edilerek kullanılmıştır. 1982 yılında Yalaz ve Espir tarafından Türkçe adaptasyonu yapılmıştır. 1990 yılında daha fazla dil gelişimine dair madde gereksinimi, uygulama ve değerlendirmesindeki güçlükler nedeniyle üzerinde yapılan yenileme çalışmaları sonucunda Denver Gelişimsel Tarama Testi II (DGMT II) oluşturulmuştur. 1996 ve 2008 yıllarında test iki defa standardize edilmiştir (Yalaz ve diğerleri, 2010). Güvenirlik çalışmalarında test-tekrar test uyumunun %86'nın, değerlendiriciler arası uyumunun %90'nın altına düşmemiştir. Uygulayıcı eğitimi süresinin kısa olması ve birçok farklı meslek grubunun (doktor, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, öğretmen, dil ve konuşma terapisti ve odyolog vb.) testi uygulayabilmesi diğer testlere göre daha ulaşılabilir olmasını sağlamaktadır.

Bu testin kullanım amaçlarını üç farklı başlık altında toplanabilmektedir. Birincisi klinik değerlendirme amacıyla bazı belirtilerden şüphelenilen ya da görünürde belli bir belirti göstermeyip sağlıklı görünen 0-6 yaş arası çocuklarda tarama için kullanılır ve testin belli aralıklarla tekrarlanması gerekir. İkincisi özel eğitimde gelişim geriliği tanısı almış ve özel eğitim alan çocukların bir kez test edilmesidir. Sonrasında düzenli olarak test edilerek aldığı eğitimin etkisi takip edilebilir. Sonuncusu ise okul öncesi kurumlarda çocukların beceri ve gelişim geriliğinin tespit edilmesi sonrasında ilgili birimlere yönlendirilmesidir.

Test kişisel-sosyal, ince-motor, dil ve kaba motor alanı değerlendiren 134 maddeden oluşmaktadır. Test sonuçları “normal”, “şüpheli” ve “anormal” olmak üzere üç şekilde değerlendirilir. Herhangi bir alanda iki ve daha fazla, diğer alanda bir tane gecikme tespit edilmesi durumunda “şüpheli”, alanlarda beş ve üstü gecikme varsa “anormal” olarak değerlendirilir. Bu çalışmaya sonuçları “anormal” olarak değerlendirilen çocuklar dâhil edilmemiştir.

Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL). Test of Early Language Development (TELD-3) dil gelişim testinin Türkçe uyarlamasıdır. Uyarlama 2013 yılında Topbaş ve Güven tarafından yapılmıştır. TEDİL A ve B paralel formlarından oluşmaktadır. Her iki formda da hem alıcı dil hem de ifade edici dil alt testleri vardır. Alıcı dil ve ifade edici dil puanları haricinde bu iki alt testin puanlarının bileşkesinden oluşan “sözel dil bileşke” puanı da vardır. Her bir formda toplam 76 madde vardır ve alt testler dilin biçim bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimi alanlarını ölçmektedir. Madde tepki ölçütleri sözel yönergeleri yerine getirme, betimleme, resim gösterme ve sorulara sözel olarak yanıt verme gibi farklı farklılıklar göstermektedir.

Testin norm çalışmalarında Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesinden toplam 33 ilde 1268 çocuğa ulaşılmıştır. Testin güvenirlik çalışmalarında TEDİL A ve B formları, alıcı dil ve ifade edici dil alt testleri ve sözel dil bileşke puanına göre içerik: .88 ile .92, test tekrar test: .83 ile .96 ve puanlayıcılar arası güvenirlik .99 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları tüm alt testlerde ve tüm alt gruplarda yüksek ve çok yüksek arasında değişmektedir. İçerik, ölçüt ve yapı geçerliği analizleri yapılmış olan TEDİL geçerli güvenilir ve normları saptanmış olan bir araçtır.

TEDİL’in amaçları erken dil becerilerinin gelişimi bakımından yaşitlarından önemli ölçüde geride kalmış çocukları belirlemek ve bu sayede erken bir müdahale almasını sağlamak; bireysel olarak çocuğun sözel bakımdan kuvvetli ve zayıf olan yanlarını belirlemek; çocuğun alacağı olası bir dil müdahalesinde programı ve süreci belirlemek;

erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırma için bir ölçek olarak hizmet etmek ve diğer değerlendirme araçlarını desteklemektir (Güven & Topbaş, 2014).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarından elde edilen demografik bilgilerin analizleri frekans ve yüzde olarak özetlenmiştir. TEDİL, aile, durumluluk ve sürekli kaygı ölçeklerin genel ve alt boyut puanlarının dağılımı grup (deney, kontrol), uygulama (öntest, sontest ve izleme) ve araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin kategorilerine göre incelenmiştir.

Öntest, sontest ve kontrol gruplu desenlerde önerilen analiz yöntemlerinden biri Kovaryans analizidir. Kovaryans analizi bir araştırmada etkisini sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplar arası ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak veren güçlü bir istatistiktir. Kovaryans analizinin basit ANOVA'ya göre avantajlarından birisi bir deneyin başlangıcında gruplara arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlayarak daha doğru sonuçlara ulaşılmasıdır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada ele alınan hemen hemen tüm bağımlı değişkenler için deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının yapılan ilişkisiz örneklem t testine göre istatistiksel olarak farklı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle deneysel desenin etkisini incelemek için Kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Böylece birinci, dördüncü ve altıncı alt problemlerin çözümünde öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının karşılaştırılması bu analiz yönteme dayalı olarak yapılmıştır. Kovaryans analizinin gerektirdiği bağımlı değişkene ait puanların grupların her birinde normal dağılması, grup iç regresyon eğimlerinin eşitliği ve bağımlı ve kontrol değişkeni arasında doğrusal ilişkinin olması varsayımları kontrol edilmiştir.

Ölçek puanlarının normalliği, verilerin dağılımına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram grafiklerinin incelenmesi ile değerlendirilmiş; basıklık ve çarpıklık

katsayılarının $[-1,+1]$ sınırları içerisinde kaldığı görülmüştür. Çokluk vd. (2010) standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayılarının sıfır olmasına rağmen bu katsayıların $[-1,+1]$ arasında kalmasının, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Regresyon eğimlerinin eşitliği kontrol değişkeni (öntest puanları) ile bağımsız değişkenin (grup: deney/kontrol) ortak etkisinin anlamlı olup olmadığına bakılarak kontrol edilmiştir. Bu etkileşim katsayısının anlamlı olmadığı gözlemlendiğinden regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol ve bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişkilerin varlığı ise saçılma grafiği (scatter plot) ve korelasyon analizleri ile test edilmiş ve bu varsayımın da sağlandığı gözlenmiştir.

Uygulanan eğitimin kalıcılığını belirlemek için sontest ve izleme testi puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır. Birinci, dördüncü ve altıncı alt problemler altında yapılan bu karşılaştırmalar puanların normalliği sağlandığından bağımlı örneklem t testi ile yapılmıştır. İzleme testlerinde deney grubundan dört, kontrol grubunda ise yedi kişiye ulaşılamadığından, sontest ve izleme testleri arasında farklar deney grubu için $n=40$, kontrol grubu için $n=43$ kişi üzerinden analiz edilmiştir. Sontest ile izleme testi arasında anlamlı farklılıklar gözlenmediği için araştırmanın ikinci, üçüncü ve beşinci alt problemlerinde izleme testi- sontest veya izleme testi- öntest farkı üzerine analizler yapılmamıştır.

İkinci, üçüncü ve beşinci alt problem kapsamında ölçeklerin sontest ve öntest puan farkları üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen fark puanlarının grup (deney/kontrol), cinsiyet ve ailedeki kişi sayısına göre değişip gösterip göstermediği parametrik test varsayımları sağlanması nedeniyle iki faktörlü ANOVA ile incelenmiş ve raporlamıştır. Tüm analizlerde, grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. η^2 (etki büyüklüğü olarak da isimlendirilir), bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00-1,00 arasında değişir. Bu katsayı $\eta^2=0,01$ için küçük, $\eta^2=0,06$ için orta ve $\eta^2=0,14$ için geniş etki

büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Erken Müdahale Programının Geliştirilmesi

Gelişimsel erken müdahale programı önerisinin hazırlanması: Hazırlanan bu program; program geliştirme ilkelerine bağlı kalınarak ve süreç içerisinde belirlenen adımlar izlenerek oluşturulmuştur. Program önerisi dahilinde rasyonel planlama modelinden faydalanılmıştır. Bu model Taba ve Tyler modellerinin ortak noktaları ele alınarak geliştirilmiştir (Demirel, 2014).

Programın geliştirilme sürecinde alanda yapılan araştırmalardan, alanda uzman olan akademisyenlerin birikim ve tecrübelerinden, farklı ülkelerde yapılan aile eğitim programlarından, ülkemizin kendine özgü özelliklerini, kültürel ve toplumsal durumunu içermesi açısından programın hitap ettiği kitleden seçilen ailelerle yapılan odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında doküman analizi yapılmış, edinilen bilgiler odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle harmanlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde sorulan soruların açık uçlu, farklı türden ve kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları oluşturulurken geçerliliği sağlamak adına uzman görüşüne (Creswell & Clark, 2017) başvurulmuştur. Hazırlanan örnek sorular ve görüşleri doğrultusunda görüşme soruları son halini almıştır. Yapılan iki odak grup toplantısında da yönlendirilmemiş soruların ve bir seferde bir eylemin sorulması hedeflenmiştir. Toplantılar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup kayıt altına alınmıştır.

Alan yazın ve odak grup toplantıları sonucunda programın genel taslağı ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen içeriğin Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim kazanımları ile örtüşenleri program içeriğinde belirtilmiştir (MEB, 2013). Hazırlanan program Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin görüşlerine sunulmuş; programın içerik, sunum ve hedeflenen kazanımları karşılama

düzeyi gibi açılardan değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen program pilot uygulama için uygun hale getirilmiştir.

Programın uygulama talebinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonunca uygun görülmesi ve 11.01.2018 tarih ve 72648821/605.99/794237 sayılı evrakla Sincan Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesinin ardından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen bir bağımsız anaokulunda 2018 yılı Mart ve Mayıs ayları arasında yapılan pilot uygulamada geliştirilen programın tüm oturumları uygulanmıştır. Uygulamaya 18 anne katılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yapılan görüşmeler ışığında oturumların işlediği, faydalı olduğu fakat oturum sayısının fazla olması nedeniyle katılımın sürekliliğini tehlikeye attığı sonucuna varılmıştır. Pilot çalışma öncesinde 17 oturum olarak planlanan programın uygulama sonrasında yenilenerek konu içeriği değiştirilmeden 12 oturum şeklinde tekrar düzenlenmesine karar verilmiştir.

Programın tanımı. Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından planlanarak uygulanan Gelişimsel Erken Müdahale Programı kurum temelli bir gelişim destek programıdır. Bu çalışmada çevresel koşullar nedeniyle gelişimleri risk altında olan gelişimsel gerilik gösteren çocuklarla ve aileleriyle çalışılmıştır. Program uygulaması 12 hafta boyunca her hafta bir oturum yapılacak şekilde planlanmıştır.

Uygulama ortamı. Erken müdahale uygulamaları farklı ortamlarda yapılabilmektedir. Ev temelli, kurum temelli ve hem ev hem de kurum temelli uygulamalar yapılabilir. Bu çalışmada hazırlanmış olan eğitim kurum temellidir. Deney grubu uygulamaları iki okulda ikişer grup şeklinde yapılmıştır. Uygulama saatleri katılımcılara uygun olacak şekilde planlanmıştır. Eğitime sabahçı olarak devam eden çocukların anneleriyle gerçekleşen eğitimin bitiş saati çocuklarının çıkış saatine yakın, öğlenci olan çocukların anneleri ile gerçekleşen eğitim ise çocuklarının ders başlangıç saatinden sonra olacak şekilde ayarlanmıştır. Eğitim okullardaki müsait olan sınıf ve salonlarda gerçekleştirilmiştir.

Programın amacı. Programın amacı dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların gereksinimlerini belirlemek, bu gereksinimleri temel alan ve erken çocuklukta dil gelişimini desteklemeyi hedefleyen gelişimsel erken müdahale programı hazırlamaktır. Bu program önerisi çerçevesinde çocukların gelişimleri hakkında bilgi verilmesi yanında çocukların dil yeterlilikleri ve becerileri üzerinde etkili olabilecek ebeveynlik stratejilerinin öğretilmesi ve aile içi süreçleri işlevselleştirerek aile yaşam kalitelerinin de artması amaçlanmıştır.

Program dayanağı. Aile merkezli yaklaşım (the family centered approach) özellikleri bu gelişimsel müdahale programında kullanılmıştır. Gelişimsel müdahale programının kurum merkezli olması, aileyi çalışmanın önemli bir parçası olarak görmesi, ailenin görüşlerini dikkate alması açısından aile merkezli yaklaşımı yansıtmaktadır. Program oluşturulurken ihtiyaç analizi yapılmış olup hedef kitleye hitap etmesi öncelikli tutulmuştur. Program kapsamında çocukla yakın ilişkide olan annelere çocuğun gelişimi ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmıştır.

Gelişimi değerlendirmek için standart testlerin kullanımı tanısal gecikmenin önüne geçer. Gelişimi değerlendirme için Türkiye’de Denver Gelişimsel Tarama Testi II (DGTT II) Gazi Erken Çocukluk Gelişim Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE), Gelişim İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR), Peditride Gelişim Durumunun Değerlendirilmesi (Parent’s Evaluation of Developmental Status- PEDS) ve Bayley II Gelişim Değerlendirme Ölçeği gibi gelişimsel tarama araçları kullanılır. Denver Gelişimsel Tarama Testi II (DGTT II) 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel sorunlarını saptama amacıyla en sık kullanılan uygulaması ve yorumlaması kolay bir tarama testidir. Test Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği onaylı uygulayıcı sertifikasına sahip uzmanlar tarafından uygulanır. Bu araştırmaya katılan her çocuğa DGTT II testi uygulanmıştır.

Müdahale programı 4 modül, 12 oturumdan oluşmaktadır. Bu kapsamda her bir oturumun hem program hem de kendi içinde belirli bir sırası vardır. Oturumların kendi

içindeki düzeni; uygulayıcının ortamda katılımcılar gelmeden önce hazır bulunması (ortamı hazırlama adına katılımcıları oturacakları sandalyeleri ay biçiminde sıralama), selamlaşma süreci (her bir katılımcıyı ayakta karşılama, selamlaşma, küçük bir ikramda bulunma), bir önceki oturumu değerlendirme, kitap okuma, drama etkinliği (rol oynama, doğaçlama), masalara geçme (rutin etkinlikler), tekrar (oturum tekrarı), ödev (desteklenen beceriyi geliştirmeye yönelik anneye uygulama ödevi) şeklinde sıralanabilir. Her bir oturum ortalama 75-90 dakika sürmektedir. Gelişimsel müdahale programı içeriği ve örnek oturum aşağıda yer almaktadır.

Program içeriği:

Tanışma ve Annelere Çalışma Konularını Açıklama (1 oturum)	
Modül 1: Anne Baba Olmak ve Çocuk Gelişiminde Temel Kavramlar (3 oturum)	4-6 Yaş Döneminde Çocuklar Neleri Yapabilir? Dil Gelişimi Sesleri ayırt etme (dgk 1) Dili iletişim amacıyla kullanma (dgk 5) Ses bilgisi farkındalığı gösterme (dgk 9) Etkili ve Yetkin Ebeveynlik- Ebeveyn Tutumları Ebeveyn Çocuğu İçin Neler Yapabilir?
Modül 2: Aile İçi İletişimin Temel Unsurları (2 oturum)	Çocuklarla Etkili Etkileşim ve İletişim “Etkili İletişim Nesne/durum/olaya dikkatini verme (bgk 1) Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunma (bgk 2) Başkalarının duygularını açıklama (sdgk 4) Olumsuz duyguları uygun yollarla gösterme (sdgk 5) İyi davranışı pekiştirme Kendisinin ve başkalarının hakkını koruma (sdgk 6) Problem çözme Problem durumlarına çözüm üretme (bgk 19) Başkalarıyla sorunlarını çözme (sdgk 17) Çocuklarla Birebir Etkileşimin Önemi Temel Sohbet Becerileri Sohbet Ederken Sıra Almanın Önemi
Modül 3: Etkili Disiplin Teknikleri (2 oturum)	Kurallar ve Sınır Koymanın Önemi Değişik Ortamlardaki Kurallara Uyuma(sdgk 12) Çocuklara Davranışlarının Sonuçlarını Açıklama Davranış Yönetimi
Modül 4: Bilinçli Medya Kullanımı (1 oturum) Dil Gelişimi ve Kitap (1 oturum)	Medya Çocuklara Kitap Okuma ve Hikâye Anlatmanın Önemi Nesne ya da Varlıkları Gözlemleme (bgk 5) Görsel Materyalleri Okuma (dgk 10)

Dil Gelişimini Destekleyen Oyunlar (1 oturum)	Algıladıklarını Hatırlama (bgk 3) Okuma Farkındalığı Gösterme (dgk 11) Yazı Farkındalığı Gösterme (dgk 12) Zaman İlişkilerini Anlama (tedil) Neden- Sonuç İlişkisi Kurma (bgk 17) Uygun Kitap Seçimi ve Dikkat Edilecek Hususlar Etkili Kitap Okuma Teknikleri Oyunların Dil Gelişimine Katkısı Alıcı Dil Gelişimine Yönelik Oyunlar İfade Edici Dil Gelişimine Yönelik Oyunlar: Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etme (dgk 8)
Kapanış ve Genel Değerlendirme (1 oturum)	

Örnek Oturum:

OTURUM 10	
KONU:	Dil Gelişimi ve Kitap Çocuklara Kitap Okuma ve Hikâye Anlatmanın Önemi Uygun Kitap Seçimi ve Çocuklar için Kitap Seçerken Dikkat Edilecek Hususlar, Etkili Kitap Okuma Teknikleri
SÜRE:	75 Dakika
AMAÇLAR:	1.Çocuk edebiyatını tanıtma 2.Kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki etkilerini anlatma 3.Çocuk kitaplarının taşıması gereken dış ve içyapı özellikleri anlatma 4.Çocuk kitabı seçerken dikkat edilmesi gereken unsurları belirtme 5.Çocuklara kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki etkileri üzerine bilgi verme
KAZANIMLAR:	Bu oturum sonunda katılımcılar: 1.Çocuk edebiyatı türünü açıklar. 2.Kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini açıklar. 3.Resimli çocuk kitaplarını dış ve içyapı özelliklerine göre değerlendirir. 4.Çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitap seçer. 5.Nasıl etkili kitap okuyacağını açıklar.
YÖNTEM/TEKNİK:	1.Anlatım 2.Soru-cevap
ARAÇLAR	1.Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitapları (Kibritçi Kız-1001 Çiçek Kitapları, İyi Kalpli Küçük Tavşan- Michael Escoffier- YKY Yayınları) 2.Katılımcıların evden getirdikleri kitaplar
SÜREÇ	

Katılımcılar hoş geldiniz denilerek kapıda ve ayakta karşılanır. Eğitimci katılımcılara küçük çikolata ya da şeker ikram eder. Katılımcıların daha önceden hazırlanmış ve herkesin birbirlerinin yüzlerini görebilmesi için yarım ay şeklinde düzenlenmiş olan sandalyelere oturması beklenir.

Katılımcılara nasıl hissettikleri, bir önceki oturumdan bu yana zamanlarının nasıl geçtiği sorulur. Geçen hafta işlenen konu hakkında sormak istedikleri, akıllarına takılan bir nokta olup olmadığı sorulur, değerlendirme yapılır.

Bu oturumda yeni bir konuya geçildiği, “dil gelişimi ve kitap” konusu üzerinde durulacağı söylenir. Eğitime başlandığı zamandan beri neredeyse her hafta kitap okunmasının üzerine duran eğitmen: “Size okuduğum kitaplar, çocukluğunuzda okuduğunuz kitaplarla benziyor mu?” diye sorar. Alınan cevaplar üzerine katılımcılara çocukluklarında okudukları kitapların isimleri ve konuları sorulur. Sonra katılımcılara kitabın resimleri göstermeden ve katılımcılarla göz kontağı kurmadan monoton bir ses tonuyla Kibritçi Kız isimli masalı okunur. Kendilerinin çocukken okudukları kitapların ve Kibritçi Kız isimli masalın çocuklara uygun olup olmadığı sorgulanır.

Çocuklar için hazırlanan kitaplarla yetişkinler için hazırlanan kitaplar arasındaki fark olup olmadığı sorulur ve cevaplar dinlenir. Okul öncesi döneme yönelik kitap dendiğinde ne anladıkları sorulur. Cevaplar dinlenir. Bu döneme yönelik olan kitapların görsel yanı ağır basan kitaplar oldukları ve resimleri göstererek bile çocuğun hayal gücü üzerinde olumlu etki sağlanabileceği eklenir. Bu kitapların sayfalarının yarısından fazlasının resimlerden oluştuğu belirtilir. Kitap sevgisinin okul öncesi dönemde aşılması gereken önemli bir alışkanlık olduğu söylenir. “Okul öncesi çağı iyi değerlendirilmeli, çocuğa evde hikâye okunmalı, masal anlatılmalı, tekerlemeler öğretilmeli, kısa şiirler ezberletilmeli, çocuklar küçük yaşlarda sözlü ve yazılı edebiyat ürünleriyle tanıştırılmalıdır” denir.

Dil ve konuşmanın en hızlı geliştiği dönemin okul öncesi dönem olduğu vurgusu yapılır. Dilin, konuşmanın devamlı olduğu ortamlarda geliştiği belirtilir. Bu gelişimi desteklemek için resimli öykü kitaplarından faydalanılması gerektiği söylenir. Çocuklara yönelik yazılmış olan bir hikâye kitabının günlük konuşma dilinden daha karmaşık dil öğeleri barındırdığı anlatılır. Bu nedenle çocuk kitaplarının ebeveynlerin çocukların dil gelişimini olumlu etkilemek için yararlanabilecekleri önemli kaynaklar olduğu eklenir. Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi aşılamak ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuklara kitap okumanın önemi üzerinde durulur. Ebeveynlerin kitap okuyarak çocuklara model olması çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında çok etkili olduğu söylenir ve bilgi verilir.

Bu nedenle katılımcılara kendi okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaları ve ev ortamında çocuklarının yanında sık sık kitap okumaları önerilir. “Çocuk ebeveyninin elinde kitabı görmelidir. Kendilerine okunan hikâyedeki kelimelerin doğru telaffuz edilmesini duyan ve öğrenen çocuğun doğru konuşma becerisi artar. Hikâyede geçen farklı sözcükleri duyan çocuğun sözcük dağarcığı gelişir. Okuma beğenisi ve estetik duyguları gelişir. Okuma ve anlama becerisi gelişir. Çocukların kavramsal gelişimini destekler, soyut somut kavramları öğrenmelerini kolaylaştırır. Toplumda kabul gören, daha çok benimsenen değerlerle kabul görmeyen, karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesine yardımcı olur. Çocukların dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Çocukların

nesneleri sınıflandırma, grupta, kavram oluşturma anımsama, dikkat etme, düşünme gibi bilişsel süreçlerini işletir. Çocuğun kendini tanımasına ve değerli bulmasına yardımcı olur. Anlatım sonunda eğitimci tarafından getirilen kitapların incelenmesi için katılımcılara fırsat tanınır.” denir

Ardından uygun kitap seçimi ve çocuklar için kitap seçerken dikkat edilecek hususların üzerinde durulacağı söylenir. Katılımcılardan bir önceki oturum sonunda getirmelerini istediği çocukların gelişimine uygun olan ve uygun olmayan kitapları ortaya koymalarını ve başka bir katılımcının getirdiği kitabı anlatılan özelliklere göre incelemeleri, katılımcılardan ellerindeki kitapların neden uygun olduğunu ya da neden uygun olmadığını anlatmaları istenir.

Çocuğu merkeze alan, onun hayatından hikâyelerle onun anlayabileceği ve üzerine düşünebileceği resimlerle bezenmiş bir kitabın çocuğa yeni kapılar açıp çocuğu değişik dünyalarla tanıştılabileceği söylenir. Katılımcılardan ellerindeki kitapları bunları da dikkate alarak değerlendirmelerini istenir. Yapılan her inceleme sonunda katılımcılara teşekkür edilir.

“Okul öncesi çocuklar için hazırlanmış kitapların taşımak zorunda olduğu belli başlı özellikler vardır. Kitapların temasının, konusunun, ana fikrinin, içerdiği temel kavram ve değerlerin, kahramanların özelliklerinin, dil ve anlatımının önem arz ettiği vurgulanır. Ayrıca kitabın boyutunun, kâğıt kalitesinin, kapak-cilt özelliklerinin, sayfa düzeninin, harf büyüklüğünün önemi üzerinde de durulur. Eğitimci örnek olarak TÜBİTAK tarafından basılan resimli kitapları hem maddi açıdan makul fiyatlarda hem de nitelikli oldukları için önerebilir.

Okul öncesi döneme hitap eden kitaplardaki resimlerin kalitesi önemlidir. Yazılardan çok, resimlerin ön planda olduğu bu kitaplarda, sayfaların yarısından fazlasının resimlerden oluşması ve resimlemede kullanılan renklerinin canlı ve dikkat çekici olması gerekir. Kitabın metni yanı sıra resimlerinin de sayfadaki yazıya uygun ve anlaşılır olması gerekmektedir. Okuma yazmayı henüz bilmeyen bir çocuğa kitabı bir yetişkin okusa da yine de çocuk eline aldığı kitabı, resimlerin çekiciliğine göre değerlendirir” denir. Bu özellikler sıralandıktan sonra birkaç kitap katılımcılarla birlikte değerlendirilir.

Sonrasında kitabın düzgün okunması gerektiği çünkü çocuklar için yazılmış çocuk kitaplarını anne-babaların ya da öğretmenlerin doğru okumalarının çocukların ilk dil eğitimine katkı sağladığı söylenir.” Söyleyiş ilkelerine uygun bir şekilde okunan metinlerin çocuklar tarafından dinlenmesi onlara, ses ve sözcüklerin doğru söylenmesine yönelik deneyim kazandırır” diye eklenir.

Katılımcılara çocuklarıyla birlikte bir kitapevlerine giderek çocuklarıyla kitapları incelemeleri ve çocukların karar verdiği kitabı almaları önerilir. Eğer çevrelerinde ya da okulda varsa kütüphaneye de gidebilecekleri belirtilir.

Sonrasında eğitimci resimleme özellikleri iyi ama içeriği uygun olmayan bir kitabı seçer ve uygun yöntemler (kitabın yazarının ve çizerinin adını söyleme, kitabın başlığını söyleme, kapak resmini inceleme, sence bu kitabın konusu ne olabilir diye sorma, sesini değiştirme, doğru vurgulama, gülümseme, kitabı katılımcılara doğru tutma, resimlere

dikkat çekme, bir sözcüğü açıklama, resimlemede bir sözcüğün resmini gösterme, kitabın sayfalarını çevirmesi için çocuğa imkân tanıma, kitapta geçenler ile ilgili sorular sorma, karakterlerin özellikleri hakkında konuşma, çocuklara tahmin edici sorular sorma, olay sıralamasına dair hatırlatıcı sorular sorma, kitaptaki problem durumu ile ilgili sen olsan ne yapardın) kullanarak gruba okur. Okumayı bitirdikten sonra katılımcılara kitabı okurken nelere dikkat ettiğini sorar. Gruptan cevaplar alındıktan sonra gerekli eklemeleri yapar. Kitabın resimlemeleri uygun, okuyucunun da okuma tarzı ne kadar doğru olursa olsun içeriği uygun olmayan bir kitabın çocuğa doğru değerleri kazandıramayacağı söylenir. Kitaplara eleştirel yaklaşılmasının gerekliliği hatırlatılır ve “Ek: Kitap okurken dikkat edilecek hususlar” katılımcılara dağıtılır.

“Çocuğunuzun resimli kitaplarını koymak için özel bir alan oluşturunuz. Eğer mümkünse, tüm kitapları görülecek şekilde bir rafa sıralayabilirsiniz ya da bir kutuya koyabilirsiniz” denir ve etkinlik sonlandırılır.

Katılımcılara sormak, söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Bütün sorular cevaplandıktan gruba katıldıkları ve paylaşımları için teşekkür edilir. Bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılır. Katılımları için teşekkür edilir ve iyi günler dilenerek oturum bitirilir.

Araştırmanın Geçerliliği

Creswell ve Plano Clark (2017) karma yöntemin araştırmalarında hem nicel hem de nitel verilerin kendi yaklaşımları kapsamında geçerlik kontrollerinin yapılması gerektiğini, her bir karma yöntem araştırmasının kendine özgü özellikleri ve geçerlik tehditlerinin olduğunu ve var olan desene göre geçerliğin ele alınması gerektiğini, karma yöntem literatüründe farklı terimler olsa da araştırmacılar için ortak anlaşılabilir bir dil ortaya koyduğu için geçerlik kavramının kullanılmasının uygun olduğunu ve geçerliği potansiyel tehditlere yönelik uygun stratejiler olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da bu bakış açısına dayanarak araştırmanın geçerliğini hem nitel hem de nicel boyutta tehdit edebilecek öğelere karşı alınan önlemler sunulmuştur.

Nicel boyutu için geçerlik

İç geçerlik. Creswell ve Plano Clark (2017) iç geçerliği bağımsız değişkenin etkisiyle bağımlı değişken üzerinde gözlenen farkların ortaya çıkması olarak tanımlamıştır. Deneysel çalışmalarda araştırmacının yaptığı müdahale dışındaki etkenleri geçerliği tehdit eder. Bu

nedenle araştırmacılar kendi müdahaleleri dışındaki etkenleri yok etmeye çalışırlar. Yapılan bu araştırma kapsamında:

Zaman. Deney sürecinde geçen zaman sırasında araştırmacının müdahalesi dışında farklı olaylar da gerçekleşebilir. Bu araştırmada hem deney hem de kontrol grupları olduğu için geçen zamanda bu iki grup da aynı deneyimlere maruz kalmışlardır. Böylelikle zaman faktörü ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Olgunlaşma. Deney sırasında katılımcılar değişebilir ya da olgunlaşabilir (Creswell, 2017). Araştırmada uygulama öncesinde öntest yapılmış olması, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların benzer aile yapılarına sahip ve benzer yaş gruplarında olmaları olgunlaşma etkisine karşı alınmış olan önlemdir.

Uzman görüşüne başvurulması. Araştırmanın odak grup sorularının hazırlanması, programın geliştirilmesi ve veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Pilot uygulama. Program geliştirildikten sonra pilot uygulama yapılmış, programın işlevselliği hakkında bilgi edinilmiş ve ana uygulama öncesinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Katılımcıların özellikleri. Araştırma sonuçları üzerinde etkili olabilecek unsurlar arasındadır. Deney ve kontrol gruplarının aynı çevrede ikamet eden ve aynı okula devam eden çocuklar ve annelerinden oluşması alınan tedbirler arasındadır.

Deney öncesi ölçme. Uygulama öncesinde yapılan öntestler nedeniyle katılımcılar ölçme aracına tanıdıklık kazanabilirler ve verdikleri yanıtları hatırlayabilirler. Araştırmada ölçümler arasında 12 hafta olması hatırlama durumunu ortadan kaldırmıştır.

Yanlı gruplama. Katılımcıların gruplara rastlantısal olarak atanmadığı durumlarda gruplar arasında bağımlı değişkenle ilgili farklılıklar oluşabilir. Bu çalışmada yanlı gruplama yapılmamıştır ayrıca grupların öntest puanları karşılaştırılmış olup herhangi anlamlı bir fark

bulunmamıştır fakat araştırmacının bilmediği ve kontrol edemediği değişkenler açısından deney ve kontrol grupları arasında bulgulara etki edebilecek farklılıklar da olabilir.

Deneyisel uygulamanın yayılması. Creswell (2017) deney grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcıların etkileşim içinde olmaları ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama içeriği hakkında bilgi edinmesini deneyisel uygulamanın yayılması tehdidi olarak açıklamıştır. Deney grubu katılımcılarına aynı çalışmanın mevcut grup sonlandıktan sonra diğer velilerle de yapılacağı bilgisi verilmiş ve içeriği katılımcı olmayan velilerle paylaşmamaları istenmiştir. Böylelikle uygulamanın yayılması tehdidi bertaraf edilmeye çalışılmıştır.

Demoralizasyon. Deney grubuna müdahale edilirken kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmaması kontrol grubu katılımcıları açısından olumsuz algılanabilir. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcıları belirlendikten sonra kontrol grubu katılımcılarına uygulama sürecinde araştırmacının kendi çocuklarına da uygulama yapacağı, araştırma bittikten sonra kendileri için uygulama grubu oluşturulacağı bilgisi verilmiştir. İzleme verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra yeniden uygulama grupları oluşturulmuş ve katılmak isteyen annelerle uygulama yapılmıştır.

Uygulama bağlılığı. Programın uygulanmasının planlandığı gibi sürdürülme durumu da geçerliği tehdit eden unsurlardandır. Program deney grubundaki dört grupta da araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca uygulama bağlılığının değerlendirilmesine yönelik bir kontrol listesi oluşturulmuş olup bir grubun uygulamasının %20'si okul öncesi eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama bağlılığı değerlendirilmiştir.

Dış geçerlik. Creswell (2017) dış geçerliği araştırma sonuçlarının genellenebilme (kişi, ortam, zaman vb.) durumunu ifade eder. Bu çalışmada dış geçerliği sağlayabilmek adına bağımlı ve bağımsız değişkenler tanımlanmış, müdahale programının geliştirilme süreci detaylıca aktarılmış, araştırma katılımcıları da ayrıntılı bir şekilde tanıtılmış, araştırmacının süreci ve yöntemi de tüm süreci kapsayacak şekilde açıklanmıştır.

Nitel boyutu için geçerlik

Nicel araştırmacılar tarafından kullanılan geçerlik kavramı yerine nitel araştırmacılar güven duyulabilirlik kavramını kullanırlar. Elde edilen bilginin doğru yöntemlerle elde edilip edilmediğini, inandırıcı, güvenilir ve doğrulanabilir olup olmadığını incelemektir (Patton, 2014).

İnanınırılık. Nicel araştırmacılar tarafından kullanılan iç geçerlik kavramı yerine nitel araştırmacılar inanınırılık kavramını kullanırlar. İnanınırılık araştırmanın katılımcılar açısından inandırıcı olup olmamasıdır. Sürekli gözlemin yapılması, çeşitleme yöntemlerinin kullanılması, katılımın sürekliliği, yeterli alıntıya yet verilmesi ve uzman görüşünün alınması inanınırılığı sağlama tekniklerindendir (Patton, 2014). Yapılan bu araştırmada, uzman incelemesi, yeterli alıntıya yer verme, çeşitleme tekniklerinin kullanılması (veri kaynakları olarak anne ve çocukların olması farklı veri toplama araçlarının kullanımı) ve katılımcıların teyidi ile inanınırılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik. Nicel araştırmacılar tarafından kullanılan dış geçerlik kavramı yerine nitel araştırmacılar aktarılabilirlik kavramını kullanırlar. Aktarılabilirliğin sağlanması verilerin uygun ve yeterli bir şekilde betimlenmesi ile mümkün olur (Creswell, 2017). Bu çalışmada araştırmanın bütün basamakları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Doğrulanabilirlik. Çalışmanın doğrulanabilir olması, ham verilerin mevcudiyeti, görüşme kayıtları, analiz edilmiş veri, ölçümlerin aşamalarının açıklanması ile gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada pilot çalışmanın yapılması ve pilot çalışma sonrası yapılan değişiklikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ham verilerin varlığı yanında bulgularda katılımcıların kendi ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

Araştırmaya Katılan Ailelere Ait Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubundaki ailelerin demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Ebeveynlerle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzey	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	1	2,30	-	-
	Ortaokul	12	27,30	20	40,00
	Lise	22	50,00	25	50,00
	Yüksekokul	4	9,10	5	10,00
	Üniversite	5	11,40	-	-
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	43	97,70	48	96,00
	Çalışıyor	1	2,30	2	4,00
Annenin yaşı	20-30 yaş	16	36,40	11	22,00
	31-40 yaş	22	50,00	38	76,00
	41 ve üzeri yaş	6	13,6	1	2,00
Babanın eğitim durumu	Ortaokul	-	-	1	2,00
	Lise	17	38,60	35	70,00
	Yüksekokul	17	38,60	9	18,00
	Üniversite	10	22,70	3	6,00
Babanın mesleği	Çalışmıyor	2	4,50	3	6,00

	Memur	10	22,70	8	16,00
	İşçi	24	54,50	32	64,00
	Serbest meslek	8	18,20	5	10,00
Babanın yaşı	20-30 yaş	2	4,50	1	2,00
	31-40 yaş	33	75,00	43	86,00
	41 ve üzeri yaş	9	20,5	6	12,00
Medeni durum	Ayrı	7	15,90	3	6,00
	Evli	37	84,10	47	94,00
Toplam		44	100,00	50	100,00

Araştırmaya katılan ailelerin ebeveynleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ailelerde anne eğitim düzeyinin deney grubunda ilkököl ile üniversite, kontrol grubunda ise ortaokul ile yüksekokul arasında değiştiği ve her iki grupta da %50 ile lise mezunu anne oranının en fazla olduğu görülmektedir (Ndeney=22, Nkontrol=25).

Annenin çalışma durumunun her iki grupta da benzer dağılımlara sahip olduğu gözlenirken deney grubunda çalışan ve çalışmayan anne oranı sırasıyla %97,70 ve %2,30; kontrol grubunda ise bu oranlar sırasıyla %96 ve %4’tür. Araştırmaya katılan annelerin deney ve kontrol grubunda sırasıyla %36,40 ve %22’si 20-30 yaş, %50 ve %76’sı 31-40 yaş, %13,60 ve %2’si ise 41 ve üzeri yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılan ailelerde babaların eğitim düzeyinin deney grubunda lise ile üniversite arasında değiştiği ve en fazla lise ve yüksekokul mezunu babaların (%38,60) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise baba eğitim düzeyinin ortaokul ile üniversite arasında değiştiği ve en fazla lise mezunu babaların (%70) olduğu görülmektedir. Mesleği memur olan babaların oranı deney ve kontrol grubunda sırasıyla %22,70 (Ndeney=10) ve %16 (Nkontrol=8), işçi olan babaların oranı ise sırasıyla %54,50 (Ndeney=24) ve %60 (Nkontrol=32)’tir. Araştırmaya katılan babaların deney ve kontrol grubunda sırasıyla %4,50 ve %2’si 20-30 yaş, %75 ve %86’sı 31-40 yaş ve %20,50 ve %12’si 41 ve üzeri yaş

aralığındadır. Araştırmaya katılan anne-babaların deney grubunda %84,10'u evli, %15,90'ı ayrı iken kontrol grubundaki anne-babaların %94'ü evli, %6'sı ayrıdır.

Tablo 2

Sosyoekonomik Durum ile İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzy	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Evdeki kişi sayısı	2-3 kişi	9	20,50	15	30,00
	4 ve üzeri	35	79,50	35	70,00
Çocuk odası	Yok	19	43,20	31	62,00
	Var	25	56,80	19	38,00
Ev sahibi olma	Kira	32	72,70	36	72,00
	Kendinin	12	27,30	14	28,00
Gelir	Düşük	-	-	1	2,00
	Ortanın altı	3	6,80	5	10,00
	Orta	17	38,60	20	40,00
	Ortanın üstü	15	34,10	14	28,00
	Yüksek	3	6,80	2	4,00

Araştırmaya katılan ailelerin sosyoekonomik durumları ile ilgili demografik bilgileri Tablo 2'de özetlenmiştir. Tabloya göre deney grubundaki ailelerin %20,50'si 2-3 kişinin, %79,50'si 4 ve üzeri kişinin aynı evde yaşadığını belirtirken kontrol grubundakilerin %30'u 2-3 kişi, %70'i 4 ve üzeri kişinin aynı evde yaşadığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki ailelerin sırasıyla %56,80 ve %38'inde çocukların odası vardır. Kendi evi olduğunu belirten aile oranı deney grubunda %27,30 iken kontrol grubunda %28'dir. Tabloya göre son olarak ailelerin kendi gelir düzeylerini her iki grupta da en fazla orta ve ortanın üstü olarak tanımladığı görülmektedir. Orta gelir düzeyine sahip olduğunu belirten ailelerin oranı deney ve kontrol grubunda sırasıyla %38,60 ve %40; ortanın üstü olarak belirten ailelerin oranı ise sırasıyla %31,10 ve %28'dir.

Araştırmaya Katılan Çocuklarla İlgili Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki ailelerin çocukları ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Çocuklarla İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Düzey	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	24	54,50	23	46,00
	Erkek	20	45,50	27	54,00
Yaş	48-60 ay	16	36,40	22	44,00
	61-72 ay	28	63,60	28	56,00
Çocuk sayısı	Tek çocuk	13	29,50	17	34,00
	2 çocuk	18	40,90	25	50,00
	3 ve üzeri çocuk	13	29,50	8	16,00
Kaçınıcı çocuk	İlk	21	47,70	31	62,00
	İkinci	17	38,60	17	34,00
	Üçüncü ve sonrası	6	13,60	2	4,00
Kitap okunma	Günde 1-2	1	2,30	4	8,00
	Haftada 3-4	7	15,90	10	20,00
	Haftada 1-2	24	54,50	30	60,00
	İki haftada bir	8	18,20	6	12,00
	Hiç	4	9,10	-	-

Deney gurubunda ailelerin %54,40'nın kız, %45,50'sinin erkek; kontrol grubunda ise %46'sının kız, %54'ünün erkek çocuğu olduğu görülmektedir. 48-60 aylık çocuğu olan ebeveynlerin deney ve kontrol grubundaki oranı sırasıyla %36,40 ve %44 iken 61-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin oranı deney ve kontrol grubunda sırasıyla %63,60 ve %56'dır. Araştırmaya katılan aileler deney ve kontrol grubunda sırasıyla %29,50 ve %34'ü tek

çocuğu, %40,90 ve %50'si iki çocuğu ve %29,50 ve %16'sı üç ve daha fazla çocuğu olduğunu belirtmiştir. Son olarak tabloya göre deney grubundaki ailelerin %54,50'si ve kontrol grubundaki ailelerin %60'ı çocuklarına haftada 1-2 defa kitap okuduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında “Anne ve baba eğitim durumu ile çocuğa kitap okunma sıklığı arasındaki ilişki” frekans ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Anne Eğitim Düzeyi ile Çocuğa Kitap Okunma Sıklığına İlişkin Frekans Tablosu

Grup	Eğitim düzeyi	Kitap okunma sıklığı				
		Günde 1-2	Haftada 3-4	Haftada 1-2	İki haftada bir	Hiç
Deney	İlkokul	0	0	0	0	1
	Ortaokul	1	0	4	5	2
	Lise	0	4	14	3	1
	Yüksekokul	0	2	2	0	0
	Üniversite	0	1	4	0	0
Kontrol	Ortaokul	2	5	11	2	0
	Lise	2	4	15	4	0
	Yüksekokul	0	1	4	0	0

N_{deney}=44, N_{kontrol}=50

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunda ortaokul mezunu annelerin çoğunlukla haftada 1-2 (N=4) ile iki haftada bir (N=5) şeklinde görüş bildirdiği gözlenirken lise mezunları en fazla haftada 1-2 (N=14) olarak görüş bildirmişlerdir. Yüksekokul mezunu anneler haftada 3-4 (N=2) ve haftada 1-2 (N=2); üniversite mezunu anneler haftada 1-2 defa çocuğa kitap okunduğunu belirtmişlerdir. Kontrol grubunda ise ortaokul mezunu (N=11), lise (N=15) ve yüksekokul (N=15) mezunu annelere göre çocuğa kitap okunma sıklığı haftada 1-2'dir.

Tablo 5*Baba Eğitim Düzeyi ile Çocuğa Kitap Okunma Sıklığına İlişkin Frekans Tablosu*

Grup	Eğitim düzeyi	Kitap okunma sıklığı				
		Günde 1-2	Haftada 3-4	Haftada 1-2	İki haftada bir	Hiç
Deney	Ortaokul	0	0	1	0	0
	Lise	1	1	7	5	3
	Yüksekokul	0	4	9	3	1
	Üniversite	0	2	8	0	0
Kontrol	Lise	3	7	20	5	0
	Yüksekokul	1	1	6	1	0
	Üniversite	0	2	1	0	0

N_{deney}=44, N_{kontrol}=50

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda lise mezunu babaların çoğunlukla haftada 1-2 (N=7) ile iki haftada bir (N=5); yüksekokul mezunları en fazla haftada 1-2 (N=9) ve haftada 3-4 (N=4); üniversite mezunları en fazla hafta 1-2 (N=8) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kontrol grubunda ise lise mezunu (N=20) ve yüksekokul (N=6) mezunu babalara göre çocuğa kitap okunma sıklığı haftada 1-2'dir.

Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Bileşik Dil Puanlarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında “Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney grubundaki annelerin çocukları ile kontrol grubundaki annelerin çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanları açısından öntest, sontest ve izleme test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı” sorusuna cevap aranmıştır. Öncelikle ölçeğe ait öntest ve sontest puanların ortalama ve standart değerleri Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6*Sözel Bileşik Dil Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek	Uygulama	Deney grubu (N=44)		Kontrol grubu (N=50)	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Alıcı dil	Öntest	92,75	3,29	92,24	3,37
	Sontest	99,07	3,73	94,38	4,18
İfade edici dil	Öntest	90,98	3,76	87,54	4,27
	Sontest	94,36	4,26	88,62	4,39
Sözel bileşik dil	Öntest	90,09	3,72	87,88	4,23
	Sontest	96,05	4,10	89,58	4,85

Tablo 6 incelendiğinde alıcı dil alt ölçeğinin deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 92,75 ve 99,07; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 92,24 ve 94,38'dir. İfade edici dil alt ölçeğinin deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 90,98 ve 94,36; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 87,54 ve 88,62'dir. Son olarak tabloya göre sözü dil ölçeğinin deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 90,09 ve 96,05; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 87,88 ve 89,58'dir.

Öntest açısından grupların benzer olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile kontrol edilmiş ve alıcı dil ölçeği için deney ve kontrol grubunun benzer olduğu bulunurken ($t_{\text{ön}}=0,74$; $p=0,46$) ifade edici dil ($t_{\text{ön}}=4,11$; $p=0,00$) ile sözel bileşik dil ($t_{\text{ön}}=2,68$; $p=0,01$) ölçek puanları için deney ve kontrol grubu arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu nedenle deneysel desenin etkililiğini test edebilmek için öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7*Sözel Bileşik Dil Ölçeğine Ait Kovaryans Analizi Testi Sonuçları*

Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Alıcı Dil	Öntest	563,93	1	563,93	57,62	0,00*	0,39
	Grup	431,95	1	431,95	44,13	0,00*	0,33
	Hata	890,65	91	9,79			
	Toplam	1968,98	93				
İfade Edici Dil	Öntest	1199,04	1	1199,04	207,08	0,00*	0,70
	Grup	141,34	1	141,34	24,41	0,00*	0,21
	Hata	526,92	91	5,79			
	Toplam	2498,05	93				
Sözel Bileşik Dil	Öntest	1131,64	1	1131,64	138,33	0,00*	0,60
	Grup	444,57	1	444,57	54,34	0,00*	0,37
	Hata	744,45	91	8,18			
	Toplam	2854,44	93				

* $p < 0,05$; KT=Kareler toplamı; KO=Kareler ortalaması

Tablo 7 incelendiğinde alıcı dil için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=44,13$; $p < 0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 98,97 ve 94,56'dır. Ayrıca Gelişimsel Erken Müdahale Programı uygulaması, alıcı dil ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %33'ünü açıklamaktadır ($\eta^2=0,33$). İfade edici dil için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=24,41$; $p < 0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 92,73 ve 90,06'dır. Ayrıca uygulanan programın, ifade edici dil ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %21'ini açıkladığı görülmektedir ($\eta^2=0,21$). Sözel bileşik dil için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=54,34$; $p < 0,05$). Deney ve kontrol

grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 95,01 ve 90,49'dur. Ayrıca uygulanan programın, sözel bileşik dil ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %37'sini açıkladığı gözlenmektedir ($\eta^2=0,37$).

Gelişimsel Erken Müdahale Programının kalıcılığını belirlemek için izleme testi ile sontest ortalamaları arasında fark olup olmadığı kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8

Sözel Bileşik Dil Ölçeği için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili

Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama	Deney grubu (n=40)				Kontrol grubu (n=43)			
		$\bar{X}$	S.S	t	p	$\bar{X}$	S.S	t	p
Alıcı dil	İzleme testi	99,20	3,82	-1,40	0,20	94,60	4,18	-1,37	0,18
	Sontest	100,50	3,97			95,74	3,61		
İfade edici dil	İzleme testi	94,45	4,33	-1,44	0,59	89,14	4,09	-0,75	0,46
	Sontest	95,95	4,51			89,86	4,24		
Sözel bileşik dil	İzleme testi	96,18	4,17	-1,60	0,12	89,98	4,81	-1,34	0,19
	Sontest	97,85	4,35			91,35	4,30		

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu için alıcı dil ($t=-1,40$; $p>0,05$), ifade edici ($t=-1,44$; $p>0,05$) dil ve sözel bileşik dil ($t=-1,60$; $p>0,05$) ölçeklerinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Benzer durum kontrol grubu için de gözlenmektedir; alıcı dil ($t=-1,37$; $p>0,05$), ifade edici ($t=-0,75$; $p>0,05$) dil ve sözel bileşik dil ($t=-1,34$; $p>0,05$) ölçeklerinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları benzerdir.

Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Dil Bileşik Öntest Sontest Puanları ve Çocukların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil ölçek ve alt ölçeklerinden elde edilen öntest ve sontest arasındaki fark puanları ortalamasının deney ve kontrol grubunda olma ile çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediği” iki yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 9 ve Tablo10’da özetlenmiştir.

Tablo 9

TEDİL Ölçeği Fark Puanlarının Gruplara ve Çocuğun Cinsiyetine Göre Ortalamaları

Ölçek	Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Alıcı dil	Kız	6,83	4,00	2,35	3,43
	Erkek	5,70	2,68	1,96	2,62
İfade edici dil	Kız	3,88	2,69	1,09	2,63
	Erkek	2,80	1,96	1,07	2,32
Sözel bileşik dil	Kız	6,58	3,45	1,61	3,38
	Erkek	5,20	2,26	1,78	2,17

Tablo 9 incelendiğinde alıcı dil alt ölçeği için kız çocukların deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 6,83 iken kontrol grubunda 2,35’tir. Erkek çocukların deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 5,70 iken kontrol grubunda 1,96’dır. İfade edici dil alt ölçeği için kız çocukların deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 3,88 iken kontrol grubunda 1,09; erkek çocukların deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 1,96 iken kontrol grubunda 2,32’dir. Sözel bileşik dil ölçeği için kız çocukların deney ve kontrol gruplarındaki ortalama farkı sırasıyla 6,58 ve 1,61; erkek çocukların deney ve kontrol gruplarında fark puanları ortalaması sırasıyla 5,20 ve 1,78’dir.

Tablo 10*TEDİL Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Alıcı Dil	Grup (Deney/Kontrol)	392,67	1,00	392,67	37,53	0,00*
	Cinsiyet	13,39	1,00	13,39	1,28	0,26
	Grup*Cinsiyet	3,25	1,00	3,25	0,31	0,58
	Hata	941,71	90,00	10,46		
İfade Edici Dil	Grup (Deney/Kontrol)	118,34	1,00	118,34	20,04	0,00*
	Cinsiyet	6,87	1,00	6,87	1,16	0,28
	Grup*Cinsiyet	6,55	1,00	6,55	1,11	0,30
	Hata	531,50	90,00	5,91		
Sözel Bileşik Dil	Grup (Deney/Kontrol)	409,49	1,00	409,49	49,46	0,00*
	Cinsiyet	8,56	1,00	8,56	1,03	0,31
	Grup*Cinsiyet	14,00	1,00	14,00	1,69	0,20
	Hata	745,18	90,00	8,28		

* $p < 0,05$; KT=Kareler toplamı; KO=Kareler ortalaması

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının alıcı dil fark puanlarının çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F(1:90)=37,53$; $p < 0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(1:90)=1,28$; $p > 0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin alıcı dil puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(1:90)=0,31$; $p > 0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının alıcı dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların alıcı dil puanları değişmektedir.

İfade edici dil için deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F(1:90)=20,04$; $p < 0,05$) grup

(deney/kontrol) ayrımı yapmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(1:90)=1,16$; $p>0,05$). Annelerin farklı deney gruplarında olması ile cinsiyet değişkenlerinin ifade edici dil fark puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(1:90)=1,11$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının ifade edici dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların ifade edici dil puanları değişmektedir.

Sözel bileşik dil için deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F(1:90)=49,46$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(1:90)=1,03$; $p>0,05$). Annelerin farklı deney gruplarında olması ile cinsiyet değişkenlerinin sözel bileşik dil fark puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(1:90)=0,69$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının sözel bileşik dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların sözel bileşik dil puanları değişmektedir.

Çocukların Alıcı Dil Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testi ve Sözel Bileşik Dil Öntest Sontest Puanları ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil ölçek ve alt ölçeklerinden elde edilen öntest ve sontest arasındaki fark puanları ortalamasının evde yaşayan kişi sayısı ile deney ve kontrol gruplarına göre değişip değişmediği” iki yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 11 ve Tablo12’de özetlenmiştir.

Tablo 11

TEDİL Ölçeği Fark Puanlarının Gruplara ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına Göre Ortalamaları

Ölçek	Grup	2-3 kişi		4 ve üzeri	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Alıcı dil	Deney	6,67	2,74	6,23	3,66
	Kontrol	2,33	2,82	2,06	3,11
İfade edici dil	Deney	3,44	2,79	3,37	2,37
	Kontrol	0,80	2,65	1,20	2,37
Sözel bileşik dil	Deney	6,33	2,65	5,86	3,14
	Kontrol	1,93	2,87	1,60	2,76

Tablo 11 incelendiğinde alıcı dil alt ölçeği için evde 2-3 kişi yaşayan ailelerde deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 6,67 iken kontrol grubunda 2,33; evde 4 ve üzeri kişi yaşayan ailelerde öntest ve sontest puan farkları ortalaması 3,66 iken kontrol grubunda 3,11'dir. Evde 2-3 kişi yaşayan ailelerde deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 3,44 iken kontrol grubunda 0,80; evde 4 ve üzeri kişi yaşayan ailelerde öntest ve sontest puan farkları ortalaması 3,37 iken kontrol grubunda 1,20'dir. Sözel bileşik dil ölçeği için evde 2-3 kişi yaşayan ailelerde deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 6,33 iken kontrol grubunda 1,93; evde 4 ve üzeri kişi yaşayan ailelerde öntest ve sontest puan farkları ortalaması 5,86 iken kontrol grubunda 1,60'tır.

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının alıcı dil fark puanlarının çocuğun evdeki kişi sayısı ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F(1:90)=29,00$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın evdeki kişi sayısına göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(1:90)=0,21$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile evdeki kişi sayısı değişkenlerinin alıcı dil puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(1:90)=0,01$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının alıcı dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, evdeki kişi

sayısından değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların alıcı dil puanları değişmektedir.

Tablo 12

TEDİL Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Alıcı Dil	Grup (Deney/Kontrol)	307,90	1,00	307,90	29,00	0,00
	Evdeki kişi sayısı	2,17	1,00	2,17	0,21	0,65
	Grup*Evdeki kişi sayısı	0,11	1,00	0,11	0,01	0,92
	Hata	955,39	90,00	10,62		
İfade Edici Dil	Grup (Deney/Kontrol)	98,73	1,00	98,73	16,38	0,00
	Evdeki kişi sayısı	0,46	1,00	0,46	0,08	0,78
	Grup*Evdeki kişi sayısı	0,95	1,00	0,95	0,16	0,69
	Hata	542,39	90,00	6,03		
Sözel Bileşik Dil	Grup (Deney/Kontrol)	319,03	1,00	319,03	37,60	0,00
	Evdeki kişi sayısı	2,79	1,00	2,79	0,33	0,57
	Grup*Evdeki kişi sayısı	0,09	1,00	0,09	0,01	0,92
	Hata	763,62	90,00	8,49		

* $p < 0,05$; KT=Kareler toplamı; KO=Kareler ortalaması

İfade edici dil için deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının evdeki kişi sayısı ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F_{(1:90)}=16,38$; $p < 0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın evdeki kişi sayısına göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,08$; $p > 0,05$). Annelerin farklı deney gruplarında olması ile evdeki kişi sayısı değişkenlerinin ifade edici dil fark puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,16$; $p > 0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının ifade edici dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, evdeki kişi sayısından değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların ifade edici dil puanları değişmektedir.

Sözel bileşik dil için deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının evdeki kişi sayısı ayırımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F_{(1:90)}=37,60$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayırımı yapılmaksızın evdeki kişi sayısı göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,33$; $p>0,05$). Annelerin farklı deney gruplarında olması ile evdeki kişi sayısı değişkenlerinin sözel bileşik dil fark puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,01$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin çocuklarının sözel bileşik dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, evdeki kişi sayısından değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak çocukların sözel bileşik dil puanları değişmektedir.

Annelerin Çocuklarıyla İlişkilerinde Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği Öntest Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda çocuklarıyla ilişkilerinde sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, İlgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarında ve aile kabul ve reddetme ölçeği genelinde ön-test ve son-test ve izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı” sorusuna cevap aranmıştır. Öncelikle ölçeğe ait öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart değerleri Tablo 13’te özetlenmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde sıcaklık ve sevgi boyutunun deney grubunda ö test ve sontest ortalaması sırası ile 33,32 ve 31,16; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 32,44 ve 31,94’tür. Saldırganlık ve kin boyutunda deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 38,43 ve 29,73; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 36,40 ve 35,82’dir. İlgisizlik ve ihmal boyutunda deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 12,95 ve 12,82; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 12,80 ve 12,42’dir. Ayrıştırılmamış reddetme boyutunda deney

grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 16,55 ve 14,95; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 14,80 ve 13,18'dir. Aile ölçeğinin geneli için deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 101,25 ve 88,66; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 96,44 ve 93,36'dır.

Tablo 13

Aile Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Uygulama	Deney grubu (N=44)		Kontrol grubu (N=55)	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Sıcaklık ve sevgi	Öntest	33,32	4,64	32,44	5,60
	Sontest	31,16	4,11	31,94	4,46
Saldırganlık ve kin	Öntest	38,43	7,68	36,40	7,31
	Sontest	29,73	5,98	35,82	6,14
İlgisizlik ve ihmâl	Öntest	12,95	1,14	12,80	1,01
	Sontest	12,82	0,81	12,42	0,70
Ayrıştırılmamış reddetme	Öntest	16,55	4,30	14,80	3,51
	Sontest	14,95	3,77	13,18	2,43
Toplam	Öntest	101,25	11,29	96,44	10,78
	Sontest	88,66	8,61	93,36	9,03

Öntest açısından grupların benzerliği ilişkisiz örneklem t testi ile kontrol edilmiştir. Sıcaklık ve Sevgi boyutu ($t_{\text{ön}}=0,82$; $p=0,41$), saldırganlık ve kin boyutu ($t_{\text{ön}}=1,31$; $p=0,19$) ve ilgisizlik ve ihmâl boyutları ($t_{\text{ön}}=0,70$; $p=0,49$) için deney ve kontrol grubunun benzer olduğu bulunurken ayrıştırılmamış reddetme boyutu ($t_{\text{ön}}=2,16$; $p=0,03$) ile ölçeğin genel ($t_{\text{ön}}=2,11$; $p=0,04$) puanları için deney ve kontrol grubu arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu nedenle deneysel desenin etkililiğini test edebilmek için öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığı Kovaryans Analizi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde sıcaklık ve sevgi boyutu için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1:91)=9,51$; $p<0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 30,83 ve 32,23'tür. Ayrıca uygulanan program, sıcaklık ve sevgi boyutu puanlarındaki değişkenliğin %10'unu açıklamaktadır ($\eta^2=0,10$).

Saldırganlık ve kin boyutu için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1:91)=123,79$; $p<0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 28,98 ve 36,47'dir. Ayrıca uygulanan programın, saldırganlık ve kin boyutu puanlarındaki değişkenliğin %58'ini açıkladığı görülmektedir ($\eta^2=0,58$).

Tablo 14

Aile Ölçeğine Ait Kovaryans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Sıcaklık ve Sevgi	Öntest	1262,66	1,00	1262,66	259,93	0,00*	0,74
	Grup	46,18	1,00	46,18	9,51	0,00*	0,10
	Hata	442,05	91,00	4,86			
	Toplam	1718,98	93,00				
Saldırganlık ve Kin	Öntest	2434,88	1,00	2434,88	233,92	0,00*	0,72
	Grup	1288,53	1,00	1288,53	123,79	0,00*	0,58
	Hata	947,23	91,00	10,41			
	Toplam	4250,90	93,00				
İlgisizlik ve İhmallik	Öntest	11,46	1,00	11,46	25,27	0,00*	0,22
	Grup	2,81	1,00	2,81	6,19	0,02*	0,06
	Hata	41,27	91,00	0,45			
	Toplam	56,44	93,00				
Ayrıştırılmış reddetme	Öntest	341,72	1,00	341,72	55,57	0,00*	0,38
	Grup	18,54	1,00	18,54	3,02	0,09	0,03

	Hata	559,57	91,00	6,15			
	Toplam	974,99	93,00				
Toplam	Öntest	4949,76	1,00	4949,76	201,84	0,00*	0,69
	Grup	1393,56	1,00	1393,56	56,83	0,00*	0,38
	Hata	2231,64	91,00	24,52			
	Toplam	7698,61	93,00				

* $p < 0,05$; KT=Kareler toplamı; KO=Kareler ortalaması

İlgisizlik ve ihmal boyutu için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=6,19$; $p < 0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 12,79 ve 12,44'tür. Ayrıca uygulanan programın, ilgisizlik ve ihmal boyutu puanlarındaki değişkenliğin %6'sını açıkladığı gözlenmektedir ($\eta^2=0,06$).

Ayrıştırılmamış reddetme boyutu için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(1:91)}=3,02$; $p > 0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 14,49 ve 13,59'dur. Ölçeğin geneli için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=56,83$; $p < 0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş sontest puanları ise sırasıyla 86,95 ve 94,86'dır. Ayrıca uygulanan programın, ölçeğin genel puanlarındaki değişkenliğin %38'ini açıkladığı gözlenmektedir ($\eta^2=0,38$).

Gelişimsel Erken Müdahale Programının kalıcılığını belirlemek için izleme testi ile sontest ortalamaları arasında fark olup olmadığı kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 15'te özetlenmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu için sıcaklık ve sevgi ($t=-0,37$; $p > 0,05$), saldırganlık ve kin ($t=1,34$; $p > 0,05$), ayrıştırılmamış reddetme ($t=-0,88$; $p > 0,05$) boyutları ile ölçek genelinden ($t=-0,19$; $p > 0,05$) elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamışken ilgisizlik ve ihmal ($t=-3,55$; $p < 0,05$) boyutu için

anlamli farklılık gözlenmiştir. Benzer durum kontrol grubu için de gözlenmektedir; sıcaklık ve sevgi ($t=-0,12$; $p>0,05$), saldırganlık ve kin ($t=0,32$; $p>0,05$), ayrıştırılmamış reddetme ($t=1,94$; $p>0,05$) boyutları ile ölçek genelinden ($t=-0,55$; $p>0,05$) elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamışken ilgisizlik ve ihmal ($t=2,50$; $p<0,05$) boyutu için anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tablo 15

Aile Ölçeği için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi

Sonuçları

Ölçek	Uygulama	Deney grubu (n=40)				Kontrol grubu (n=43)			
		$\bar{X}$	S.S	t	p	$\bar{X}$	S.S	t	p
Sıcaklık ve Sevgi	İzleme testi	31,00	4,01	-0,37	0,72	32,36	4,41	-0,12	0,91
	Sontest	31,33	3,87			32,48	4,31		
Saldırganlık ve Kin	İzleme testi	30,68	5,30	1,34	0,19	36,58	6,30	0,32	0,75
	Sontest	29,10	5,86			36,16	6,24		
İlgisizlik ve İhmal	İzleme testi	11,88	1,42	-3,55	0,00*	12,88	0,91	2,50	0,02*
	Sontest	12,83	0,84			12,42	0,70		
Ayrıştırılmamış Reddetme	İzleme testi	14,33	3,03	-0,88	0,38	14,09	1,78	1,94	0,06
	Sontest	14,95	3,93			13,14	2,56		
Toplam	İzleme testi	87,88	8,28	-0,19	0,85	95,16	10,27	0,55	0,59
	Sontest	88,20	8,75			94,07	9,28		

* $p<0,05$

Annelerin Çocuklarıyla İlişkilerinde Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği Öntest Sontest Puanları ve Çocukların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “aile kabul ve reddetme ölçeği ve sıcaklık sevgi, saldırganlık kin, ilgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarından elde edilen öntest sontest arasındaki fark puanları ortalamasının deney ve kontrol grubunda

olma ile çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediği" iki yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17'de özetlenmiştir.

Tablo 16

Aile Ölçeği Puanlarının Gruplara ve Çocuğun Cinsiyetine Göre Ortalamaları

Ölçek	Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Sıcaklık ve Sevgi	Kız	2,00	1,77	0,61	3,26
	Erkek	2,35	1,57	0,41	3,32
Saldırganlık ve Kin	Kız	9,58	4,88	0,30	3,66
	Erkek	7,65	4,16	0,81	3,01
İlgisizlik ve İhmal	Kız	0,21	1,06	0,48	1,16
	Erkek	0,05	0,76	0,30	0,91
Ayrıştırılmamış Reddetme	Kız	1,29	1,60	1,65	4,00
	Erkek	1,95	1,57	1,59	4,19
Toplam	Kız	13,08	5,84	3,04	6,09
	Erkek	12,00	5,29	3,11	7,18

Tablo 16 incelendiğinde sıcaklık ve sevgi boyutu için kız çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 2,00 iken kontrol grubunda 0,61'dir. Erkek çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 2,35 iken kontrol grubunda 0,41'dir. Saldırganlık ve kin boyutunda kız çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 9,58 iken kontrol grubunda 0,30; erkek çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 7,65 iken kontrol grubunda 0,81'dir. İlgisizlik ve ihmal boyutunda kız çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 0,21 iken kontrol grubunda 0,48; erkek çocuğuna sahip annelerin deney grubunda öntest ve sontest puan farkları ortalaması 0,05 iken kontrol grubunda 0,30'dur. Ayrıştırılmamış reddetme boyutunda kız çocuğuna sahip annelerin fark puanları ortalaması deney ve

kontrol grubunda sırasıyla 1,29 ve 1,65; erkek çocuk anneleri için ortalama farklar deney ve kontrol gruplarında sırasıyla 1,57 ve 4,19'dur. Aile kabul ve reddetme ölçeği geneli için kız çocuğu annelerinin deney ve kontrol gruplarındaki ortalama farkı sırasıyla 13,08 ve 3,04; erkek çocuğu annelerinde deney ve kontrol gruplarında fark puanları ortalaması sırasıyla 5,29 ve 7,18'dir.

Tablo 17

Aile Ölçeği Fark Puanlarına Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sıcaklık ve Sevgi	Grup (Deney/Kontrol)	64,55	1,00	64,55	9,10	0,00*
	Cinsiyet	0,13	1,00	0,13	0,02	0,89
	Grup*Cinsiyet	1,77	1,00	1,77	0,25	0,62
	Hata	638,55	90,00	7,10		
Saldırganlık ve Kin	Grup (Deney/Kontrol)	1508,09	1,00	1508,09	96,44	0,00*
	Cinsiyet	11,76	1,00	11,76	0,75	0,39
	Grup*Cinsiyet	34,69	1,00	34,69	2,22	0,14
	Hata	1407,33	90,00	15,64		
İlgisizlik ve İhmallik	Grup (Deney/Kontrol)	1,55	1,00	1,55	1,58	0,21
	Cinsiyet	0,67	1,00	0,67	0,69	0,41
	Grup*Cinsiyet	0,00	1,00	0,00	0,00	0,95
	Hata	88,28	90,00	0,98		
Ayrıştırılmış reddetme	Grup (Deney/Kontrol)	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
	Cinsiyet	2,08	1,00	2,08	0,21	0,65
	Grup*Cinsiyet	2,99	1,00	2,99	0,30	0,59
	Hata	913,64	90,00	10,15		
Toplam	Grup (Deney/Kontrol)	2080,92	1,00	2080,92	53,95	0,00*
	Cinsiyet	5,99	1,00	5,99	0,16	0,69
	Grup*Cinsiyet	7,69	1,00	7,69	0,20	0,66
	Hata	3471,46	90,00	38,57		

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sıcaklık ve sevgi boyutu fark puanlarının çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F_{(1:90)}=9,10$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,02$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin sıcaklık ve sevgi puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,25$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin sıcaklık ve sevgi boyutuna ilişkin öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak annelerin sıcaklık ve sevgi boyutu puanları değişmektedir.

Saldırganlık ve kin boyutu için deney ve kontrol gruplarının fark puanları çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F_{(1:90)}=96,44$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,75$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin saldırganlık ve kin puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=2,22$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin saldırganlık ve kin boyutuna ilişkin öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak annelerin saldırganlık ve kin boyutu puanları değişmektedir.

İlgisizlik ve ihmal boyutu için hem deney ve kontrol gruplarının fark puanları çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaşmazken ($F_{(1:90)}=1,58$; $p>0,05$) hem de grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,69$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin ilgisizlik ve ihmal puanı üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,00$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim

alan annelerin ilgisizlik ve ihmal boyutuna ilişkin öntest ve sontest fark puanları hem çocuğun cinsiyetinden hem de annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmemektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitim annelerin ilgisizlik ve ihmal boyutu puanlarında değişmeye neden olmamıştır.

Ayrıştırılmamış reddetme boyutu için hem deney ve kontrol gruplarının fark puanları çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaşmazken ($F_{(1:90)}=0,00$; $p>0,05$) hem de grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,21$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin ayrıştırılmamış reddetme puanı üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,30$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin ayrıştırılmamış reddetme boyutuna ilişkin öntest ve sontest fark puanları hem çocuğun cinsiyetinden hem de annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmemektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitim annelerin ayrıştırılmamış reddetme boyutu puanlarında değişmeye neden olmamıştır.

Aile kabul reddetme ölçeği geneli için deney ve kontrol gruplarının fark puanları çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken ($F_{(1:90)}=53,95$; $p<0,05$) grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F_{(1:90)}=0,16$; $p>0,05$). Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin ölçeğin genel puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1:90)}=0,20$; $p>0,05$). Buna göre, eğitim alan annelerin aile kabul reddetme ölçeği geneline ilişkin öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan eğitimin bir sonucu olarak annelerin aile kabul reddetme ölçeği puanları değişmektedir.

Annelerin Durumluk ve Sürekli Kaygı Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında “Eğitim Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda durumluk ve sürekli kaygı puanları açısından öntest, sontest ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı” sorusuna cevap aranmıştır. Öncelikle ölçeğe ait puanların ortalama ve standart değerleri Tablo 18’de özetlenmiştir

Tablo 18

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerine Ait t Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Uygulama	Deney grubu (N=44)		Kontrol grubu (N=55)	
		$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
Durumluk	Öntest	49,36	8,62	46,74	7,60
	Sontest	41,11	10,14	44,92	6,58
Sürekli Kaygı	Öntest	51,80	5,53	47,44	6,28
	Sontest	48,98	5,33	47,24	5,62

Tablo 18 incelendiğinde durumluk ölçeğinde deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 49,36 ve 41,11; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 46,74 ve 44,92’dir. Sürekli kaygı ölçeğinde deney grubunda öntest ve sontest ortalaması sırası ile 51,80 ve 48,98; kontrol grubunda ise öntest ve sontest ortalaması sırası ile 47,44 ve 47,24’tür. Öntest açısından grupların benzer olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile kontrol edilmiş ve durumluk ölçeği için deney ve kontrol grubunun benzer olduğu bulunurken ($t_{0n}=1,57$; $p=0,12$) sürekli kaygı ölçeği için deney ve kontrol grubu arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{0n}=3,54$; $p=0,00$). Bu nedenle deneysel desenin etkililiğini test edebilmek için öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığı Kovaryans Analizi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19*Durumluluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerine Ait İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Durumluluk	Öntest	1470,39	1	1470,39	26,38	0,00*	0,23
	Grup	593,58	1	593,58	10,65	0,00*	0,11
	Hata	5071,72	91	55,73			
	Toplam	6881,20	93				
Sürekli Kaygı	Öntest	1246,89	1	1246,89	74,49	0,00*	0,45
	Grup	18,97	1	18,97	1,13	0,29	
	Hata	1523,21	91	16,74			
	Toplam	2840,73	93				

*p<0,05; KT=Kareler toplamı; KO=Kareler ortalaması

Tablo 19 incelendiğinde durumluluk ölçeği için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1:91)}=10,65$; $p<0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş son test puanları ise sırasıyla 40,42 ve 45,53'tür. Ayrıca uygulanan program, durumluluk ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %11'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,11$). Sürekli kaygı ölçeği için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir ($F_{(1:91)}=1,13$; $p>0,05$). Deney ve kontrol grubu için düzeltilmiş son test puanları ise sırasıyla 47,54 ve 48,50'dir.

Gelişimsel Erken Müdahale Programının kalıcılığını belirlemek için izleme testi ile son test ortalamaları arasında fark olup olmadığı kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 20'de özetlenmiştir.

Tablo 20

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçekleri için Sontest ve İzleme Testi Ortalamalarına Göre İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama	Deney grubu				Kontrol grubu			
		$\bar{X}$	S.S	t	p	$\bar{X}$	S.S	t	p
Durumluluk	İzleme testi	43,90	8,69	1,43	0,16	47,12	6,01	1,55	0,13
	Sontest	40,95	10,59			45,09	6,63		
Sürekli kaygı	İzleme testi	47,53	5,67	-1,45	0,15	47,74	5,09	-0,30	0,77
	Sontest	49,23	5,47			48,14	5,44		

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu için durumluluk ($t=1,43$; $p>0,05$) ve sürekli kaygı ($t=-1,45$; $p>0,05$) ölçeklerinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Benzer durum kontrol grubu için de gözlenmektedir; durumluluk ($t=1,55$; $p>0,05$) ve sürekli kaygı ($t=-0,35$; $p>0,05$) ölçeklerinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları benzerdir.

Gelişimsel Erken Müdahale Programının Annelerin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Gelişimsel Erken Müdahale Programı uygulama sonrası çalışmaya katılan annelerden değerlendirme formu aracılığıyla (EK-G) kendilerine uygulanan programı eğitimci boyutu, program boyutu ve katılımcı boyutu başlıkları altında değerlendirmeleri istenmiştir. Deney grubunda olan 44 annenin tümünden değerlendirme formu alınmıştır.

Annelerin görüşleri değerlendirildiğinde Gelişimsel Erken Müdahale Programının kendilerine katkı sağladığına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Annelerin görüşleri açısından eğitimci boyutu altında ortaya konulan bulgular Tablo 21’de gösterilmektedir:

Tablo 21*Annelerin Eğitimci Boyutu ile İlgili Görüşleri*

Eğitimci Boyutu	f	Anneler
Grupla olumlu iletişim kurması	21	YS2, YS6, YS7, YS10, YS11, YO1, YO2, YO3, YO5, YO7, YO8, YO9, FS8, FS9, FS12, FO3, FO4, FO7, FO8, FO9, FO12
Anlatımının nitelikli olması	6	YS2, YS9, FS4, FS5, FS12, FO7
Eğlendirirken öğretmesi	4	YO2, FS9, FO8, FO10
Konuya hâkim olması	3	FS2, FS9, FO3
Performansının iyi olması	1	YS1

Eğitimcinin değerlendirildiği bu boyut ile ilgili tüm görüşlerin olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Tabloda yer alan görüşlere uygun olan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bizlerle kurduğunuz iletişim mükemmel. Sevecen ve anlayışlı yaklaşımlarınız çok güzel.” (YO8)

“Anlatımınız ve örnekleme çok güzeldi.” (YS9)

“Hem bilgilendiren hem de bilgilendirirken güldüren, eğlendiren bir insan. Dinlemek hiç sıkıcı olmuyor. Sevecenliği, tatlı dili dersini daha da güzel hale getiriyor.” (YO2)

“Gün boyu eğlendik hem de birçok şey öğrendik. Bize bilgisayardan bir şey okumadığınız için teşekkür ederim.” (FO10)

“Hocamız konuya hâkim, anlaşılır ve zamanı çok iyi kullandı” (FS2)

Annelerin program boyutu ile ilgili görüşlerine Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22*Annelerin Program Boyutu ile İlgili Görüşleri*

Program Boyutu	f	Anneler
Bilgilerin artması	12	YS9, YO1, YO3, YO5, YO7, YO8, YO9, FS2, FS7, FO2, FO5, FO12
Çocuk kitaplarıyla ilgili bilginin artması	10	YS4, YO9, FS1, FS2, FS3, FS5, FS6, FS8, FO7, FO13
Program süresinin kısa olması	9	YO1, YO3, FS7, FS9, FS11, FS12, FO8, FO12, FO13
Çocukla olumlu iletişim geliştirme	7	YS2, YS10, FS3, FS4, FS9, FO1, FO3
Yanlışlarını fark etme	7	YS8, YS10, YO4, YO5, YO6, YO8, FO12
Programı faydalı bulma	4	YS2, FS2, FS8, FS9
Yol gösterici olması	1	FS6
Drama etkinliğinin yetersiz olması	1	FS10

Tablo 22’de annelerin Gelişimsel Erken Müdahale Programının program boyutuna dair görüşlerine yer verilmiştir. Velilerin büyük bir çoğunluğu (f=12) uygulanan programın genel olarak bilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Velilerin bir kısmı (f=10) çocuk kitaplarıyla ilgili bilgilerinin arttığı konusunda ayrıca görüş bildirmişlerdir. Programın değerlendirilmesine dair diğer görüşler, program süresinin kısa olması (f=9), çocukla olumlu iletişim geliştirme (f=7), yanlışlarını fark etme (f=7), programı faydalı bulma (f=4), yol gösterici olma (f=1), empati yeteneği geliştirme (f=1), olarak karşımıza çıkmaktadır. Programın değerlendirildiği bu boyut ile ilgili görüşlerin büyük çoğunluğunun olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Bu görüşlerin yanı sıra programda yer verilen drama etkinliklerine daha fazla yer alması verilmesine dair (f=1) görüş bildirilmiştir.

Program süresinin kısa olması görüşünü belirten velilerin (f=9) uygulama sürecinde yer verilen konulara yetersiz zaman ayrılması değil de eğitim almaktan keyif aldıkları için programın daha fazla sürmesini istedikleri şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“Geçen zamanımız dolu dolu geçti. Süre olarak normal bir eğitim için yeterli olabilir ama devam da etse güzel olur.” (FO8)

“Nasıl başladı nasıl bitti anlamadım. Çok çabuk bitti. Devam etseydi keşke” (Y01)

“Keşke bu kadar kısa olmasaydı. Allah sizden razı olsun.” (YO3)

Tabloda yer alan diğer görüşlere uygun olan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bana o kadar çok şey kattınız ki hocam anlatamam. Kendimi bazen eksik görüyordum ve bunun nedeni farkında olmamamdı bazı şeylerin. Şunu anladım ki çocuğumuzu çok iyi dinlemeliyiz ki ne istediğini anlayabilelim.” (Y08)

“Zeynep Hocamın programında aile, okul ve çocuk birlikteliğinin önemini daha çok anladım. Çocuklarıma çok daha yararlı ve verimli olmanın önemini daha çok kavradım.” (FS2)

“Bana ve çocuğuma çok şeyler kattığınıza inanıyorum... Bu kurstan çocuğumla nasıl kaliteli zaman geçireceğimi de öğrendim.” (FS7)

“Ondan öğrendiğim bilgiler doğrultusunda çocuklarıma daha verimli, doğru davranışlar kazandırdığıma inanıyorum.” (YO9)

“Çocuğumu nasıl dinlemem gerektiğini öğrendim. Gelişimi hakkında bilgi sahibi oldum. (FO5)”

“Kitap okuma alışkanlığımız yoktu. Hocamızın her hafta okuduğu kitaplar beni çok etkiledi ve gidip bir kütüphaneye üye oldum. Şimdi haftada dört beş tane kitap okuyoruz.” (YS4)

“Nasıl kitap seçeceğimi biliyorum artık. Her kitap güzel değil. Kötü kitaplar da var. Okumadan almamak lazım” (FS5)

“Bilhassa bundan sonra aldığım kitaplarda önce resmine değil içeriğine önem vereceğim.” (FS8)

“Bu verdiğiniz eğitimin bize çok yararı oldu. Çocuğuma karşı tahammül derecem arttı. Artık empati kurarak onu anlamaya çalışarak yaklaşabiliyorum.” (FO3)

“Çok çabuk sinirlenen biriydim. Şimdi daha sakin ve olumlu yaklaşıyorum olaylara. Çocuklarla iletişimde yanlışlarımı daha düzenli bir hale getirdim.” (FS4)

“Hayatımızda farkında olmadan yaptığımız hataları fark etmemizi sağladınız.” (YO4)

“Rol yaparken ya da izlerken aslında benim de ne kadar hatalı davrandığımı gözlerimle gördüm. Çok etkili oldu. Yanlışlarımı düzeltmeye başladım.” (FO12)

“Bu eğitimle öğrenmiş olduğum birçok faaliyetler ve iletişimler çocuğum ve benim açımdan çok faydalı oldu.” (FS8)

“Genel olarak programı çok faydalı buldum.” (FS9)

“Bu eğitim çocuğum ve benim için çok yol gösterici oldu.” (FS6)

“Drama etkinliğine daha çok yer verilse güzel olurdu.” (FS10)

Tablo 23

Annelerin Katılımcı Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcı Boyutu	<i>f</i>	Anneler
Mutlu hissetmek	8	YS11, FS1, FS3, FS6, FS7, FS9, FS10, FO3
Program tekrarlandığında katılım sağlamak	8	YS11, FS2, FS6, FS9, FS10, FS12, FO8, FO10
Eğitimden memnun olmak	7	YS1, YO1, YO2, YO3, FS4, FO7, FO9,
Keyif almak	3	FO2, FO8, FO13
İyi hissetmek	3	YS11, FS9, FS12
Özel hissetmek	2	YS11, FO7
Sosyalleşmek	2	YS9, FO13
Empati yeteneğinin gelişmesi	1	FS3

Tablo 23'te veliler katılımcı boyutu ile ilgili görüşlerini, eğitimden dolayı mutlu hissetmek ($f=8$), memnun olmak ($f=7$), keyif almak ($f=3$), iyi hissetmek ($f=3$), özel hissetmek ($f=2$), sosyalleşmek ($f=2$), ve empati yeteneğinin gelişmesi ($f=1$) şeklinde olumlu duygular ile belirtmişlerdir. Bu olumlu duyguların yanı sıra velilerden bir kısmı ($f=8$) program tekrarlandığında katılım sağlamak istediklerini de belirtmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun olan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Biz de konuştuk siz de konuştunuz. Fikirlerimizi paylaştığımız için mutluyum.” (FS1)

“Bu programa katıldığım için çok mutluyum.” (FS7)

“Öncelikle bu tür bir programa ilk defa katıldım ve katıldığım için çok mutluyum.” (FS9)

“Çok daha öğrenmem gereken şeylerin olduğunu bunun için de bu eğitimlerin devam ve sürekliliğini talep ederim.” (FS2)

“Bir daha eğitim verilirse bir daha sizle katılırım.” (FS10)

“Vermiş olduğunuz eğitim ve performansınızdan çok memnun kaldım.” (YS1)

“Geçen günlerim hem çok eğlenceli hem de öğretici bir şekilde geçti ve çok memnun oldum.” (YO3)

“Dersine severek, zevk alarak katıldım.” (FO2)

“Bu programa katılmam kendimi iyi hissettirdi.” (FS12)

“Anlatılan bazı şeyleri biliyor olsam da tekrar bir başkasından duymak iyi geldi.” (FS9)

“Ben aramızda çok özel bir elektrik olduğunu hissettim.” (YS11)

“En azından velilerle konuşup arkadaş olduğumuz bir ortam oldu. Bunun için bile toplanmak güzeldi.” (YS9)

“Empati yeteneğimizi ortaya çıkardığımız, kendimizin de bir zamanlar çocuk olduğunu hatırlattığınız için teşekkür ediyorum.” (FS3)

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimleri temel alan ve erken çocuklukta dil gelişimini desteklemeyi hedefleyen bir “Gelişimsel Erken Müdahale Programı” hazırlama, bu programın etkililiğini belirleme, programın ve uygulama sürecinin anneler üzerindeki yansımalarını inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları temelinde elde edilen sonuçlar tartışılarak sunulmuştur.

Araştırmaya katılan ailelere ait demografik özellikler. Araştırmaya deney grubunda 44 ve kontrol grubundaki 50 anne katılmıştır. İçeriğin modüllerden oluşmasına rağmen konunun bir bütün olması ve katılımın önemli bir unsur olması nedeniyle “Gelişimsel Erken Müdahale Programı’na iki defadan fazla devamsızlık yapan annelerin verileri araştırmaya eklenmemiştir. Programa başlamalarına rağmen 2 anne evlerine uzun süreli yatılı misafirin gelmesi ve evde hastalık nedeniyle bakmakla yükümlü oldukları birilerinin olması gibi çeşitli nedenlerle programa devam edememiştir. Bunun yanı sıra “Gelişimsel Erken Müdahale Programı” başladıktan dört hafta sonra Türkiye İş Kurumu’nun açmış olduğu ve devam mecburiyeti olan “çocuk gelişimi meslek elemanı yetiştirme” programına katılmaya karar veren dört anne de programa devam edememiştir. Deney grubundaki 44 anneden sadece bir anne çalışmaktadır. O anne de terzi olan eşinin yanında ona yardım etmektedir. Kontrol grubundaki annelerden sadece 2’si çalışmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin eğitim durumlarına bakıldığında lise mezunu annelerin sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yüksekokul mezunu 2 ve üniversite mezunu 1 anne örgün eğitimden mezun olmuştur. Programa katılan annelerin

yaş aralığına bakıldığında deney grubunda 20-30 yaş arasında 16, kontrol grubunda ise 11 anne; 30-40 yaş aralığında deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 38 anne vardır. Araştırmaya katılan deney grubundaki annelerin 37'si evli, 7'si ayrı; kontrol grubundaki annelerin ise 47'si evli ve 3'ü ayrıldır. Her ne kadar demografik bilgi formlarında bilgileri bu şekilde doldurmuş olan anneler olsa da yapılan bireysel görüşmelerde beraber olmamalarına rağmen formda beraber olduklarını yazan, resmi olarak boşanmadıklarını ama eşlerinin başka bir şehirde yaşadığını ve/veya cezaevinde olduğunu paylaşan anneler vardır.

Evde yaşayan kişi sayısı ailelere göre değişiklik göstermektedir. Kış mevsiminde olunması sebebiyle şehir dışından annelerin veya babaların ebeveynlerinin gelmesi sık karşılaşılan bir durum olmuştur. Evde çocuğun kendisine ait odası var mı sorusunda deney grubunda 25 kişi evet cevabını vermiş olsa da çocuk büyük bir çoğunlukla bu odayı kardeşleriyle ya da evde yaşayan diğer bireylerle paylaşmaktadır.

Araştırmanın amaçları arasında çevresel nedenlerle gelişimleri risk altında olan çocukların örneklem olarak alınması söz konusudur. Demografik özelliklerin verilmiş olduğu tablo 2'de ev sahibi olma durumuna bakıldığında deney ve kontrol grubundaki ailelerin yaklaşık yüzde 30'unun ev sahibi olduğu görülmektedir. Var olan evlerin büyük çoğunluğunun tek katlı gecekondur olması ya da evlerinin olduğu araziye daire karşılığı inşaat firmasına vermeleri nedeniyle ev sahibi olma durumu mevcuttur. Katılımcı annelerden algıladıkları gelir durumunu belirtilmesi istendiğinde kendilerini orta ve ortanın üstü olarak gören aile sayısının oranı yüksek olmasında ev sahibi olmalarının etkisi görülmektedir.

Annenin eğitim düzeyi ve çocuğa kitap okuma sıklığına dair frekans tablosuna bakıldığında annelerin ve babaların eğitim düzeyinden bağımsız olarak ailelerin çocuklarına genellikle haftada 1-2 kere kitap okuduğu; haftada 3-4 ya da 2 haftada 1 kitap okuyan aile sayısının bu sayıya oranla daha az olduğu görülmüştür. Aile eğitim düzeyi ile çocuğa kitap okunma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Raikes vd. (2006) düşük gelirli ailelerin çocuklarına kitap okuma durumlarını araştırdıkları çalışmanın bulguları; annelerin yarısının küçük çocuklarına her gün kitap okuduklarını belirttikleri çalışma ile paralellik göstermektedir.

Aile okuryazarlık ortamı ve çocukların orta sınıf ailelerde okuryazarlık kazanma becerisi arasında bir bağlantı vardır. Bennett vd. (2002) aile ortamı ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya benzer şekilde hem düşük hem orta gelirli ailelerde paylaşımlı kitap okuma etkinliğinin çocukların dil ve okuryazarlık yeteneklerini üzerinde olumlu etki göstermede benzer sonuçlar paylaşılmıştır. Senechal ve LeFevre'nin, (2002) erken ev okuryazarlığı deneyimleri, sonraki alıcı dil ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve okuma başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma ile paralellik göstermektedir.

Bennett vd. (2002) çalışmalarında ebeveynlerin okuryazarlığa bağlı inanışlarının ve aktivitelerinin, öğrenme fırsatı yaratışlarının, okul öncesi çağıdaki çocuklardaki dil ve okuryazarlık gelişimi ile ilgili olduğunu desteklediğini söylemiştir. Paylaşımlı kitap okuma, ailelerin kitap okuma konusundaki tutumları ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi okuryazarlığa ilişkin değişkenlerin çocukların dil gelişimlerini çok büyük etkileri olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar küçük çocukların dil ve okuryazarlık yeteneğini açıklamadaki ilk adım olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan çocuklarla ilgili demografik özellikler. Araştırmanın deseninde araştırmaya katılan çocukların belirlenmesinde dil gelişimlerinde cinsiyetlerine bağlı anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırma soruları arasında olduğu için kız erkek çocuk sayı dengesine dikkat edilmiştir. Deney grubundaki çocukların %54.50'i kız iken kontrol grubundaki çocukların %46'sı kızdır.

Geliştirilmiş olan program 48-72 ay çocuklara yönelik olduğu için ilköğretime bağlı ana sınıfında öğrenim gören çocukların yaş aralığı programı kapsamaktadır. Bu nedenle de araştırma deseninde yine ilköğretime bağlı anasınıfının olduğu semtte bir anaokulu örnekleme eklenmiştir. Deney grubundaki çocukların %36.4'ü 48-60 aralığında, %63.60'ı da 61-72 ay aralığındadır. Çocukların kaç kardeş olduğu, kaçınıcı çocuk olduğu ve aileleri

tarafından kendilerine hangi sıklıkla kitap okunduğu bilgisi araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırma problemi olan “var mıdır? sorusuna cevap bulma amacıyla t testi ile incelenmiştir. Ön test açısından benzer sonuç almalarına rağmen deney grubundaki çocukların son test puanları, kontrol grubu puanlarından anlamlı farklıdır. Kontrol grubundaki çocukların da ön test ve son test puanları arasında artış olmuştur ama bu artış deney grubundaki çocukların puanlarının artışı kadar olmamıştır. Kontrol grubundaki bu puan artışının zaman faktörü ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Dil gelişimi açısından risk grubunda olan ve okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık çocukların ailelerine yönelik hazırlanan “Gelişimsel Erken Müdahale Programı”nın çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi. Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney grubu annelerinin çocukları ile kontrol grubundaki annelerin çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanları öntest açısından grupların benzer olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile kontrol edilmiştir.

Gruplar arasında alıcı dil ölçeğinde deney ve kontrol grubunun benzer olduğu bulunurken ifade edici dil ve sözel bileşik dil ölçeğinde anlamlı fark çıktığı için yapılan deneysel desenin etkililiğini test edebilmek adına Kovaryans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Uygulanan programın alıcı dil ölçek puanlarındaki değişikliğin %33’ünü ($\eta^2=0,33$), ifade edici dil ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %21’ini ($\eta^2=0,21$) ve sözel bileşik dil ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %37’sini($\eta^2=0,37$) açıkladığı gözlenmiştir.

Uygulanan “Gelişimsel Erken Müdahale Programı”nın kalıcılığını belirlemek adına t testi ile sontest ile izleme testi ortalamaları arasındaki fark kontrol edilmiş, ölçeklerinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre annelerin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Gelişimsel Erken Müdahale Programı”na katılmaları 48-72 aylık çocuklarının dil

gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamıştır ve anneler program yoluyla çocuklarının dil gelişimlerine katkı sağlayabilmişlerdir.

Alan yazında da erken müdahale çalışmalarının işlevselliğini gösteren benzer çalışmalar vardır. Orçan (2009) anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi isimli çalışmasında verilen eğitimin çocukların gelişimini olumlu etkilediğini çocukların düşünme, dil, sayı becerileri ve erken öğrenme becerilerini arttırdığı; Büyüktaşkapu (2012) okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi isimli çalışmasında hazırlanan programın çocukların okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini; Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) uyguladıkları “akademik ve dil beceri programının 61-66 aylık çocukların erken akademik ve dil becerileri ile bilişsel yeteneklerine” etkisini araştırdıkları çalışmada programın çocukların erken akademik ve dil becerileri ile bilişsel yetenekleri üzerinde etkili olduğunu, deney ve kontrol grubu arasında son test erken akademik ve dil bileşiği, alıcı dil becerisi, sözcük bilgisi, ifade edici dil becerisi, telaffuz araştırması, harfler ve sözcük becerisi ve sayı becerisi arasında anlamlı farkın olduğunu ve Kargın (2001) anne babalara uygulanan programın çocukların sözel iletişim becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunu bildirmiştir.

Çocukların alıcı dil alt testi, ifade edici dil alt testi ve sözel dil bileşik öntest sontest puanları ve çocukların cinsiyetine ilişkin bulgular. Deney ve kontrol gruplarının alıcı dil, ifade edici ve sözel bileşik dil fark puanlarının çocuğun cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken grup (deney/kontrol) ayrımı yapmaksızın çocuğun cinsiyetine göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Gruplar arası

karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki hem kız hem de erkek çocuklarının puanları kontrol grubundaki hem kız hem de erkek çocukların puanlarından daha yüksektir.

Buna göre, Gelişimsel Erken Müdahale Programına katılan annelerin çocuklarının alıcı ve ifade edici dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile Gelişimsel Erken Müdahale Programının bir sonucu olarak çocukların alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil puanları değişmektedir ve programın hem kız hem de erkek çocuklarına hitap ettiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Bulgular cinsiyete yönelik son yıllarda yapılan dil yeterliğinde kız ve oğlan çocukları arasında farklılığın olmadığına dair bulguları içeren (Erdoğan ve diğerleri, 2005; Çiyiltepe, 2015) çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Çocukların alıcı dil alt testi, ifade edici dil alt testi ve sözel dil bileşik öntest sontest puanları ve evde yaşayan kişi sayısına ilişkin bulgular. Deney ve kontrol gruplarının alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil fark puanlarının çocuğun evdeki kişi sayısı ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını gözlenirken grup (deney/kontrol) ayrımı yapılmaksızın evdeki kişi sayısına göre öntest ve sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Annelerin farklı gruplarda olması ile evdeki kişi sayısı değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Buna göre, Gelişimsel Erken Müdahale Programına katılan annelerin çocuklarının alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, evdeki kişi sayısından değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan Gelişimsel Erken Müdahale Programının bir sonucu olarak çocukların alıcı, ifade edici ve sözel bileşik dil puanları değişmektedir.

Annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde aile kabul ve reddetme ölçeği öntest sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin bulgular. Ebeveyn çocuk etkileşimi tüm sosyoekonomik düzeylerde çocuğun gelişimini inkâr edilemez derecede etkiler. Yüksek beklenti ile birleştirilmiş ailesel sıcaklık, belirlenmiş açık kurallar ve rutinler yoksulluktan

kaynaklanan olumsuz etkilerini ılımlaştırır ve ebeveynlerin sıcaklığının olmaması dil sorunlarının gelişiminde rol oynayabilir. Ebeveyn sıcaklığı, daha iyi bellek, yüksek başarı, dil becerisi ve gelir dâhil, daha sonraki çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde birçok olumlu sonuç ile ilişkilidir (Perkins ve diğerleri, 2013).

Gelişimsel Erken Müdahale Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda çocuklarıyla ilişkilerinde sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarında ve aile kabul ve reddetme ölçeği genelinde ön-test ve son-test ve izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutları için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur Uygulanan programın, sıcaklık ve sevgi boyutu puanlarındaki değişkenliğin %10'unu ($\eta^2=0,10$), saldırganlık ve kin boyutu puanlarındaki değişkenliğin %58'ini ($\eta^2=0,58$), ilgisizlik ve ihmal boyutu puanlarındaki değişkenliğin %6'sını ($\eta^2=0,06$), ayrıştırılmış reddetme boyutu puanlarındaki değişkenliğin %3'ünü ($\eta^2=0,03$), ölçeğin genel puanlarındaki değişkenliğin de %38'ini ($\eta^2=0,38$) açıkladığı gözlenmektedir.

Letourneau vd. (2013) yürüttükleri çalışmada sürekli depresyonda olan ya da çocuğu 2-3 yaşındayken depresyon geçirmiş annelerin çocuklarının olumsuz davranışlarda bulunduğunu, annenin demografik faktörler, aile işlevleri ve ebeveynlik niteliklerine atfedilen nedenlerden dolayı depresyonda olmasının çocukların 4-5 yaşlarında düşük alıcı dil kapasitesine, dikkatsiz olmalarına ve fiziksel saldırganlık göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Aile kabul ve reddetme ölçeğinin geneli için deney ve kontrol grubunda ön test ve son test fark puanları hesaplandığında deney grubundaki puan iyileşmesi kontrol grubundan 11,51 puan daha yüksektir. Görülen bu değişimin özellikle saldırganlık ve kin

boyutunda olması ölçekteki ilgili maddeler düşünüldüğünde ailenin işlevselliğinin artırılmış olduğu ve aile içi iletişime olumlu katkı sağladığı sonucunu çıkarılmasına yardımcı olabilir.

Uygulanan programın kalıcılığını belirlemek için izleme testi ile sontest ortalamaları arasında fark olup olmadığı kontrol edilmiş sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin ayrıştırılmamış reddetme boyutları ile ölçek genelinden elde edilen sontest ile izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamışken ilgisizlik ve ihmal boyutu için anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde aile kabul ve reddetme ölçeği öntest sontest puanları ve çocukların cinsiyetine ilişkin bulgular. Annenin ev hali, bebeğin sağlığı, ailenin psikolojik ve ekonomik durumu, ailenin içinde yaşadığı çevre ve toplum ile ilgili öngörülemez durumlar çocuk gelişimi açısından risk durumu oluşturabilir (Boyd Webb, 2017).

Anjel (1993) Ebeveyn Kabul-Ret Ölçeği Anne formunun geçerlilik ve güvenilirliğini incelediği çalışmada; düşük orta ve yüksek eğitim düzeylerine sahip annelerin ebeveyn kabul-ret ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklı bulmuş ve eğitim düzeyinin annenin çocuğuna karşı kabul ve ret davranışları üzerinde önemli bir faktör olduğunu ve düşük eğitim düzeyine sahip annelerin yüksek düzeyde reddedici olduğunu belirlemiştir. Çalışmaya katılan annelerin büyük bir çoğunluğu lise ve ortaokul mezunudur. Çalışmaya katılan anneler için eğitim durumlarının çocuklarına karşı kabul ret davranışları üzerinde önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur. Bunun sebebinin annelerin eğitim düzeyleri nedeniyle var olan farklarının aynı çevresel faktörlere maruz kalmaları nedeniyle ortadan kalkmış olması düşünülebilir.

Aile kabul ve reddetme ölçeği ve sıcaklık sevgi, saldırganlık kin, İlgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme boyutlarından elde edilen öntest sontest arasındaki fark puanları ortalamasının deney ve kontrol grubunda olma ile çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek

olması değişkenlerinin sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin puanı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Buna göre, Gelişimsel Erken Müdahale Programına katılan annelerin sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, İlgisizlik ve ihmal boyutlarına ilişkin öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan Gelişimsel Erken Müdahale Programının bir sonucu olarak annelerin sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal boyutlarının puanları değişmektedir. Fakat annelerin farklı gruplarda olması ile çocuğun kız ya da erkek olması değişkenlerinin ayrıştırılmamış reddetme puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı yani uygulanan Gelişimsel Erken Müdahale Programının annelerin ayrıştırılmamış reddetme boyutu puanlarında değişmeye neden olmadığı bulunmuştur.

Aile kabul ve reddetme ölçeğinin geneli için deney ve kontrol grubunda ön test ve son test fark puanları hesaplandığında deney grubundaki puan iyileşmesi kontrol grubundan anlamlı farklıdır. Gelişimsel Erken Müdahale Programına katılan annelerin aile kabul reddetme ölçeği geneline ilişkin öntest ve sontest fark puanlarındaki değişme, çocuğun cinsiyetinden değil annelerin deneysel desende yer aldıkları gruptan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile Deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı puan farklılığının çocuğun cinsiyetinden bağımsız olduğu ve programın hem kız hem de erkek çocukları kapsadığı ve Gelişimsel Erken Müdahale Programının bir sonucu olarak annelerin aile kabul reddetme ölçeği puanlarının değiştiği söylenebilir.

Ogelman ve Uçar Çabuk'un 2013 yılında ebeveynlerin kabul ret düzeyleri ile çocukların sosyal konumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarının sonuçlarına göre sosyal konumu yüksek olan çocukların anne baba kabulünün de yüksektir ve cinsiyet gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Elde edilen bu bulgu bu araştırmanın verileri ile de paraleldir.

Annelerin durumluk ve sürekli kaygı öntest, sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin bulgular. Bireyin içinde yaşadığı kültür, gelenekler ve yaşam şartları onun çocuk yetiştirme yöntemlerini etkiler. Annenin iyi oluş hali de çocuğun gelişimi etkiler. Yüksek ebeveyn stresi, çocuklarda sık görülen sosyoduygusal problemlerle ilişkilidir, bu nedenle erken müdahalede kaynak odaklı danışma ve destek stratejileri önemlidir çünkü ebeveynlerin kişisel ve sosyal kaynaklara erişimi önemli ölçüde daha düşük stres deneyimi ile ilişkilidir (Hintermair, 2006).

Eğitim Programına dâhil olan deney ve kontrol grubundaki annelerin program sonunda durumluk ve sürekli kaygı puanları açısından öntest, sontest ve izleme testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu, uygulanan programın, durumluluk ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %11'ini ($\eta^2=0,11$) açıkladığı görülmektedir.

Gelişimsel Erken Müdahale Programının uygulandığı deney grubunda hem durumluk kaygıda hem de sürekli kaygıda anlamlı bir fark oluşmuşken kontrol grubunda sürekli kaygıda herhangi bir anlamlı fark çıkmamıştır. Annelerin kaygı düzeylerindeki bu farklılık programın ailelerin ihtiyaçlarına cevap verdiği sonucunun çıkarılmasına yardım edebilir.

Uygulanan programın annelerin görüşleri kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular: Gelişimsel Erken Müdahale Programı uygulama sonrası çalışmaya katılan annelerden değerlendirme formu aracılığıyla kendilerine uygulanan programı eğitimci boyutu, program boyutu ve katılımcı boyutu başlıkları altında değerlendirmeleri istenmiştir. Deney grubunda olan 44 annenin tümünden değerlendirme formu alınmıştır.

Programın eğitimci boyutunun anneler üzerindeki yansımaları. Programa katılan anneler program uygulayıcısının pozitif öğrenme ortamı yarattığını, aktif katılım gerektiren oturumlar sırasında grubun dengesini iyi sağlayıp heyecan, mutluluk, şaşkınlık, pişmanlık gibi duygular açığa çıkarken süreci iyi yönetebildiğini, güzel zaman geçirirken eğlenerek öğrenme fırsatları sağlayarak eğitimcilere karşı olan bakışlarının değiştiğini ifade etmişlerdir.

Programın içerik (program) boyutunun anneler üzerindeki yansımaları. Anneler çocuklarının sahip olduğu potansiyele ve gelişim süreçlerine dair pedagojik alan bilgisini de içeren yeni bilgiler edinerek bilgi düzeylerinin arttığı için içerikten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Programın anlatım, soru-cevap, tartışma, kitap okuma, drama ve oyun gibi çok boyutlu içeriğinin olması annelerin aile eğitim çalışmalarına dair farklı bakış açısı kazanmalarını ve daha sonra yapılabilecek aile katılım ve eğitim etkinliklerine katılmaya dair pozitif duygu geliştirmelerini sağlamıştır.

Programın katılımcı boyutunun anneler üzerindeki yansımaları. Kendilerini yeterli görmedikleri alanlarda bilgi sahibi oldukları için kendilerine güven duyduklarını, yeterliliklerini geliştirebilme fırsatı elde ettikleri için kendilerini şanslı hissettiklerini ve uygulamaların gözle görülür sonuçlarının kendilerini mutlu ettiğini söylemişlerdir. İyi örnekler sayesinde çocuklarının gelişim ve öğrenebilmelerine destek olabilecek olumlu tutum geliştirdiklerini, çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri zenginleştirebilme açısından uygulamaya dair kazandıkları yeni beceriler sayesinde evdeki paylaşımlarının arttığını ve aile içi iletişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Uygulanan programın annelerin görüşleri kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular uygulamanın eğitimci, program ve katılımcı boyutlarında değerlendirildiğinde uygulamanın ailelerin yararına ve etkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Gelişimsel Erken Müdahale Programının çocuklara ve annelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kısımda elde edilmiş olan bu sonuç ışığında öğretmenlere, araştırmacılara ve topluma yönelik öneriler sunulmaktadır.

Öğretmenlere yönelik öneriler. Öğretmenler aile eğitimine dair kongre, panel ve hizmet içi eğitim gibi etkinliklere katılarak kendi mesleki temellerini sağlamlaştırabilirler.

Öğretmenler aile eğitim konusunda çalışan araştırmacılarla iş birliği içinde olup onları sınıflarına davet edebilir ve onların araştırmalarına destek olurken birlikte aile eğitimi uygulamaları planlayabilirler.

Ailelere okul ile nasıl sağlıklı iş birliği içinde olunabileceği aktarılabilir.

Aile eğitim çalışmaları kapsamında ailelere bilgilendirme notları gönderilebilir.

Ailelere çocuklarının eğitimlerinde onlara nasıl yaklaşacaklarına dair stratejiler sunulabilir.

Aile merkezli yapılan çalışmalarda her bir anne ile görüşme yapıp, ailelerin verilen görevleri yapan pasif uygulayıcı olmalarından ziyade çocuklarının gelişimi hakkında düşünen ve karar veren bireyler olmalarına rehberlik edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Amaçlı örnekleme tercih edilen bu araştırmanın katılımcıların rastlantısal belirlendiği bir yöntemle tekrarlanabilir.

Daha fazla veri elde edilmesine yardımcı olma ve etkinin uzun dönemli olup olmadığını belirleme adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Hedefi ailelerin çocuklarının gelişimindeki rollerinin önemi olan programlar hazırlanabilir.

Ebeveynlerin çocukların okuryazarlık aktivitelerinde yardımcı olma konusunda güvenlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca yapılan bu çalışma doğrudan anneleri güçlendirmeye yönelik olmamasına rağmen kendilerini ifade etme fırsatı bulan anneler için olumlu ve güçlendirici etkisi olmuştur. Farklı konularda bilgi verildiği durumlarda bile anneye birey olarak kendini iyi hissettirebilecek deneyim fırsatları içeren programlar hazırlanabilir.

Topluma yönelik öneriler. Yapılan bu çalışmanın aileler ve çocuklar üzerindeki olumlu sonuçları erken müdahale ve aile eğitimi çalışmalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Gelişimsel Erken Müdahale programları; ebeveyn ve çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesine ve sıklığına katkı sağlayarak çocukların yeteneğini programın uygulamasının ötesinde geliştirebilir. Bu nedenle Türkiye’de erken çocukluk müdahale/ erken çocukluk özel eğitim programları ve onların yararları, etkileri ve sonuçları hakkında bir farkındalık oluşturulmalı ve erken çocukluk müdahale hizmetleri ile ilgili nitelikli bir sistem acil olarak oluşturulmalıdır.

Çocukların ve ailelerinin yaşadığı sosyal çevreyle alakalı kapsamlı politikalar geliştirilmeli ve sunulan sosyal hizmetler bir müdahale programına dönüştürülmelidir.

Etkili olduğu aşikâr olan aile eğitim programları sistematik bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Toplumun şekillenmesine destek olan bu programların uygulanma sürecinde toplum kaynaklarından faydalanması ve toplum merkezlerinin de düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary Education Online*, 13(2).
- Almqvist, K., & Broberg, A. G. (2003). Young children traumatized by organized violence together with their mothers—The critical effects of damaged internal representations. *Attachment & Human Development*, 5(4), 367-380.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., & Carandek-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.
- Anjel, M. (1993). *The transliteral equivalence, reliability, and validity studies of the parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ) mother form: A tool for assessing child abuse* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.
- Atmaca Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*. 23(4), 239-69.

- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Başal, H. A. (2006). Türkiye'de doğum öncesi doğum ve doğum sonrası çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin gelenek, görenek ve inançlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 45-70.
- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Bekman, S., (2008). *Yıllar içinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV): Çok bakışlı bir anlatı*. Kansu Matbaacılık.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Belsky, J., Melhuish, E., Barnes, J., Leyland, A. H., & Romaniuk, H. (2006). Effects of Sure Start local programmes on children and families: Early findings from a quasi-experimental, cross-sectional study. *British Medical Journal*, 332(7556), 1476-1479.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Berk, L. E. (2003). *Development through the lifespan*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boyd Webb. N. (2017). *Çocuklarla sosyal hizmet uygulaması*, (Çev. Ed. E. Erbay). Ankara: Nika Yayınevi
- Bredekamp, S. (1997). NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Young Children*, 52(2), 34-40.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: the dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 565-581.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage publications.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: who wants it?. *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
- Çağdaş, A., & Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Çak, H. T., & Gokler, B. (2013). Attention deficit hyperactivity disorder and associated perinatal risk factors in preterm children. *Türk Pediatri Arşivi*, 48(4), 315-22.
- Çiyiltepe, M. (2015). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 191-226). Ankara: Kök.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- De Lisle, J. (2011). The benefits and challenges of mixing methods and methodologies: Lessons learnt from implementing qualitatively led mixed methods research designs in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 18, 87-120.
- Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., ... & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Doğan, Ö., & Acar Şengül, E. (2017). *Büyüme ve gelişme*. (Ed: N. Baysal Metin.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dokken, D., & Ahmann, E. (2006). The many roles of family members in" family-centered care"--part I. *Pediatric Nursing*, 32(6).
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Dor. A., (2012). Parents' involvement in school: Attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review*, B (11):921-935.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2008). *Research synthesis and meta-analysis of studies of family-centered practices*. Winterberry Press. North Carolina, USA

- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Duyan, V., Yolcuoğlu, İ.G., Artan, T. (2014). *Dünü, bugünü, yarınıyla insanı anlamak (İnsan davranışının kökenleri ve sosyal çevrenin etkileri)*. İstanbul: Nar Yayınevi. S: 97.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Routledge.
- Er-Sabuncuoğlu, M. (2018). Genetik, çevre ve gelişim. F. Turan ve A. Yükselen (Ed.). *Çocuk gelişim 1- Bebeklik döneminde gelişim* (ss. 80-100) Ankara: Hedef CS Basın Yayın
- Er-Sabuncuoğlu, M., & Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(2), 149-160.
- Erdiller, Z.B. (2016). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 56-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M., & Chang, S. E. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. *Neuropsychologia*, 114, 19-31.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., ... & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174.
- Fish, M., & Pinkerman, B. (2003). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Normative development and individual differences, infancy to preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 539-565.
- Fletcher, K. L., Cross, J. R., Tanney, A. L., Schneider, M., & Finch, W. H. (2008). Predicting language development in children at risk: The effects of quality and frequency of caregiver reading. *Early Education and Development*, 19(1), 89-111.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (Eighth Edition). United State of America: Mc Graw Hill Companies, Inc.
- Gallahue, D.L., Ozmun J.C. & Goodway, J.D. (2014). Motor gelişimi anlama: genel bakış (Çev. Aksoy A. B.). Motor gelişimi anlamak. (Çev. Ed. D. S. Özer ve A. Aktop). *Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Göle, M. O., & Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3). 663-684
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2).
- Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 275-282). London: Sage.

- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30-million-word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual Synthesis*, 2002.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science & Business Media.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53-56.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.

- Jeynes, W. H. (2010). *The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs*. Teachers College Record.
- Johnson, D. L., & Blumenthal, J. (2004). The Parent Child Development Centers and school achievement: A follow-up. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 195-209.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections*. Annual Synthesis,
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 1-8.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
- Köksal Akyol, A. (2013). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme*, (ss. 43-66). 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

- Krishnan, V., (2010). Early child development: A conceptual model. *Early Childhood Council Annual Conference* (ss. 1-17).
- Küçüker, S. (2006). The family-focused early intervention programme: evaluation of parental stress and depression. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 329-341.
- Küntay, A. (2004). Effect of maternal education on Turkish mother' styles of reminiscing with their children. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 19-35.
- Lally, J. R., Mangione, P. L., Honig, A. S., & Wittner, D. S. (1988). *More pride, less delinquency: findings from the ten-year follow-up study of the Syracuse University Family Development Research Program. Zero to Three*.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Leigh, P., Nievar, M. A., & Nathans, L. (2011). Maternal sensitivity and language in early childhood: A test of the transactional model. *Perceptual and Motor Skills*, 113(1), 281-299.
- Letourneau, N. L., Tramonte, L., & Willms, J. D. (2013). Maternal depression, family functioning and children's longitudinal development. *Journal of Pediatric Nursing*, 28(3), 223-234.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.

- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... & Vogel, C. (2005). The effectiveness of early Head Start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885.
- Majnemer, A. (1998). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *Seminars in Pediatric Neurology*, 5(1), 62-69. Elsevier.
- Majnemer, A., & Shevell, M. I. (1995). Diagnostic yield of the neurologic assessment of the developmentally delayed child. *The Journal of Pediatrics*, 127(2), 193-199.
- Mapp, K. L. (2002) 'Having their say: parents describe how and why they are involved in their children's education', Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans).
- Maviş, İ. (2015). Çocukta dil edinim kuramlar. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 39-73). Ankara: Kök.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: dil gelişimi*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3–31). Cambridge University Press
- Myers, S. M. (1996). An interactive model of religiosity inheritance: The importance of family context. *American Sociological Review*, 858-866.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274
- Noble, K. G., Wolmetz, M. E., Ochs, L. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Brain–behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science*, 9(6), 642-654.

- Norman, R. C. (2007). *Do Parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* (Unpublished master thesis). Brigham Young University, Utah
- Ogelman, H. G., & Uçar Çabuk, F. (2013). 5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının anne babalarının kabul red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 18(2).
- Orçan, M. (2009). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction*. NJ: Pearson Education.
- Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı.* Boğaziçi Üniversitesi.
- Özdoğan, F. (2006). Türkiye'de uygulanan anne-baba eğitim programları. *Küreselleşen dünyada sosyal hizmetlerin konumu hedefleri ve geleceği sempozyum sunum kitabı.*
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Page, J., Cock, M. L., Murray, L., Eadie, T., Niklas, F., Scull, J., & Sparling, J. (2019). An abecedarian approach with aboriginal families and their young children in Australia: playgroup participation and developmental outcomes. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 233-250.
- Parrila, R. K., Ma, X., Fleming, D., & Rinaldi, C. (2002). *Development of prosocial skills.* Final Report. Human Resources Development Canada. Service Canada, Ottawa, ON K1A 0J9, Canada.
- Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success.* Teachers College Press.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 10(4), 10.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Razak, R. A., Madison, C. L., Siow, Y. K., & Aziz, M. A. A. (2010). Preliminary content validity and reliability of a newly developed Malay preschool language assessment tool. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 13(4), 217-234.
- Riou, E. M., Ghosh, S., Francoeur, E., & Shevell, M. I. (2009). Global developmental delay and its relationship to cognitive skills. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(8), 600-606.
- Salaway, L. J. (2008). *Efficacy of a direct instruction approach to promote early learning* (Unpublished doctoral dissertation). Duquesne University, Department of Counseling, Psychology and Special Education, Pittsburgh.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy?. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(4), 267-294.

- Santrock, J.W. (2014). Gelişim psikolojisi, (Çev. Ed. Yüksel G.). *Yaşam boyu gelişim*. (13. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarajärvi, A., Haapamäki, M. L., & Paavilainen, E. (2006). Emotional and informational support for families during their child's illness. *International Nursing Review*, 53(3), 205-210.
- Sawyer, V., Pickstone, C., & Hall, D. (2007). *Promoting speech and language: A themed study in fifteen Sure Start Local Programmes*.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sure Start Services. (t.y.). *nidirect government services*. Erişim adresi: <https://www.nidirect.gov.uk/articles/sure-start-services>
- Şener, D. K., & Ocağcı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532.

- Trawick-Smith, J. (2013). Early childhood development: A multicultural perspective. (Çev. Ed. B. Akman). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bakış açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık,
- Tuijl, C. V., & Leseman, P. P. (2004). Improving mother–child interaction in low-income Turkish–Dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 13(4), 323-340.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Turan, F., & Topçu. Z. G. (2016). İletişim ve dil gelişimi. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (ss. 123-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tüik (2018). *Ankara ili ilçelerine ait gelişmişlik kodu verileri*, Ankara.
- Türkbay, T. (2016). Konuşma ve dile özgü gelişimsel bozukluklar. A. P. Akay ve E. S. Ercan (Ed.). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları* (s. 96-113). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği.
- Uyanık, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 459-481.
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S., & Coll, C. G. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910.

- Walker, O. L. (2011). *Preschool predictors of social problem-solving and their relations to social and academic adjustment in early elementary school* (Unpublished doctoral thesis). University of Miami.
- Wang, J., Henderson, J., & Harniman, J. (2013). An empirical study of coexisting relationships between area-specific support and early childhood development. *Journal of Social Service Research*, 39(2), 141-158.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. (2010). Denver II Gelişimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu". *Denver II Developmental Screening Test Handbook*. Ankara: Anıl Grup Matbaacılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Zepeda, M., & Morales, A. (2001). *Supporting parents through parent education. building community systems for young children*. UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities

EK-A: Program Davet Yazısı**Sevgili Ebeveynler,**

4-6 yaş aralığındaki çocuğunuzu daha yakından tanımak, onunla daha iyi iletişim kurmak, onun gelişimine daha çok katkı sağlamak ister misiniz?

Cevabınız EVET ise, sizleri okulumuzda düzenlenecek “4-6 Yaş Çocuklarının Gelişimini Destekleme Ebeveyn Destek Programı”na bekliyoruz. Bu program Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında Araş. Gör. Zübeyde Zeynep ÖZEN tarafından yürütülmektedir.

Program kapsamında 4-6 yaş çocuklarının gelişim evrelerini, gelişimlerini nasıl destekleyeceğimizi, onlara nasıl yaklaşmamız ve onlarla iletişim kurarken nelerden kaçınmamız gerektiğini yaşıtılarımızdan yola çıkarak tartışacağız. Özellikle dil gelişimi üzerinde duracağız.

Eğitim programımız **ücretsiz** olup, **gönüllü** annelerle yürütülecektir.

Programa **devam şartı** aranmaktadır.

Oturum tarihleri ve saatleri önümüzdeki günlerde **gönüllü kişilerle** ortak **planlanacaktır**.

Program sonunda katılan velilere **katılım belgesi** verilecektir.

Katılmak isteyen velilerimizin alttaki katılım formunu doldurması rica olunur.

4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ GELİŞİMİNİ DESTEKLEME EBEVEYN DESTEK PROGRAMI KATILIM FORMU

Velinin Adı ve Soyadı:

Eğitim Durumu:

Yaşı:

Çocuklarının sayısı ve yaşları:

Araş. Gör. Zübeyde Zeynep ÖZEN

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

EK-B: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Katılımcı:

Okulun Adı:

Sınıfı:

Formu Dolduran Kişinin Çocuğa Yakınlık
Derecesi:Çocuğun Cinsiyeti: Kız ☐ Erkek ☐

Doğum Tarihi: Gün____Ay____Yıl____

Formun Doldurulduğu Tarih:

Aile Medeni Durumu: Anne-Baba Birlikte ☐
Anne-Baba Ayr ☐

Çocuğun Annesi

Hayatta mı? Evet ☐ Hayır ☐

Yaşı (hayattaise):

Öğrenimi:

- ☐ okuma yazması yok
☐ okur-yazar
☐ ilkokul mezunu
☐ ortaokul mezunu
☐ lise mezunu
☐ yüksekokul mezunu
☐ üniversite mezunu
☐ lisansüstü (yüksek lisans-doktora)
☐ diğer (açıklayınız).....

İş durumu:

- ☐ çalışıyor
☐ çalışmıyor
☐ emekli

Çalışıyorsa veya emekli ise mesleği:

Çocuğun Babası

Hayatta mı? Evet ☐ Hayır ☐

Yaşı (hayattaise):

Öğrenimi:

- ☐ okuma yazması yok
☐ okur-yazar
☐ ilkokul mezunu
☐ ortaokul mezunu
☐ lise mezunu
☐ yüksekokul mezunu
☐ üniversite mezunu
☐ lisansüstü (yüksek lisans-doktora)
☐ diğer (açıklayınız).....

İş durumu:

- ☐ çalışıyor
☐ çalışmıyor
☐ emekli

Çalışıyorsa veya emekli ise mesleği:

Kaç yıldır büyük şehirde yaşıyorsunuz?

Sahip olduğunuz çocuk sayısı _____

Bu kaçınıcı çocuğunuz _____

Evde toplam kaç kişi yaşıyorsunuz? _____

Oturduğunuz ev:

- ☐ kira
☐ kendi eviniz

Başka eviniz var mı? ☐ evet ☐ hayırYazlığınız var mı? ☐ evet ☐ hayır

Sizce ailenizin gelir düzeyi nedir?

- ☐ düşük
☐ ortanın altı
☐ orta
☐ ortanın üstü
☐ yüksek

Aylık gelir dışında gelir kaynaklarınız var mı?

- ☐ evet, gelir kaynaklarım.....
☐ hayır

Çocuğunuzun bakımıyla evde en çok kim ilgilenir? Lütfen uygun olanların hepsini işaretleyiniz.

- ☐ anne
- ☐ baba
- ☐ büyük kardeş(ler)
- ☐ diğer akrabalar (örn; anneanne, teyze vb..)
- ☐ bakıcı
- ☐ diğer____(belirtiniz)

Çocuğunuzun kendine ait bir odası var mı?

- ☐ evet
- ☐ hayır

Evde çocuğunuza hangi sıklıkla kitap okuyorsunuz?

- ☐ günde 1-2
- ☐ haftada 3-4
- ☐ haftada 1-2
- ☐ 2 haftada 1
- ☐ hiç

Çocuğunuzun terbiye edilmesi, doğru-yanlış davranışları öğrenmesinde ev içinde en çok kimlerin sözü geçer? Lütfen uygun olanların hepsini işaretleyiniz.

- ☐ sadece annenin
- ☐ sadece babanın
- ☐ hem annenin hem babanın
- ☐ kardeşlerin
- ☐ diğer akrabaların (amca, teyze, anneanne, babaanne, dede, vs...)

Kim olduğunu belirtiniz____

Çocuğunuz yaşına uygun sosyal aktivitelere katılır mı?

- ☐ evet
- ☐ hayır

Aşağıda verilen aile üyelerinden hangileri evde çocukla birlikte yaşıyor? Lütfen uygun olanların hepsini işaretleyiniz.

- ☐ anne
- ☐ baba
- ☐ kardeşler kaç tanesi? ____
- ☐ teyze/hala/amca/dayı
- ☐ anneanne/dede
- ☐ diğer (belirtiniz) _____

EK-C: AKRÖ- Anne Formu

Çocuğun adı:	Formun doldurulduğu tarih:
Çocuğun cinsiyeti:	Çocuğun doğum tarihi:

İlişikte, annenin çocuğa karşı çeşitli davranış şekillerini içeren ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi dikkatle okuyup, kendi davranışınıza ne derece uyduğunu düşününüz. Fazla zaman kaybetmeden ilk düşüncenizi kaydediniz. Eğer ifade sizin için doğru ise, hemen hemen, her zaman doğru veya bazen doğru şikkını çarpı işareti (X) koymak suretiyle işaretleyiniz. İfade sizin için doğru değil ise, nadiren doğru veya hiçbir zaman doğru değil şikkını işaretleyiniz.

Doğru veya yanlış cevap yoktur. Soruları cevaplarken çocuğunuza karşı genelde nasıl davrandığınızı düşününüz. Soruların tamamını dürüst, samimi ve gerçekçi bir şekilde cevaplamanız önemlidir.

No	Maddeler	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
1	Ben çocuğum hakkında güzel şeyler söylerim.				
2	Çocuğum kötü davrandığında onu küçümseyerek azarlarım.				
3	Çocuğuma sanki orada yokmuş gibi davranırım.				
4	Çocuğumu gerçekten sevip sevmediğimden şüphe ediyorum.				
5	Günlük yaşantımızı çocuğumla tartışır ve fikrini alırım.				
6	O beni dinlemediği zaman çocuğumu başkalarına şikâyet ederim.				
7	Çocuğumla candan ilgilenirim.				
8	Çocuğumu arkadaşlarını eve getirmesi için cesaretlendiririm ve onların iyi vakit geçirmesine gayret ederim.				
9	Çocuğumla alay ederim.				
10	Beni rahatsız etmediği sürece çocuğumun varlığını bilmezlikten gelirim.				
11	Kızgın olduğum zaman çocuğuma bağırırım.				
12	Çocuğumun bana güvenip açılmasını kolaylaştırırım.				
13	Çocuğuma sert davranırım.				
14	Çocuğumun etrafımda olmasından hoşlanıyorum.				
15	Çocuğum bir şeyi iyi yaptığında onun gurur duymasını sağlıyorum.				

No	Maddeler	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
16	Hak etmediği zaman bile çocuğuma vururum				
17	Çocuğum için yapmam gereken şeyleri unutuyorum.				
18	Çocuğumu başkalarına överim.				
19	Kızgın olduğum zaman çocuğumu cezalandırırım.				
20	Çocuğumla şefkat ve sevgi dolu konuşurum.				
21	Çocuğuma karşı çok sabırsızım.				
22	Çocuğumun sorularına cevap veremeyecek kadar meşgulüm.				
23	Çocuğuma içerliyorum.				
24	Çocuğumu hak ettiği zaman överim.				
25	Çocuğum sinirime dokunur.				
26	Çocuğumun kimlerle arkadaşlık ettiği ile ilgilenirim.				
27	Çocuğumun hayatındaki olaylarla gerçekten ilgilenirim.				
28	Çocuğumla kırıncı konuşurum.				
29	Çocuğum yardım istediği zaman anlamazlıktan gelirim.				
30	Çocuğumun başı dertte olduğunda ona karşı anlayışsız davranırım.				
31	Çocuğuma istenilen ve ihtiyaç duyulan biri olduğunu hissettiririm.				
32	Çocuğuma sinirime dokunduğunu söylerim.				
33	Çocuğuma büyük özen gösteririm.				
34	Çocuğum iyi davrandığı zaman onunla gurur duyduğumu söylerim.				
35	Çocuğumun kalbini kırarım.				
36	Çocuğumun hatırlamamı beklediği olayları unuturum.				
37	Çocuğum yanlış hareket ettiği zaman onu artık sevmediğimi hissettiririm.				
38	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.				
39	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında onu tehdit ediyorum veya korkutuyorum.				
40	Çocuğumla birlikte vakit geçirmekten hoşlanırım.				
41	Çocuğum üzüldüğü, tasalandığı veya korktuğu zaman ona yardım etmeye çalışırım.				

No	Maddeler	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
42	Çocuğum kötü davrandığı zaman onu oyun arkadaşlarının yanında küçük düşürürüm.				
43	Çocuğumun benimle beraber olmasından kaçınırım.				
44	Çocuğumdan şikâyet ederim.				
45	Çocuğumun görüşlerine saygı duyarım ve açıkça söylemesi için onu cesaretlendiririm.				
46	Çocuğumu olumsuz bir şekilde başka çocuklarla kıyaslarım.				
47	Plan yaptığım zaman çocuğumu da göz önünde bulundururum.				
48	Benim için uygun olmasa bile, çocuğumun önemli gördüğü şeyleri yapmasına izin veririm.				
49	Çocuğum kötü davrandığında onu başka çocuklarla haksız bir şekilde kıyaslarım.				
50	Çocuğuma istenmediğini hissettiririm.				
51	Çocuğumun yaptığı şeylere ilgi duyuyorum.				
52	Çocuğum kötü davrandığı zaman ondan utandığımı söylerim.				
53	Çocuğuma onu sevdiğimi hissettiririm.				
54	Çocuğuma nazik ve yumuşak davranırım.				
55	Çocuğum yanlış davrandığında onu utandırmaya veya suçlu hissettirmeye çalışırım.				
56	Çocuğumu mutlu etmeye çalışırım.				

EK-Ç: STAI Form

İsim:.....

Cinsiyet:.....

Yaş:..... Meslek:.....

Tarih:...../...../.....

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. **Her ifadeyi okuyun, sonra da nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin.** Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

STAI FORM TX – 2

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. **Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin.** Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hâkim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüznümlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-D: DENVER II Gelişimsel Tarama Testi Yeterlilik Belgesi



YETERLİLİK BELGESİ

No: 2012/363

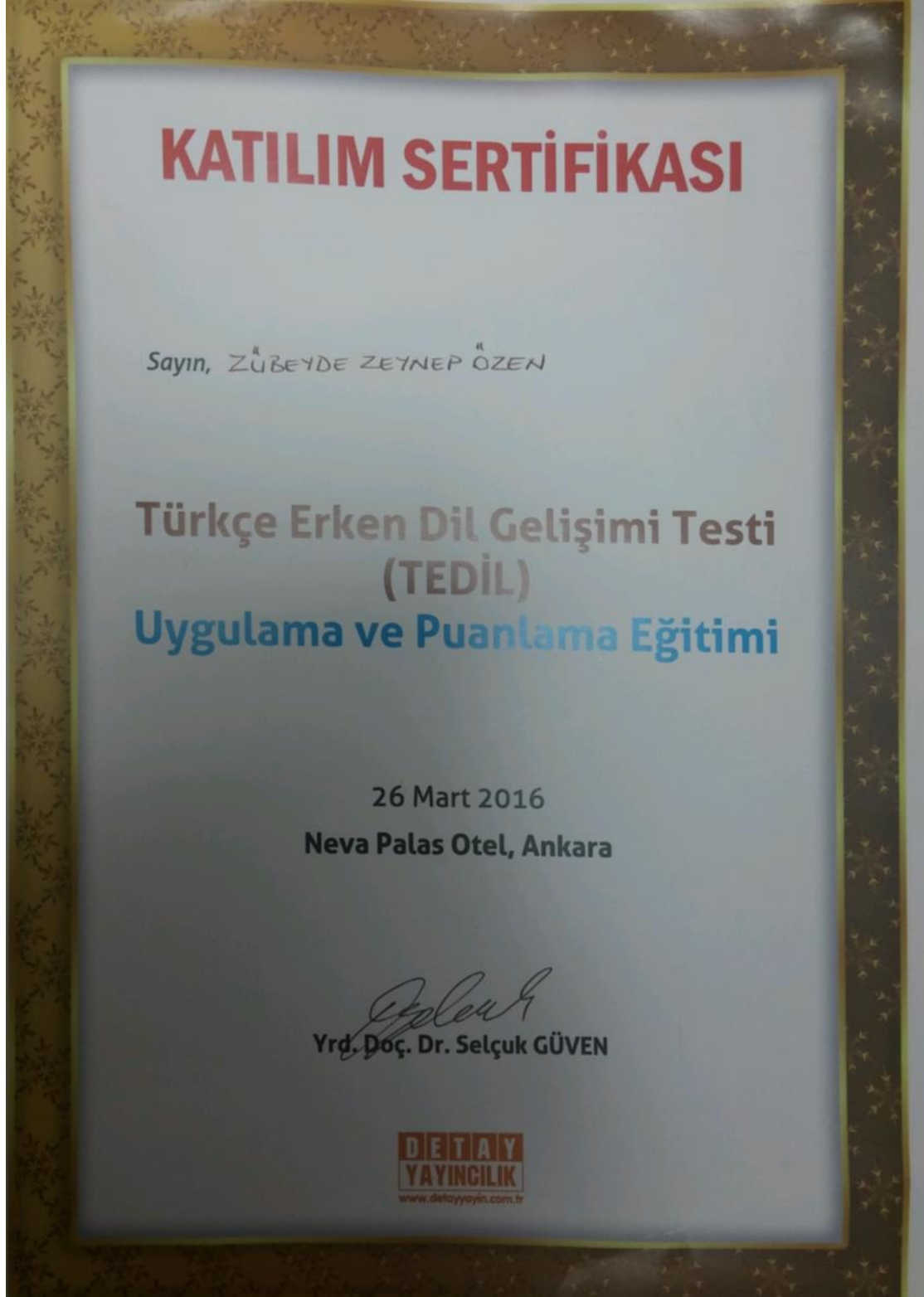
Sayın AYDIN ÖZDEMİR ÖZDEMİR

DENVER II GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ*
uygulanmış eğitim programını başarıyla tamamlamıştır.


Prof. Dr. Banu ANLAR
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı
Çocuk Nörolojisi Bölümü


Prof. Dr. Kalbiye YALAZ
Gelişimsel Çocuk Nörolojisi
Derneği Başkanı

* Zeka testi olarak uygulanmaz.

EK-E: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Uygulama ve Puanlama Eğitimi**Katılım Sertifikası**

EK-F: AKRÖ- Anne Formu Kullanım İzni





Miryam ANJEL

Zeynep hanım merhaba, Bugün insparkus'tan beni aramışsınız. Görüşmek istediğiniz konuyu isterseniz bu mailime yazabilir, veya beni cepten arayabilirsiniz. Cebim

29 Eyl 2017 Cum 16:57


zeynep özen <@.com>

Alıcı: Miryam

30 Eyl 2017 Cmt 00:11

Hocam Merhabalar;

Mail adresinize ulaşamadığım için size kurum üzerinden ulaşmak zorunda kaldım. Umarım problem olmamıştır.

Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora yapmakta ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doktora tezimde "dil gelişimi açısından risk grubunda olan çocukların ailelerine yönelik program önerisi" geliştirmektedir. Tezimde ölçme aracı olarak eğer izin verirsiniz, sizin uyarladığınız "Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği- Anne Formunu" da kullanmak istemekteyim. Ölçeğin tezimde yer verdiğim araştırma sorunlarına yanıt bulmamda bana yardımcı olacağını düşünüyorum. Ölçeği kullanmam hususunda izin verirsiniz çok mutlu olacağım.

Cevabınızı umutla bekliyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Z. Zeynep ÖZEN


miryam anjel <@.com>

Alıcı: ben

30 Eyl 2017 Cmt 08:23

Zeynep Hanım,

Araştırmanızda ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim

Miryam Anjel

iPhone'umdan gönderildi

zeynep özen <zz.ozen@gmail.com> şunları yazdı (30 Eyl 2017 00:11):


zeynep özen <@.com>

Alıcı: miryam

30 Eyl 2017 Cmt 16:31

Sayın Hocam;

Çok teşekkür ederim.

İyi çalışmalar diliyorum

Saygılarımla

Zeynep ÖZEN

30 Eylül 2017 08:23 tarihinde miryam anjel <miryamanel@gmail.com> yazdı:




EK-G: Uygulama Değerlendirme Formu

UYGULAMA DEĞERLENDİRMESİ

Değerli katılımcı,

Uygulama boyunca öğrendiklerinizi gözden geçirme ve eğitim sürecini değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Size göre doğru olan ifadenin önündeki daireyi doldurunuz ve eklemek istediğiniz noktaları arka sayfaya yazınız.

Eğitimci Boyutu Değerlendirmesi:	Program Boyutu Değerlendirmesi:	Katılımcı Boyutu Değerlendirmesi:
1. Eğitimcinin grupta kurduğu iletişim: ☐ Çok iyi 😊 ☐ İyi 😐 ☐ İyi değil 😞	1. Uygulamadaki her bir oturumun sürresi ☐ Yeterli 😊 ☐ Çok az 😐 ☐ Fazla 😞	1. Programa katıldığım için kendimi ☐ Çok iyi hissettim 😊 ☐ İyi hissettim 😐 ☐ İyi hissetmedim 😞
2. Eğitimcinin uygulamaları: ☐ Başarılı 😊 ☐ Kısmen başarılı 😐 ☐ Başarılı değil 😞	2. Uygulama ortamı ☐ Çok uygun 😊 ☐ Uygun 😐 ☐ Uygun değil 😞	2. Programa katılarak ☐ Çok şey öğrendim 😊 ☐ Bazı şeyleri öğrendim 😐 ☐ Pek bir şey öğrenemedim 😞
3. Eğitimcinin anlatımı: ☐ Çok açık ve anlaşılır 😊 ☐ Açık ve anlaşılır 😐 ☐ Açık ve anlaşılır değil 😞	3. Programın kapsam ve içeriği ☐ Çok iyi hazırlanmış 😊 ☐ İyi hazırlanmış 😐 ☐ İyi hazırlanmamış 😞	3. Programda öğrendiklerim çocuğumla olan iletişimi ☐ Olumlu etkiledi 😊 ☐ Etkilemedi 😐 ☐ Olumsuz etkiledi 😞
	4. Uygulama materyalleri ☐ Çok iyi hazırlanmış 😊 ☐ İyi hazırlanmış 😐 ☐ İyi hazırlanmamış 😞	4. Programın tekrar uygulanması halinde ☐ Katılmak isterim 😊 ☐ Kararsızım 😐 ☐ Katılmak istemem 😞

EK-Ğ: Etkinlik Örneği

Olumlu

- 1- Duygusal
- 2- Sorumluluk sahibi
- 3- Paylaşıcı
- 4- Uyumlu
- 5- Sevgi dolu

Olumsuz

- 1- İsrarcı
- 2- İnat
- 3- Dağınık
- 4- Gekingen
- 5- Özgüven eksikliği

Gocuğun yaptıği ona bizim uygulamadığımız davranışlar

- 1- İsrarcı olması
- 2- Çok gekingen olması
- 3- Her şeyi birlikte yapmak istemesi

Bizim yaptığımız; bizim ve Gocuğun hoşuna gitmeyen davranışlar

- 1- Sabırsız davranmak
- 2- Bağırmak
- 3- Aceleci davranmak

EK-H: Katılımcı Uygulama Değerlendirme Notları

Oldukça başarılı, samimi, verimli bir programdı.
 Zeynep hocamın programında aile okul ve çocuk
 birlikteliğinin önemini daha çok anladım.
 Çocuklarıma çok daha yararlı ve verimli olmanın
 önemini daha çok kavradım.
 Hocamız konuya hakim anlaşılır ve zamanı çok iyi kullandı.
 Daha çok süre çok daha verimli ve bizzat çok daha
 yararlı olacak projelerde öni açık olmalı.
 Bu tarz projelerin çok fazla olması gerektiğini düşünüyorum.
 Özellikle okumanın önemini anladım. Çocukların çocuk kitaplarının
 sorgulanmasının önemini, Çocuk oyunlarının çocuğa diline gelişimine
 olumlu etkisini çok yararlı olduğunu öğrendim. Empati kurmayı çocuk
 gibi düşünmeyi öğrendim.
 Ve çok daha öğrenmem gereken şeylerin olduğunu bunun
 içinde bu eğitimlerin devam ve sürekliliğini takip ederim
 Sonsuz teşekkürler

Zeynep hanım güler yüzlü pozitif
 başarılı. Anlatımı çok verimli programa katılarak
 çocuğuma daha faydalı olduğuma inanıyorum.
 Çocuğumla olan iletişimin daha güzel. her şey için
 teşekkür ederim. Sevgilerimle

Kitap okuma alışkanlığımız yoktu hocamın
 her hafta okuduğu kitaplar her çok etkiledi
 ve şimdi bir kütüphaneye üye oldum.
 Şimdi haftada 4-5 tane kitap okuyoruz.

Zeynep Hocam sizi tanıdığımıza çok memnun
 oldum. Eğitiminiz güzel... Biraz daha drama etkinliğine
 daha çok yer verilse güzel olurdu. Son günümüz
 sizi özleyeceğim ve alıstıydım... Bir daha eğitim verilirse
 bir daha sizle katılırım...

Öncelikle bu tür bir programa ilk defa katıldım ve katıldığım için çok mutluyum. Program boyunca hem eğlendim hem eğretildim. Zeynep hanım konusuna hakim, enerjik ve anlatım tarzıyla bizi hep canlı tuttu. Anlatılan bazı şeyler bilmiyorduk da terror bir korkusundan dolayı iyi geldi. Gocuğumla olan iletişiminin terror bir korkusundan dolayı iyi geldi. Genel olarak programı çok faydalı buldum. Biraz daha uzun olabilirdi. Bu tür bir programın tekrarlanmasını çok isterim.

Saygılarımla Zeynep Hanım,

Sizi tanıdığımıza, programınıza katıldığımıza için çok mutluyum. Gocuğumla iletişimine olumlu etkilerini görüyorum. Empati yeteneğimizi ortaya çıkardığınız, kendimizde bir zamanlar çocuk olduğumuzu hatırlattığınız için teşekkür ediyorum. Ayrıca tavsiye ettiğiniz kitaplarda ısrarla okuyorduk. Umarım tekrar bir yerde yollarımız kesişir.

Saygılarımla

Eğitimcinin grupta kurduğu iletişim çok güzel uygulamaları. Anlatılan ve net oturum süresi biraz daha uzun olabilir ve hasta'da 1, yerine iki veya 3 defa ~~et~~ oluna bilir. uygulama ortamı iyi daha iyi olabilir.

Bu program'a katılmam kendimi iyi hissettirdi. Gocuğumla olan iletişimin olumlu etkiledi. Salgın programının tekrarlanması durumunda tekrar katılmak kesinlikle isterim...

EK-I: Sincan Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
SİNCAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 72648821 /605.99/794237

11.01.2018

Konu: Araştırma İzni

..... MÜDÜRLÜKLERİNE
SİNCAN

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14.09.2017 tarih ve 13870901 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı bütünsel doktora programı öğrencisi Zübeyde Zeynep ÖZEN'in "Dil Gelişimi Açısından Risk Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerine Yönelik Müdahale Programı Önerisi" konulu tez çalışması kapsamındaki uygulama talebi İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonunca incelenmiş olup, İlçemize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Ömer ELMAS
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : 1. 1 Adet İlgi Yazı ve Ekileri

EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-4025

30 Kasım 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Zübeyde Zeynep ÖZEN'in Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü "Dil Gelişimi Açısından Risk Grubunu Oluşturan Çocukların Ailelerine Yönelik Müdahale Programı Önerisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Kasım 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

4

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER

EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/04/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN RİSK ALTINDA OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/04/2022	115	197860	05/02/2019	12	1813354470

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zübeyde Zeynep Özen Tuncer

Öğrenci No.: N12169247

Ana Bilim Dalı: İlköğretim Anabilim Dalı

Programı: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☐ Doktora ☒ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

18/04/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: EXAMINING OF THE EFFECT OF THE IMPROVED INTERVENTION PROGRAM FOR THE FAMILIES OF CHILDREN WHO ARE AT RISK IN TERMS OF LANGUAGE DEVELOPMENT

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions, and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/04/2022	115	197860	05/02/2019	12	1813354470

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zübeyde Zeynep Özen Tuncer

Student No.: N12169247

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: ☐ Masters ☐ Ph.D. ☒ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-M: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

.../.../...

(imza)

Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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