

**NİTELİKLİ KİTAP OKUMA(NİKO) ERKEN MÜDAHALE
PROGRAMININ DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN
EBEVEYNLERİN KİTAP OKUMA VE ÇOCUKLARIN
ETKİLEŞİMSEL DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hacer YİĞİT

Eskişehir 2022

**NİTELİKLİ KİTAP OKUMA(NİKO) ERKEN MÜDAHALE
PROGRAMININ DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN
EBEVEYNLERİN KİTAP OKUMA VE ÇOCUKLARIN
ETKİLEŞİMSEL DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Hacer YİĞİT

YÜKSEK LISANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
Danışman : Prof. Dr. Özlem DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

NİTELİKLİ KİTAP OKUMA (NİKO) ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN KİTAP OKUMA VE ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMSEL DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Hacer YİĞİT

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN

Erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşimini evdeki rutinler üzerinden değerlendirmek ve müdahale etmek programlar aracılığıyla mümkün olmaktadır. Ebeveynlere nitelikli kitap okuma stratejilerini kullanmayı öğretmek ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırmayı hedefleyen erken müdahale programlarından biri de Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programıdır. Bu araştırmada çevrimiçi gerçekleştirilen NİKO'nun Down Sendromu tanısı almış çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma yaşları 0 ile 6 arasında değişen Down Sendromu tanısı almış 17 çocuk ve ebeveynleri ile uygulamacının katıldığı çevrimiçi grup oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 9 katılımcılı kontrol ve 8 katılımcılı deney grubu olmak üzere 17 ebeveyn-çocuk çifti ile çalışılmıştır. Deney grubundaki ebeveyn-çocuk çiftleri ile haftada iki öğretim oturum düzenlenmiş ve ortalama 5 haftalık bir sürede program tamamlanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol grubu desen kullanılırken nitel boyutunda ise Kültür Analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın hem nicel hem de nitel verilerinden elde edilen bulgular, NİKO programının çalışmaya katılan ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde 33,62 ve Down Sendromu tanılı çocukların etkileşimsel davranışları üzerinde ise 11,75 bir puan artışı yarattığı görülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerle de bu olumlu etki desteklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Down sendromu, Ebeveyn-çocuk etkileşimi, Kitap okuma, NİKO.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE QUALITY BOOK READING EARLY INTERVENTION PROGRAM (NIKO) ON PARENTS AND THEIR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Hacer YİĞİT

Department of Special Education

Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Özlem DİKEN

In early childhood, it is possible to evaluate and intervene parent-child interaction through routines at home through programs. One of the early intervention programs that aim to increase the quality of parent-child interaction by teaching parents to use quality book reading strategies is the Quality Book Reading Early Intervention Program (NIKO). In this study, it was aimed to examine the effects of online NIKO on children diagnosed with Down Syndrome and their parents.

The research was conducted in the form of online group sessions with 17 children aged 0 to 6 diagnosed with Down Syndrome and their parents and practitioners. The research was carried out with two groups, the control group with 9 participants and the experimental group with 8 participants. Two teaching sessions per week were organized with the parent-child couples in the experimental group and the program was completed in an average of 5 weeks. At the end of the research process, the same teaching process will be repeated with the participants in the control group. Both quantitative and qualitative data collection methods were used in the study, which was designed with the mixed research method. While the pretest-posttest control group design was used in the quantitative dimension of the research, the Culture Analysis method was used in the qualitative dimension.

Findings obtained from both quantitative and qualitative data of the study, it was seen that the NIKO program created a 33.62 point increase on the qualified book reading behaviors of the parents participating in the study and an increase of 11.75 points on the interactive behaviors of the children with Down Syndrome. positive effect is supported.

Keywords: Down syndrome, Reading, NIKO, Parent-child interaction.

TEŞEKKÜR

Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp disiplini ve idealistliği ile bana her zaman rol model olan ve öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum hocam Prof. Dr. Özlem Diken'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın başından itibaren yönlendirmeleri, önerileri ve sabrı ile beni olumlu yönde etkileyen hocam Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı birlikte yürüttüğüm özel çocuklarımızın özel ailelerine, süreç boyunca özveri ve ilgi ile sundukları bütün katkılar için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın başından sonuna kadar her zaman yanımda olan, her soruma sabırla cevap veren, beni her zaman motive eden ve araştırmanın nicel verilerinin analizinde bilgisini ve yardımlarını benden esirgemeyen Arş. Gör. Uğur Onur Günden'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde her soruma sabırla cevap veren ve yardımlarıyla beni destekleyen Arş. Gör. Tuğçe Sinoğlu Günden'e çok teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca hem manevi desteğiyle hem de akademik yönlendirmeleriyle beni destekleyen biricik dayım Doç. Dr. Şakir İşleyen'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yalnızca bu süreçte değil bütün eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olan ve beni destekleyen başta annem Güneş Yigit, babam Nizamettin Yigit ve ablam Rabia Yigit Doğan olmak üzere bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu uzun ve yorucu yolda her zaman yanımda olan Prof. Dr. Ali Paslı ve sevgili öğrencim Gülse'ye çok teşekkür ederim.

Hacer YİĞİT
Eskişehir 2022

19/07/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hacer YİĞİT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
2. ALAN YAZIN	9
2.1. Down Sendromu	9
2.2. Down Sendromlu Çocuklar: Sosyal Etkileşim ve Dil Özellikleri	10
2.3. Down Sendromunda İletişim, Dil Ve Konuşma Özellikleri.....	10
2.3.1. Sesbilgisi (Fonoloji).....	11
2.3.2. Sözcük dağarcığı.....	11
2.3.3. Sözdizim (Sentaks)	12
2.3.4. Anlambilgisi (Semantik).....	13
2.3.5. Biçimbilgisi (Morfoloji)	13
2.3.6. Kullanımbilim (Pragmatik).....	13
2.4. Down Sendromlu Bireylere Yönelik Erken Müdahale Uygulamaları.....	14
2.5. Nitelikli Kitap Okumaya İlişkin Araştırmalar	15
3. YÖNTEM	22
3.1. Araştırma Deseni	22
3.2. Katılımcılar	23

	<u>Sayfa</u>
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi.....	25
3.2.2. Uygulamacı.....	26
3.2.3.Teyit eden uzman (İkinci Uzman)	26
3.2.4.Gözlemci.....	27
2.2.5.Bağımsız değişken	27
3.3. Bağımlı Değişken ve Veri Toplama Araçları	28
3.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	28
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu	28
3.3.1.2. Yetişkin davranış profili	28
3.3.1.3. Çocuk davranış profili	29
3.3.2.Nitel veri toplama araçları	30
3.3.2.1.Video kayıtları	30
3.3.2.2.Saha notları	31
3.3.2.3.Görüşme.....	31
3.4.Uygulama Süreci	32
3.4.1.Başlama düzeyi oturumları	32
3.4.2.Uygulama planının hazırlanması	32
3.4.3.Uygulama ortamı	33
3.4.4.Uygulama süresi	33
3.4.5.Uygulama/Öğretim araçları	33
3.4.6.Programın uygulanması/Öğretim oturumları.....	36
3.4.7.Değerlendirme oturumları.....	38
3.4.8.Uygulama sonrası verilerinin toplanması	39
3.5.Geçerlik.....	39
3.5.1.Nicel verilerin iç ve dış geçerliği	40
3.5.2.İç ve dış geçerliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması	40
3.5.3.Nitel verilerin iç ve dış geçerliği.....	42
3.5.4.İç geçerliği (inandırıcılığı) ve dış geçerliği(aktarılabilirliği) sağlamaya yönelik kullanılan stratejiler	42
3.6.Güvenirlik.....	43
3.6.1.Nicel verilerin güvenilirliği.....	44
3.6.1.1.Gözlemciler arası güvenilirlik.....	44

	<u>Sayfa</u>
3.6.1.2.Uygulama güvenilirliği	44
3.6.2.Nitel verilerin güvenilirliği	44
3.6.2.1.Nitel verilerin iç güvenilirliği (Tutarlılık).....	44
3.6.2.2.Nitel verilerin dış güvenilirliği (Onaylanabilirlik/Teyit Edilebilirlik).....	45
3.7.Sosyal geçerlik.....	45
3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi	46
3.8.1.Nicel verilerin toplanması ve analizi	46
3.8.2.Nitel verilerin toplanması ve analizi.....	47
4. BULGULAR.....	49
4.1. Nicel Bulgular.....	49
4.1.1.YDP bulguları	49
4.1.2.ÇDP bulguları	51
4.2.Nitel Bulgular	53
4.2.1.Niko' nun ebeveynler üzerindeki etkisi	54
4.2.1.1.Strateji kullanma becerisi	54
4.2.1.2.Farkındalık.....	57
4.2.1.3.Dolaylı etki	58
4.2.1.3.Strateji kullanma durumu	59
4.2.2.Niko' nun Çocuklar Üzerindeki Etkisi	61
4.2.2.1.Etkileşim becerileri.....	62
4.2.2.2.Kitaba ilgi	63
4.2.2.3.Dil becerileri	63
4.2.2.4.Taklit.....	63
4.2.2.5.İletişim becerileri	64
4.2.2.6.Sosyal-Duygusal Beceriler	64
4.2.3.Niko Programının Uygulanması	64
4.2.3.1.Uygulama biçimi	64
4.2.3.2.Program uygunluğu	65
4.2.3.3.Sunulan materyalin etkililiği	65
4.2.3.4.Geribildirim	66
4.2.3.5.Öneriler	66
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	67

	<u>Sayfa</u>
5.1. Sonuç	67
5.2. Tartışma	68
5.2.1.NİKO programının ebeveynin nitelikli kitap okuma davranışları üzerindeki etkisi.....	69
5.2.2.NİKO programının Down Sendromlu çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi	72
5.2.3.Ebeveynler tarafından en sık kullanılan NİKO stratejileri	74
5.2.4.Ebeveynlerin NİKO programı hakkındaki görüşleri	74
5.3. Öneriler	75
5.3.1.İleride gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik öneriler	75
5.3.2.İleride Gerçekleştirilebilecek Uygulamalara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	23
Tablo 3.2. Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	25
Tablo 3.3. Haftalık Uygulama Programı.....	32
Tablo 3.4. Oturum Süreleri.....	33
Tablo 3.5. Niko Programı Uygulama Süreci Ana Aşamaları.....	36
Tablo 3.6. YDP ve ÇDP Bağımlı Değişkenlerinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Normal Dağılım Bulguları.....	47
Tablo 4.1. Ön Test ve Son Test Maddelere Göre Ydp Puan Ortalamaları.....	49
Tablo 4.2. Ön Test ve Son Test Toplam Puana Göre YDP Bulguları.....	50
Tablo 4.3. YDP fark puanları için t testi sonuçları.....	51
Tablo 4.4. Ön Test ve Son Test Maddelere Göre ÇDP Puan Ortalamaları.....	51
Tablo 4.5. Ön Test ve Son Test Toplam Göre ÇDP Bulguları.....	52
Tablo 4.6. ÇDP fark puanları için t testi sonuçları.....	53
Tablo 4.7. Veri Analizi Sonrası Genel Tema Yapısı.....	53
Tablo 5.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar.....	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. YDP Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamalarındaki Değişim..... 50

Şekil 4.2. ÇDP Ön Test-Son Test Toplam Puan Ortalamalarındaki Değişim 52



KISALTMALAR DİZİNİ

- DS : Down Sendromu
TGG : Tipik Gelişim Gösteren
NİKO : Nitelikli Kitap Okuma
ÇK : Çocuk Katılımcı
AÇ : Anne Çocuk Çifti
YDP : Yetişkin Davranış Profili
ÇDP : Çocuk Davranış Profili
GN : Görüşme Notu
SN : Saha Notu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuğun hayatı boyunca etkili olacak temellerin atıldığı 0-6 yaş arası kapsayan dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönem, gelişimin en hızlı olduğu süreçtir. Dolayısıyla erken çocukluk dönemi, yetersizliği olan çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek fiziksel, bilişsel, gelişimsel, davranışsal ve öğrenme özellikleri açısından çeşitli müdahale ve eğitim hizmetlerine erişimin sağlanması açısından kritik bir zaman dilimidir (Güven ve Efe- Azkeskin, 2010; Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Bakkaloğlu, 2020).

Erken müdahale ise çocuğun kapsamlı değerlendirilmesi ve ailenin güçlü yanları ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar ve sonrasında belirlenen ihtiyaçlara uygun desteğin ve hizmetin sunulması ve çocuktaki gelişimin sürekli olarak değerlendirilmesi süreçlerini içerir (Ramey ve Ramey, 1998). Erken müdahalede bilimsel dayanaklı uygulamalar aracılığıyla çocuğun gelişimsel kapasitesini arttırmak, müdahalenin işlevselliğini desteklemek ve oluşabilecek ikincil yetersizlikleri engellemek hedeflenir. Buna ek olarak çocuğun evde ve sosyal alanlarda üst düzeyde katılımını sağlamak amaçlanır (Odom ve Wolery, 2003; Guralnick, 2017).

Odom ve Wolery (2003) tarafından erken müdahale ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır;

1. Aile ve ev ortamı yetersizliği olan erken gelişim dönemindeki çocuklar için birincil yaşam alanlarıdır çünkü çocukların aile ve tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte olma şansı bu ortamlarda daha fazladır.

2. Ebeveyn-çocuk, yetersizliği olan çocuk-akranlar ve uzmanlar arasında olumlu ilişki kurulması erken müdahalenin öncelikli amacı olarak benimsenmelidir.

3. Yetersizliği olan küçük çocukların gelişimleri keşfederek ve gözlem yaparak, çevre ile etkileşime girerek ve yapılandırılmamış etkinliklere dahil edilerek desteklenebilir.

4. Çevrenin oyun oynamayı, etkileşimi ve iletişimi teşvik edecek şekilde düzenlenmesi ve gelişimin yetişkin desteğiyle, düzenlenmiş çevrede sağlanan öğrenmelerle desteklenmesi erken müdahalede kritik önem taşımaktadır.

5. Erken müdahale çocuğa uygun bireyselleştirilmiş amaçlar üzerine yapılandırılmalı ve amaçlar bütünsel gelişimi ve ön akademik becerileri destekleyecek şekilde belirlenmelidir.

6. Erken dönemde çocukların ve ailelerin yaşayacağı geçişlerde ilgili uzmanlar tarafından destek sağlanmalıdır.

Gelişimsel yetersizliği veya sosyo- duygusal sorunları olan çocuklarda bu sorunlar erken müdahale/ eğitim hizmetleri ile önlenbilir veya düzeltilebilir (Mahoney, 2007). Bu nedenle gelişimsel yetersizliği olan çocukların da normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi erken yaşta eğitime başlamaları çok önemlidir. Erken eğitim çocuk açısından çocuğa gelişimsel beceriler kazandırmak ve sosyal yaşam kalitesini en iyi şekilde yükseltmek; aile açısından ise çocukla etkileşimde bulunmak ve çocuğun gelişimine doyurucu ve faydalı bir şekilde katkıda bulunma noktasında kritik önem taşımaktadır. Erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerinin en önemli hedef dönemlerinden biridir (Birkan, 2002).

Çocuklar, bilişsel, sosyal, kişisel, duygusal ve dil gelişimlerinin temelini oluşturan ilk ilişkileri çevrelerindeki kişilerle deneyimler (Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt, 2008). Sosyal etkileşim kuramının kurucusu Lev Vygotsky (1978), çocukların sağlıklı gelişebilmeleri ve etkileşim yoluyla öğrenebilmeleri için kendilerinden daha bilgili ve deneyimli yetişkinlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar da maruz kaldıkları dil girdileri aracılığıyla dili anlama ve kullanma fırsatına sahiptir. Bu nedenle, ebeveyn etkileşimi ve bu etkileşimin kalitesi, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimi için çok önemlidir (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012).

Bu bulgulara dayalı olarak, yıllar içinde ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine yapılan çeşitli çalışmalar bize; ebeveyn-çocuk etkileşiminin tipik gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda biliş, dil iletişimi, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Young- Kong ve Carta, 2011).

Erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşimini evdeki rutinler üzerinden değerlendirmek ve müdahale etmek mümkün olmaktadır. Evdeki günlük rutinler, aile hayatının daha sorunsuz çalışmasına ve ailelerin birlikte daha fazla zaman geçirmelerine yardımcı olur. Çocuk açısından ele aldığımızda rutinler çocukların kendilerini güvende

hissetmelerine, becerilerini geliştirmelerine ve sağlıklı alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olur. Ebeveynler açısından ele aldığımızda ise rutinler, ebeveynlerin kendilerini organize hissetmelerine, stresi azaltmalarına ve eğlenceli aktiviteler için zaman bulmalarına yardımcı olur. İyi yapılandırılmış rutinler planlanmış, düzenli ve öngörülebilirdir. Rutinler, aile üyelerinin kimin neyi, ne zaman, hangi sırayla ve ne sıklıkta yapması gerektiğini bilmelerine yardımcı olur. Rutinler ayrıca çocukların aile için neyin önemli olduğunu bilmelerini sağlar. Gerçekten aileye özel rutinler de vardır. Bunlar, paylaşılan inançlarınızı ve değerlerinizi güçlendirmeye ve ailenizde bir aidiyet ve beraberlik duygusu oluşturmaya yardımcı olabilirler (Weisner vd., 2005).

Rutinler, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olan organize ve öngörülebilir bir ev ortamının parçası olabilir. Ve öngörülebilir bir aile hayatı, çocukların değişiklikleri veya yeni bir çocuğun doğumu, boşanma, hastalık veya ev taşıma gibi yaşam olaylarıyla başa çıkmalarına da yardımcı olabilir. Ayrıca, eğlenmek veya birlikte vakit geçirmek üzerine inşa edilen rutinler, bir aidiyet duygusu geliştirir ve aile ilişkilerini güçlendirir. Örneğin, yatmadan önce birlikte bir hikâye okumak, düzenli aile yemekleri veya futbol antrenmanından önce çocuğuyla ısınma hareketleri yapmak aile içi etkileşim için özel zaman olabilmektedir. Rutinler çocukların sorumluluk duygusu ve zaman yönetimi gibi bazı temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bunlar, çocukların yaşam boyu kullanabilecekleri becerilerdir. Ve çocuklar rutinin bazı kısımlarını ebeveynlerden daha az yardım veya gözetim altında yapabildiklerinde, bu onların daha bağımsız olmalarına da yardımcı olur. Günlük rutinler de vücut saatlerimizin ayarlanmasına yardımcı olur. Örneğin, kitap okuma zamanı rutinleri, çocukların vücutlarının kitap okuma zamanının geldiğini "bilmesine" yardımcı olur (Seligman ve Darling, 2017).

Rutinler oluşturmak ebeveynler açısından başta biraz çaba gerektirmektedir. Ancak bir kez kurduktan sonra birçok faydasını görmek mümkündür. Rutinler ebeveynlerin daha düzenli ve kontrollü hissetmesine yardımcı olabilmekte ve bu da stresi azaltmaktadır. Düzenli ve tutarlı rutinler, ebeveynin iyi bir iş çıkardığını hissetmesine yardımcı olabilmektedir. Rutinler, ebeveynlerin günlük görevlerini daha verimli bir şekilde yerine getirmesine ve çocuklarına başka aktiviteler için zaman ayırmasına yardımcı olabilmektedir (Weisner vd., 2005).

İyi bir rutin, aileye uygun olandır. İyi planlanmış bir rutinde bütün aile üyeleri rollerini anlar ve ne yapması gerektiğini bilir. Çocuklar büyüdükçe, rutinleri planlamada

söz sahibi olabilmektedirler. Düzenli rutinler günlük aile yaşamının bir parçası haline gelir. Tahmin edilebilir bir rutinde, işler her seferinde aynı sırayla gerçekleşir (Wilder ve Granlund, 2015).

Gelişimin erken dönemlerinde ev içindeki rutinleri şu şekilde örneklendirebiliriz; sabah hazırlanmak, yemek yemek, birlikte oynamak ve konuşmak, kitap okumak veya hikâye anlatmak, sessiz zaman geçirmek ve geceleri yatmak (Seligman ve Darling, 2017). Organize ve öngörülebilir bir ev ortamı, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar da dahil olmak üzere çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur. Rutinler özellikle işler stresli olduğunda veya çocuklar zor aşamalardan veya deneyimlerden geçtiğinde ebeveynlere yardımcı olabilmektedirler. Aile rutinleri gelişimsel yetersizliği olan çocuğa yeni beceriler kazandırmanın bir yolu olarak da kullanılabilir (Wilder ve Granlund, 2015).

Nitelikli kitap okuma, aile içi rutinlerin bir parçası olarak, çocuklar ve yetişkinler arasında dengeli ve karşılıklı bir etkileşim ortamı sağlayarak okumayı ifade eder. Nitelikli kitap okuma sürecinde yetişkinler çocukların ilgi ve tercihlerini dikkate alarak planlama yaparlar. Kitap okuma yoluyla yetişkinler ve çocuklar arasında nitelikli bir etkileşim ortamı oluşması mümkündür. Kitap okuma etkinliği sırasında yetişkinler ve çocuklar arasında keyifli bir etkileşim oluşma fırsatı beraberinde çocuğun gelişimini de destekleme şansını ortaya çıkarmaktadır (Whitehurst, Falco, Lonigan, 1988; Dickinson ve Porche, 2011; Hindman, Wasik, Erhart, 2012). Çocuk kitapları, nitelikli okuma yaklaşımının bir parçası olarak, yalnızca okuma becerilerini destekleyen basılı bir materyal olmanın dışında çocukların duygu ve hayal güçlerini geliştirmelerini, çevrelerini ve insanlar arasındaki ilişkileri anlamalarını sağlayan sanatsal bir araç olarak da kullanılabilir (Anvari vd., 2002). Araştırmalar, nitelikli ve etkileşimli okumanın çocuğun gelişimi üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu etkilerden başlıcası nitelikli kitap okumanın çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklediği yönündedir. Ayrıca okuma etkinliği çocuğun yetişkinlerle olumlu deneyimler yaşayarak zaman geçirmesi için bir zaman fırsatı yarattığı gerçeği de ortadadır. Diğer bir etki ise çocuğun kitap okuma esnasında ilgisini göstermesi ve sorumluluk almasıdır. Bunlara ek olarak nitelikli bir kitap okuma etkileşiminde çocuk öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılarak; karşılıklı ilgi deneyimleri, dengeli ve karşılıklı etkileşimler, iletişim fırsatları, rol model eşleştirme örnekleri, empati, duygu düzenleme ve iş birliği fırsatları da kazanılabilir. Böylece yetişkinin aktif çocuğun pasif dinleyici olduğu bir etkinlik yerine karşılıklı etkileşimin

yoğun olduğu eğlenceli ve öğretici bir sürecin ortaya çıkması fırsatı oluşmaktadır (Galicia-Moyeda, Contreras Gomez, Pena Flores, 2006; Mol, Bus, Jong, 2009; Horst, Parsons, Bryan, 2011).

DS'lu küçük çocuklara sunulan erken müdahale uygulamaları incelendiğinde bu çocuklar için ne tür ve yoğunlukta erken müdahale hizmeti verileceği üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak DS'lu çocukların bilişsel, motor, dil, sosyal gelişim özellikleri ve yaşadıkları tıbbi sorunlar detaylıca ortaya konulmuş olsa da ve bu özelliklere ilişkin pek çok DS'lu çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin etkileşime dayalı erken müdahale uygulamalarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Davis, 2008, s. 279). Bu erken müdahale uygulamaları incelendiğinde ise nitelikli kitap okuma uygulamaları bağlamında kontrollü araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca bu noktada ebeveyn ve çocuk etkileşiminin nitelikli kitap okuma aktivitesi üzerinden desteklenmesini amaçlayan etkili erken müdahale uygulamalarına yer verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Dickinson ve Porche, 2011; Hindman, Wasik, Erhart, 2012).

Türkiye' de okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve satın alma araştırmaları incelenirken, etkileşimli okumanın beş ve altı yaşındaki çocukların sosyal durumsal tarzlarına etkisi, ebeveynlerin kitap satın alma ve kitap satın alma konusundaki görüşleri incelenmiştir. Kitap okuma üzerine yapılan araştırmalarda çocuk kitaplarının incelendiği ve daha çok okul dönemi çocuklarda kitap okuma üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmalar, ailelerin çocuk kitaplarını satın alırken çocukların yaş aralığına, kitabın konusuna ve yazarına yaşına, içeriğine ve ilgi alanlarına dikkat ettiklerini gösterse de bu konuya yönelik spesifik bir bilgi bulunmamaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Ahmetoğlu ve Ceylan, 2011; Çelebi Öncü, 2016; Tezel Şahin ve Tutkun, 2016; Ergül, Sarıca ve Akoğlu 2016).

Ülkemizde ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik çeşitli araştırma ve tez çalışmalarının yürütüldüğü, programların uygulandığı görülmekle birlikte bu çalışmaların daha çok ebeveynlere çocuklarına bir beceri ya da davranışı nasıl kazandırabileceklerini öğretmeyi hedeflediği görülmektedir. Erken çocukluk dönemi için geliştirilmiş ya da uyarlanmış olan Başarıya İlk Adım (BİA) Programı, Erken Destek Projesi, , Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), 0-36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar İçin Gelişimsel Destek Programı (GEDEP), Portage Erken Eğitim Programı Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP), Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Doğal Öğretime Dayalı Erken

Müdahale (DÖDEM) ve Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) gibi programların olduğu görülmekle birlikte kitap okumaya yönelik yalnızca Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) programının uygulandığı bilinmektedir.

Bütün bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında, erken çocukluk dönemindeki DS'lu çocuklara ebeveynleri tarafından nitelikli kitap okunmasının kelime öğrenmeyi nasıl kolaylaştırabileceği ve hangi gelişimsel mekanizmaların bu süreci destekleyebileceği konusunda ciddi bir belirsizlik söz konusudur. Açıkça görülüyor ki, nitelikli kitap okumanın DS'lu çocuklar ve ebeveynleri ile uygulanması üzerine kontrollü bir araştırma gerekmektedir.

Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programı yukarıda ifade edilen bilimsel sonuçlar temelinde yetişkin ile çocuk arasındaki kitap okuma etkinliklerinin niteliğini ve etkileşimini arttırmayı hedefleyen bir erken müdahale programıdır. NİKO Programında temel amaç, yetişkinlerin kitap okuma davranışlarını olumlu anlamda değiştirmek ve bu yolla çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde pozitif sonuçlar yaratmaktır. NİKO Programı, 0-6 yaş arasında çocuğu olan veya uzman olarak çocuklarla çalışan yetişkinleri kapsamakta iken asıl hedef kitle 0-36 ay arasında gelişimsel özellikler gösteren gelişimsel yetersizliği, tipik gelişim gösteren bütün çocukları hedeflemektedir (Diken ve diğerleri, 2021). Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı (NİKO) bilimsel sonuçlar temelinde tasarlanmış ve alanyazında henüz üzerine araştırma yapılmamış bir erken müdahale programıdır. Dolayısıyla NİKO aracılığıyla ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları dolayısıyla çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ve bunun sonucunda bu çocuklara etkili öğrenme yaşantıları sunmadaki rollerinin daha fazla bilimsel dayanakları olan araştırmayla desteklenmesine katkı sağlayacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma davranışları ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçtan yola çıkarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. NİKO Programı ebeveynin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde etkili midir?

2. NİKO Programı Down Sendromlu çocukların etkileşimsel davranışları üzerinde etkili midir?
3. Ebeveynler tarafından en sık kullanılan NİKO stratejileri hangileridir?
4. Ebeveynlerin NİKO Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişimin en hızlı dönemi olan erken çocukluk dönemine ilişkin müdahaleler geçmişten günümüze incelendiğinde bu müdahalelerin ebeveynler ve çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Ülkemizde nitelikli kitap okuma ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde bu uygulamaların daha çok okula giden çocuklara yönelik olduğu erken çocukluk dönemini kapsayana müdahalelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçlarının, erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek için nitelikli kitap okumaları ile teorik ve uygulamalı olarak; DS'lu çocuklara, TGG çocuklara ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarındaki çocuklara çeşitli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında ebeveynlere yönelik erken müdahale uygulamalarının çoğunlukla sadece kuruma dayalı olarak ya da ev ve kurum merkezli olarak gerçekleştirilmiş olduğu; sadece çevrimiçi gerçekleştirilmiş uygulamaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazında ebeveyn eğitimlerinde çevrimiçi, internet-temelli ya da uzaktan eğitim uygulamalarının giderek önem kazandığı ve yaygınlaştığı görülmektedir(Meadan vd., 2016). Bu araştırmanın mekandan tamamen bağımsız, ebeveynin veya uzmanın bir yere gitme zorunluluğu olmadan, mevcut bilgisayar teknolojileri vasıtasıyla canlı, görüntülü, sesli ve interaktif olarak öğretim oturumlarının düzenlendiği; katılımcının istediği zaman bunları tekrar tekrar izleyebileceği/görüntüleyebileceği, ihtiyaç duyduğu anda kaynak bilgilerine ulaşabileceği bir yenilikçi bir eğitim sistemi olarak çevrimiçi uygulanmasının ilerleyen süreçteki benzer araştırmalara yol göstereceği ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın karma desen ile yürütülmesinin bu desenle yürütülecek diğer çalışmalara örnek teşkil edeceğine inanılmaktadır. Ayrıca nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasının NİKO alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın NİKO' nun etkililiğini inceleyen ilk araştırma olmasının benzer özellikteki araştırmaların artmasına öncülük edeceği düşünölmektedir. Bu araştırmada uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır, bunun da ilerleyen süreçteki benzer araştırmalara yol göstereceğı düşünölmektedir.

Bu olası katkıları sonucunda; araştırma sonuçlarının ilerideki araştırmalara ve uygulamalara önerilerde bulunarak ışık tutacağı ve bu sonuçların genel eğitim ve özel eğitim alanı açısından önem teşkil edeceği düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar

Ebeveynlerin yolladıkları videolarda gözlenen ebeveyn ve çocuk davranışlarının, genel ebeveyn ve çocuk davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmada katılımcı grubunu, DS'lu 0-6 yaş arası 17 çocuk ve ebeveynleri ile sınırlandırılmıştır.

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, DS'lu çocukların özelliklerine, DS'lu çocuklara yönelik erken müdahale uygulamalarına ve Nitelikli Kitap Okumaya yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Down Sendromu

Bir çocuğun hareket, anlama, konuşma gibi işlevlerinin zaman içinde yaşına uygun olarak değişmesi ve artmasına gelişim denir. Doğal gelişim gösteren çocuklarda gelişim belli bir sırayı izlerken bazı çocuklarda çeşitli nedenlerden dolayı bireysel farklılıklar görülebilmektedir (Sola ve Diken, 2008: s.21-36). Bu bireysel farklılıklardan biri ise zihinsel yetersizlikle birlikte görülen DS'ludur.

DS'lu insanlarda en sık görülen kromozom anomalisi türüdür. Genetik nedenlere bağlı olarak zihinsel yetersizliğe yol açan bu sendromu olan bebeklerin doğum oranı çeşitli kaynaklara göre 600 de 1 ya da 1000 de 1'dir (Roizen ve Patterson, 2003; Crane ve Morris, 2006; Sherman vd., 2007). Ülkemizde DS'lu doğum oranının yaklaşık olarak 1/700 olduğu ve her yıl 2000 çocuğun DS'lu doğduğu düşünülmektedir (Tüysüz, 2013).

Ayrıca ülkemizde, yaklaşık olarak 70.000 kişinin DS'lu olduğu tahmin edilmektedir (www.downturkiye.com, Erişim tarihi: 19 Şubat 2022). DS'lu sitogenetik olarak üç tiptedir. Birinci tip olan Serbest trizomi, gen zincirinin 21. kromozom halkasında oluştuğundan bu oluşum "Trizomi 21" olarak da adlandırılır ve genel tanı grubu içerisindeki görülme sıklığı %95'tir. İkinci tip olan Translokasyon ise 14. kromozomun translokasyon olmasıyla oluşur ve görülme sıklığı %4-5'tir. Son olarak üçüncü tip olan Mozaik tipte hücrelerin bir kısmı normal olarak 46 kromozoma sahipken, bir kısmı 47 kromozomludur, görülme sıklığı ise %1-2'dir (Down, 1999; Young, 2005).

DS'lu birçok belirti ve sağlık sorunu ile ilişkilidir. Down Sendromu olan çocuklarda fiziksel olarak belirgin farklılıklar görülür. Özellikle DS'lu tipik yüz görünümü ile yeni doğan evresinden itibaren her yaşta kolaylıkla tanınabilir. DS'lu olan çocuklar genellikle birbirlerine çok benzerler. DS'lu çocukların vücut yapıları genellikle küçük ve kısadır (Çolak, 2011). Normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla kafaları daha küçüktür ve kafalarının arkası çoğunlukla düzdür. Yüzleri düz ve geniş, burunları küçüktür. Badem şeklindeki gözlerin etrafındaki cilt tabakalıdır. DS'lu çocukların genellikle düz yanakları, yuvarlak çeneleri, normalden daha kısa ve küçük kulakları ve küçük ağız yapıları vardır

(Çolak, 2011). DS'lu çocuklarda ayrıca iletim ve/veya sensörinöral işitme kaybı, doğuştan kalp hastalığı ve görme kaybına sıklıkla rastlanır (Roizen, 2007, s. 263, 273).

DS'lu çocukların bilişsel gelişimlerine bakıldığında, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı sırayı takip etmelerine rağmen akranlarına göre daha yavaş ve gecikmeli gelişim gösterdikleri görülmektedir (Çolak, 2011). Bu bilişsel gecikme bazı çocuklarda önemsizken, bazılarında çok şiddetlidir. DS tanı grubu incelendiğinde yaklaşık %80' inin Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe sahip olduğu saptanmıştır (Pueschel, 1995, s. 116, 119; Roizen, 2007, s. 263, 273). DS olgularının önemli kısmı, gebelik döneminde çeşitli tanı yöntemleriyle tanınabilmektedir (Hall, 2011; Marsk vd., 2006). Genetik bir farklılık olan Down Sendromuna sebep olduğu bilinen tek etmen ise hamilelik yaşıdır, 35 yaş üstü hamileliklerde riskin arttığı bilinmektedir (www.downturkiye.com, Erişim tarihi: 19 Şubat 2022).

2.2.Down Sendromlu Çocuklar: Sosyal Etkileşim ve Dil Özellikleri

DS'lu çocuklar genellikle sevecen, neşeli, sosyal, canlı, mutlu ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklar, kişiler arası etkileşimi akranları ile aynı yolla gerçekleştirmektedirler (Freeman ve Kasari, 2002'den aktaran, Martin vd., 2009, s. 2, 14). Bu özelliklerden yola çıkarak DS'lu bireylerin iletişimsel açıdan avantajlı bir grup olduğunu söyleyebilirsek de TGG akranları ile karşılaştırıldıklarında DS'lu olan bireylerde davranış problemlerine daha sık rastlandığı bilinmektedir. DS'lu grup ile diğer bilişsel yetersizliği olan gruplar karşılaştırıldığında ise psikiyatrik bozukluklara ve depresyona DS'lu grubunda daha az rastlanıldığı bilinmektedir (Roizen ve Patterson, 2003, s. 3, 26).

2.3.Down Sendromunda İletişim, Dil ve Konuşma Özellikleri

DS'lu kişilerde zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma güçlüklerine ve genel gelişimsel gecikmelere yol açabilir. DS'lu kişilerde dil ve konuşma gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, DS'lu kişilerin, zihinsel olarak aynı yaştaki tipik olarak gelişen ve zihinsel engelli bireylere göre daha az yeterli dil ve konuşma becerisine sahip olduğu ortaya konulmuştur (Abbeduto ve diğerleri, 2001, s. 9, 16; Laws and Bishop, 2003, s. 1324, 1339; Roberts ve diğerleri, 2007, s. 26, 35). Yapılan araştırmalarda DS'lu çocukların dil ve konuşma gelişiminin TGG çocukların geçtiği aşamalara benzer olmakla birlikte, geçiş

hızlarının daha yavaş olduğu ve genel dil ve konuşma gelişiminde gecikmeler yaşandığı vurgulanmıştır (Bergland, Ericson ve Johansson, 2001, s. 179, 191).

DS'lu çocuklar ile zekâ yaşları eşleştirilen tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada DS'lu çocukların belirgin dil yetersizliklerine sahip olduğu ve özellikle ifade edici dil gelişimlerinin alıcı dil gelişiminden daha yetersiz olduğu aktarılmıştır, ifade edici dildeki bu gecikme ise sözcük dağarcığından çok sözdizimi ve biçimbilgisini etkilemektedir. DS'lu bireylerde görülen işitsel kısa süreli bellek güçlükleri de dil becerilerini olumsuz etkilemektedir (Chapman vd., 1998, s. 861, 874). Ek olarak DS'lu çocukların yaşı ilerledikçe TGG akranları ile aralarındaki farkın giderek arttığı belirtilmektedir (Abbeduto, Warran ve Conners, 2007, s. 247, 261). Bergland, Eriksson ve Johansson (2001, s. 79, 191) tarafından 330 Down Sendromlu çocuk ile yapılan çalışmada bu bireylerin %10' nun 1 yaş civarında, %80' nin ise 2 yaş civarında konuşmaya başladığı vurgulanmıştır. Yine bu çocukların %87' sinin konuşma sırasında jestler kullandığı belirtilmiştir. Down Sendromunun, kendine özgü özelliklerini dilin bileşenleri üzerinden incelemek dil ve konuşma gelişimindeki farklılıkları görmek açısından faydalı olacaktır. İlerleyen bölümde dilin bileşenleri detaylıca incelenecektir.

2.3.1.Sesbilgisi (Fonoloji)

DS'lu bireylerde dil gelişimi spesifik olarak etkilenen bir alandır (Abbeduto vd. 1991). Bu etkileri söz öncesi dönem itibariyle görmemiz mümkündür. TGG çocuklarda 0-3 aylık dönemde görülmeye başlanan amaçlı iletişime yönelik çabalara DS'lu çocuklarda daha geç dönemlerde rastlanmaktadır. Bu gelişimsel gecikme sembolik iletişime geçişte de karşımıza çıkmaktadır, tipik gelişim gösteren çocuklarda sembolik iletişime geçiş 12-18. aylarda görülürken DS'lu çocuklarda ancak 24-30. aylarda görülür (Rondal, 2003, s. 11, 30). Bu çocukların söz öncesi dönem taklit ve jest kullanımında ise güçlü oldukları bilinmektedir (Miller vd., 1999'den aktaran, Abbeduto, 2007, s. 247, 261).

2.3.2.Sözcük dağarcığı

Sözcük dağarcığı dilin diğer bileşenleri ile karşılaştırıldıklarında Down Sendromluların daha güçlü oldukları alan olarak tanımlanmaktadır (Fowler vd, 1994). DS'lu olan çocuklarda ilk sözcüklerin üretimi geç başlamakta ve TGG akranlarına oranla

gecikmeli bir artış sergilemektedir (Bergland ve ark., 2001' den aktaran, Abbeduto, 2007, s. 247, 261). İfade edici dildeki bu gecikmeler ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha ciddi boyutlara ulaşmaktadır. İfade edici dilin aksine, alıcı dil çocukluk çağının sonlarına doğru ve yetişkinlikte DS'lu bireylerde görece daha güçlüdür (Abbeduto vd., 2003, s. 98, 115). DS'lu çocuklarda ortalama sözce uzunluğu incelendiğinde TGG akranlarının aynı zekâ yaşındaki diğer zihinsel yetersizlik gruplarının altında bir performans sergiledikleri görülmüştür (Chapman vd., 1998).

2.3.3.Sözdizim (Sentaks)

Down Sendromunda sözdiziminin yetersizlikten en fazla etkilenen alan olduğu belirtilmiştir bu da sözdizimini en ilgi çeken alan haline getirmiştir (Roberts vd., 2007). Sözdizimini alıcı ve ifade edici boyutta incelediğimizde karşımıza değişen düzeylerde farklılıklar çıkmaktadır. Chapman vd. (1991) tarafından yapılan araştırmada DS'lu grubun dilbilgisel ekleri ve çoklu kelime kombinasyonlarını anlamada ciddi problemler yaşadıkları görülmüştür. DS'lu yetişkinlerle yapılan araştırmalarda ise alıcı sözdiziminin zekâ yaşının gerisinde kaldığı vurgulanmıştır (Rosin vd.,1988; Chapman vd., 1991; Vicari vd., 2000; Abbeduto vd., 2003).

İfade edici sözdizimi incelendiğinde ise TGG ve DS'lu grubun sözel olmayan zekâ yaşı ile alıcı sözdizimi puanı ile eşleştirildiklerinde ifade edici sözdiziminin daha gecikmiş olduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak bu gecikmenin oranının sözel olmayan bellek, alıcı sözdizimi ve buna bağlı ifade edici sözdiziminin durumuna ve uygulanan teste göre değişiklik gösterebileceği de belirtilmiştir (Eadie vd., 2002, s. 720, 732; McDuffie vd., 2007, s. 247, 261). 6 Otizm Spektrum Bozukluğu olan, 6 Down Sendromlu ve 6 TGG bir gruba yapılan ortalama sözce uzunluğu ve sözcük dağarcığı çeşitliliğini inceleyen çalışmada özellikle DS grubundaki katılımcıların, TGG akranlarından ifade edici sözdizimi açısından daha düşük performans gösterdikleri belirtilmiştir (Tager- Flusberg, 1990). Sözdizimindeki gecikmenin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan çalışmalarda ise sohbet etme becerilerinde DS'lu grubun çocukluk çağının sonunda görece daha iyi performans sergilediği belirtilmiştir (Fowler vd. 1994, s.247, 261). Öte yandan araştırmacılara göre DS'lu bireylerde 10-12 yaş sonrası sözdizimi alanındaki ilerleme yavaşlamaktadır (Abbeduto vd., 2007, s. 247, 261).

2.3.4.Anlambilgisi (Semantik)

Dil gelişiminin diğer alanlarında olduğu gibi anlambilgisinde de DS'lu grubun TGG grupla benzer gelişim sırasını izlediği fakat bu gelişimin gecikmeli olarak gerçekleştiği bilinmektedir. DS'lu çocuklar ve TGG çocuklar zekâ yaşı açısından eşleştirildiklerinde, DS'lu çocuklardan elde edilen sözcüklerde çok fazla çeşitlilik gözlenmemektedir. İlişkisel Semantik üzerine 5 DS'lu ve 5 Hafif Zihin Yetersizliği olan ve 5 Orta Derece Zihin Yetersizliği olan grup ile yapılan çalışmada, ilişkisel sözcüklerin TGG grup ile benzer sayı ve sıklıkta olduğu ortaya konulmuştur (Reed, 2005, s. 220, 250).

2.3.5.Biçimbilgisi (Morfoloji)

DS'lu çocuklarda biçimbilgisi zekâ yaşı eşlenmiş TGG çocuklar ile benzerlik göstermekte buna ek olarak bu alandaki gelişimde de yavaş bir ilerleme mevcuttur. Biçimbilgisindeki spesifik morfem hataları dilden dilde farklılık göstermektedir. Fransızca' da ve Portekizce' de pasif yapılarda kullanılan eklerde; Yunanca' da dönüşlülük yapılarında, göndergesel ve niceliksel öncüllerde; İngilizce' de geçmiş zaman ekleri, eyleme gelen 3. tekil şahıs eki, artikeller, şimdiki zaman ekinde; Almanca' da soru cümlelerinde; İspanyolca' da son eklerde DS'lu grubun sıkıntı yaşadığı bulunmuştur (Bol ve Kuiken, 1990, s. 77, 86; Eadie vd. 2002, s. 720, 732; Stathopolou 2010, s. 870, 882; Galoete vd., 2014, s. 111, 131). Türkçe' de ise DS'lu grubun isim çekim eklerinde hata yaptıkları ortaya konmuştur (Yıldız, 2008).

2.3.6.Kullanımbilim (Pragmatik)

DS'lu bireyler, dili sosyal ilişkilerde TGG akranlarına benzer bir şekilde etkileşim için kullanabilseler de kullanım esnasında iletilmek istenen mesajı etkili bir şekilde iletememektedirler (Abbeduto vd., 2007, s. 241, 261). DS'lu çocuklar ve TGG gösteren grup zekâ yaşı yönünden eşleştirildiğinde, DS'lu grupta özellikle sohbet başlatma becerilerinde sıkıntılar olduğu gözlenmektedir. Söz konusu grup sohbet esnasında konuyu detaylandırma ve sohbeti başlatma konusunda zayıf olsa da özellikle görsel uyarılarla desteklendiklerinde bağlamda kalma ve hikâye anlatma becerilerinde güçlü oldukları bilinmektedir (Reed, 2005, s. 220, 250).

2.4. Down Sendromlu Bireylere Yönelik Erken Müdahale Uygulamaları

Ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik günümüze değin yapılan araştırmalar, etkileşim ortamının çocuğun gelişimi üzerinde büyük etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan birçok çalışma, kitap okuma esnasında meydana gelen ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde ebeveynlerin kitap okumada birim zaman başına çocuktan çok daha fazla konuşma ürettiği ve kitap okuma sırasında ürettikleri konuşmanın yapısal olarak çocuğun gelişim seviyesine göre daha karmaşık olduğunu, konuşmanın yüksek oranda test edici soru içerdiği yönündedir (Iverson vd, 2005; Hoff, 2006; Rodriguez, Hines ve Montiel, 2009; Horst vd., 2011). DS'lu çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimine yönelik yapılan çalışmalarda ebeveynlerin tipik gelişim gösteren ebeveynlere göre daha test edici ve yönlendirici oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gilmore, 2009; Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013).

Erken çocukluk döneminde gerçekleşen etkileşimin niteliği TGG çocuklarda olduğu gibi yetersizliği olan çocuklarda da son derece önemlidir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Aile, çocuk için sosyal etkileşimin başladığı bir yapı olmasından dolayı çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişiminde ebeveyn etkileşiminin niteliği çok önemlidir (Pino, 2000; Howe, 2006).

İlgili araştırmalar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin etkileşim tarzlarının, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin etkileşim tarzlarından farklı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, ebeveynlerin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarıyla etkileşimlerinde daha test edici ve yönlendirici oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gilmore, 2009; Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013).

DS'lu çocuklar ve ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ebeveynler tarafından kullanılan etkileşimsel stratejilerin (ortak dikkat, model olma, amaçlı iletişim, seslendirme, etkileşim başlatma) ebeveynlerin yanıtlayıcılığını artırarak çocukların talep etme becerisini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Yoder ve Warren, 2002). Bunun yanında Fey vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlere yönelik sunulan nitelikli etkileşime dair strateji eğitiminin ebeveynlerin stres düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş ve bunun DS'ye bağlı bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, çocuklarda ise DS'lu olup olmama durumundan bağımsız bir şekilde etkileşimsel davranışlarında ve dil becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. DS'lu çocuğu olan ebeveynlere yönelik çocukların sosyal-pragmatik iletişim becerilerini

desteklemek ve geliştirmek için strateji öğretimini içeren ebeveyn eğitimi programının etkililiğini inceleyen araştırmada tüm ebeveynlerin strateji kullanma becerisini kazandıkları ve tüm çocukların ebeveynlerin iletişimlerine yanıt verme becerilerinde olumlu sonuçlar gözlenmiştir (Meadan vd., 2014). Benzer şekilde Wright ve Kaiser (2017) tarafından 4 ebeveyn-çocuk çifti ile gerçekteştirilen çalışmada ebeveynlere aktarılan stratejilerin çocukların işaret ve kelime öğrenme düzeylerindeki etkililiği incelenmiş ve hem ebeveynlerin strateji kullanma sıklığında hem de çocukların kelime ve işaret kullanma düzeylerinde artış görölmüştür.

2.5.Nitelikli Kitap Okumaya İlişkin Araştırmalar

Alanyazında nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı olarak yapılan çalışmalarda başta dil gelişimi olmak üzere birçok gelişim alanın desteklendiği ilgili araştırma bulgularında görölmektedir. Erken dönemde dil becerilerini desteklemek çocukların ileriki yıllardaki sözel dil becerileri açısından oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği birçok değişken üzerinden incelenmektedir. Bu değişkenlerden biri olan nitelikli kitap okuma aktivitesi erken çocukluk döneminde önemli bir yer tutmaktadır.

Çocuğun erken çocukluk döneminde kitaplarla kurulan ilişkisinin kalitesi, gelişim için kritik öneme sahiptir ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesinin temelidir (Simcock ve DeLoache, 2006). Nitelikli kitap okumaya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, nitelikli kitap okumanın bir aktivite olarak büyük bir ilgiyle karşılansa da çoğunlukla 6 yaşından sonra, okul çağı çocuklarda rutin bir aktivite olarak tercih edildiği görölmektedir (Simcock ve DeLoache, 2006). Gelişimin daha erken dönemleri olan 12 ay ve öncesinde ise çocuklara kitap okumanın çoğunlukla üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yaygın olduğu görölmektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998). Aynı şekilde ölkemizde de çocuklara kitap okuma sıklığı sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir (Özbek Ayaz, Güleç, şahin, 2017). Çocuk için birincil dil deneyimi kaynağı olan ebeveynler sağladıkları deneyimler açısından sosyoekonomik düzey dışında kültür, etnik köken gibi değişkenlere göre de farklılıklar göstermektedir. Bu konu üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre söz konusu değişkenlik kaynağının büyük sosyal bağlamlara genellemesinin zor olduğu ve doğasının detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ebeveynlerin çocuk sayısı değişkeni üzerinde yaptıkları araştırmada Hart ve Risley (1995), deneyimli ebeveynlerin ortalama olarak 2 yaşındaki çocuklarına yeni

ebeveynlere kıyasla üç kat daha fazla kelime girdisinde bulduklarını bulmuşlardır. Bütün bunlara ek olarak araştırmalar ebeveynlerin kitap okuma davranışının, oldukça seçkin, motive edilmiş, varlıklı bir örnekte bile optimal olmadığını göstermektedir (Whitehurst vd,1988).

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma rutinleri, çocuklarının kitaplara olan ilgisini, okuma alışkanlıklarını, kitap sevgisini, kitap ile kurduğu arkadaşlık bağını etkilemektedir (Hoff, 2006; Hindman, Wasik, Erhart, 2012). Araştırmalar çocukların nitelikli kitap okuma ile dünyalarıyla ilgili bilgilerini genişlettiklerini; daha dinamik bir hayal gücüne sahip olduklarını; kitap dilini öğrendiklerini ve dillerinin sözdizimini daha iyi kavradıklarını bulmuşlardır (Mol, Bus, Jong, 2009; Horst, Parsons, Bryan, 2011). Nitelikli kitap okuma ile ilgili çalışmalar erken çocukluk yıllarında düzenli olarak kitap okunan çocukların okulda okuma ve dil gelişimlerinde hızlı adımlar attığını göstermiştir (Dickinson, Porche, 2011). Çok sayıda çalışma, etkileşimli hikâye kitabı okumanın daha sonraki dönemlerdeki akademik performansı, okuma akıcılığını ve basılı bilgiyi desteklediğini belirtmiştir (Anvari vd., 2002).

Okuma kitapları araştırmacılar tarafından çocukları başka türlü karşılaşmayacakları kelimelerle karşılaştırması açısından benzersiz bir öğretim aracı olarak yorumlanmıştır (Horst, Parsons, Bryan, 2011). Çocukların kitap okuma yolu ile kelime öğrenme yeteneği üzerine yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak okul çağındaki çocuklara odaklanmıştır ve çocuklara aynı anda çok sayıda kelime öğretilmeye çalışılmıştır. Brett ve ark. (1996) dördüncü sınıf öğrencilerine 1 hafta boyunca 20 hedef kelime öğretmeye çalışmıştır, bu çalışmada çocuklar, sadece üç kelime öğrenebilmiştir. Benzer şekilde Elley (1989) 7 yaşındaki çocuklara 1 hafta boyunca 20 hedef kelime öğretmeye çalışmış fakat çocuklar sadece hedef kelimelerin ortalama 3.44' ünü öğrenebilmişlerdir. Bunların yanı sıra Senechal ve Cornell (1993) tarafından erken çocukluk çağındaki (4-5 yaş) çocuklarla yapılan bir çalışmada 10 hedef kelimeyi tanıtmak için bir hikâye kullanılmıştır, çocuklar yalnızca 1 hafta içerisinde yaklaşık üç ila dört kelimelik bir öğrenme göstermiştir.

Çocuklar, aynı materyalle birden çok kez ve birden çok şekilde karşılaştıklarında yeni kelimeleri ve fikirleri daha iyi hatırlayabildiğinden, kitaptaki kelimeleri tekrarlı okuma faaliyetleri ile pekiştirmek çocukların kelime öğrenmesini destekleyebilmektedir (Beck, McKeown ve Kucan, 2008). Senechal ve Cornell (1993), etkileşimli kitap okumamanın tekrarlayan doğası nedeniyle kelime öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle, tekrarlı okumanın, çocuklara yeni sözcükler veya bilgiler

hakkındaki bilgileri kodlama, ilişkilendirme ve depolama konusunda ek fırsatlar sağladığını ve bunun da daha güçlü bir bellek sağladığını vurgulamışlardır (Simcock ve DeLoache, 2008). Ayrıca, aynı öyküleri tekrar tekrar duymanın okul öncesi çocuklarda bundan sonra ne olacağını tahmin etmede, yardımcı olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Ardoin ve ark., 2008).

Araştırmalar nitelikli kitap okuma etkinliğinin hem bağlamsallaştırılmış hem de bağlamsızlaştırılmamış dili kullanarak yeni kelime öğretiminde işlevsel bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar (Dockett, Perry ve Whitton, 2006). Erken çocukluk literatüründe yaygın olarak kullanılan bağlamsal konuşma ifadesi doğrudan kitabın içeriği ile ilgilidir. Bu konuşma genellikle resimde hangi karakterlerin veya nesnelerin görüldüğünü, görüntüde hangi renklerin veya şekillerin bulunduğunu veya resimde ne olduğunu belirtmek gibi açıklamaları içerir. Aksine, bağlamsızlaştırılmış konuşma kitapta anlatılan hikâyeyi, bilgi ekleyerek veya çıkarımlarda bulunarak, sonuçlar çıkararak dünyaya veya çocukların deneyimlerine bağlayan bir yöntem olarak kullanır. Metinlerden arındırılmış konuşma, öyküdeki olayları çocuğun kendi yaşamıyla ilişkilendirmesini, ne olacağını tahmin etmesini, hikâyeyi özetlemesini, daha sonra hatırlamasını, kelime bilgisini geliştirmesini desteklemektedir (Dickinson ve Snow, 1987). Araştırmacılar zengin bağlamsızlaştırılmış dilin kitap okumada oyun temelli etkinliklere göre daha etkili olduğunu ve kelime dağarcığı gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Hindman vd., 2012). Özellikle Haden, Reese ve Fivush (1996) çalışmalarında okuma sırasında bağlamsızlaştırılmış konuşmanın erken çocukluk dönemindeki çocukların kelime öğrenimi için tanımlayıcı, bağlamsal konuşmadan daha yararlı olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Dickinson ve meslektaşları tarafından Harvard Evde Okul Çalışması (Dickinson ve Tabors, 2001) ve diğer Head Start araştırmalarında (Dickinson ve Smith, 1994) evde veya okulda daha fazla bağlamsızlaştırılmış konuşmaya maruz kalan düşük gelirli çocukların zamanla daha güçlü bir kelime dağarcığı gösterdiklerini belirlemişlerdir. Yine de bağlamsallaştırılmış konuşma da çocukların öğrenmesinde önemli bir rol oynayabilir, çünkü yeni kelimelere veya kavramlara odaklanmak için daha düşük bir talep fırsatı (bağlam dışı konuşmaya göre) sağlar. Buna ek olarak son araştırmalar, bağlamsal ve bağlamsızlaştırılmış dilin çocuk kelime dağarcığına katkılarının çocukların bireysel dil yeteneklerine de bağlı olabileceğini göstermiştir (Simcock ve DeLoache, 2006).

Etkileşim ortamı, üretilen konuşmanın doğası üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Araştırmalarda kitap okuma esnasında meydana gelen anne-çocuk etkileşimlerini serbest oyun etkinliğinde meydana gelenlerle karşılaştırılmıştır. Bulgular, annelerin kitap okumada birim zaman başına daha fazla konuşma ürettiği ve kitap okuma sırasında ürettikleri konuşmanın yapısal olarak daha karmaşık olduğu, daha çok kelime kullandıkları, konuşmanın daha yüksek bir soru sıklığı içerdiği ve daha az yönerge kullandıkları yönündedir. Ayrıca nesne etiketlerinin sıklığı (örn. “Bu bir kaplan”) kitap okuma sırasında serbest oyun etkileşimlerine göre daha fazladır. Kitap okumanın anne konuşmasının doğası üzerindeki etkisi, sosyoekonomik durumun etkisini azaltarak, daha düşük sosyoekonomik durumlu annelerin konuşmasının yapısal karmaşıklığını ve kelime dağarcığını daha yüksek sosyoekonomik durumlu annelerin düzeyine getirmesi bakımından son derece önemlidir (Iverson vd, 2005; Hoff, 2006; Horst vd., 2011).

Wells (1985a) 24 aylık bir örneklemin günlük konuşmasının yaklaşık % 5' inin hikaye okuma zamanı ortamlarında gerçekleştiğini bulmuştur. Bir diğer çalışmasında Wells (1985b) 1 ile 3 yaş arasındaki 32 tipik gelişim gösteren çocuğun hikâye dinleme sıklığının (doğrudan evde dinlendiği gibi) aynı çocukların 5 yaşındaki sözlü dil becerileri ve 7 yaşındaki okuduğunu anlama dereceleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Wells (1985b) bu sonuçlardan yola çıkarak ebeveynlere yönelik bir müdahale tasarlamak için üç temel prensip seçmiştir: (a) Çocuğu daha pasif bir role yerleştiren teknikler yerine resimdeki materyaller hakkında konuşmaya teşvik eden çağrışımsal tekniklerin kullanılması tercih edilmelidir; örneğin, çocuklara “ne, niçin, nasıl” soruları sormak, soru sormadan okumaya ya da “evet-hayır” soruları sormaya göre daha etkilidir. Wells(1985b) ebeveynlerin kitap okumadaki farklılıklarını şu şekilde belirtmiştir; “Etkisiz” anne birkaç soru sorarken (örneğin, bu nedir?) “Etkili” anne çocuktan daha fazlasını gerektiren sorular sormaktadır (örn. Evet var. Ona ne oluyor?). (b) Annenin çocuğa kullandığı geri bildirimlerin maksimum düzeyde bilgilendirici olmalıdır. Örneğin, Scherer ve Olswang (1984), 2 yaşındaki dört çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmada, annelerin genişletmelerindeki artışın çocukların kendiliğinden taklit etme ve bağımsız sözcük üretimlerini arttırdığını göstermişlerdir. (c) Annenin çocuğa yaklaşımı, çocuğun yeteneklerine duyarlı olmalıdır. Örneğin, anne nesne nitelikleri ve ilişkileri hakkında konuşmaya başlamadan önce, kitaptaki nesnelerin adlarının bilgisini belirtmelidir.

İletişim fırsatları karşılıklı etkileşime bağlıdır ve araştırmacılar hem yetişkin hem de çocuk aynı anda bir nesneye odaklandığında, yetişkin o anda nesnenin ne olduğunu söylese ya da çocuğun seviyesine göre nesne hakkında konuşursa; çocuğun daha fazla kelime bilgisi edinebileceğini vurgulamaktadırlar (Akhtar ve diğerleri, 1991). Buna ek olarak yetişkinler ve çocuklar ortak bir nesneye dikkatlerini odakladığında ve o nesne hakkında konuştuğunda, çocukların dil becerileri daha çok desteklendiği belirtilmiştir. Kitap okuma etkinliği esnasında çocukların ilgilerini çekmeyen nesnelere ilgilerini çeken nesnelere isimlerini öğrenmesi daha olası olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Tamis-LeMonda vd., 1996). Bunun yanı sıra çocuğun dikkatini sürekli yönlendirmeye/ yönetmeye çalışan ebeveynlerin çocuklarındansa, çocuğun odaklandığı şey hakkında konuşan ebeveynlerin çocuklarının, daha gelişmiş kelime dağarcığına sahip oldukları vurgulanmıştır. Bu doğrultuda yapılan bir araştırmada çocuğun ilgisine duyarlı annelerin çocukları, daha az duyarlı annelerin çocuklarına göre daha kısa sürede konuşmaya ve 50 kelimelik bir kelime dağarcığına ulaşmayı başarmıştır (Tamis-LeMonda vd., 1998). Araştırmalar, dilin en iyi çocuk ve yetişkin ortak bir dikkat halinde olduğunda öğrenildiğini göstermektedir. Başka bir araştırma sonuçlarına göre 14 ve 15. aylarda ortak dikkat etkinliklerine daha çok katılan çocukların dil becerilerinin diğer çocuklardan daha hızlı geliştiğini vurgulamaktadır (Mundy ve Gomes, 1998). Özellikle, çocuğun dikkat odağını yeniden yönlendirmeye çalışan direktiflerdense çocuğu takip eden veya çocuğun dikkatini teşvik eden direktiflerin dil gelişimini pozitif yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Akhtar ve diğerleri, 1991).

Alanyazın incelendiğinde müzik etkinlikleri ile çocuğun iletişim becerileri arasında bir bağlantı olduğu vurgulanmış ve bu etkinliklerin çocuğun kelime dağarcığını arttırdığı bulgulanmıştır. Benzer bir şekilde müzikal becerileri daha güçlü olan çocukların, fonolojik farkındalıklarının yüksek olması da beklenmektedir (Galicía-Moyeda vd., 2006). Yetişkinler ve çocuklar arasındaki karmaşık dil etkileşimlerine fırsat veren dramatik oyun etkinliklerine yönelik yapılan çalışmalarda oyun etkinlikleri sırasında bir nesneyi temsil etmek için o nesne dışındaki nesnelere kullanan çocukların (Telefon olarak muz kullanmak gibi), dil becerilerinin daha güçlü olduğunu belirtilmektedir (Lewis vd., 2000).

Araştırmalar çocuklarla daha sık ve düzeylerine uygun konuşulduğunda çocukların kelime dağarcığının daha fazla genişlediğini ve dil açısından daha karmaşık beceriler sergilediklerini vurgulamaktadır. Kitap okuma sırasında yetişkinin konuşmasının, yüksek

bir kelime ve tekrar sıklığını içerdiğini ve kitap okuma deneyiminin gelişimin erken dönemlerinde çocuklarda kelime gelişimini pozitif yönde desteklediği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Payne vd, 1994; Scarborough ve Dobrich, 1994). Girolametto ve Weitzman (2002) araştırmalarında birincil bakıcıların çocukların ilgi alanlarını yorumlaması, tanımlaması ve ortak dikkat yaratmasının çocukların kelimeler ve semboller arasında bağlantı kurma kolaylığını arttırdığını bulmuşlardır. Ayrıca birincil bakıcının dil girdisini genellikle basitleştirdiğini ve bunun gereksiz olduğunu vurgulamışlardır, basitleştirilmemiş dil girdisinin çocukların yakın gelişim bölgesi içinde olduğunu, böylece çocukların katılımını gittikçe daha karmaşık anlama ve üretim düzeylerine iskele olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak yetişkin-çocuk etkileşimlerinde daha aktif ve iletişimsel olan çocuklar potansiyel olarak iletişimsel girişimleri hakkında daha fazla duyarlı geri bildirim ve dil formlarını uygulama ve edinme konusunda daha fazla fırsat elde etmektedirler (Bohannon ve Bonvillian, 1997). Bu nedenle, yetişkinlerin duyarlılığındaki farklılıklar kısmen çocukların dil gelişim seviyesine de bağlı olabilir. Araştırmalar ebeveynlerinin işaret/jest/mimik kullandığı 2-3 yaşındaki çocukların, ebeveynleri işaret/jest/mimik kullanmayan 2-3 yaşındaki çocuklardan daha iyi dil becerilerine sahip olduğunu bulgulamaktadır. Buna ek olarak gelişimin erken dönemlerinde çocukların çok sayıda jest bilmesi ve kullanmasının, okul öncesi dönemdeki kelime bilgisini pozitif yönde etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Galicía-Moyeda vd., 2006).

Mol, Bus ve Yang (2005) tarafından yapılan bir meta-analizde, kitap okuma sıklığı ile dil gelişimi arasındaki ilişki üzerine 16 çalışmanın birleşik etki büyüklüğü $d = 0.67$, kitap okuma ve dil gelişimi arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmiştir. Ayrıca, Senechal ve diğerleri (2008) çocukların ifade edici kelime dağarcığı ile etkileşimli okumanın çeşitliliği ve sıklığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalarıyla okumanın önemini desteklemektedir. Bu sonuçlar, okuma sıklığına ek olarak okuma kalitesinin de önemli olduğunu göstermektedir (Bus ve diğerleri, 1995; Scarborough ve Dobrich, 1994).

Yetersizliğe sahip gruptaki nitelikli okuma davranışlarını inceleyen nispeten sınırlı araştırma vardır. Araştırmacılar nitelikli kitap okuma sırasında ebeveynler ile yetersizliği olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki etkileşimleri gözlemlemeye ve tanımlamaya çalışmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, TGG çocuklarla kitap okuma sırasında yetişkinlerin; soru sorma, olumlu veya olumsuz geri bildirim verme, yorum

yapma, kelimeye veya resimlere dikkat çekme, metni okuma, betimleme, dikkat çekme, çocuğun yanıtını bekleme, etiketleme, çocuğun yanıtını onaylama, kitaba dikkati destekleme ve anlamayı arttırma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir (McGinty vd., 2012). Dil ve Konuşma Yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmalarda ise annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okurken etiketleme, resimleri gösterme, soru sorma, cümleleri basitleştirerek metni okuma, resimlerle ilgili yorum yapma, metni okuma, sıra alma, bekleme, hikâyeyi tekrar anlatma ve cümleleri başka kelimelerle ifade etme stratejilerini kullandıkları görölmüştür (Kaderavek ve Sulzby, 1998; Crowe, 2000; Rodriguez, Hines ve Montiel, 2009). Dil ve iletişimde güçlük çeken TGG ve Zihinsel Yetersizliği olan gruplarla gerçekteştirilen araştırmalarda ise nitelikli kitap okumanın çocukların, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, kelime dağarcığının, biçimbirimsel ve sözdizimsel becerilerinin, soyut dil gelişiminin, karşılıklı konuşmaya katılım becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Whitehurst ve diğeri, 1988; Justice ve Ezell, 2000; Bus, 2001; McGinty vd., 2012). TGG ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir grupta çalışan Fleury ve Hugh (2018), otizmliler çocukların kitaba ilgi göstermek için daha az zaman harcadıklarını; kitapla ilgilenmeyip problem davranış sergilemek için daha fazla zaman harcadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca seçilen kitabın türü ve yetişkin okuma kalitesinin vurgulanmasının da okuma sürecinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada “Karma Yöntem” kullanılmıştır. Üçüncü bir araştırma paradigması olarak ortaya çıkan karma desen nicel ve nitel araştırma arasında bir köprü görevi görmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Karma yöntem Tashakkori ve Creswell (2007) tarafından araştırmacının tek bir çalışmada veya araştırmada nitel ve nicel yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu ve bu şekilde iki veri türünün bütünleştiği bir yöntem olarak ifade edilmektedir.

Bu araştırmada Karma Araştırma Desenlerinde “Yakınsayan Paralel Karma Yöntem” kullanılmıştır. Bu yöntemde nicel ve nitel veriler birlikte toplanır fakat ayrı ayrı analiz eder. Daha sonra elde edilen bulgular karşılaştırılarak birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığı belirlenir (Hacıömeroğlu, 2014). Bu araştırmada araştırmacı uygulama öncesinde, uygulama süresince ve uygulama sonunda da verileri toplamıştır. Toplanan veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra, bulgular rapor edilmiş ve elde edilen bulguların karşılaştırılmasına tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Bu çalışmanın nicel kısmında yarı deneysel araştırma deseni, ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desende deney grubu çalışma grubu, deney süreci olmayan grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Gruplar belirli değişkenler üzerinde eşleştirilmiş ve rastgele atanmıştır. Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen çalışma ve kontrol gruplarına ön ve son testler uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmanın nitel kısmında ise araştırmaya katılan katılımcıların algılarının, tutumlarının, deneyimlerinin kendi bakış açılarıyla aktarılmasını içeren Kültür Analizi yöntemi kullanılmıştır (Geray, 2004). Video kayıtları, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla içerik analizi yapılmıştır. Nitel veriler, nicel verileri tamamlamak ve nicel veri toplama yöntemleriyle belirlenemeyen durumlar hakkında bilgi elde etmek için toplanmıştır.

Karma yöntemle nitel ve nicel verilerin daha güçlü hale getirilmesi ve sağlamaştırılması olanaklı hale gelmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada da nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak, araştırma sorularına ilişkin daha güçlü ve çoğulcu verilere ulaşmak amacıyla karma yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın bu bölümünde ebeveyn-çocuk katılımcı çiftleri, uygulayıcılar, ikinci uzmanlar ve gözlemciler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın araştırma ekibi, bir devlet hastanesinden Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Nova Özel Eğitim Merkezi aracılığıyla ulaşılan ve Down Sendromu tanısı konan 0-72 aylık 17 çocuk ve ailelerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan 8 ebeveyn- çocuk çifti çalışma grubunu, 9' u ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma boyunca, çocuk katılımcıların isimleri kullanılmamış ancak "Çocuk Katılımcı" kısaltmaları ÇK_1, ÇK_2, ÇK_3 olarak, ebeveyn katılımcılar için ise "Ebeveyn Katılımcı" yerine bütün ebeveynler anne olduğu için AK_1, AK_2, AK_ 3 kısaltmaları kullanılmıştır. Ayrıca, ebeveyn-çocuk katılımcı çiftine atıfta bulunulduğunda, "ebeveyn-çocuk çifti" ifadesi yerine AÇ_1 ve AÇ_2 kısaltmaları kullanılmıştır.

Çalışma grubundaki ebeveynlere ve çocuklara, kontrol grubundaki ebeveynlere ve çocuklara ilişkin bilgiler aşağıda bulunan Tablo 3.1 ve Tablo 3.2' de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Ebeveyn	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslek	Çocuk Sayısı
Çalışma Grubu					
AK_1	44	K	Lise	Ev hanımı	2
AK_2	42	K	Lisans	Öğretmen	4
AK_3	47	K	Yüksek Lisans	Doktor	2
AK_4	42	K	Lise	Belediye personeli	2
AK_5	48	K	Lise	Ev hanımı	3
AK_6	38	K	Lise	Ev hanımı	2
AK_7	39	K	Lisans	Öğretmen	3
AK_8	35	K	Lisans	Eski Eser Uzman	1
Kontrol Grubu					
AK_10	40	K	Yüksek Lisans	Öğretmen	3
AK_11	42	K	Lisans	Öğretmen	4
AK_12	39	K	Lisans	Ev hanımı	2
AK_13	46	K	Lise	Lojistik uzmanı	2

Tablo 3.1. (Devam) Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Ebeveyn Çalışma Grubu	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslek	Çocuk Sayısı
AK_14	47	K	Lise	Ev hanımı	3
AK_15	42	K	Lisans	Ev hanımı	2
AK_16	33	K	Lise	Ev hanımı	2
AK_17	48	K	Lisans	Hemşire	1
AK_18	35	K	Lise	Muhasebe	2

Tablo 3.1.' e göre çalışma grubundaki ebeveynlerin yaşları 35-48 yaş arasında (yaş ortalaması: 41,9, standart sapma: 4,4) değişmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin dokuzu da annedir. Ebeveynlerin öğrenim durumları lise, lisans ve yüksek lisans arasında değişmektedir. Beş ebeveyn çalışmakta, dört ebeveyn ise çalışmamaktadır. Ebeveynlerin çocuk sayısı bir ile dört çocuk arasında değişmektedir.

Tablo 3.1' e göre kontrol grubundaki ebeveynlerin yaşları 33-48 yaş arasında (yaş ortalaması: 41.3, standart sapma: 5.1) değişmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin dokuzu da annedir. Ebeveynlerin öğrenim durumları lise, lisans ve yüksek lisans arasında değişmektedir. Beş ebeveyn çalışmakta, dört ebeveyn ise çalışmamaktadır. Ebeveynlerin çocuk sayısı bir ile dört çocuk arasında değişmektedir.

Tablo 3.2.Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Çocuk	Yaş (Ay)	Cinsiyet
Çalışma Grubu		
ÇK_1	35	E
ÇK_2	25	E
ÇK_3	60	E
ÇK_4	47	E
ÇK_5	59	E
ÇK_6	31	K
ÇK_7	59	E
ÇK_8	64	E
Kontrol Grubu		
ÇK_10	20	E
ÇK_11	23	E
ÇK_12	14	K
ÇK_13	65	E
ÇK_14	70	E
ÇK_15	61	K
ÇK_16	28	K
ÇK_17	65	E
ÇK_18	65	E

Tablo 3.2' e göre çalışma grubundaki çocukların yaşları 25-64 ay arasında (yaş ortalaması: 47.5, standart sapma: 15,2) değişmektedir. Çalışmaya katılan çocukların biri kız yedisi erkektir.

Tablo 3.2' e göre kontrol grubundaki çocukların yaşları 14-70 ay arasında (yaş ortalaması: 45.6, standart sapma: 23,5) değişmektedir. Çalışmaya katılan çocukların üçü kız altısı erkektir.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Kontrol gruplu olarak gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaya 18 DS tanısı konulmuş çocuk ile birincil bakıcıları durumundaki ebeveynleri katılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken ebeveynlerde ve çocuklarda birtakım önkoşul özellikler dikkate alınmıştır.

Bunlar;

- a) Çocuk katılımcıların devlet hastanesinden raporlu Down Sendromu tanısı almış olması,
- b) Çocuk katılımcıların yaşlarının 0-72 ay arasında olması,
- c) Ebeveynin hafta içi bir veya iki gün çevrimiçi grup aile eğitimlerine katılmak için uygun olması,
- d) Verilerin toplanması sürecinde kendisinin ve çocuğunun video kamera ile çekilmesine izin vermesi,
- e) Daha önce NİKO ve benzeri bir programa katılmamış olmak,
- f) Bilgisayar kullanmaya alışık olması,
- g) Araştırma sürecindeki sorumluluklarına yönelik gönüllü olmasıdır.

Ön koşulları sağlayan katılımcıları belirlemek için ilk aşamada çalışmanın amacını, kısa bir içeriği, ne kadar süreceğini ve katılımcıların aradığı özellikleri açıklayan bir duyuru hazırlanmıştır. Buna ek olarak katılımcı onam formu (EK-6), veli izin formu (EK-16), araştırmacı ve danışman iletişim bilgilerinin de içinde yer aldığı bir mail ile Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Nova Özel Eğitim Merkezi ile iletişime geçilmiştir. E-postaya gelen yanıt doğrultusunda ebeveynler ile bireysel görüşmeler yapılmış ve 18 ebeveyn-çocuk çifti araştırmanın gönüllü katılımcısı olmuştur.

3.2.2. Uygulamacı

Uygulama oturumları, lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programında tamamlayan ve yüksek lisans eğitimine Anadolu Üniversitesi Erken Çocukluk Özel Eğitimi Özel Eğitimi Anabilim Dalı'nda devam eden Hacer YİĞİT tarafından yürütülmüştür. Uygulayıcı, özel eğitim alanında 4 yıllık iş tecrübesine sahiptir, araştırma öncesi NİKO uygulamalı seminerlerine katılmıştır ve NİKO Uygulayıcı Sertifikasına (EK-3) sahiptir. Uygulayıcı, araştırma sürecine NİKO uygulayıcısı olarak katılmış, saha notları olarak gözlem de yapmıştır.

3.2.3. Teyit eden uzman (İkinci Uzman)

Araştırmanın ikinci uzmanı, video analizleri, saha notları, günlükler ve yapılan görüşmelerin analizi sürecinde uygulamacıya rehberlik ederek, dökümlerin analiz edilmesi ve ikinci bir uzman gözü ile incelenerek teyit edilmesinde görev almıştır. Teyit

eden uzman, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programından 2014 yılında mezun olmuştur ve 7 yıldır Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. İkinci Uzman, Anadolu Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi Programında Tezli Doktora eğitimine devam etmektedir.

3.2.4.Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ve uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplama süreci aynı gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemci Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2014 yılında mezun olmuştur ve 6 yıldır Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Gözlemci Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Doktora Programına devam etmektedir.

2.2.5.Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, NİKO Programının çevrimiçi uygulamasıdır. Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı (NİKO) yetişkin ile çocuk arasındaki kitap okuma etkinliklerinin niteliğini ve etkileşimini arttırmayı hedefleyen bir erken müdahale programıdır. NİKO Programında temel amaç, yetişkinlerin kitap okuma davranışlarını olumlu anlamda değiştirmek ve bu yolla çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde pozitif sonuçlar yaratmaktır. NİKO Programı, 0-6 yaş arasında çocuğu olan veya uzman olarak çocuklarla çalışan yetişkinleri kapsamakta iken asıl hedef kitle 0-36 ay arasında gelişimsel özellikler gösteren gelişimsel yetersizliği, tipik gelişim gösteren bütün çocukları hedeflemektedir.

NİKO Programı, Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN, Prof. Dr. Özlem DİKEN, Arş. Gör. Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN ve Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN olmak üzere dört kişilik bir ekip tarafından desenlenmiştir.

NİKO Programı içerisinde üç temel bileşen yer almaktadır. Bunlar;

- a) NİKO Programı Bilgi Notları,
- b) NİKO Programı Stratejileri,
- c) NİKO Programı Formlarıdır.

NİKO Programı toplamda 21 Strateji ve 19 Bilgi Notundan oluşmaktadır. Formlar ise, NİKO programının oturumunu planlamada kullanılan NİKO Programı Oturum Planı,

NİKO programının basamak basamak yüz yüze ve çevrimiçi nasıl uygulanacağını gösteren NİKO Programı Uygulama Kılavuzu (Yüz yüze ve Çevrimiçi), NİKO programının uygulanmasında hangi oturumda hangi Bilgi Notları ve Stratejilerin kullanılacağını gösteren NİKO Programı Oturum Akış Formu, NİKO programının yetişkinler ve çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere hazırlanan NİKO Programı Yetişkin Davranış Profili (YDP) ve Çocuk Davranış Profili (ÇDP)'dir (Diken ve diğerleri, 2021).

NİKO Programı haftada 1 veya 2 oturum ve 1-1,5 saat olacak şekilde, toplamda 7 oturumda tamamlanmaktadır. Her oturumda ortalama 2-3 strateji ve 2-3 bilgi notu yer almaktadır. Her oturum aşamalardan oluşmaktadır. Program uygulanmadan öncesinde, ortasında ve sonrasında olmak üzere ortalama 3 değerlendirme oturumu ile NİKO programı izlenebilmektedir (Diken ve diğerleri, 2021).

3.3. Bağımlı Değişken ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, çevrimiçi NİKO programı uygulamasının çoklu bağımlı değişkenler için geçerliliği incelenmiştir. Biri ebeveynlerin kitap okuma davranışı, diğeri ise Down Sendromlu çocukların etkileşim düzeyidir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanması için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Raporun aşağıdaki bölümleri veri toplama araçları ifade edilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma katılımcıları olan ebeveynlere ve çocuklara ilişkin kişisel bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-4) geliştirilmiştir. Form uygulama öncesi verilerin toplanması sırasında çevrimiçi doldurulabilir hale getirilmiş ve ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

3.3.1.2. Yetişkin davranış profili

NİKO programı Yetişkin Davranış Profili (YDP), NİKO programı ile hedeflenen nitelikli yetişkin kitap okuma davranışlarının yetişkin tarafından ne düzeyde kazanıldığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. YDP' de yer alan 15 temel davranış uzman tarafından 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır. Bu puanlar 1(çok düşük), 3(orta) ve 5(çok yüksek) şeklinde derecelendirilmektedir. Puanlamada istenilen, nitelikli yetişkin

kitap okuma davranışının 4 ya da 5 düzeyinde olmasıdır. 3, 2 ya da 1 düzeyinde olan davranışların ise tekrar çalışılması gerekmektedir. YDP’ de yer alan davranışlar iki şekilde değerlendirilebilir: Uzman yetişkin-çocuk kitap “okuma etkileşimini doğal gözlemleyebilir veya video kaydına alınmış yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimini izleyerek değerlendirilebilir.

YDP için en ideal değerlendirme yönteminde;

- 1) Çocuğun gelişimine göre hazırlanmış bir ortam (masa ve iki sandalye, yerdeki halı, etkileşim temelli ve çocuk gelişimine uygun kitaplar- mümkünse oyuncak ve diğer materyallerin olmamasına dikkat edilir) hazırlanır.
- 2) Ebeveyne: “Genelde çocuğunuzla birlikte nasıl okuma etkinlikleri yapıyorsanız, şimdi lütfen aynı okuma etkinliğini yapın!” talimatı verilir.

3- Yetişkin ve çocuk okuma etkileşiminin video kaydı +-10 dakika (Yetişkinlerin video kaydına izin vermemesi durumunda doğal gözlem yapılır.) alınır.

4- Videonun tamamı uzman tarafından izlenerek, her bir yetişkin davranışı değerlendirme yönergelerine göre YDP’ de 1-5 arasında derecelendirilir (Video kaydı mümkün değilse, doğal gözlem sonunda YDP’ deki her bir yetişkin davranışı uzman tarafından değerlendirme yönergelerine göre 1-5 arasında puanlanır.) (Diken ve diğerleri, 2021).

3.3.1.3. Çocuk davranış profili

NİKO programı Çocuk Davranış Profili (ÇDP), NİKO programı ile kazandırılması hedeflenen çocuk temel davranışlarının çocuk tarafından ne düzeyde kazanıldığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. ÇDP’ de yer alan 7 temel davranış uzman tarafından 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır. Bu puanlar 1(çok düşük), 3(orta) ve 5(çok yüksek) şeklinde derecelendirilmektedir. ÇDP’ de yer alan davranışlar uzman tarafından üç şekilde değerlendirilebilir: Uzman yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimini doğal yolla gözlemleyebilir (1), kayda alınmış yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimi videosunu izleyerek değerlendirebilir (2) veya çocuk ile etkileşime giren ve NİKO programının katılımcısı olan uzman ya da ebeveynin gözlemlerine dayalı görüşleri temelinde çocuk davranışlarını 5’lik bir davranış değerlendirme formu ile derecelendirebilir (3). Değerlendirme video kaydının ya da doğal gözlemin sonunda bütüncül kodlama dediğimiz bir süreç ile yapılır. Bir başka deyişle değerlendirmeyi

yapacak kişi videoyu baştan sona izler ya da kitap okuma etkileşimini baştan sona gözler ve sonunda kendisinde bıraktığı izlenime göre kodlama yapar (Diken ve diğerleri, 2021).

3.3.2.Nitel veri toplama araçları

Araştırmada nitel veri toplamanın birincil amacı, nicel ve nitel sonuçların uyumunu karşılaştırmak, nicel sonuçları nitel sonuçlarla desteklemek ve pekiştirmek, standart ölçüm araçlarıyla ölçülemeyen durumlar hakkında bilgi toplamak ve veri çeşitliliğini sağlamaktır. Bu amaçla video kayıtları, gözlemler, saha notları ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Saha notları, araştırmacının uygulayıcı ve gözlemci rollerini üstlendiği “gözlem” yoluyla üretilir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları ve özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1.Video kayıtları

Araştırma süreci çevrimiçi yürütüldüğü için video kayıtları yaygın olarak kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama öncesi ve uygulama sonrası veri toplama sürecinde ve görüşmeler sırasında video kaydı yapılmıştır. Araştırmada, ebeveyn katılımcıların etkileşimli davranışlarının ilerleyişini ve çocuk katılımcıların etkileşimli ve gelişimsel davranışlarını ve bu davranışlar arasında bir ilişki olup olmadığını gözlemlemek için video analizi kullanılmıştır.

Gözlem tekniği yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Gözlem tekniklerini, doğal ortamlarda gözlenenleri ve bu ortamlarda nasıl davrandığını ayrıntılı olarak açıklamak için kullanılan bir veri toplama aracı olarak tanımlayabiliriz. Gözlem teknikleri dört kategoriye ayrılır. Bunlardan ilk ikisi, yapılandırılmamış bir ortamda, yani araştırmacının (1) harici bir gözlemci veya (2) katılımcı bir gözlemci olduğu doğal bir ortam veya saha çalışması sırasında yapılan gözlemlerdir. Diğer ikisi, araştırmacının (3) dış gözlemci veya (4) yapılandırılmış bir ortamda katılımcı gözlemci rolüdür (Yıldırım ve şimşek, 2006). Bu çalışmada araştırmacı, tamamı NİKO programının katılımcısı olan ebeveynlerin doğal ortamında videolar üzerinden gözlemler yaparak dış gözlemci olarak hareket etmiştir.

3.3.2.2.Saha notları

Saha Notları, saha gözlemleri sırasında veya hemen sonrasında yapılan kayıtlar da dahil olmak üzere araştırmacının notlarıdır. Saha notları aracılığıyla araştırmacının uygulama sūrecinde gōrdüklerini, duyduklarını ve dūřündüklerini yani kendi deneyimlerini belgelemesi amaçlanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Bu çalışmada araştırmacı, uygulamanın kendisi içinde olduğu için, uygulamada yaşananları kayıt altına almış, gerekli durumlarda not almış ve ardından bu verileri bir word dosyasına aktarmıştır. Araştırma sırasında saha notlarından veri toplamak için defter ve bir masaüstü bilgisayar kullanılmıştır. Buna ek olarak, araştırmacı, bilgisayarı aracılığıyla, katılımcılarla yapılan gōrūřmeleri ve gōrūřmeler sırasında, önemli olduğunu dūřündüęü noktaları kaydetmiştir.

3.3.2.3.Gōrūřme

Bu uygulamada, sosyal geçerlik verilerini toplamak ve ebeveynlerin NİKO programı ve uygulama sūrecine ilişkin algılarını anlamak için yarı yapılandırılmış gōrūřmeler yapılmıştır. Gōrūřme esnasında video kayıt yoluyla veriler hem sesli hem de gōrüntülü bir Őekilde kaydedilmiştir. Araştırmacıların gōrūřmesine yardımcı olmak için gōrūřme sorularının yazılı ıktıları, not defterleri, kalemler ve ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılara gōrūřme sūrecinin nasıl yürütüleceği anlatılmış ve her bir ebeveyn den gōrūřme için hem sözlü hem de yazılı olmak üzere gerekli izinler alınmıştır (Ek 5). Ek-3 çalışma grubundaki ebeveynlerle yapılan gōrūřme sorularını içermektedir.

Araştırmada ebeveynlerin;

1. NİKO programının ebeveynin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde etkisini,
2. NİKO programının Down Sendromlu ocukların etkileşim düzeyleri üzerinde etkisini,
3. Ebeveynler tarafından en sık kullanılan NİKO stratejilerinin hangileri olduğunu,
4. Ebeveynlerin NİKO programı hakkındaki genel gōrūřlerini almak üzere uygulama sonunda her bir ebeveyn ile yarı yapılandırılmış gōrūřmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış gōrūřme soruları araştırma sorularını destekleyecek Őekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan gōrūřme

sorularına ilişkin iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme sorularına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

3.4.Uygulama Süreci

3.4.1.Başlama düzeyi oturumları

Ebeveyn ve çocuk katılımcı etkileşimlerini değerlendirmek için ilgili ön test oturumları çalışmanın temel oturumlarını oluşturmaktadır. Bu oturumlar her katılımcı ile YDP ve ÇDP kullanılarak yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce 18 katılımcıdan ön test videoları alınmış ve YDP-ÇDP kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.4.2.Uygulama planının hazırlanması

Ön test verilerinin video kamera aracılığıyla kaydedilip toplanmasının ardından, bu veriler uygulamacı ve ikinci bir gözlemci tarafından izlenerek değerlendirilmiş ve güvenilirlik analizi yapıldıktan sonra, çalışmaya katılması kesin olan anne-çocuk çiftleri belirlenmiştir. Bu belirlemenin ardından çalışmaya katılacak kesin katılımcılar ile bir whatsapp grubu kurulmuş ve oturum gün-zamanları planlanmıştır. Uygulama oturumlarının her biri bütün ebeveyn-çocuk çiftleri ile çevrimiçi ve haftada iki kez olacak şekilde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Uygulama oturumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.3’ de yer almaktadır. Uygulamaya başlamadan önce araştırma için gerekli olan “Etik Kurul Onay” süreci tamamlanmıştır.

Tablo 3.3. *Haftalık Uygulama Programı*

Oturum	Tarih	Saat
Oturum 1	11.04.2022	20.45
Oturum 2	16.04.2022	20.45
Oturum 3	20.04.2022	20.45
Oturum 4	24.04.2022	20.45
Oturum 5	27.04.2022	20.45
Oturum 6	30.04.2022	20.45
Oturum 7	09.05.2022	20.45

3.4.3.Uygulama ortamı

NİKO programının çevrimiçi gerçekleştirilmesi yolu ile NİKO stratejilerinin katılımcıların doğal ortamlarında ve bu ortamlardaki gereksinimleri dâhilinde aktarılması planlanmıştır. NİKO oturumları ebeveyn katılımcılar ve uygulamacının katılımıyla çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ebeveynler ile gerçekleştirilen NİKO oturumu fotoğraflarına eklerde (EK-14) yer verilmiştir.

3.4.4.Uygulama süresi

Uygulama oturumlarına her bir katılımcı çift ile aynı zamanlarda başlanmış ve uygulama süreci her bir katılımcı çifti ile ortalama 5 hafta sürmüştür. Her bir uygulama oturumunun süresi ortalama bir saat olarak planlanmıştır. Her bir uygulama oturumunun süresi ile toplam oturum sürelerine ilişkin bilgiler tablo 3.4.'de yer almaktadır.

Tablo 3.4.*Oturum Süreleri*

Oturum 1	56 dk
Oturum 2	60 dk
Oturum 3	62 dk
Oturum 4	58 dk
Oturum 5	71 dk
Oturum 6	57 dk
Oturum 7	72 dk

Tablo 3.4. incelendiği zaman bütün uygulama süresince ortalama oturum süresinin 62,3 dakika olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4.5.Uygulama/Öğretim araçları

Öğretim oturumlarında NİKO stratejilerini ebeveynlere kazandırmak amacıyla NİKO Çevrimiçi Uygulama Kılavuzu kullanılmıştır. Bu program kılavuzunda çeşitli formlar ve notlar bulunmaktadır. Çalışmanın uygulama/öğretim oturumları sırasında da bu araçlar kullanılmıştır. NİKO program kılavuzunda yer alan araçlara ve bu araçların özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Diken ve diğerleri, 2021).

NİKO Stratejileri: NİKO 21 temel stratejiden oluşmakta olup, nasıl kullanılacağına yönelik gerekli bilgiler program kılavuzu içerisinde yer almaktadır. Uygulama sırasında dokümanların yazılı baskısı çevrimiçi yolla ebeveynlere verilmiştir (EK-6).

NİKO Bilgi Notları: NİKO kılavuzu içerisinde 19 Bilgi notu yer almaktadır. Uygulama sırasında dokümanların yazılı baskısı çevrimiçi yolla ebeveynlere verilmiştir (EK-7).

NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu: NİKO Programı planlama ve izleme formu NİKO Programı uygulamasının düzenli takibi için doldurulmaktadır (EK-8).

NİKO Programı Uygulamacı Oturum Planı: NİKO Programı Uygulamacı Oturum Planı oturuma başlamadan önce uygulamacı tarafından doldurulur. Plan uygulamacıya oturumda hangi bilgi notları ve stratejiye odaklanacağını gösterir. Odaklanılan bilgi notları ve stratejilere ilişkin oturumlar NİKO Programı'nda daha önceden belirlenmiştir (EK-9).

NİKO Programı Uygulama Kılavuzu (Yüz yüze ve Online): NİKO programını uygulama biçimine göre NİKO programının ayrı uygulama kılavuzları sunulmaktadır. Bu kılavuzu takip ederek uygulama yapmak, uygulamanın başarısını olumlu yönde etkilemektedir ve uzmana yol göstermektedir (EK-10).

NİKO Programı Yetişkin Davranış Profili (YDP): NİKO programı Yetişkin Davranış Profili (YDP), NİKO programı ile hedeflenen nitelikli yetişkin kitap okuma davranışlarının yetişkin tarafından ne düzeyde kazanıldığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. YDP' de yer alan 15 temel davranış uzman tarafından 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır. Bu puanlar 1(çok düşük), 3(orta) ve 5(çok yüksek) şeklinde derecelendirilmektedir. Puanlamada istenilen, nitelikli yetişkin kitap okuma davranışının 4 ya da 5 düzeyinde olmasıdır. 3, 2 ya da 1 düzeyinde olan davranışların ise tekrar çalışılması gerekmektedir. YDP' de yer alan davranışlar iki şekilde değerlendirilebilir: Uzman yetişkin-çocuk kitap "okuma etkileşimini doğal gözlemleyebilir veya video kaydına alınmış yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimini izleyerek değerlendirilebilir (EK-11).

NİKO Programı Çocuk Davranış Profili (ÇDP): NİKO programı Çocuk Davranış Profili (ÇDP), NİKO programı ile hedeflenen çocuk temel davranışlarının çocuk tarafından ne düzeyde kazanıldığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

ÇDP’de yer alan 7 temel davranış uzman tarafından 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır. Bu puanlar 1(çok düşük), 3(orta) ve 5(çok yüksek) şeklinde derecelendirilmektedir. ÇDP’de yer alan davranışlar üç şekilde değerlendirilebilir: Uzman yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimini doğal yolla gözlemleyebilir (1), kayda alınmış yetişkin-çocuk kitap okuma etkileşimini izleyerek değerlendirebilir (2) veya çocuk ile etkileşime giren ve NİKO programının katılımcısı olan uzman ya da ebeveynin gözlemlerine dayalı görüşleri temelinde çocuk davranışlarını 5’lik bir davranış değerlendirme formu ile derecelendirebilir (3). Değerlendirme video kaydının ya da doğal gözlemin sonunda bütüncül kodlama dediğimiz bir süreç ile yapılır. Bir başka deyişle değerlendirmeyi yapacak kişi videoyu baştan sona izler ya da kitap okuma etkileşimini baştan sona gözler ve sonunda değerlendirmeci de bıraktığı izlenime göre kodlama yapar.

NİKO program rehberi ve içerdiği formlar ve bilgilendirme notlarının yanı sıra, yapılan uygulamalı oturumlarda katılımcı çocukların yaş ve gelişimlerine uygun okuma kitaplarından yararlanılarak öğretim oturumları ve ön ve son testler için veri elde edilmiştir.

Çalışmada ön test ve son test videoları için kameralar da kullanılmıştır. Ayrıca öğretim sürecinde kameraların kayıt yapmadığı durumlarda, uygulayıcı tarafından önemli görülen durumları kaydetmek için notlar alınmıştır (EK-12).

3.4.6. Programın uygulanması/Öğretim oturumları

Standart bir NİKO çevrimiçi oturumu şu uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Tablo 3.5). (a) hazırlık (b) gözden geçirme (c) bilgi verme (d) gösterme/uygulama/açıklama (e) sonlandırma/planlama (Diken ve diğerleri, 2021).

Tablo 3.5. *Niko Programı Uygulama Süreci Ana Aşamaları (Kaynak: Diken ve diğerleri, 2021' den uyarlanmıştır)*

Aşamalar	Araçlar
AŞAMA 1. Ebeveyn/ birincil bakıcı ile NİKO Programı uygulaması için bilgilendirici ön görüşme yapmak	
AŞAMA 2. Birincil bakıcı/ebeveyn- çocuk kitap okuma etkileşimi video kaydı almak veya istemek ve videoyu NİKO değerlendirme araçları ile puanlamak	Yetişkin Davranış Profili (YDP) Çocuk Davranış Profili (ÇDP)
AŞAMA 3. NİKO programı oturum akış formunu oturum içeriği temelinde doldurmak.	NİKO Programı Oturum Akış Formu
AŞAMA 4. NİKO programı planlama ve izleme formunu doldurmak.	NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu
AŞAMA 5. NİKO programı oturum uygulama kılavuzu yardımıyla yüz yüze ya da çevrim içi NİKO programı oturumunu gerçekleştirmek.	NİKO Programı Yüz yüze ya da Çevrim İçi Oturum Uygulama Kılavuzu

Araştırmada planlanan aşamalar ile gerçekleştirilen uygulama süreci şu şekildedir:

a) Hazırlık Aşaması

NİKO programını çevrim içi uygulamada önemli olan nokta, oturumlardan önce NİKO programını çalıştığımız yetişkin ya da ebeveyn ile çocuk arasındaki kitap okuma etkinliklerine ilişkin video örneklerinin talep edilmesidir. Bu bağlamda yetişkinden eğitime başlamadan önce, ara ve son test kitap okuma etkinliğine ilişkin mümkünse baştan sona mümkün değilse 8-10 dakikalık video/videolar göndermesi talep edilmiştir. Gelen videoları izlerken bir önceki oturumlarda vurgulanan stratejilerin doğru kullanılıp kullanılmadığı durumlar (dakika-saniye aralığı ile) not edilmiştir. Gerek daha önceki gerekse yeni gönderilen videolardan oturumda odaklanılan stratejilerin olumlu ve olumsuz örneklerini göstermek için hazırlık yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında NİKO PROGRAMI Uygulayıcısının aşağıdaki sorulara “evet” yanıtını vermesi gerekmektedir:

• Bu oturumda çalışacağımız “Stratejiler ve Bilgi Notlarını” ve bunlarla ilgili varsa destekleyici videoları hazırladım mı?

• Ebeveynin/Yetişkinin gönderdiği kitap okuma videolarını izlerken, ebeveyne/yetişkinine göstermek için bir önceki oturumlarda çalışılan stratejilere ilişkin olumlu ve olumsuz davranışların zaman aralıklarını kaydettim mi?

• Bir önceki oturumu kendim gözden geçirdim mi? (Aktarılan stratejileri veya bilgi notları vb.)

• Bu oturumda çalışacağımız stratejileri ve bilgi notlarını ve bunlarla ilgili varsa destekleyici videoları hazırladım mı? (Diken ve diğerleri, 2021).

Araştırmacı her oturumdan önce yukarıda anlatılan süreçleri tekrar etmiş ve bu doğrultuda oturumlara hazırlanmıştır.

b) Gözden Geçir

NİKO Programının başarısı uygulamacının ebeveyn ve çocuk ile kurduğu sıcak ve samimi iletişime çok bağlıdır. Uygulamacı bu aşamada önceki oturumda üzerinde durulan strateji ve bilgi noktalarının günlük hayata aktarımı konusunda ebeveynle/yetişkinle konuşmuştur. Bu bağlamda oturumlara hemen mekanik bir şekilde başlamak yerine önce rahat ve olabildiğince doğal bir ortam oluşturmuş ve ebeveynlerle günlük hayatlarına ilişkin sohbet etmiştir.

Bu bilgiler ışığında NİKO PROGRAMI Uygulayıcısının aşağıdaki sorulara “evet” yanıtını vermesi gerekmektedir:

• Ebeveyni ve çocuğu sıcak karşıladım mı?

• Bir önceki oturum hakkında ebeveynin konuşmasını cesaretlendirdim mi?

• Ebeveyni dikkatlice dinleyip sohbete aktif katılmasını destekledim mi?

• Ebeveynin katılımı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin olumlu ve destekleyici konuştum mu? (Diken ve diğerleri, 2021).

Araştırmacı her oturumdan önce yukarıda anlatılan süreçleri tekrar etmiş ve bu doğrultuda oturumlara hazırlanmıştır.

c) Bilgi Ver

“BİLGİ VER AŞAMASI” olarak adlandırılan bu aşamada, NİKO PROGRAMI uygulayıcı bu oturumda odaklanılan NİKO STRATEJİLERİ ve NİKO BİLGİ NOTLARI hakkında ebeveyne sözel açıklamada bulunmuştur. Bu aşamanın amacı oturumda odaklanılacak özellikle stratejilerin neden önemli olduğunu bilgi notlarını da kullanarak

ebeveyne açıklamaktır. Bu aşamada, NİKO PROGRAMI müfredatında yer alan NİKO PROGRAMI STRATEJİLERİ ve NİKO PROGRAMI BİLGİ NOTLARI kitaplarındaki bilgiler kullanılmıştır. Bu bilgiler birbiri ile paralel şekilde ilerler ve NİKO Programı'nda önceden yapılandırılmıştır (Diken ve diğerleri, 2021).

d) Göster/Uygula/Açıkla

Bu aşamadaki oturumda odaklanılan stratejilerin nasıl uygulanacağını ebeveyne, örnek videolar üzerinden model olunması yer alır. Uygulayıcı, NİKO Stratejilerini PDF'lerini sunum yoluyla göstererek ve sözel olarak açıkladıktan sonra ebeveynin gönderdiği videolar ve kendisinde var olan örnek videolar üzerinden bu oturumda çalışılan stratejilere ilişkin olumlu ve olumsuz örnekleri göstermiştir. Araştırmacı Ebeveyne/Yetişkine stratejilerin nasıl uygulanacağına ilişkin ipuçları vermiştir. Bu bilgiler ışığında NİKO PROGRAMI Uygulayıcısının aşağıdaki sorulara “evet” yanıtını vermesi gerekmektedir:

- Oturum süresince yanıt verici ve karşılıklı sıra almaya dayalı olarak, uygun videoları gösterdim mi?
- Oturumda odaklanılan NİKO Stratejisini video üzerinden izlettim mi?
- NİKO Stratejilerini ebeveyne video üzerinden izletirken olumlu ve olumsuz durumları modelleyerek detaylıca açıkladım mı? (Diken ve diğerleri, 2021).

e) Sonlandır/Planla

Araştırmacı, oturumda aktarılan stratejilerin gün içerisindeki kitap okuma etkinliklerine aktarılması için açıklamalar yapmış, ebeveyne oturuma ilişkin dokümanları aktarmış ve oturumu sonlandırmıştır. Ardından araştırmacı bir sonraki oturumu planlamıştır. Bu bilgiler ışığında NİKO PROGRAMI Uygulayıcısının aşağıdaki sorulara “evet” yanıtını vermesi gerekmektedir:

- Oturumda çalışılan NİKO Stratejilerini, NİKO Bilgi Notlarını ve NİKO Programı Oturum Planı'nı ebeveyne online ortamda ulaştırdım mı?
- Bir sonraki oturum için ebeveynden kitap okuma örnek videoları istedim mi? (Diken ve diğerleri, 2021).

3.4.7. Değerlendirme oturumları

Uygulama süresince, anne katılımcıların çocukları ile olan etkileşimlerindeki ilerlemeler, uygulayıcının gözlemleri aracılığı ile takip edilmiştir.

Bunun dışında, uygulamanın bitirmeye karar verildiği son oturum son test oturumu olarak gerçekleştirilmiş ve ön test oturumunda olduğu gibi, ebeveyn ve çocuk katılımcıların etkileşim videoları alınmış ve daha sonra uygulayıcı ile ikinci bir gözlemci tarafından YDP ve ÇDP kullanılarak değerlendirilmiştir.

Her bir katılımcı çifti ile grup eğitimi şeklinde ortalama 5 haftalık süre ile gerçekleştirilen oturumların sonunda, çalışmanın uygulama bölümü sonlandırılmıştır. Uygulamayı sonlandırma aşamasında, uygulayıcı tüm katılımcı çiftlerine katılımlarından dolayı teşekkür ederek, ne zaman isterlerse iletişim halinde olabileceklerini belirtmiştir.

3.4.8.Uygulama sonrası verilerinin toplanması

Çalışmanın uygulama sonrası verileri 11- 13 Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası uygun gün ve saatte tüm velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere 11 Mayıs 2022'de başlanmış ve tüm ebeveyn görüşmeleri 13 Mayıs 2022'de tamamlanmıştır. Her ebeveyn için ayrı randevu alınmış ve görüşmeler online olarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tarihlerine ve sürelerine ilişkin bilgiler Sosyal Geçerlik başlığı altında verilmiştir.

3.5.Geçerlik

Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir; ölçülecek değişkenin ne kadar iyi ölçüldüğüne odaklanır ve nicel ve nitel araştırmalardaki en önemli konulardan biridir (Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nicel araştırmalarda iç geçerlik kullanılan ölçme aracının doğruyu ölçmesi olarak tanımlanırken; nitel araştırmalarda ise araştırmacının araştırdığı konuyu olduğu gibi ve yansız bir şekilde gözlemesi anlamına gelmektedir. Dış geçerlik ise nicel ve nitel araştırmalarda, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara genellenebilirliği ve aktarılabilirliği ile ilgili bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nicel ve nitel araştırmaların iç ve dış geçerliliği sağlama yaklaşımları farklılık gösterdiğinden ve bu araştırma karma desenli olduğundan, iç ve dış geçerliliği tehdit eden faktörler ve bunların nasıl kontrol edileceği ilerleyen bölümde ayrı alt başlıklar altında verilmiştir.

3.5.1. Nicel verilerin iç ve dış geçerliliği

Bu bölümde, nicel araştırmalarda iç ve dış geçerliliği tehdit eden faktörler ve bu çalışmada bu faktörlerin nasıl kontrol edildiği incelenecektir.

Bu çalışmanın temel amacı, uygulama öncesi görülen durumların istenilen düzeyde ve anlamlı derece farklılıklarla uygulama sonrasında görülebilmesidir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Nicel araştırmalarda, bağımlı değişkende görülen değişikliklerin sadece bağımsız değişkenlerden kaynaklandığının inandırıcı bir şekilde ortaya konması, iç geçerliliği, yani araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için önemli bir koşuldur (Tekin-İftar, 2012). Bu farklılıkların uygulanan programın etkisinden dolayı olduğunu ortaya koyabilmek adına araştırmacı tüm deneysel süreci yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamaya özen göstermiştir.

Bu bağlamda, ölçme etkisini kontrol etmek için araştırmacı uygulama öncesi, sırası ve sonrasında aynı veri toplama araçlarını kullanmış, veri toplama ortamının aynı olmasına özen göstermiş ve kullanılan malzemeleri aynı şekilde belirlemiştir. Bunlara ek olarak çalışmanın veri analizi sırasında güvenilirlik verileri toplanmış ve veri toplama konusunda uzman gözlemci aracılığıyla gözlemciler arasındaki güvenilirlik verileri hesaplanmıştır.

3.5.2. İç ve dış geçerliliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması

Uygulama öncesinde, katılımcı gruba bağımlı değişkene ilişkin yapılan bir ölçme uygulamasının; katılımcıları güdüleyerek katılımcıların ve bağımlı değişkenin uygulama sonundaki durumunu etkileyebilmesi *deney öncesi ölçme/sınanma* etkisini tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışmada sınanma etkisi yoklama oturumları ve ön test oturumlarının sadece bir kez gerçekleştirilmesi yoluyla kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde, bazı katılımcıların hastalık, ölüm, taşınma vb zorunlu nedenlerle ya da kendi istekleriyle çalışmadan ayrılmaları ve bu durumun çalışmanın sonuçlarını etkilemesi denek kaybı olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Araştırmacı bu durumu kontrol edebilmek için uygulamanın öncesinde çalışma süresi hakkında katılımcılara detaylı bilgi verip, devamlılık konusundaki önemi vurgulamış ve ön görülenden daha fazla katılımcı ile sürece başlamıştır. Araştırmacı her ne kadar bu durumu kontrol altına almaya çalışsa da çalışma gurubundan AÇ_9 kod adlı katılımcı eğitimlerin hepsine katılmış fakat çocuk katılımcının son anda ön görülemeyen zorlu bir hastane sürecine girmesi sebebiyle son test videosunu çekemediği için araştırmadan

ayrılmak zorunda kalmıştır. Araştırma öncesinde, araştırmacının katılımcıları belirlerken yanlı davranması; özellikle deney ve kontrol gruplarını belirlerken katılımcıları gruplara yanlı olarak ataması katılımcı seçimi yanlılığı olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada çalışma grubu ve kontrol grubu yansız atama yoluyla belirlenmiş ve her bir katılımcı çifti uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası aşamalarında olmak üzere kendi içinde gözlenmiş, görüşülmüş, değerlendirilmiş, grup içi ve grup dışı olmak üzere karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarında görülen değişikliklerin kendi büyümeleri ve olgunlaşmalarına bağlı olması iç geçerliği tehdit eden unsurlardan biridir (Karasar, 2005). **Olgunlaşma etkisi** özellikle gelişimin hızlı olduğu küçük yaş dönemindeki katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalarda önemli bir etmen olabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmadaki ebeveyn katılımcılarının yaşlarına bakıldığında olgunlaşma etkisi bir sorun oluşturmasa da yaşları 0-6 arasında olan çocuk katılımcılar için bu etkinin olumsuz sonuçlarının olabileceği görülmektedir. Bu çalışmada, çocuk katılımcılarda oluşabilecek olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek için; çalışma 5 hafta gibi bir sürede tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Olgunlaşmayı kontrol altına almanın yollarından bir diğeri de çalışmada yineleme yapmaktır. Yineleme kısaca bağımsız değişkenin daha fazla katılımcı üzerinde uygulanması anlamına gelmektedir (Tekin-iftar, 2012). 17 katılımcı çocuk ile gerçekleştirilen bu çalışmanın, yinelemeyi sağladığı düşünülmektedir. Çalışma sırasında, deneysel sürecin dışında oluşan ve bağımlı değişken üzerindeki sonuçları etkileyebilecek durumlar **dış etmenler** olarak tanımlanmaktadır ve bu durumlar bazen araştırmacının tahmin edemeyeceği ve buna bağlı olarak da kontrol edemeyeceği özellikte olabilirler (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada katılımcıların daha önce böyle bir programa katılmamış ve uygulama sürecinde de katılmayacak olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışmada birden fazla katılımcıdan veri toplanarak oluşan etkilerin bağımsız değişkenden kaynaklı olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarının diğer ortamlara, deneylere, insanlara ve zamanlara genellenebilmesi durumu olan dış geçerliğin bu araştırmada sağlanabilmesine yönelik olarak bazı olası etmenler kontrol altına alınılmaya çalışılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Öncelikle uygulama için yapay koşulların oluşturulmuş olmasının katılımcıların davranışlarını etkilemesi olarak tanımlanabilen deneme tepkisi etkisini (Tekin-İftar, 2012) önlemek amacıyla çalışma tamamen katılımcıların kendi evleri olan doğal ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Birden fazla bağımsız değişkenin uygulandığı

çalışmalarda *bağımsız değişkenlerin etkisi* bir tehdit olabilmektedir fakat bu çalışmada sadece bir bağımsız değişken bulunduğundan; bağımsız değişkenlerin etkisi bu çalışma için tehdit edici özellikte değildir. Yine araştırmada dış geçerliliği sağlamak adına yansızlık kuralına uyulmuştur. Katılımcılar *yanlı seğim* etkisi olmadan tamamen seğkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Bununla birlikte yalnızca araştırmada az sayıda katılımcı ile çalışılmasının evreni temsil etmeyeceği ve elde edilen bulguların genellenemeyeceğini düşündürmektedir. Çalışma 17 katılımcı çifti ile sınırlı olmuş olsa bile, her bir çocuk katılımcı Down sendromunun farklı davranış özelliklerini sergilemekte olan çocuklardan oluşmuştur. Ayrıca, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması planlanarak benzeri bir uygulamanın yinelenebilirliğini sağlamak amaçlanmıştır.

3.5.3.Nitel verilerin i ve dış geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının, nicel araştırmalardan farklı kavramlarla ele alındığı görölmektedir. Nicel araştırmalardaki iç geçerlik terimi, nitel araştırmalarda “inandırıcılık” terimi dış geçerlik ise “aktarılabirlik ” ile ifade edilir. Araştırmacı birden fazla veri toplama tekniklerini kullanarak verilerinin doğruluğunu ispatlamak durumundadır, bunu ne kadar iyi yaparsa, araştırmanın iç geçerliği o kadar yüksek olur. Aktarılabirlik ise bir araştırmadan elde edilen sonuçların başka ortamlara ve gruplara aktarılabirliği anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006) .

3.5.4.İ geçerliği (inandırıcılığı) ve dış geçerliği(aktarılabirliği) sağlamaya yönelik kullanılan stratejiler

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığı (iç geçerlik) ve aktarılabirliği(dış geçerlik) sağlamaya yönelik kullanılan stratejilere ve bu araştırmadaki kullanım şekillerine yer verilmiştir.

İnandırıcılığı sağlama yollarından biri olan *uzman inceleme*si hem araştırmanın konusu hem de nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış olan kişilerden, gerçekleştirilen araştırmayı inceleme

si için destek alınmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2006). Bu araştırmada, ikinci bir uzmandan bu konuda yardım alınmıştır. Araştırmacı sözel aktarma yoluyla ve dokümanları uzmana gönderme yoluyla uzman incelemesini gerçekleştirmiştir. *eşitleme*, araştırma sürecinde gözlem, görüşme gibi farklı yöntemlerin kullanımına yer vererek farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini teyit

etmesi amacıyla kullanılmasıdır (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, video analizi, gözlem, saha notları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veriler birbirleri ile karşılaştırılarak teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının kendi araştırmasında elde ettiği sonuçları, benzer olan ya da olmayan başka araştırma sonuçları karşılaştırılması ve araştırmacının çalışmasını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlaması olarak tanımlanan **karşıt durum analizi** araştırmanın hem geçerliğini hem de güvenilirliği arttırmaya yardımcı olacaktır (Shenton, 2004; Yıldırım, 2010). Araştırmacı bu çalışmada elde ettiği sonuçları başka araştırmalarla karşılaştırılarak tartışmaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlama yollarından biri de **katılımcı teyididir**. Katılımcı teyidi, araştırmacının araştırma sürecinde elde ettiği sonuçları ve bunlara ilişkin yaptığı yorumları, yine araştırmanın katılımcıları ile görüşerek teyit etmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada katılımcı teyidi stratejisi kullanılmamıştır. İnandırıcılığı sağlama yollarından biri de araştırmacının katılımcılarıyla, ortamlarıyla ve varsa diğer veri kaynakları ile **uzun süreli etkileşimde** bulunarak, gözlediği ortamdaki bireyler üzerinde çalışmanın başında oluşan etkisini azaltmasıdır. Bu çalışmanın çevrimiçi bir şekilde yürütülmesi sonucunda veriler ailelerin kendi doğal ortamları olan evlerinde kendi çektikleri video kayıtları üzerinden toplanmıştır. Buna ek olarak çevrimiçi uygulanan NİKO oturumlarının sonunda araştırmacı ebeveynler ile uzun sohbetler etmiş ve videolar dışındaki ebeveyn-çocuk etkileşimlerini de gözlemeye çalışmıştır. Araştırmacının, kullandığı birden fazla veri toplama tekniğiyle elde ettiği bilgileri birbirleriyle karşılaştırması, yorumlaması ve bazı ilişkileri ortaya çıkarması olarak belirtilen **derinlik odaklı veri toplama** stratejisi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) bu araştırmada video analizleri, saha notları gibi birden fazla yolla veri toplanması ve her bir kaynaktan elde edilen verilerin karşılaştırılarak yorumlanması şeklinde kullanılmıştır.

3.6.Güvenirlilik

Güvenirlilik, çalışmada elde edilen ölçümlerin kararlı olması, yani bağımlı değişken için aynı sürecin kullanılması ve aynı sonucu elde etmek için aynı ölçüm yönteminin kullanılması anlamına gelir (Karasar, 2005).

Nicel ve nitel araştırmalarda güvenirlilik ve güvenirliliğin sağlanma biçiminde farklılık görülmektedir. Bu araştırmada karma yöntem ile desenlendiğinden nicel ve nitel verilerin güvenirliliği ile ilgili bilgiler ayrı alt başlıklar altında verilmiştir.

3.6.1.Nicel verilerin güvenilirliği

3.6.1.1.Gözlemciler arası güvenilirlik

Ön test ve son test videolarının %30' u her iki araç için izlenerek puanlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik YDP puanlaması için %93,4 iken ÇDP için %92,5'tir.

3.6.1.2.Uygulama güvenilirliği

Videoların %30' u izlenmiştir. Uygulama güvenilirliği ortalama 54 puan ile %95 uygulama güvenilirliği bulunmuştur.

3.6.2.Nitel verilerin güvenilirliği

Nitel araştırmalarda ve iç güvenilirlik ve dış güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler vardır. Bir sonraki bölümde, iç ve dış güvenilirliğin sağlanması için önerilen stratejiler ve bu çalışmada araştırmanın inandırıcılığını doğrulamak için alınan önlemler verilmiştir.

3.6.2.1.Nitel verilerin iç güvenilirliği (Tutarlılık)

Araştırmanın topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulması nitel araştırmalardaki tutarlılığı belirtmektedir (Merriam, 2013). Bu bölümde araştırmada tutarlılığı sağlamak adına kullanılan stratejiler ve bu araştırmada kullanılma şekilleri açıklanmıştır.

Yansıtıcılık, veri toplama araçlarının veri hazırlama, toplama ve analiz etme sırasında sergilemesi gereken tutarlılığı ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada araştırmacı nitel verileri toplarken gözlemlerinde, görüşmelerinde, saha notlarındaki verileri tutarlı bir şekilde kodlamıştır. Bunlara ek olarak araştırma sırasında elde edilen olumlu ve olumsuz tüm bulgulara yer vermiş verilere yorum katmadan tüm veri kaynaklarından alıntılar yapmıştır. Araştırmacı verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde uzman iş birliğine başvurmuştur. Uzman; saha notlarının ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sürecinde araştırmacıya rehberlik ederek, dökümlerin analiz edilmesi ve bir uzman gözü ile incelenerek doğrulanmasında yardımcı olmuştur.

İkinci kodlayıcı araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmelerin Kod Anahtarı' nın geliştirilmesinde ikinci kodlayıcının görüşlerine

başvurmuş ve kod anahtarını kendisi ile test etmiştir. Bu kapsamda önce birinci kodlayıcı (araştırmacının kendisi) tüm görüşmeleri ve saha notlarını kendisi bağımsız olarak kodlamıştır. Daha sonra yansız olarak seçilmiş olan görüşmeler ve saha notları ayrı bir dosya içerisinde başlıklar açılarak ikinci kodlayıcıya sunulmuştur. İkinci kodlayıcı kendisi için açılan dosyadan verileri bağımsız bir şekilde kodlamıştır. Son olarak araştırmacının ve ikinci kodlayıcının kodlamış olduğu nitel bulgular üzerinden kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapmak üzere karşılaştırılmıştır. Güvenirlik hesaplamasında Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü $*\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ kullanılmış, kodlayıcılar arasındaki uyum %93 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.6.2.2. Nitel verilerin dış güvenilirliği (Onaylanabilirlik/Teyit Edilebilirlik)

Nitel bir araştırmada araştırmacıdan beklenen araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve araştırmanın nesnellliğini sağlamasıdır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda güvenilirlik onaylanabilirlik kavramı ile karşımıza çıkar ve araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle teyit etmesini gerekli kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının sonuçları orijinal verilerle karşılaştırarak teyit etmesi ve bu süreçte uzmanlardan yardım alarak orijinal verilerle yaptığı tüm yargı, sonuç ve önerileri karşılaştırması ve değerlendirmesi *kısa teyit* olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, araştırmacı bütün oturum kayıtlarını ve ebeveynlerden aldığı bütün videoları, tüm verilerini ve analiz aşamasında yaptığı kodlamaları düzenli bir biçimde arşivlemiş, veri kaybını önlemek amacıyla görüşmelerini ses kayıt cihazı ve video kaydı ile kayıt altına almış, görüşme dökümlerini doğrulamış ve elde ettiği tüm nitel verilerini daha önce de belirtildiği gibi ikinci bir uzmana teyit ettirmiştir.

3.7. Sosyal geçerlik

Sosyal geçerlik elde edilen davranış değişikliğinin sosyal anlamda kabul edilebilir olması anlamına gelmektedir. Buna ilişkin olarak, kazandırılması planlanan amacın uygunluğu, amaca ulaşmak üzere kullanılan programın uygunluğu, elde edilen bulguların uygunluğu ve elde edilen sonuçların topluma katkıları açısından uygulamaların incelenmesini içerir (Tekin ve Kırcaali-iftar, 2001; Kennedy, 1992). Bu çalışmada, sosyal

geçerliğe ilişkin veriler doğrudan çalışmaya katılan kişilerden; çalışmanın katılımcısı olan annelerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Sosyal geçerliğe ilişkin görüşmeler, uygulama bittikten sonra ebeveynlerin istedikleri bir gün ve saatte bireysel çevrimiçi görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Görüşmelerin ortalama süresi 35 dakikadır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ve video kaydı kullanılarak görüşme kayıtları alınmış daha sonra bu kayıtların dökümü yapılmıştır (Ek-33). Bu dökümün ardından, katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlara ilişkin kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacının belirlediği kodlar ve temalar ikinci uzman tarafından uygun bulunmuştur. Görüşme analizleri sonucu her bir soruya ilişkin elde edilen kodlar ve temalara nitel verilere ilişkin bulgular bölümünde yer verilmiştir. Görüşmelere ilişkin fotoğraflara eklerde yer verilmiştir (Ek- 15).

3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın "karma yöntem" deseninde olması nedeniyle uygulamada hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde, nicel ve nitel veri toplama ve analiz etme prosedürleri ayrı alt başlıklar altında verilmiştir.

3.8.1.Nicel verilerin toplanması ve analizi

Çalışmada çevrimiçi uygulanan NİKO programının katılımcı ebeveynlerin ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda nicel veriler veriler YDP ve ÇDP kullanılarak toplanmıştır.

Nicel verilerin analizi sırasında, veriler ilk olarak görsel olarak analiz edilmiştir. Ardından kod anahtarı oluşturularak veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. Verilerin normal dağılımına karar verilirken gözlem sayısının 30 altı olması nedeniyle Sahiro-Wilk anlamlılık değeri ile Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilen değerler “-1,96- +1,96” arasında olmasına bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). YDP ve ÇDP bağımlı değişkenlerinin çalışma ve kontrol grubuna göre normal dağılım bulguları Tablo 3.6’ da yer almaktadır.

Tablo 3.6. *YDP ve ÇDP Bağımlı Değişkenlerinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Normal Dağılım Bulguları*

		Skewness		Kurtosis		Shapiro-Wilk (<i>p</i>)
		İstatistik	St. Hata	İstatistik	St. Hata	
YDP	Deney	-,32	,75	,78	1,48	,92
	Kontrol	,27	,71	,66	1,40	,33
ÇDP	Deney	-1,05	,75	-,14	1,48	,08
	Kontrol	,70	,72	1,06	1,40	,60

Gruplar arası karşılaştırma yapılırken ise bağımsız örneklem *t* testi kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende farklı analiz yöntemlerin olduğu ifade edilmektedir. Bu yöntemlerden biri ise ön test ve son test puanları arasındaki farkın belirlenerek deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2016a). Bu çalışmada da ön test ve son test puanları arasındaki fark bağımsız örneklem *t* testi ile test edilmiştir. Bağımsız örneklem *t* testi yapılırken öncesinde varyansların eşleşliği şartının test edilmesi önerilmektedir (Field, 2009). Bu doğrultuda Levene Testi ile varyansların eşleşliği şartı test edilerek anlamlılığa bakılmıştır. Ardından çıkan farkın büyüklüğü için ise etki büyüklükleri rapor edilmiştir (Büyüköztürk, 2016b).

3.8.2. Nitel verilerin toplanması ve analizi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin kitap okuma davranışları ile çocukların etkileşimsel davranışlarında farklılık olup olmadığını nitel veri toplama tekniklerinden yararlanarak belirlemek ve uygulayıcının ve ebeveynlerin NİKO programı uygulamasına ilişkin gözlem ve düşüncelerini belirlemek amacıyla saha notları ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

Saha notları aracılığı ile nitel verilerin toplanması sürecinde uygulamacı not defteri ve ses kayıt cihazı kullanmıştır. Eğitim kayıtları ve ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Uygulamacı her NİKO oturumunun ardından o oturuma ilişkin gözlemlerini, o gün gerçekleşmiş olan dikkat çeken durumları, ebeveynlerin kaygılarını ve yorumlarını kendi duygularını ve düşüncelerini word belgesi üzerine tarih ve oturum numarasını belirterek yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarmıştır.

Araştırmanın bir diğer nitel veri toplama yöntemi olan görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla uygulamanın sonunda her ebeveyn ile bireysel şekilde

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla saha notlarına ek olarak ebeveynlerin kendi düşünceleri ve özellikle NİKO programına ve NİKO programının uygulanma şekline yönelik düşünceleri alınmak istenmiştir. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel verilerden oluşan dökümlerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından görüşmeler ve saha notlarında kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlamaların ardından belli temalar oluşturulmuştur. Saha notları ve görüşmelerin betimsel indekslerinin yansız atama yolu ile belirlenmiş %30' u ikinci uzman tarafından orijinal kopyası ile karşılaştırılarak teyit edilmiştir.

Uygulamacının saha notlarından ve görüşmelerden elde ettiği kodlar ve temalar ikinci uzman tarafından incelenmiş ve uygun bulunmuştur.

Saha notlarından ve görüşmelerden elde edilmiş olan kodların ve temaların listesi bulgular bölümünde verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın nicel bulgularıyla; Deney ve Kontrol grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesi (ön test), uygulama sonrası (son test) kitap okuma davranışına çocukların ise etkileşimsel davranış puanlarında grup-içi ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın nitel bulgularıyla; NİKO Programının ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerine etkisini, ebeveynlerin NİKO Programı kapsamında öğrendikleri kitap okuma stratejilerini nasıl ve ne sıklıkla kullandıklarını, NİKO programının çocuklarının gelişimine etkisini, NİKO programına ve uygulanış şekline ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde nicel ve nitel bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1.YDP bulguları

İlk olarak YDP puanlarının iç tutarlılığı için alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ön test " $\alpha=,98$ " ve son test " $\alpha=,99$ " olarak bulunmuştur. Çalışma ve kontrol gruplarından iki farklı zaman diliminde ön test ve son test verileri toplanmıştır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların YDP içerisinde yer alan her maddeye ilişkin ön test ve son test puanlamaları yapılmıştır. Tablo 4.1 'de ön test ve son test YDP madde bazında puan ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Ön Test ve Son Test Maddelere Göre Ydp Puan Ortalamaları*

Grup	Zaman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		Deney	Ön	2,4	2,0	2,3	2,0	2,6	1,9	2,2	1,7	1,6	2,4	1,6	2,1	2,6
Son	4,6		4,2	4,4	4,4	4,6	4,4	4,6	4,5	3,9	4,6	4,1	4,4	4,6	4,4	4,6
Kontrol	Ön	2,0	2,0	2,2	2,3	2,8	2,1	1,8	1,9	1,7	2,1	1,6	2,0	2,2	2,0	2,4
	Son	2,0	1,9	2,1	2,1	3,0	2,0	2,0	2,1	1,6	2,1	1,7	2,1	2,3	2,1	2,6

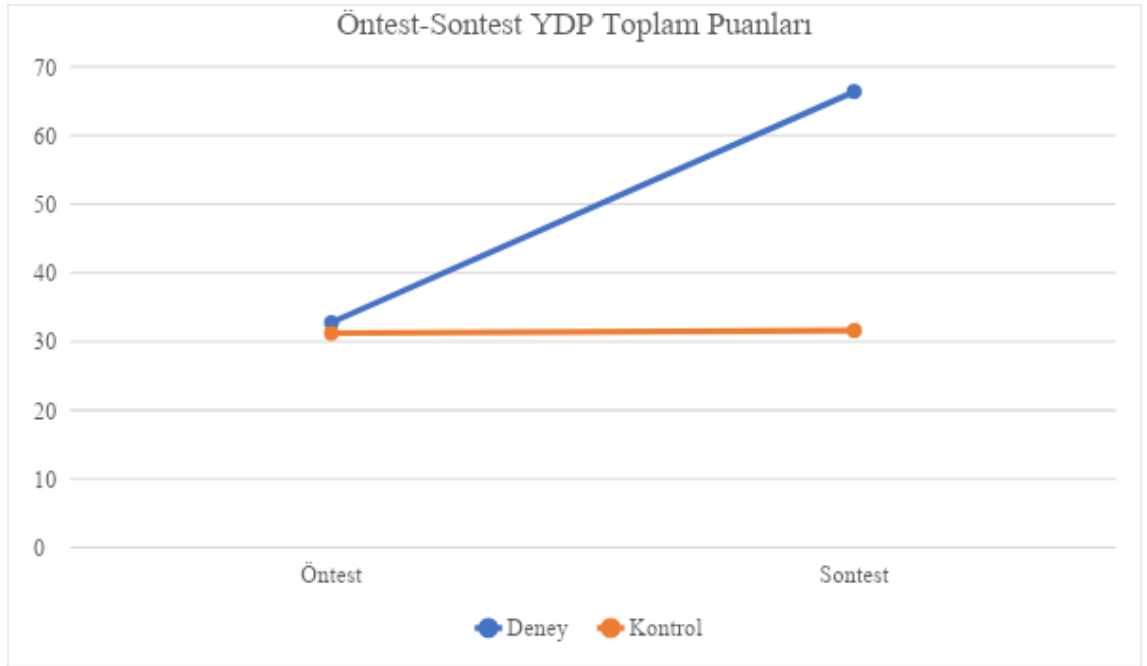
Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun madde başına ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son test puanları açısından bakıldığında ise deney grubunun ortalama puanlarında bir artış söz konusudur. Kontrol grubunun puanları ön test puanlarına yakın seyretmiştir. Tablo 4.2’ de ise ön test ve son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre değişkenleri yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Ön Test ve Son Test Toplam Puana Göre YDP Bulguları*

	Deney						Kontrol					
	Min	Max	n	\bar{X}	SS	Fark*	Min	Max	n	\bar{X}	SS	Fark*
Ön test	16	62	8	32,75	11,12	+33,62	16	69	9	31,1	21,3	+0,5
Son test	56	75	8	66,37	8,5		16	70	9	31,6	21,3	

*Katılımcıların son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak aradaki farkın ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubu ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=32,75$) son testte ($\bar{X}=66,37$) arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=31,1$) iken son testte ($\bar{X}=31,6$) olarak seyretmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda fark “33,62” artış göstermiştir. Kontrol grubunda YDP puanları arasındaki değişim ise “0,5” olarak ölçülmüştür. Grupların YDP puan ortalamalarındaki değişim ise Şekil 4.1.’ de yer almaktadır.



Şekil 4.1. *YDP Ön test-Son test Toplam Puan Ortalamalarındaki Değişim*

Gruplar arasında gözlenen puanlara ilişkin farkın anlamlı olup olmadığının ortaya konulabilmesi için bağımsız örneklemeler *t* testi yapılmıştır. Analiz öncesi varyansların eşleşliği şartı test edilmiştir. Levene Testi bulgularına göre YDP puanları ($F=3.88, p>.05$) açısından şart sağlanmıştır. Analiz neticesinde deney ve kontrol gruplarının puanlarındaki artışa ilişkin bulgular Tablo 4.3.' de yer almaktadır.

Tablo 4.3. YDP fark puanları için *t* testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p<	η^2
Deney	8	33,62	11,6	15	7,78	,001	,80
Kontrol	9	0,55	5				

Tablo 4.3. İncelendiğinde deney ($\bar{X}=33,62$) ve kontrol ($\bar{X}=0,55$) gruplarının fark puanları arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($p<,001$). Anlamlı farkın büyüklüğünün ortaya konulabilmesi için η^2 değerine bakılması önerilmektedir. Etki büyüklüğü yorumlanırken “,01” küçük, “,06” orta ve “,14” ve üzeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016b). Dolayısıyla “,80” olarak elde edilen değer geniş etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Grupların kitap okumaya ilişkin yetişkin davranışlarına ilişkin gözlenen varyansın %80’ inin deneysel koşullarla açıklanabileceği söylenebilir.

4.1.2.ÇDP bulguları

ÇDP puanlarının iç tutarlığı için alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ön test “ $\alpha=.98$ ” ve son test “ $\alpha=.98$ ” olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ÇDP maddelerine göre değişimler Tablo 4.4.’ de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Ön Test ve Son Test Maddelere Göre ÇDP Puan Ortalamaları

Grup	Zaman	1	2	3	4	5	6	7
Deney	Ön	2,88	2,38	2,13	2,25	2,38	2,50	2,63
	Son	4,38	4,38	4,00	4,25	3,63	4,00	4,25
Kontrol	Ön	2,33	2,11	1,89	2,11	2,1	1,89	2,44
	Son	2,33	2,33	1,89	2,11	2,1	1,89	2,33

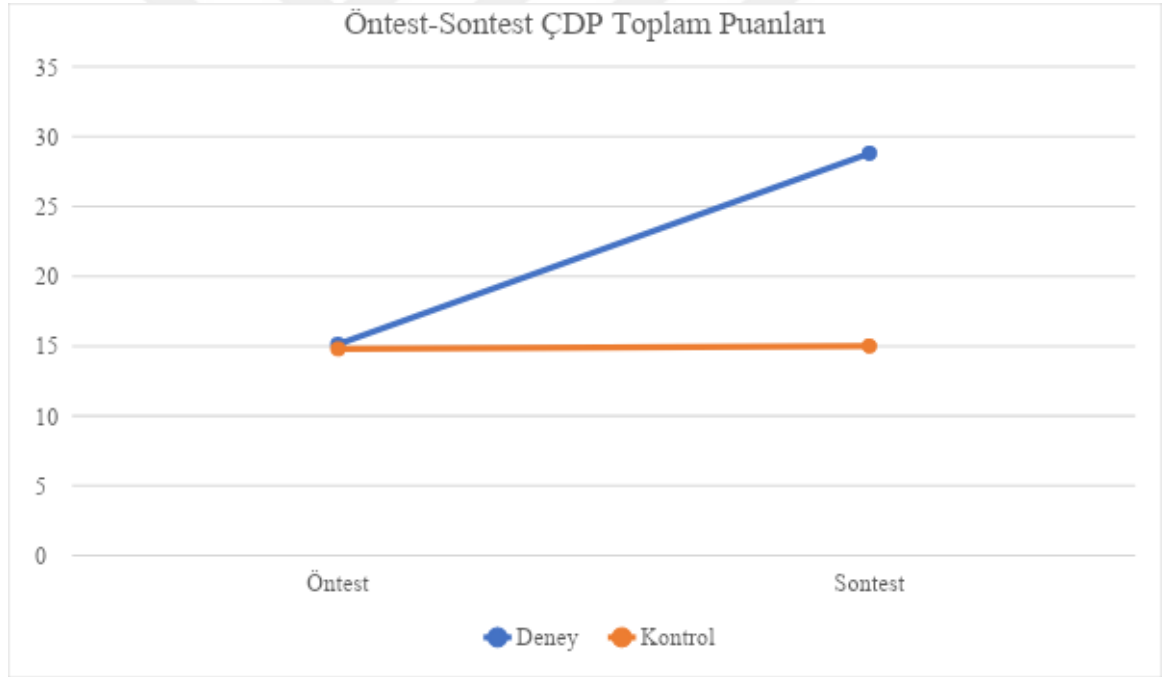
Tablo 4.4. incelendiğinde çalışma grubunun ön test ve son test maddelere göre ÇDP puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Fakat kontrol grubunun puanlarının ön test ve son test puanları arasındaki değişim deney grubuna göre daha azdır. Her iki grubun ön test puanları ise birbirine yakındır. Tablo 4.5.’ de ise ön test ve son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarına göre değişkenleri yer almaktadır.

Tablo 4.5.Ön Test ve Son Test Toplam Göre ÇDP Bulguları

	Deney						Kontrol					
	Min	Max	n	\bar{X}	SS	Fark*	Min	Max	n	\bar{X}	SS	Fark*
Ön test	7	33	8	15,12	10,76	11,75	7	32	9	14,8	10,1	0,11
Son test	22	35	8	28,87	5,56		7	32	9	15	10	

*Katılımcıların son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak aradaki farkın ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubu ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=15,12$) son testte ($\bar{X}=28,8$) arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=14,8$) iken son testte ($\bar{X}=15$) olarak seyretmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda fark “11,75” artış göstermiştir. Kontrol grubunda ÇDP puanları arasındaki değişim ise “0,11”dir. Grupların ÇDP puan ortalamalarındaki değişim ise Şekil 4.2.’de yer almaktadır.



Şekil 4.2.ÇDP Ön test-Son test Toplam Puan Ortalamalarındaki Değişim

Gruplar arasında gözlenen ÇDP puanlarına ilişkin farkın anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Analiz öncesi varyansların eşleşliği şartı test edilmiştir. Levene Testi bulgularına göre ÇDP puanları ($F=9,49$, $p<,05$) açısından şart sağlanamamıştır. Analiz neticesinde deney ve kontrol gruplarının puanlarındaki artışa ilişkin bulgular Tablo 4.6.’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. ÇDP fark puanları için t testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p<	η^2
Deney	8	11,75	6,34	15	5,07	,01	,66
Kontrol	9	0,11	1,43				

Tablo 4.6. İncelendiğinde deney ($\bar{X}=11,75$) ve kontrol ($\bar{X}=0,11$) gruplarının fark puanları arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($p<,001$). Anlamlı farkın büyüklüğünün ortaya konulabilmesi için η^2 değerine bakıldığında ise geniş etki büyüklüğü gözlenmektedir. Dolayısıyla “,65” olarak elde edilen değer ile grupların kitap okumaya ilişkin çocuk davranışlarına ilişkin gözlenen varyansın %65’ inin deneysel koşullarla açıklanabileceği söylenebilir.

4.2.Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden saha notları ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Nitel bulgular tablo 4.7’ de belirtilen temalar üzerinden başlıklara ayrılarak verilmiştir.

Tablo 4.7. Veri Analizi Sonrası Genel Tema Yapısı

NİKO’ NUN EBEVEYNLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

1. Strateji Kullanma Becerisi
2. Farkındalık
3. Dolaylı Etki
4. Strateji Kullanma Durumu
 - h) Günlük yaşama aktarma
 - i) En sık kullanılan stratejiler
 - j) En zor kullanılan stratejiler

Tablo 4.7.(Devam) Veri Analizi Sonrası Genel Tema Yapısı

NİKO' NUN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

- 1) Etkileşim Becerileri
 - 2) Kitaba İlgi
 - 3) Dil Becerileri
 - 4) Taklit
 - 5) İletişim Becerileri
 - 6) Sosyal-duygusal Beceriler
-

NİKO PROGRAMININ UYGULANMASI

- 1) Uygulama Biçimi
 - 2) Program Uygunluğu
 - 3) Sunulan Materyalin Etkililiği
 - 4) Geribildirim
 - 5) Öneriler
-

Tablo 4.7' de görüldüğü üzere saha notlarından ve görüşmelerden elde edilen kodlar listesinde toplam 3 tema 18 adet alt tema oluşturulmuştur.

Görüşmeler ve saha notları aracılığıyla toplanan veriler tüm katılımcılar için her temaya ilişkin elde edilen ortak bulgular şeklinde özetlenmiştir.

4.2.1.Niko' nun ebeveynler üzerindeki etkisi

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda NİKO programının ebeveynler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Ebeveynlerin NİKO programının strateji kullanma becerisi, farkındalık kazanma, dolaylı etki, stratejileri günlük yaşamda kullanma, sıklıkla ya da zor olarak kullanma etkilerini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölümde her bir temaya yönelik bulgular ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

4.2.1.1.Strateji kullanma becerisi

Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden ebeveynlerin NİKO programı sonucunda, NİKO programının kazandırmayı hedeflediği çeşitli stratejileri kazandığı ve uyguladığı ortaya çıkmıştır. NİKO programının uygulanması sonrasında ebeveynler çocuklarının

İlgilerini takip ettiklerini, çocukların iletişim çabalarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılardan AK_1 görüşlerini,

Çocuklarıma davranışım ile alakalı pozitif yönde etkiledi. Ben çok aktif, sabırsız bir insanım. Kitap okurken bile birinci sayfayı okuyup ikinci sayfayı daha sonra hemen okuyayım derim ben meraktan. Artık kendime şunu söylüyorum, AK_1 yapman gerekiyor; sen sıkılabilirsin yerinde duramıyor olabilirsin ama çocukların buna ihtiyacı var yapmak zorundasın diye telkinde bulunuyorum. Daha fazla anlamaya çalıştım, dikkat etmeye çalıştım. Daha yani söylediklerinin nasıl söyleyeyim, bir şey söylediğimde bana bir şey gösterdiğinde herhangi bir hareketine dediğim çok daha fazla dikkat etmeye çalıştım. Daha fazla gözlemlerdim. Evet bunların çok büyük faydası oldu hocam (AK_1, GN-1).

şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde AK_5,

Artık onu bekliyorum. Onun ilgisini takip etmeye başladım. Önceden benim istediğimi yaptırıyordum, çünkü görev adamı olduğumuz için şunu yapacak, bunu yapacak şekilde geçiriyordum. Şimdi onun ne demek istediğini anlamaya başladım. Hani bekliyorum ne diyor kitapta anlatmasını bekliyorum. Onun anlatmak istediklerini anlıyorum artık nereye bakmak istediğini görüyorum. Onu duyuyorum (AK_5, GN-2).

Katılımcılardan AK_5 ise çocuğun ilgisini takip etme/ iletişim girişimlerini yanıtlamaya yönelik şu ifadelerde bulunmuştur;

Kesinlikle değişti. Bu eğitime başlarken çok kaygılıydım gelişim basamaklarını takip edebilme konusunda eğitim dönemi boyunca çocuğumuzla kurduğumuz iletişim değişti. Bize anlamsız gelen davranışları fark etmeye başladım. Davranışlarına anlam yüklemeye ve daha iyi gözlemlemeye başladık. Davranışlarıyla eşleşen sözcükleri sıklıkla kullanmaya başladık. Seçimler yaptığı sonucuna vardığımız için ona saygı duyarak seçimlerini uygulamaya başladık. ÇK_5' in iletişim çabalarına, isteklerine bu eğitimle yanıt vermeye başladım örneğin parka gidiyoruz sallanırken o an oyun oynayan çocuklara bakıyor artık bunu fark ediyorum ÇK_5 belki o anda o çocuklara bakmak, onların oyununu gözlemlemek istiyor. Bunu bilinçle bu şekilde yaklaşmak daha doğru ve güzel (AK_5, GN-2).

Ebeveynler NİKO Programı ile yaşadıkları davranış değişikliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan AK_8,

Evet, maalesef hem kaygı düzeyi çok yüksek bir insan hem de ebeveynim. Bu durum hayatımın her noktasında beni ve oğlumu olumsuz etkiliyor ki ÇK_8 ile ilgili her şeyi inceleyip sık dokumama rağmen bu hep böyle. Dolayısıyla ÇK_8' e yansıyan bu durum gerek günlük ihtiyaçları olsun gerek eğitim hayatı olsun ciddi oranda olumsuz etkiliyor. Eğitim ile yaşanan değişimler ise daha pozitif etkiledi ne yapacağımı bildiğim için kaygı düzeyim düştü, kaygı düzeyimin düşmesi de onu pozitif etkiledi (AK_8, GN-2).

şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Ebeveynler NİKO stratejilerini öğrendiklerini ve kullandıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir. AK_1,

Yani çok etkili, eğitici yani ben kendi adıma söyleyeyim. Bizi bilmediğimiz birçok şeyin içinden çekip aldı bu 21 strateji. Bende eksik, burada böyle yapmalıyım dediğim şeyler çok fazla oldu. Yani dediğim gibi ilk söylediğim sıra alma ve tonlama. Bunlar yoktu bizde yani bilmiyorduk ben anlatıyordum, o dinliyordu. Ama dediğim gibi hepsi çok değerli(AK_1, GN-2).

ifadeleriyle fikirlerini sunmuştur. Benzer şekilde AK_4 strateji kullanımı sonucunda oluşan etkileşim artışını,

Yine ben belki aynı şeyi söylemiş olacağım ama hani ilk başta da söylediğim gibi bu sıra verme stratejisi, yani bu benim için en büyük şey oldu. ÇK_4 ile ilgili önemli bir şey oldu. Çünkü birbirimize karşı daha böyle, bir kere beklemeyi sabretmeyi öğrendik. Ben de ona karşı onun değerli olduğunu, o şekilde ona hissettirebilmiş oldum. Anlatabiliyor muyum? Ona saygı gösterdikçe aramızdaki bağ daha kuvvetlendi (AK_4, GN-2).

şeklinde vurgulamıştır. AK_2 ise öğrendiklerinin önemini şu şekilde açıklamıştır:

Biz ebeveynler olarak tecrübesiz olduğumuz bu süreçte her türlü bilimsel bilgiyi önemsiyor ve son derece hayati buluyoruz. Çünkü eğitimdeki kritik dönemlerin öneminin farkındayız ve geç kalmak istemiyoruz. Bu nedenle nitelikli kitap okuma programının genel gelişim seviyeleri konusunda da temel bilgileri içeriyor olması bizim için önemini arttırıyor. Sadece çocuğumuzun öğrenmesini değil bizim de bilimsel açıdan bazı gerçekleri öğrenmemizi sağladı (AK_2, GN-2).

Ebeveynler nitelikli kitap okumayı öğrendiklerini, NİKO stratejilerini kullanarak okuma yaptıklarını görüşmelerde paylaşmışlardır. Katılımcılardan AK_1 bu doğrultuda,

Ha tabi şu farklılık var mesela kitap okumayı beceremiyormuşuz, sizden öğrendim. Eskiden öyle yani düz okuyordum ben düz okuyordum, tabi onun katılmasını bekliyordum. Sabırla kucığımda tutup ona bir şeyler anlatmaya çalışıyordum. Bu süreçte onu öğrendik ve bunu yapıyoruz artık katılıyor (AK_1, GN-2).

ifadesinde bulunmuştur. AK_4 ise, memnuniyetini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Şu anda kitap okuma ile ilgili, çocuğuma kitap okumayla ilgili aklımda hiçbir soru yok. Her şey açıklayıcıydı. O yüzden çok memnun kaldım. Bizi çok aydınlattınız, çok bilgilendirdiniz birçok eksikliğim olduğunu fark ettim. Yani kitap okumak dediğin nedir ki diye bir şey yokmuş. Kitap okumak öyle çok basit bir şey değilmiş orada çocuğun ruhuna inebilmekmiş. Bir kere hani hareketlerine, ilgilerine yönelmek, onun yaşına inebilmek ve okurken eğlenmek. Hem okurken eğlenmek hem onu da eğlendirebilmek. Dediğim gibi hani birçoğunu doğru yaptığımı düşünüyorum ama bilmediklerimi de öğrendim. Mesela hani bende kitap okumanın bu kadar kapsamlı olduğunu açıkçası bilmiyordum. Hani ama genelde hani herkesin bildiği şeyleri diyeyim (AK_4, GN-2).

Bunlara ek olarak AK_7 ise,

Bu eğitimde daha önce geçtiğimiz aşamaları gördük, keşke öyle yapmasaydım dediğim yerler oldu. Sonra kendimize eklemeler yaptık; bu da varmış, bunu da yapmalıyız özellikle sıra

alma, empati en çok dikkatimi çeken şeylerdi. Bir de kitabın içerisinde tekerlemeler söylememiz, şarkılar söylememiz noktalarında farkında olmamı sağladı ve geçmişte yaptığım hataları ve yaptığım doğruları fark ettirdi bana. ÇK_7 doğduğundan beri, yok aslında 11 aylıktan beri tanısını öğrendiğimizden beri kitap okuyorum. Kendimi geliştirmeye çalışıyorum, neler yapabilirim diye. Bilsek de okusak da bazı şeylerin tekrar söylenmesi, tekrar gündeme getirilmesi bizi tekrar yeniliyor. Bu eğitimle bazı bildiğim fakat uygulamadığım şeyleri uygulamış oldum. Bilmediğim şeyleri de öğrenmiş oldum. ÇK_7' den önce iki çocuk büyüttüm ama bu kadar şeyin, gelişim basamaklarının farkında değildim. Şu an kitap okumada mesela sıra alma var ama bunun önemini burada fark ettim. Bildiklerimi tekrar etmiş, bilmediklerimi de öğrenmiş oldum. Ona daha çok fırsat vererek, farklı tarzlarda okuma yapmaya başladım. Özellikle jest ve mimiklerimi daha etkin kullanmaya başladım (AK_7, GN-2).

ifadeleriyle nitelikli kitap okumaya yönelik NİKO programıyla yaşadığı deneyimlerden bahsetmiştir. Son olarak katılımcılardan AK_5,

Davranışı kazanma süreci ne kadar iyi gözlemlenirse bir sonraki basamak için ipuçları da içeriyor aslında. Örneğin ilk kitap okuma deneyimimizde hikâyeye çok bağlı kalıyordum. Ve bu süreç onu sıkıyordu. Artık hikâyeden bağımsız resimlerle kurgu oluşturuyorum ve bu onun dikkatini kitaba vermesine destek oluyor. Bunu yaşayarak deneyimledim ve dikkatinin süresini arttırmanın da önemini düşünerek uygulamaya devam ediyorum. Sevdiği kitabın sayfa sayısı fazlaydı. Ben de onunla etkileşim kurabileceğimiz bölümleri okuyorum. Kişisel olarak ders havasında olmadan etkinliği yürütme konusunda zorlanıyorum hep bir şeyler öğrensin istiyorum (AK_5, GN-2).

şeklinde ifadelerle düşüncelerini belirtmiştir.

4.2.1.2. Farkındalık

Ebeveynler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda ebeveynlerin NİKO programı sonucunda erken dönemde kitap okumanın önemini fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan AK_5, özel çocuklarda erken dönemde kitap okumaya yönelik farkındalığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Özel bir çocukta da kitap okumanın çok önemli olduğunu ve erken başlaması gerektiğini fark ettiren bir eğitim. Hep bir koşuşturma içindeyiz. Bir oraya bir buraya götürüyorum. Hayatımız hep eğitim ile geçiyor. Doğduğundan beri ben eğitimini destekliyorum ama ne yalan söyleyeyim, ben kitap okumuyordum. Hani okuma yazmayı öğrensin o zaman başlarız diye düşünüyordum ama daha erken başlamak gerekiyormuş (AK_5, GN-3).

Araştırmacı saha notlarında ebeveynler için benzer şekilde,

Ayrıca ilk oturumda konuştuklarımız sonucunda özellikle çok test edici olduklarını fark ettiklerini belirttiler. Çocuğun gelişimini yakalamakta hep geç kalma kaygısı taşıdıklarını belirttiler. Çocuğu daha fazla gözlemleyip onu daha yakından tanımları gerektiğini belirttiler.

Çocuğun ilgilerine ve gelişimine hitap edecek kitaplar okumaları gerektiğini belirttiler. Ebeveynlerden biri ise bu eğitim sayesinde şunu fark ettiğini belirtti; bu eğitimin bana en büyük katkısı çocuğum için henüz erken olduğunu düşündüğüm etkinliklere aslında geç kalıyor olduğumu fark etmem oldu. Siz stratejileri anlatırken her birinde aklıma yeni yeni şeyler geliyor ve hayalini kurduğum şeylerle eğitimde karşılaşmak beni çok mutlu ediyor. Öğretmen olan bu ebeveynimiz aynı zamanda 0-3 yaş grubundaki çocuklara yönelik kitap yazmak istediğini belirtti (SN-3).

ifadelerine yer vermiştir. Katılımcılardan AK_2 ise NİKO programının farkındalık artırıcı/ davranış-yaklaşım değiştirici etkisini şu şekilde ifade etmiştir,

Evet, düşünüyorum. Biz bu sürece ve ÇK_2' nin özelliklerine uyum süreci içindeyiz ve bu sebeple kaygı düzeyimiz yüksek maalesef. Bazı gelişim özelliklerini gösterebileceği zamanı tayin etmekte zorluk yaşıyoruz. Bu durum da kazanamadığı davranışla ilgili olarak bize: “Henüz zamanı değil galiba!” şeklinde düşündürüyor. Oysaki bu son derece yanlış bir tutummuş. Biz ÇK_2' ye ne kadar öğrenme ortamı sağlarsak o da bize o kadar olumlu dönüt verecektmiş. Bunları öğrenmek ve tabii gözlemlemek bizi son derece mutlu etti. Zaten hangi çocuk olursa olsun öncelikle ailesinin davranışları ona yardımcı olacaktır. Biz aslında bazı konularda biliyorduk sadece zamanlama konusunda doğru yönetemiyorduk aile olarak, babası ile. ÇK_2' nin bana kitap okuyun demeyeceğini fark ettik, onun ilgilerini takip ederek ona o yönde duygusal, bilişsel girdi vermemiz gerektiğini fark ettik. Onun hızında, onun gelişimsel özelliklerine göre ilerlemememiz gerektiği konusunda yol kat ettiğimizi düşünüyorum. Ben eğitimci olduğum için, çok konuşuyorum o yüzden burada biraz hataya düşüyorum çok konuşarak öğreteceğimi sanıyorum halbuki orada rol model olarak öğretebileceğimi fark ettim. Ancak bunların öğretmen olmamla alakalı hatalı davranışlarım olduğunun farkındayım. Ve kendi davranışlarımda değişikliğe gidiyorum. Daha dikkatli davranıyorum. Bu basamaklama konusunda da fazla endişelenmemin gereksiz olduğunu öğrendim (AK_2, GN-3).

4.2.1.3.Dolaylı etki

Ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin NİKO programının dolaylı etkisini belirttikleri görülmüştür. NİKO programının uygulanması sonrasında ebeveynler öğrendiklerini diğer çocuklarına/ başkalarına da aktardıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda AK_1,

Yani tabii ki şimdi sadece ÇK_1 üzerinden değil, benim kızım da ilkokula gidiyor. İlkokul çağında tabii mesela ona da çok fazla kitap oku dediğinde zaman zaman yoruluyoruz, yetiştiremiyorduk. Şimdi ona da özen gösteriyorum. Onu da anlamaya çalışıyorum. Onun isteklerini ve öğrendiğim kadarıyla bu programdan öğrendiklerim kadarıyla cevap vermeye çalışıyorum. Teşekkürler sadece ÇK_1 üzerinden değil yani kızım üzerinden de artı kazançları oldu. Yakınlarıma şunu anlatıyorum, ben çocuklarıma şu şekilde davranıyordum,

bunları yapmam gerekiyormuş. Herhalde şimdiye kadar en çok etkilendiğim eğitim kitap oldu. Eksik olduğum yönleri, en fazla eksik olduğum yönleri gördüm dedim. Nasıl diyeyim? Kitap okurken mesela şunları şunları yapıyorduk, ama Hacer Hanım şunları önerdi, işte bunları yapıyoruz işte. Ya dediğim gibi hep eksik olanları kendinde eksik olanları anlatıyor onlar da. Bu öğrendiklerimi anlatıyorum. Yani birçok insana, rehabilitasyondakilere de söylüyorum programa dahil olduk diye. Hatta onlar da şey biraz bizim merak ettiğimiz şeyleri yaparsın bize dediler (AK_1, GN-4).

ifadelerinde bulunmuştur. Benzer doğrultuda AK_5,

Sadece ben değil aile bireyelerine de aktardım aldığım notları ve hep beraber keyifli ve bilgilendirici bir süreç geçirdik. Aynı kitabı sık sık okumaya ve aynı hikâyeyi farklı aile bireyleri tarafından okumaya gayret ettik ki her birimizle kurduğu bağ güçlensin ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilsin (AK_5, GN-3).

ifadeleriyle düşüncelerini ortaya koymuştur.

4.2.1.3.Strateji kullanma durumu

Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden ebeveynlerin NİKO programı sonucunda, NİKO programının kazandırmayı hedeflediği çeşitli stratejileri kazandığı ve uyguladığı ortaya çıkmıştır. NİKO programının uygulanması sonrasında ebeveynlerin öğrendikleri stratejileri kullanma durumu günlük yaşama aktarma, en sık kullanılan stratejiler ve en zor kullanılan stratejiler olmak üzere 3 ayrı alt tema ile ifade edilmiştir.

a. Günlük yaşama aktarma

Ebeveynler NİKO programı kapsamında öğrendikleri 21 stratejiyi günlük yaşama aktardıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak AK_6,

Mesela biz bu kitap okuma işini daha sık yaptık. Bu öğrendiğimiz bilgileri zaten gün içinde uyguluyoruz. Yani mesela çorba yaparken bile ona açıklıyorum, farklı uzatarak konuşuyorum ya da vurgulu konuşuyorum. Yani bu fark oluyor. Kullanıyoruz. Gün içinde sadece kitap okurken değil onun diğer yaşam alanında da böyleyiz (AK_6, GN-4).

ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir şekilde AK_3:

Tabi ki kullanıyorum. Gün içinde de onların isteklerine önem vermeye çalışıyorum. Örneğin işte parka gideceğiz. Hangi park, sizin seçtiğiniz parka gidelim diyoruz. Günlük yaşamda kullanmanın şöyle bir etkisi oluyor, gece kitapta okuduklarını gündüz ki deneyimleri sırasında sorabiliyorlar ya da tekrar edebiliyorlar. Günlük yaşamda olayı deneyimliyorlar. Onun için günlük hayatta da çok etkisi olduğunu ve önemli olduğunu düşünüyorum (AK_3, GN-4).

ifadeleriyle öğrendiği stratejileri günlük yaşama aktardığını belirtmiştir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ebeveyn AK_8 ise:

Genellikle öğrendiğim bilgileri çevremde ÇK_8 ile iletişimi olan herkese aktarmaya çalışırım. Çünkü etrafında ne kadar çok doğruyu takip eden insan varsa ÇK_8' de de doğrunun o kadar hızlı geldiği düşünüyorum. Artık ÇK_8' e kitap okuyan herkes önce onun ne istediğine odaklanmaya çalışıyor ve bu durum bir anne olarak beni çok mutlu ediyor (AK_8, GN-4).

ifadeleriyle NİKO programı ile öğrendiği stratejileri günlük yaşama aktardığını ve çocuk ile etkileşimde bulunan diğer bireylere de olumlu yansımaların olduğunu vurgulamıştır. Ebeveynlerden AK_2 ise NİKO programı ile öğrendiği stratejileri diğer etkinliklere de aktardığını şu şekilde ifade etmiştir:

Eğitimin stratejilerini ve bilgi notlarını diğer gelişim basamakları için de kullanarak genellemelere gittik. Örneğin top, araba ve halkaları önüne koyup kendisinin ilgi gösterdiği nesneyle oyun kurmaya başladık. Ses, vurgu ve tonlama oyunlarımızın çeşitliliğini arttırdık. Zaten çok temel stratejiler bence öğrendiklerimiz. Sadece kitap okuma ile ilişkilendirmiyorum ben, genelliyorum. Özellikle genişletme konusunda öğrendiklerimizi sözel becerilerinin gelişimini desteklerken kullanıyoruz. Daha önce sadece al, ver gibi komutlara doğru tepkiler vermesini bekliyorduk şimdi “Topu ver, ayağa kalk, tutunarak kalk.” gibi sözcükleri cümlelere yaklaştırmaya çalışıyoruz. Sadece kitapta değil, sosyal yaşantısında da bunu çok sık kullanıyoruz. İlgisini takip etme seçimlerine saygı duyma, onun hazır bulunuşluğunu kontrol altında tutma çok önemli. Biraz sık hastalanıyoruz o yüzden günlük olarak ilgisini takip edip aktiviteleri ona göre planlıyoruz (AK_2, GN-4).

b. En sık kullanılan stratejiler

Ebeveynlerin stratejileri kullanma durumlarına yönelik bulgular incelendiğinde en sık kullandıkları stratejilerin; vurgu, tonlama, jest-mimik kullanımı, sıra alma, görebileceği yerlere kitap bırakma, tekrarlı okuma, kitap okuma süresini arttırma, çocuğun seçimlerine değer verme, model olma, çocuğun liderliğini takip etme, fırsat verme, etkileşim hızını çocuğa göre ayarlama olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılardan AK_1:

En çok kullandığım vurgu ve tonlama, sıra alma hepsi dikkat ettiğim yani sıra almaya özellikle dikkat ediyorum, bana göre çok etkili bir şey yanı sıra. Çünkü benim anlattığımı, anlayıp anlamadığını anlıyorsun ve söylediğine verdiği tepkiyi görüyorsun. Uygulamada onun tepkisini görüyorsun. Yani ses tonun değiştiğinde hareketler, jestler, mimikler değiştiğinde çocuğun ilgisi değişiyor, kitaba yöneliyor (AK_1, GN-5).

ifadelerinde bulunmuştur. AK_2 ise benzer şekilde:

İlgisini takip etme, iletişim çabalarına yanıt verme, etkileşim hızını ayarlama konusuna çok dikkat ediyorum. Yüz ifadesi, vurgu, tonlama bence çok önemli. Göz kontağı kurmayı çok sık kullanıyorum. En sık kullandığımız strateji çocuğun davranışlarını taklit etmek. Bu strateji sayesinde birçok kazanım için rol model oluyoruz. Sıra alma stratejisini de bu

dönemde sıklıkla kullanıyoruz. Çünkü bilişsel öğrenmenin temel davranışlarından biri olduğunu biliyoruz (AK_2, GN-5).

ifadelerinde bulunmuştur. AK_7 ise en sık kullandığı stratejilere yönelik düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Mimikler, ses tonlamaları biz onları çok fazla kullanıyoruz hem çocuğun dikkatini çektiği için ve sıra almayı aktif bir şekilde kullanmaya başladık. Daha önce özel eğitimde de sıra almadan çok bahsedildi ama açıkçası bunu kitap okuma etkinliği içerisinde uygulamaya başladık, nasıl uygulayabileceğimizi daha önce bilmiyorduk (AK_7, GN-5).

c. En zor kullanılan stratejiler

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin NİKO programıyla öğrendikleri stratejilerden en çok; çocuğun dikkatini çekme, tekrar tekrar aynı kitabı okuma, kitap okuma süresini arttırma, etkileşim hızını ayarlama stratejilerinde zorlandıkları bulgulanmıştır. Bu doğrultuda AK_2 en çok zorlandığı stratejilere yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Evet, Etkileşim hızımı ayarlamakta zorlanıyorum. Çabuk cevap vermesini bekliyorum ya da anlamlandırmasına süre tanımıyorum. Ayrıca bir üst basamağı tespit etmekte zorlanıyorum. Zamanla hem onu tanıdıkça hem de stratejileri daha sık kullandıkça bu durumu da aşacağıma inanıyorum. Onun gelişimsel özelliklerini takip etmek benim en çok zorlandığım nokta maalesef hocam (AK_2, GN-6).

şeklinde ifade etmiştir. Bunların yanı sıra AK_7 ise en zorlandığı stratejiler konusunda, Empati konusunda çok zorlandım, anlatıldığı gün biraz kafam doluydu o yüzden yeterince oturmam bende. Empatiyi hiç yapmadığımı hiç kuramadığımı anladım aslında. Siz anlattıkça eksikliğimi fark ettim ama uygulamaya dökmekte zorlanıyorum, bu konuda destek olabilirsiniz çok sevinirim (AK_7, GN-6).

ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.Niko' nun Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin NİKO programının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri 6 tema altında toplanmıştır. Ebeveynlerin NİKO programının çocuklardaki etkileşim becerileri, kitaba ilgi, dil becerileri, taklit, iletişim becerileri ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkilerini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölümde her bir temaya yönelik bulgular ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

4.2.2.1.Etkileşim becerileri

Katılımcılardan AK_2 aile ile etkileşim ve eve yansıma süreçlerini şu şekilde aktarmıştır:

Eğitmcileri ile ilgili de olumlu yönde değişimler yaşandı, özel eğitime gidiyor. Orada öğretmenin yaptığı şeylere daha rahat tepki vermeye başladı. Hayvan taklitleri, hayvanları tanıma, hayvan seslerini çıkartma konusunda bizim evdeki desteklerimizin nitelikli hale gelmesi ile dışarıdaki kişilerle de iletişimi arttı. Bu anlamda da cevap vermeye başladı daha önce farklı bir kişi iletişim kurduğunda sadece bakarken hani tepki vermezken şimdi bildiği şey üzerinden tepkiler vermeye başladı. İletişimi sürdürüyor ve karşıdaki kişinin sorularına cevap vermeye başladı daha önce yalnızca bize cevap veriyordu. Bu eğitim sürecinde ve akabinde eğitimcileriyle de kurduğu iletişim daha kuvvetli hale geldi hocam. Evet, değişti. Aile bireyleri arasında da iletişimi arttı ve abileri de ona kitap okumaya başladı. Bu durum hem ÇK_1' e hem de abilerine mutluluk veriyor (AK_2, GN-7).

AK_5 ise etkileşim kurulan ebeveyndeki değişimi şu şekilde aktarmıştır:

Hani anne-çocuk ilişkisinden çok bir öğretmen gibi oldum, ona hani her şey öğretmeye çalışıyorum ya o yüzden beni pek istemiyor karşısında. Çünkü hani eğlenceli vakit geçiremiyoruz onunla ben işte konuşmalarını yaptırayım, şu dersini yaptırayım diye uğraşıyorum. Babası ile daha iyi geçiniyor; top oynuyor, boks yapıyorlar. Eğlenceli zamanları babasıyla geçirdiği her şeyi babam yapsın istiyor. Kimse olmadığı zaman benimle iyi ama ablaları evde olduğu zaman babası evde olduğu zaman bana yanaşmıyor. Yani onlarla daha rahat vakit geçiriyor. Ben sadece hani yemek yediriyorum. Ama bu eğitimi aldıktan sonra şimdi benimle kitap okumayı çok seviyor. Bu yüzden şimdi kitap okurken çok eğleniyoruz, iletişimimiz daha iyi oldu. Daha önce böyle değildi. Dediğim gibi ÇK_5' i daha iyi anlıyorum. Artık ne istediğini biliyor. Ben de onun ne istediğini biliyorum artık. Yani daha güzel ifade ettiği için kendini ne istediğini ben de anlayabiliyorum. Bu eğitim onun ilgileri doğrultusunda hareket etmemizi sağladı (AK_5, GN-7).

AK_4 çocuktaki etkileşim artışını, etkileşimdeki denge artışını ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin güçlenmesine yönelik değişimi şu şekilde aktarmıştır:

Yani ÇK_4 ile etkileşimimiz özellikle mesela kitap okurken daha da arttı diyebilirim. Mesela şeyi öğrendim, mesela hani o biliyordum az çok ama tabi ki hani daha iyi öğrendik mesela sıra alma, onu bekleme. Bu anlamda aramızdaki etkileşim pozitif anlamda hani iyiye gitti yani genel olarak çok memnunum. Kesinlikle evet. Yani aramızdaki bağ daha da güçlendi diyebilirim. Kısacası çok teşekkürler. Burada yani hep pozitif anlamda bir etkileşim alıyorum, görüyorum nasıl söyleyeyim size yani sırf kitap okumada değil genel anlamda pozitif bir etkileşim var. Daha bir sanki böyle daha büyüdü gibi desem çok mu abarttım ama yani gerçekten hani sanki daha büyüdü, daha iyi anlayabiliyor bizi bazı şeylerde mesela. Dediğim gibi başkaları ile iletişimde de pozitif anlamda çok etkisi olduğunu görüyorum bu eğitimin, hissediyorum. Abisiyle olsun babasıyla hani akranlarıyla, akrabalarımızla, görüştüğü kişilerle olan etkileşiminden memnun kalıyorum. Aklıma ilk gelen o da yine sıra

almayı öğrendi. Çünkü ben ona sıra verdikçe o da bana fırsat tanıdı. Hani böyle okuyup geçelim, okuyup geçelim değil de bekleyerek dengeli bir iletişim oluştu. Yani ben ona o saygıyı nasıl gösteriyorsam o da bana o anlamda, yani o da saygı duymayı öğrendi diyebilirim (AK_4, GN-7).

4.2.2.2.Kitaba ilgi

Katılımcılardan AK_2 çocukta gözlemlendiği davranış değişikliğinden şu şekilde bahsetmiştir:

ÇK_2 birçok olumlu değişiklik sergilemeye başladı. ÇK_2 küçük olduğu için acaba mı diyorduk ama kitap bile seçtiğini gördüm bu süreçte. Ulaşabileceği yerde bulunan kitaplarını eline alıp incelemeye başladı. Kitaba ilgisi arttı, artı kitabı duysal bir materyal olarak kullanmaya da başladı. Daha önce öyle değildi, kitabı oyuncakların içerisinde çok da tercih etmiyordu ama şu an ciddi kitaplar var elinde, hikâye oluşturan kitaplar var elinde (AK_2, GN-8).

AK_7 ise kitaba ilgi, keyifli etkileşim aracı olarak kitap okuma üzerine şu ifadeleri kullanmıştır:

Tabi hani benim ona sıra vermem, onun duygularını önemsemem, ona fırsat vermem, benim de severek isteyerek bu olayı rahat bir şekilde yapmam hem çocuğu hem beni etkiledi. İyi bir etkinlik yapmış olduk, mutlu olmak için yapmış olduk, illa yapılacak illa okunacak bunun yapılması gerek diye değil de mutlu olmak için, eğlenmek için, verimli olmak için yapılmış oldu. İki taraf için de güzel oldu (AK_7, GN-8).

4.2.2.3.Dil becerileri

Katılımcılardan AK_4 konuşmadaki artışı şu şekilde dile getirmiştir:

ÇK_4' ün genelde kitapları ezberlediğini fark ettim. Mesela nerede, ne söylenecek biliyor ve ben ona mesela sıra verdiğim zaman direk onu görünce söylüyor ve bu eğitimin mesela dil gelişimi açısından da çok faydası olduğunu düşünüyorum. Alıcı dili daha iyi oldu, daha iyi anlayabiliyor artık. Hani bakıyor. Bayağı bir fark var, iyi anlamda (AK_4, GN-9).

4.2.2.4.Taklit

Katılımcılardan AK_4 taklit becerilerindeki artışı şu şekilde ifade etmiştir:

Kitaptaki duyguları yani anlattığın hikâyede kitapta anlattığın hikâyedeki bütün duyguları alıyor, duyguları fark ediyor. Onları ifade ediyor kendi, mesela işte kız üzölmüş, ağlamış hemen taklidini yapıyor. İşte atıyorum kedi çok hızlı koşuyormuş gibi bir şey okuyorum diye hemen atlıyor hemen işte. Yani o anlamda da hem empati kurabiliyor hem de taklit ediyor. Öznenin yerine kendisini koyuyor diyebilirim (AK_4, GN-10).

4.2.2.5. İletişim becerileri

Ebeveyn katılımcı AK_2,

Bu eğitimle seslemelerle iletişimde sıra almaya başladı. İsteddiği veya istemediği şeyleri jest ve mimikleriyle ifade edebiliyor artık. Zamanla daha da iyi bir iletişimimiz olacağına inanıyorum. Benim iletişimimde ona sıra vermem onun da bana daha çok sıra vermesini sağladı. Bu iletişim tarzı ikimiz açısından da daha keyifli oldu (AK_2, GN-11).

ifadeleriyle çocuktaki jest ve mimik kullanımındaki değişime vurguda bulunmuştur.

4.2.2.6. Sosyal-Duygusal Beceriler

AK_8,

Çok daha fazla konuşmaya ihtiyaç duyduğunu gözlemlemeye başladım. Çünkü oyun oynamak da kitap okumalarımız da onun önderliğinde ilerlemeye başladı. Onun önderliğini takip ettikçe onun da özgüveninin arttığını gözlemledim. Kendine güveni arttı. Artık daha özgüvenli bir şekilde etkinliklere katılım gösterebiliyor. Ona kendini değerli hissettirmek çok önemliymiş (AK_8, GN-12).

ifadelerini kullanmıştır.

4.2.3. Niko Programının Uygulanması

Yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin NİKO programının uygulanmasına ilişkin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Ebeveynlerin NİKO programının uygulanmasına yönelik görüşleri uygulama biçimi, programın uygunluğu, sunulan materyalin etkililiği, geri bildirim ve öneriler olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Bu bölümde her bir temaya yönelik bulgular ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

4.2.3.1. Uygulama biçimi

Araştırmacı ebeveynler arasındaki tecrübe aktarımına ve grup içi dinamiğe ilişkin notunda şu ifadeler yer vermiştir:

Her geçen gün hem benimle hem de birbirleriyle çok kuvvetli bir bağ kurduklarını fark ettim. Eğitim sürecinin sonuna doğru yaklaşırken bitecek olmasının verdiği bir hüznü vardı ve anneler eğitim bitse de bu tarz buluşmalara devam etmek istediklerini bana sorular sormak istediklerini belirttiler ben de bu durumu planlayabileceğimizi ve severek sorularını yanıtlayacağımı belirttim. Oturumun ikinci kısmında çocuk katılımcıların da dahil olmasıyla çok samimi bir ortam oluştu. Çocuklar birbirlerinin ismini söylemeye çalışırken çok keyifli anlar yaşandı (SN-13).

AK_2 ise diğer ebeveyn katılımcılarla kurduğu özdeşimi şu şekilde belirtmiştir:

Çok memnun oldum. Keyifli bir süreçti. Aynı süreçlerden geçmiş arkadaşlarla bir araya gelmek bu işin doğrularını öğrenmiş olmak çok iyi oldu. Pandemi sürecinin kazandırdığı olumlu taraf online oldu bence. Evet, tabiki karşılıklı iletişimin yerini hiçbir şey tutmaz ama hem sizi görüyoruz hem de grup halinde etkileşimimize izin veriyor. Katılımcıların tecrübelerinden faydalanmak çok yönlendiriciydi. Farklı bakış açılarıyla yaklaşan aileler sayesinde kendi yanlışlarımızı fark etme imkânı bulduk (AK_2, GN-13).

4.2.3.2. Program uygunluğu

Ebeveynlerden AK_8 programın uygunluğuna yönelik düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Aslında sadece özel bir çocuk için değil tüm çocuklar için nitelikli kitap okumanın ne kadar kıymetli olduğunu daha iyi anladığım bir süreçti. Özel çocukları olan anne babalara öncelikle olmak kaydıyla 0-5 yaş arasında çocuğu olan tüm ailelere öneririm. Bu program çok genel bir program, o yüzden hocam ben herkese tavsiye ederim (AK_8, GN-14).

AK_2 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

Özel çocukları olan anne babalara öncelikle olmak kaydıyla 0-36 ay arasında çocuğu olan her aileye öneririm. Bir eğitimci olarak bu konunun ne kadar erken dönemde dikkate alınarak bilinçli bir şekilde ele alınırsa ilerleyen dönemlerin daha sağlıklı ilerleyebileceğini düşünüyorum. Bu yüzden herkesin faydalanması gerekiyor (AK_2, GN-14).

4.2.3.3. Sunulan materyalin etkililiği

Ebeveynlerin NİKO programı kapsamında sunulan materyallere yönelik görüşleri incelendiğinde AK_6 materyallerin etkililiğinden ve yeniden izlenerek hatırlama fırsatı sunmasından şu şekilde bahsetmiştir:

Tabi ki faydalı oluyordu, eksiklerini görüyorsun. Nasıl yapman gerekiyor, nasıl davranman gerektiğini açıklaması açısından çok faydalıydı. Ya siz bu noktada nerede ne yapacağımızı, nasıl davranmamız gerektiğini neleri öğrenmemiz gerek mesela söylüyorsunuz bize ya bu konuda bir eksiklik görmedik, eksiklik varsa benim eksikliğim. Size ara ara dönüşlerde yaptım ya da bana gönderdiğiniz videolar da çok faydalı oldu. Hazır videolar gönderdiniz. Onların bana çok etkisi oldu. Hemen böyle kısaca unutulmuş bilgileri tekrar anlamış oldum. Yeterliydi, eğitim kayıtlarını yolladınız tekrar izleyince unuttuklarımı tekrar etmiş oldum (AK_6, GN-15).

AK_4 ise,

Mesela bu yazılı eğitim şeylerini gönderdiniz bize mesela ben onları okudum, orada da yani sorum kalmadı. Hiç diyorum ya ilk başta siz sonra da o yazılı metinlerde de sunumlarda da her şey böyle dört dörtlüktü öyle söyleyeyim size teşekkür ederim. Eğitimden sonra yolladığınız içerikleri de aynı şekilde çok faydalıydı. Çünkü şöyleydi, bence sizden

öğrendiklerimizi pekiştirmek gibiydi. Hani onu tekrar okuyarak veya işte bu eğitim videolarını tekrar izleyerek pekiştirdik (AK_4, GN-15).

materyallerin tekrar okunması ve yeniden izlenebilmesinin yarattığı avantajları vurgulamıştır.

4.2.3.4. Geribildirim

Ebeveynlerin NİKO programının uygulanması esnasında aldıkları dönütlere yönelik görüşlerini incelediğimiz zaman AK_2 şu yorumlarda bulunmuştur:

Gönderdiğimiz videolar üzerinden analiz yapmamız çok önemliydi çünkü insan kendini bu süreçte hep çok doğru yapıyor sanıyor ama başka gözler tarafından değerlendirilmek çok önemliydi. Yeterliydi. Ulaşmak istediği hedefe yönelik net, yorucu değil, akılda kalan sunumlardı. Ve her oturumun başında önceki oturumların özetlenmesi ve videolar üzerinden stratejilerin tekrar tekrar konuşulması son derece yararlı oldu (AK_2, GN-16).

Benzer doğrultuda AK_4 de videolar üzerinden yapılan değerlendirmenin önemini şu şekilde vurgulamıştır:

Mesela o videoların çok büyük katkısı oldu. Çünkü orada bire bir yanlış doğruyu gördük. Nerede mesela ne yanlış yapılmış? Siz hep bunları bize sordunuz. Biz anladığımız kadarıyla sizden öğrendiğimiz kadarıyla şöyle olmalıydı, bu böyle çok güzel olmuş gibi yorumlarda bulduk. Bu benim için çok büyük bir şanstı. Bize izlettiğiniz videolar en çok beğendiğim kısmıydı (AK_4, GN-16).

4.2.3.5. Öneriler

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde NİKO programına yönelik öneriler şu şekilde bulgulanmıştır. AK_3 programın tüm ebeveynlere uygunluğundan ve yüz yüze bireysel değerlendirmeden şu sözlerle bahsetmiştir:

Keşke şöyle olsa, bu eğitim bütün annelere hamilelik boyunca kitap olarak ya da video olarak sunulsa ama tabii çok zor. Bence bütün çocuklar için gerekli bunu yani engelli, engelsiz diye ayırmıyorum. Çünkü bu eğitim insanları psikolojik olarak çok destekliyor. Çok önemli bir yeri var. Ailelerin dünyayı algılayabilmesi için nasıl bir insan olması gerektiğini öğrenmesi için nerede başlayıp nerede biteceğini bilmesi için bu eğitim yol gösterici. Tabii ki yüz yüze ve belli zaman aralığında olsa en mükemmeli ama bu koşuşturma içerisinde çok zor. Çoklu oturumlardan ziyade en azından değerlendirmelerinizi yüz yüze ve bireysel yapıp eğitimler online ve grup olabilirdi (AK_3, GN-17).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynler ve çocuklarının ve davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçtan yola çıkarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. NİKO programı ebeveynin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde etkili midir?

2. NİKO programı Down Sendromlu çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde etkili midir?

3. Ebeveynler tarafından en sık kullanılan NİKO stratejileri hangileridir?

4. Ebeveynlerin NİKO programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle Tablo 5.1' de araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ardından bu sonuçlar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek detaylıca tartışılmıştır.

5.1. Sonuç

Tablo 5.1.*Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar*

-
- 1) Bu araştırmada ebeveynlerin çocukları ile nasıl nitelikli kitap okuyacaklarına ve çocuklarının gelişimini kitap okuma rutini içerisinde nasıl destekleyeceklerine ilişkin yoğun kaygı yaşadıkları ve bu konuda bilgi gereksinimine ihtiyaçları olduğunu dile getirmiş oldukları görülmüştür.
 - 2) Bu araştırmada uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kitap okurken çocuklarının ilgilerine, taleplerine, iletişim taleplerine karşı düşük düzeyde yanıtlayıcı oldukları gözlenmiştir.
 - 3) NİKO Programına katılan ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde uygulama öncesinden uygulama sonrasına anlamlı ilerlemeler olduğu görülmüştür.
 - 4) NİKO uygulaması ile ebeveynlerin kitap okuma davranışlarında görülen olumlu değişikliklerin; çocuklarının etkileşim düzeylerini etkilediği, dolayısıyla çocukların etkileşim düzeyleri ile ebeveynlerinin kitap okuma davranışları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir.
 - 5) NİKO uygulaması ile çocukların etkileşim becerileri, kitaba ilgileri, dil becerileri, taklit becerileri, iletişim becerileri ve sosyal-duygusal becerilerinde ilerlemeler görülmüştür.
 - 6) Bu araştırmada ebeveynlerin NİKO stratejilerini günlük yaşama aktararak farklı rutin ve etkinliklerde kullandıkları görülmüştür.
 - 7) Bu araştırmada yapılan görüşmelerde NİKO programının katılımcı ebeveynlerin yanı sıra diğer aile üyelerinde de etkili olduğu dile getirilmiştir.
 - 8) Bu araştırmada yapılan görüşmelerde ebeveynler NİKO Stratejilerini yalnızca Down Sendromlu çocuklarıyla değil diğer çocuklarıyla olan etkileşimlerinde de kullandıklarını belirtmişlerdir.
-

Tablo 5.1.(Devamı) Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar

- 9) Bu araştırmada ebeveynler ile yapılan uygulama sonrası görüşmelerde ebeveynler tarafından en çok kullanılan stratejilerin sırasıyla sıra alma, çocuğun ilgisini/liderliğini takip ederek etkileşime girmek istediği kitabı okuma, kitap okurken yüz ifadesini, tonlama, vurgu, işaret etme, jest ve mimikleri uygun şekilde kullanma olduğu görülmüştür.
- 10) Bu araştırmada ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin NİKO stratejilerinden sırasıyla empati, etkileşim hızını ayarlama ve tekrar tekrar aynı kitabı okumada zorlandıklarını dile getirmiş oldukları görülmüştür.
- 11) NİKO gerek stratejilerde gerekse sunulan materyallerde ebeveynler tarafından etkili bulunmuştur.
- 12) NİKO uygulamacının programa hakimiyetini gerektirmektedir.
- 13) NİKO programına katılan ebeveynlerin programın hem kendilerine hem de çocuklarına olan katkılarına ve programın uygulanmasına ilişkin olumlu yönde görüşler dile getirmiş oldukları görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen sonuçlar, araştırma soruları ile ilişkilendirilerek yorumlanmaya ve tartışılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada Ebeveynlere nitelikli kitap okuma stratejilerini kullanmayı öğreterek ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırmayı hedefleyen Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının çevrimiçi gerçekleştirilmesi yoluyla Down Sendromu tanısı almış çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan ebeveynlerin programa ilişkin görüşleri de alınmıştır.

Araştırma yaşları 0 ile 6 arasında değişen Down Sendromu tanısı almış 17 çocuk ve ebeveynleri ile uygulamacının katıldığı çevrimiçi grup oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 9'ar kişilik biri kontrol biri çalışma grubu olan iki grup ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki ebeveyn-çocuk çiftleri ile haftada iki öğretim oturum düzenlenmiş ve ortalama 5 haftalık bir sürede program tamamlanmıştır. Araştırma sürecinin sonunda kontrol grubundaki katılımcılar ile de aynı öğretim süreci tekrarlanacaktır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ön test son test modeline göre ebeveyn ve çocukların etkileşimsel davranışları YDP ve ÇDP ölçekleri ile değerlendirilmiş ve ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca video

analizi, gözlem, saha notları ve görüşmeler şeklinde nitel veri toplama teknikleri kullanılarak da programın ebeveynler ve çocukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın sonucunda hem nicel hem de nitel verilerinden elde edilen bulgular, NİKO programının çalışmaya katılan ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları ve Down Sendromu tanıılı çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerine, NİKO programına ve NİKO programının uygulanma biçimine yönelik olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür.

5.2.1.NİKO programının ebeveynin nitelikli kitap okuma davranışları üzerindeki etkisi

Nitelikli kitap okumaya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, nitelikli kitap okumanın bir aktivite olarak büyük bir ilgiyle karşılanırsa da çoğunlukla 6 yaşından sonra, okul çağı çocuklarda rutin bir aktivite olarak tercih edildiği görülmektedir (Simcock ve DeLoache, 2006). Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama öncesinde elde edilen sonuçların bu araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ebeveynlerin kitap okuma davranışları incelendiğinde ebeveynlerin çocukların yetersizliğinden dolayı kitap okuma etkinliğinin etkisiz olacağını düşündükleri ve kitap okuma etkinliğinin çocuk okuma-yazma becerisini kazandıktan sonra yapılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Ebeveyn-çocuk etkileşimini kitap okuma rutini bağlamında değerlendirmeye yönelik günümüze değin yapılan araştırmalar, ebeveyn etkileşiminde görülen benzer davranışları ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, kitap okuma esnasında meydana gelen ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde ebeveynlerin kitap okumada birim zaman başına çocuktan çok daha fazla konuşma ürettiği ve kitap okuma sırasında ürettikleri konuşmanın yapısal olarak çocuğun gelişim seviyesine göre daha karmaşık olduğunu, konuşmanın yüksek oranda test edici soru içerdiğini vurgulamaktadır (Iverson vd, 2005; Hoff, 2006; Rodriguez, Hines ve Montiel, 2009; Horst vd., 2011). Bu araştırmada da belirtilen bulgulara paralel olarak ebeveynlerin kitap okuma etkinliğini bir görev olarak benimsedikleri ve çocuğa yoğun bir şekilde bir şeyler öğretme kaygısı taşıdıkları ve dolayısıyla kitap okuma etkinliği esnasında keyif almadıkları görülmüştür. Bunların yanında ebeveynlerin kitap okuma etkinliği esnasında çocuklarının ilgilerine ve

seçimlerine karşı oldukça dikkatsiz oldukları, çocuğun liderliğini sıklıkla takip etmedikleri, kitap okuma etkinliğine başlamadan önce kitap seçimi konusunda çocuğun tercihlerini görmezden geldikleri ve çocuğun ilgisine yönelik kitaplardansa daha kolay okuyacaklarını düşündükleri kitapları seçtikleri görülmüştür. Buna ek olarak ebeveynlerin kitabı bitirmeye odaklı oldukları görülmüş, çocuklar ilgilerini çeken başka sayfalara veya kapağa bakmak istediklerinde ebeveynler bunu önleyerek okumaya kaldıkları yerden devam etmişlerdir.

Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimine yönelik yapılan çalışmalarda tipik gelişim gösteren ebeveynlere göre daha test edici ve yönlendirici oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gilmore, 2009; Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013). Nitekim bu araştırmada da uygulama öncesinde ebeveynlerin yetersizliğinden dolayı çocuğun gelişimsel düzeyini tanıma konusunda ciddi bir kaygı taşıdıkları, kitap okuma etkinliği sırasında çocuğun sözlü ve sözsüz iletişim çabalarını fark etmedikleri görülmüştür. Bunun yanında ebeveynlerin kitap okuma etkinliği sırasında yalnızca kitabın içeriğine bağlı kalarak düz okuma yaptıkları, çocuğun gelişim seviyesine uygun seslemeler, taklitler, jestler kullanmadıkları ve etkileşimlerinde çok hızlı ve sabırsız oldukları görülmüştür.

Ebeveyn- çocuk etkileşiminin incelenmesine yönelik araştırmalar çocukla ortak dikkat kurulmasının, çocukların ilgi alanlarını yorumlamasının, tanımlamasının çocukların kelimeler ve semboller arasında bağlantı kurma kolaylığını arttırdığını bulmuşlardır (Girolametto ve Weitzman, 2002). Benzer şekilde araştırma sonuçları bize ebeveyn- çocuk etkileşiminin niteliğinin artırılması yolu ile çocukların gelişiminin desteklenebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda alanyazında ebeveyn- çocuk etkileşimini geliştirmeyi hedefleyen erken müdahale uygulamalarının geliştirildiği ve bu uygulamalar yolu ile ebeveyn davranışlarında pozitif artışlar olduğu gösterilmiştir (Girolametto, 1988; Mahoney ve Perales, 2003; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013).

Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama sonrasında elde edilen sonuçların bu bulgular ile benzer olduğu görülmektedir. YDP bulguları incelendiğinde deney grubu ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=32,75$) son testte ($\bar{X}=66,37$) arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=31,1$) iken son testte ($\bar{X}=31,6$) olarak seyretmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda fark “33,62” artış göstermiştir. Kontrol grubunda YDP puanları arasındaki

değişim ise “0,5” olarak ölçülmüştür. Ön test ve son test maddelere göre YDP puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda artış görülürken, kontrol grubunda ön test ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel bulgular incelendiğinde NİKO programının ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Nicel bulgularla ortaya konan bu olumlu etki nitel bulgularla da desteklenmiştir. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin NİKO programı sonucunda farkındalık oluşturdıklarına, strateji kullanma becerilerinde ilerlemeler olduğuna, öğrendikleri stratejilerin yalnızca kendileriyle sınırlı kalmayıp diğer aile üyeleri tarafından da kullanıldığına, stratejileri yalnızca kitap okuma aktivitesinde değil günlük hayatta da kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer doğrultuda saha notlarında da araştırmacı; NİKO programı ile ebeveynlerin erken dönemde kitap okumanın önemine yönelik farkındalığının geliştiğini, kitap okuma etkinliğinin ilk oturumdan itibaren daha keyifli hale geldiğinin, ebeveynlerin stratejiler doğrultusunda daha fazla göz kontağına önem verdiklerini, vurgulamıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde bu bulguların nicel bulguları desteklediği ve NİKO programının ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulama sonrası ebeveyn kitap okuma davranışları nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak incelendiğinde bu bağlamda gerçekleştirilmiş çalışmalarla paralel sonuçların bulunduğu ortaya konmuştur. DS’lu çocukların ebeveynlerine yönelik etkileşimsel stratejilerin (ortak dikkat, model olma, amaçlı iletişim, seslendirme, etkileşim başlatma) öğretimini içeren müdahale programı sonucunda ebeveynlerin yanıtlıcağıının arttığı belirtilmektedir (Yoder ve Warren, 2002). Benzer şekilde bu araştırmada da ebeveynlerin uygulama ebeveynlerin çocuğun sözlü veya sözsüz iletişim çabalarına daha sık ve daha uygun yanıtlar verdikleri, çocuğun çıkardığı seslere yanıt vererek çeşitlendirdikleri, genişlettikleri ve sözel olmayan iletişim araçlarını (yüz ifadesini, tonlama, vurgu, işaret etme, jest ve mimiklerini) uygun şekilde kullandıkları, çocuğu daha çok gözlemleyerek iletişim çabalarını daha çok fark ettikleri, çocuğun davranışlarını ve iletişim çabalarını taklit etme sıklıklarının arttığı, bu taklitlerde de çocuğun gelişim seviyesine uygun model oldukları görülmüştür. Bunlara ek olarak ebeveynlerin NİKO Programı sonucunda çocuğun kitap okuma deneyimini paylaşmasına fırsat tanıdıkları, iletişimde sıra alarak çocuğu bekledikleri ve iletişimde dengeyi kurmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Wright ve Kaiser (2017) tarafından 4 ebeveyn-çocuk çifti

ile gerçekleştirilen çalışmada sunulan program sonucunda ebeveynlerin strateji kullanma sıklığında artış görülmüştür. Bu çalışmada da benzer şekilde NİKO stratejilerini yalnızca kitap okuma rutininde değil günlük yaşamda da kullandıkları görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra ebeveynlerin NİKO programı sonucunda kitap okumanın erken dönemdeki önemini ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda da kitap okumaya erken başlanması gerektiğini, kitap okumanın yalnızca akademik bir süreç olmadığını fark ettikleri ve öğrendikleri stratejilerle birlikte kaygı düzeylerindeki azalma sonucunda daha rahat kitap okuma süreçleri geçirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin NİKO stratejilerini kullanarak kitabın içeriğine doğrudan bağlı kalmayıp uygun zamanlarda yaratıcı yollar denedikleri, çocuğun ilgisine bağlı olarak kitap okuma etkinliğini zenginleştirdikleri, etkileşim hızını çocuğun hızına göre belirledikleri ve etkileşim hızını belirlerken çocuğun gelişimsel özelliklerini önemsedikleri, kitap okuma etkinliğini çocuğun gerçek yaşamındaki duygu, niyet, eylem ve nesnelere ilişkilendirdikleri çocuğun kitap okuma arkadaşı olarak keyifli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve kitap okuma etkinliği sırasında mutlu oldukları görülmüştür. Bütün bunlara ek olarak NİKO programında aktarılan stratejiler yalnızca katılımcı ebeveynler değil ailenin diğer üyeleri tarafından da kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusunda NİKO programının ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler yoluyla ulaşılan bulgular NİKO programının ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

5.2.2.NİKO programının Down Sendromlu çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi

Araştırmalar, etkileşimli ve nitelikli kitap okumanın çocukların gelişimi üzerinde pek çok olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etkiler dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi, yetişkin ile geliştirilen olumlu ilişki, yetişkin ile geçirilen etkileşimin artması, çocuğun kitap okurken tercihlerini ifade etmesi ve sorumluluk alması, öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlaması yönünde olumlu değişimleri beraberinde getirmektedir. Yine etkileşimli ve nitelikli kitap okumanın çocuğun ortak dikkatini, dengeli ve karşılıklı etkileşimini, iletişim fırsatlarını, uygun model örneklerini, empati olanaklarını, duygusal düzenlemesini ve iş birliği açısından deneyimler kazanmasını mümkün kılmaktadır (Hoff, 2006; Shimpi, Huttenlocher, 2007; Hindman, Wasik, Erhart,

2012). Dolayısıyla TGG çocuklarda olduğu gibi yetersizliği olan çocuklarda da etkileşimli kitap okumanın olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Davie ve Kemp, 2002, Ard ve Beverly, 2004, McGinty vd., 2012). Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama sonrasında elde edilen sonuçların bu bulgular ile benzer olduğu görülmektedir.

ÇDP bulguları incelendiğinde deney grubu ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=15,12$) son testte ($\bar{X}=28,8$) arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test puanları ortalamasının ($\bar{X}=14,8$) iken son testte ($\bar{X}=15$) olarak seyretmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda fark “11,75” artış göstermiştir. Kontrol grubunda ÇDP puanları arasındaki değişim ise “0,1” dir. Deney grubunun ön test ve son test puanları maddelere göre incelendiğinde ÇDP puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Fakat kontrol grubunun puanlarının ön test ve son test puanları arasındaki değişim deney grubuna göre daha az olduğu görülmüştür. Her iki grubun ön test puanları ise birbirine yakındır. Nicel bulgular incelendiğinde NİKO programının çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Nicel bulgularla ortaya konan bu olumlu etki nitel bulgularla da desteklenmiştir. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin NİKO programının çocuklardaki etkileşim becerileri, kitaba ilgi, dil becerileri, taklit, iletişim becerileri ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumlu etkilerini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde bu bulguların nicel bulguları desteklediği ve NİKO programının çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulama sonrası ebeveyn kitap okuma davranışları nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak incelendiğinde bu doğrultuda yapılan araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. DS’lu çocuğu olan ebeveynlere yönelik strateji öğretimini amaçlayan çalışmalarda ebeveynlerin strateji öğrenmesi sonucunda çocukların talep etme, etkileşimi başlatma, etkileşimi sürdürme, ortak dikkat, işaret-jest kullanımı, bağımsız kelime üretme becerilerinde artışlar olduğu belirtilmiştir (Yoder ve Warren, 2002; Meadan vd., 2014; Wright ve Kaiser, 2017). Bu araştırmada da NİKO programı sonucunda çocukların kitaba ilgisi olumlu yönde değişmiş, ulaşabileceği yerde kitap gören çocukların kitaba ulaşma isteğindeki sıklık artmıştır. Ebeveynler tarafından metinle uyumlu bir şekilde yüz ifadesi, ses tonu ve jest-mimikleri ile yapılan okuma etkinliklerine çocuklar da aktif katılım göstermiştir. Çocukların NİKO programı sonucunda iletişimde sıra alma becerilerinde

pozitif yönde artış olmuş ebeveynle karşılıklı dengeli iletişim kurma konusunda pozitif ilerlemeler görülmüştür. Çocukların kitap okuma etkinliği esnasında duydukları sesleri/sözcükleri/cümleleri taklit etme sıklıklarında artış görülmüştür. Buna ek olarak çocuklar sesleri/sözcükleri/cümleleri bağımsız üretme noktasında da ilerlemeler kaydetmişlerdir. NİKO programı sonrasında çocukların gelişim seviyelerine uygun kitapla ilgili sorulara yanıt verdikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak çocukların ebeveynleri ile karşılıklı kitap okuma deneyimini paylaşarak daha mutlu ve keyifli zaman geçirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusunda NİKO programının çocukların etkileşim düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler yoluyla ulaşılan bulgular NİKO programının çocukların etkileşim düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

5.2.3.Ebeveynler tarafından en sık kullanılan NİKO stratejileri

NİKO Programı toplamda 21 Strateji ve 19 Bilgi Notundan oluşmaktadır. Uygulamacı araştırmanın 3. sorusuna nitel bulgular ve video analizi yoluyla yanıtlamıştır. Bu amaçla uygulama süresince saha notlarına stratejilere ilişkin notlar almış; aynı zamanda annelerin görüşlerini almak için de görüşme soruları içine stratejilere ilişkin sorular yerleştirmiştir.

Ortak bulgular doğrultusunda ebeveynlerin en çok çocuğun kitaplarla ilgilenmesi için görebileceği yerlere kitaplar bırakma, çocuğun ilgisini/liderliğini takip ederek etkileşime girmek istediği kitabı okuma, çocuğun seçimlerinin değerli olduğunu göstererek gerekirse seçenek sunma, kitap okurken sıra alıp ardından beklentinizi ifade edecek şekilde bekleme, kitap okurken yüz ifadesini, tonlama, vurgu, işaret etme, jest ve mimikleri uygun şekilde kullanma, çocukla kitap okurken birlikte geçirilen süreyi arttırma, kitap okurken etkileşim hızını çocuğun hızına göre belirleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.4.Ebeveynlerin NİKO programı hakkındaki görüşleri

Araştırmanın son sorusu, katılımcı ebeveynlerin uygulama sürecine ve programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Uygulamacı araştırmanın son sorusunu cevaplayabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış, bu şekilde araştırmanın sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır.

Bulgular incelendiğinde ebeveynlerin tümünün programın hem kendi davranışlarında hem de çocuklarının davranışlarında olumlu etkilerini olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca programın sunuluş şekline ilişkin olarak da eğitimin çevrimiçi verilmiş olmasından, uygulamacının zamanı kullanımından, uygulamada kullanılan materyallerden, programın uygunluğundan memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak ebeveynlerden alınan öneriler ile de ileriye yönelik araştırmalara yol göstermek amaçlanmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak ileride gerçekleştirilebilecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1.İleride gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın daha büyük örneklem gruplarıyla yinelenmesi,
- Yapılacak diğer araştırmalarda NİKO programının yüz yüze uygulanması,
- Bu araştırmanın 0-3 yaş grubundaki katılımcılarla yinelenmesi,
- Bu araştırmanın tipik gelişim gösteren çocuklarla yürütülmesi,
- NİKO Programının farklı yetersizlik gruplarındaki etkisinin incelenmesi.

5.3.2.İleride Gerçekleştirilebilecek Uygulamalara Yönelik Öneriler

- NİKO programının yüz yüze uygulanması ve NİKO Programı kapsamında hazırlanan örnek uygulama videolarının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbeduto, L. ve Keller-Bell, Y. (2003). Pragmatic development and communication training In Buckley S. Rondal J. Editör. *Language intervention in Down syndrome*. London: Whurr, 98-115.
- Abbeduto, L., Pavetto, M., Kesin, E., Weissman, M. D., Karadottir, S., O'Brien, A. ve Cawthon, S., (2001). The linguistic and cognitive profile of DS: Evidence from a comparison with fragile X syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7 (1), 9-16.
- Abbeduto, L., Warren, F. S. ve Conners, A. F. (2007). Language Development in Down Syndrome: From The Prelinguistic Period to the Acquisition of Literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*: 13, 247-261.
- Ahmetoğlu, E. ve Ceylan, R. (2011). A study on the views of mothers of preschool children about children's books. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, 5(1), 5-14.
- Akhtar, M. S.; Iqbal, J., 1991. Evaluation of the hypoglycaemic effect of *Achyranthes aspera* in normal and alloxan-diabetic rabbits. *J. Ethnopharmacol.*, 31 (1): 49-57.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130.
- Ardoin, N.M., Bowers, A.W., Roth, N.W., Holthuis, N., 2018. Environmental education and K-12 student outcomes: a review and analysis of research. *J. Environ. Educ.* 49,1–17.
- Bakkaloglu, H. & Ergin, E. (2020). Preschool Teachers' Views on in-Classroom Transitions in Inclusive Preschool Classrooms . *International Journal of Early Childhood Special Education* , 12 (1) , 41-57 . DOI: 10.20489/intjecse.724950
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Guilford Press.
- Bergland, E., Eriksson, M., Johansson, I. (2001). The parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech and Hearing Research*: 44,179-191.

- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 3 (2), 99-109.
- Blacher, J., Baker, B. L. and Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 761-774.
- Bohannon, J., & Bonvillian, J. (1997). Theoretical approaches to language acquisition. In J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (4th ed., pp. 259–316). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bol, G., and Kuiken, F., (1990). Grammatical Analysis of Developmental Language Disorders - a Study of the Morphosyntax of Children with Specific Language Disorders, with Hearing Impairment and with Downs-Syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics* 4:77-86
- Brett, A., Rothlein, L., & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96(4), 415–422. <https://doi.org/10.1086/461836>
- Bus, A. G. (2001). “Parent–child book reading through the lens of attachment theory,” in *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*, eds L. Verhoeven and C. Snow (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers), 39–53.
- Büyüköztürk, Ş. (2016a). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5. bs.). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman R., Schwartz, S., Bird, E. K. R. (1991). Language skills of children and adolescents with Down syndrome, I. Comprehension. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34, 1106-1120.

- Chapman, R. S., Schwartz, S. E., ve Bird, K. E., (1998). Language skills of children and adolosents with Down syndrome: II. production deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41 (4), 861-874.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2014). *Research methods, design and analysis* (12th ed.). USA: Pearson Education.
- Crane, E. & Morris, J. K. (2006). Changes in maternal age in England and Wales- implications for Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 10 (1), 41-43.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowe, L. K. (2000). Reading behaviours of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 33, 503-524. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(00\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00036-8)
- Çınaroğlu, A. ve Delioğlu, M. (2014). *Deniz'in sevdiği şeyler: Ayakkabı*. Ankara: Kırmızı Kedi Yayıncılık.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okulöncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 489-509.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (4) , 489-503 . DOI: 10.16916/aded.89701
- Çolak, A. (2011). *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri*. (Editör: Batu, S.) Kök Yayıncılık: Ankara, 241-273.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D.K. (2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten (In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*).
- Dickinson, D.K., & Porche M.V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Diken, Diken, Günden ve Sinoğlu Günden (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı*. İstanbul: Vize.
- Dockett, S., Perry, B. and Whitton, D. (2006). Picture storybooks and starting school. *Early Child Development and Care*, 176(8), 835-848.
- Down, JL., 1999, The man and the message. *Downs Syndrome Research and Practice*, 1999, 6: 19-24.
- Dunham P.J., Dunham F., & Curwin A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29(5), 827-831.
- Eadie P., Fey, M., Douglas, J. (2002). Profiles of grammatical morphology and sentence imitation in children with specific language impairment and Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45: 720-732.
- Elley ,W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.
- Er-Sabuncuoğlu, M ve Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges, and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (2), , 149-160.

- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(3), 526-547.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). SAGE Publications Inc.
- Fleury VP and Hugh ML (2018) Exploring engagement in shared reading activities between children with Autism Spectrum Disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 48: 3596–3607.
- Fowler, A., Gelman, R., Gleitman L. (1994). The course of language learning in children with Down syndrome. In: Tager-Flusberg, H. Editor: *Constarints on language acquisition studies of atypical children*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates. 91-140.
- Freeman, S. F. N., Kasari, C. (2002). Characteristic and qualities of the play dates of children with Down Syndrome: Emerging or true friendships?, *American Journal on Mental Retardation*; 107,16-31. (PubMed: 11806747) .
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Checa, E., & Sánchez-Palacios, C., (2014). Early grammatical development in Spanish children with Down syndrome. *Journal of Child Language Journal of Children Language.*, 111-131.
- Galicia-Moyeda, I.X., Contreras Gomez, I., & Pena Flores, M.T. (2006). Implementing a musical program to promote preschool children's vocabulary development. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/galicia.html>
- Geray, H. (2004). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gilmore, A. 2009. Using on-line corpora to develop students' writing skills. *English Language Teaching Journal* 63(4), pp. 363-372. doi: 10.1093/elt/ccn056
- Girolametto L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 53, 156-167.

- Girolametto, L. & Weitzman E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Goodwyn, S.W., Acredolo, L.P., & Brown, C.A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81-103.
- Guralnick, M.J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. In H. Sukkar, C.J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children*, (pp. 17-35). Oxon, UK.
- Güven, G. ve Efe-Aztekin, K. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okulöncesi Eğitim. İ. H. Diken (Ed), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 2-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Karma Yöntemler. S. B. Demir (Çeviri Editörü), *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21(2), 135–169. <https://doi.org/10.1080/01638539609544953>
- Hall, J.G., 2011, Chromosomal Clinical Abnormalities. In: Behrman RE, Kliegman RM, Jenson HB (eds). *Nelson Textbook of Pediatrics*, 19th ed. Saunders, Elseiver, 384-387.
- Harrist, A.W., Henry, C.S., Liu, C., & Morris, A.S. (2019). Family resilience: The power of rituals and routines in family adaptive systems. In B.H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles & M.A. Whisman (Eds), *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (pp. 223-239). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000099-013>.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: P. H. Brookes.

- Hindman, A., Wasik, B., & Erhart, A. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451-474.
- Hocaoğlu, N., Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (66-119. ss.). Pegem Akademi.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Horst, J.S., Parsons, K.L., & Bryan, N.M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in psychology*, 2(17), 1-11.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11, 95-106. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00397.x>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002;) Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Iverson, J.M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesturepaves the way for language development. 1. *Psychological Science*, 16(5), 367-371.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 33-47. <http://doi.org/10.1044/1058-0360.0701.33>
- Karaaslan, O. and Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation*, 51(6), 458-469.
- Karaaslan, O., Diken, I. H. and Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 18-27.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kelly, J. F., Zuckerman, T., & Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early intervention approach. *Infants & Young Children*, 21(4), 285-295. <http://doi.org/10.1097/01.IYC.0000336541.37379.0e>
- Kennedy, C. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15 (2), 147-156.
- Kontos, S., & Keyes L. (1999). An eco-behavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 35-50.
- Laws, G., & Bishop, D. V. M. (2003). The comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (6), 1324-1339.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Lonigan, C. J., and Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Child. Res. Q.* 13, 263–290.
- Mahoney, G. (2007). Social work and early intervention. *Children & Schools*, 29 (1), 3-5.
- Mahoney, G. and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86.
- Marsk, A., Grunewald, C., Saltvedt, S., Valentin, L., Almstrom, H., If nuchal translucency screening is combined with first-trimester serum screening the need for fetal karyotyping decreases. *Acta Obstetricia Gynecologica Scandinavica*, 2006, 85: 528-538.
- McDuffie, A., Chapman, R. S., Abbeduto, L. (2007). Language development in adolescents and young adults with Down syndrome or fragile X syndrome. In: Roberts, J., E., Warren, S. F., Chapman, R. S. Editors. *Speech and Language development and interventions in Down syndrome and fragile X syndrome*: Baltimore: Brookes. 247-261.

- McGinty, A. S., Justice, L. M., Zucker, T. A., Gosse, C., & Skibbe, L. E. (2012). Shared-reading dynamics: Mothers' question use and the verbal participation of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(4), 1039–1052. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0298\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0298))
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B. and Daczewitz, M. E. (2014). Parent-implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 1-16.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y. and Halle, J.W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. USA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Miller, J., Leddy, M., Miolo, G. (1995). The development of early language skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome: living and learning community*. New York: Wiley-Liss, 115-120.
- Mol, S.E., Bus, A.G., & de Jong M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior & Development, 21*(3), 469–482. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90020-0)
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-based practice. *Journal of Special Education, 37*, 164-173.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report, 9*(4), 770-792.

- Özbek-Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481425>
- Payne, Thomas E. 1994. "The pragmatics of voice in a Philippine language: Actor-focus and goal-focus in Cebuano narrative." *In Givón* 1994c:317–364.
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton S. (2012). Impact of Professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400.
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 329-346. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00046-9)
- Puescel S. M., (1995). In: Parker,S.; Zuckerman, B., editors. *Behavioral and developmental pediatrics: A handbook for primary care*, New York; Little Brown. 116-119.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- Reed, V. A., (2005). *An Introduction to Children With Language Disorders*, Pearson, Boston. 220-250
- Roberts, J. E., Price, J. and Malkin, C., (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 26-35.
- Rodriguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexian american mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 271–282. [http://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0053\)](http://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0053))
- Roizen, N. J. & Patterson, D. (2003). *Down's syndrome*. *Lancet*, 361, 1281–1289. Seminar.

- Roizen, N., J., (2007). Down Syndrome. In: Batshaw, ML;Pellegrino, L.,; Roizen , N. J., editors. *Children with disabilities*. 6. Baltimore:Brookes. 263-273.
- Rondal J., (2003). Prelinguistic training. In: Rondal, J., Buckley, S., editors. *Speech and Language Intervention in Down Syndrome*. London: Whurr. 11-30.
- Rosin, M., Swift E., Bless, D. (1988). Communication profiles of adolescents with Down syndrome. *Journal Childhood Community Disorders*. 12, 789-798.
- Rowe, M.L., & Goldin-Meadow, S. (2006). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*,12(1),182-187.
- Rowe, M.L., Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182-199.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Scherer, N. J., & Olswang. L. B. (1984). Role of mother's expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, J7. 387-396.
- Seligman, M., & Darling, R.B. (2017). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. Guilford Publications.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360–374. <https://doi.org/10.2307/747933>
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sherman, S. L., Allen, E. G., Bean, L. H. & Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 221–227.
- Shimpi, P.M., & Huttenlocher, J. (2007). Redirective labels and early vocabulary development. *Journal of Child Language*, 34(4), 845-859.

- Simcock, G., and DeLoache, J. S. (2006). Get the picture The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Dev. Psychol.* 42, 1352–1357.
- Sola, C. & Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel Gerilik Riski Altındaki Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 9 (02) , 21-39 .
- Stathopoulou, N., & Clahsen, H. 2010. The perfective past tense in Greek adolescents with Down syndrome. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 24, 870-882.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics 5*. Boston: Pearson Allyn and Bacon. doi:10.1037/022267
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1, 2-18.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L. ve Damast, A. M. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting*, 5(4) 167-171.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L. ve Cyphers, L. (1998). Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. *Journal of Child Language*, 25, 675-700.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2010). Epilogue: Current developments and emerging trends in integrated research methodology. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed) (pp. 803-826). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-8.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin-İftar, E. (2012). Geçerlik. E. Tekin-İftar içinde, *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (s. 133-148). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tezel Şahin, F. & Tutkun, C. (2016). Okul Öncesi Dönemde Anne, Baba, Çocuk ve Kitap . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , Cilt:24 Sayı:5 , 2373-2390 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317873>
- Tomasello, M., & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tüysüz, B. ,2012. Türkiye'de 2 Bin Çocuk Down Sendromlu Doğuyor. <http://www.hastane.com.tr/saglik/turkiyede-2-bin-cocuk-down-sendromludoguyor>. Erişim tarihi 19 Şubat 2022.
- Vicari S., Belluci S, Carlesimo G. A. (2005). Visual and spatial long-term memory: differential pattern of impairments in Williams and Down syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 305-311.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain ve M. Cole (Eds.) *Readings on the development of children* (2nd ed.) (pp. 32-35). New York: W. H. Freeman and Company.
- Weisner, T., Matheson, C., Coots, J., & Bernheimer, L. (2005). Sustainability of daily routines as a family outcome. In A. Maynard & M. Martini (Eds), *Learning in cultural context: Family, peers and school* (pp. 41-74). Springer.
- Wells, G. (1985a). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985b). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J., Falco F.L., & Lonigan, C.J. (1988). Accelerating language development through Picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wilder, J., & Granlund, M. (2015). Stability and change in sustainability of daily routines and social networks in families of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Difficulties*, 28(2), 133-144. <https://doi.org/10.1111/jar.12111>.

- Wright, C. A. and Kaiser, A. P. (2017). Teaching parents enhanced milieu teaching with words and signs using the teach-model-coach-review model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 192-204.
- Yazejian, N., & Peisner-Feinberg, E.S. (2009). Effects of a preschool music and movement curriculum on children's language skills. *NHSA Dialog*, 12(4), 327-341.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2008). *Down Sendromlu Bireylerin Türkçe'deki Çekim Eklerini Kullanım Özelliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yoder, P. J. and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1158- 1174.
- Young, ID., 2005, *Medical Genetics*, 1th ed. Oxford, Oxford University Press, 52-56.
- Young-Kong, N. ve Carta, J.J. (2011). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. *Topics in Early Childhood Special Education*, xx(x), 1-14.
- Yu C., & Smith L. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244- 262.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 13.04.2022 Protokol No: 302477

Tarih: 26.04.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı (NIKO)'nun Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynler ve Çocukları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Özlem DİKEN
TEZ YAZARI:	Hacer YİĞİT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Taahhütname

Çalışmanın Adı:			
Nitelikli Kitap Okuma (NİKO)Erken Müdahale Programının Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kitap Okuma ve Çocukların Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkileri			
Çalışmanın Türü:	Proje:	Tez:	Diğer:
Çalışmadan Sorumlu Yürütücü/Tez Danışmanı (Adı-Soyadı):			
Prof. Dr. Özlem DİKEN			
Adres	Telefon (İş/ Cep)	E-Posta	
Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/ESKİŞEHİR			
Çalışmadan Sorumlu 2. Danışman/Tez Yazarı (Adı-Soyadı):			
Hacer YİĞİT			
Adres	Telefon (İş/ Cep)	E-Posta	
DİĞER GÖREVLİLER (Proje vb.):			

- Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Yönergesini okudum. Yönergede belirtilen hususlara uygun olarak çalışacağımı,
- Onay alınmış projelerde ve lisansüstü tezlerde; insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkeleri ve etik açıdan ihlal etmeyeceğimi,
- Çalışmalarımdaki işlemlerde ve çalışma ekibinde yapılacak değişikliklerde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulunun iznini alacağımı,
- Bu çalışma süresince, beklenmeyen gelişmeleri derhal Anadolu Üniversitesi Etik Kuruluna bildireceğimi,
- Başvuru formunda verdiğim tüm bilgilerin eksiksiz ve doğru olduğunu,
- Aşağıda gösterilen adresin yasal tebligat adresim olduğunu, adres değişikliği halinde, yazılı olarak yeni adresimi bildirmedeğim takdirde, aşağıda belirtilen adrese yapılacak tebligatları yasal ve usulüne uygun tebligat olarak kabul edeceğimi,
- Bu çalışmada uygulanacak olan veri toplama aracının seçimi ve/ veya kullanımı sırasında fikri mülkiyet haklarından kaynaklanan etik kuralları ihlal etmeyeceğimi,

Taahhüt ederim/ederiz.

Proje Yürütücüsü/Tez Danışmanı
Prof. Dr. Özlem DİKEN

Tez Yazarı*
Hacer YİĞİT

EK-3. Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu

Değerli Ebeveyn,

Öncelikle beraber yürüttüğümüz sürece katılımınız için teşekkür ederim. Çevrimiçi bir şekilde yürüttüğümüz NİKO programına yönelik düşünceleriniz araştırma açısından çok önemli.

Görüşme soruları benim tarafından sıralı bir şekilde sorulacaktır. Sorularla ilgili anlamadığımız bir nokta veya belirtmek istediğiniz bir şey olduğunda açıklama talep edebilirsiniz. Görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilir veya yarıda bırakabilirsiniz.

Görüşme esnasında not alma konusunda günlük yaşadığımda ses kaydı almayı talep edeceğimi belirtmek isterim. Görüşme esnasında size ve çocuğunuza ismi ile hitap etsem de araştırmada kod isimler kullanacak ve bu bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacaktır. Kendinizi hazır hissettiğinizde görüşme oturumunu başlatabiliriz. Araştırma süreci boyunca gönüllülük esasıyla gösterdiğiniz katılımınız için çok teşekkür ederim.

SORULAR

Görüşmeyi Yapan:.....
Görüşülen Kişi:.....
Görüşülen Ortam:.....
Tarih- Saat:.....
Ses Kaydı İçin Sözlü İzin:.....

Kısaca kendinizden bahsedebilir misiniz?

1. Çocuğunuzla ya da çocuğunuzun sizinle olan etkileşimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. NİKO programına ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?
3. NİKO programıyla çocuğunuza karşı davranışlarınızda neler değişti/ bir şeyler değişti mi?
4. NİKO programıyla birlikte çocuğunuzun davranışlarında değişiklikler oldu mu/ neler değişti?
5. Çocuğunuzdaki bu değişikliklerin sizin davranışlarınızla bir ilişkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Çocuğunuzun başkaları ile ya da başkalarının çocuğunuz ile olan etkileşimlerinde neler değişti/ bir şeyler değişti mi?

7. NİKO programıyla öğrendiğiniz stratejileri günlük yaşantınızda kullanabiliyor musunuz?
8. En sık ve en kolay kullandığınız NİKO stratejileri hangileridir?
9. Kullanmakta zorlandığınız NİKO stratejiler var mı/hangileri?
10. Katıldığınız bu programın size ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu programın bakış açınızda yarattığı değişikliklerden bahsedebilir misiniz?
11. NİKO programının size sunulmuş şekli hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
12. Eğitimin çevrimiçi sunulması hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b) Çevrimiçi bir şekilde buna benzer başka eğitimler almak ister miydiniz? / başka ne gibi eğitimler almak isterseniz?
 - c) Programın sunumu sırasında kullanılan görsel materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d) Size anlatılan stratejiler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - e) Sorularınızın uygulamacı tarafından yanıtlanması konusunda ne düşünüyorsunuz, uygulamacıdan yeterli cevapları alabildiniz mi?
 - f) Uygulamacının zamanı kullanma konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Söylenen saatte başlaması ve bitmesi),
 - g) Sizce çevrimiçi NİKO oturumlarının daha iyi hale gelmesi için neler yapılabilir?
 - h) NİKO programını nasıl tanıtırsınız?
 - ı) NİKO programını bir başkasına önerir misiniz/ kime/ neden?
 - i) Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz başka bir şeyler var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

EK-4. Niko Uygulamacı Sertifikası



EK-5. Katılımcı Bilgi Formu

Lütfen aşağıdaki bilgileri eksiksiz bir şekilde doldurunuz.

Ebeveyn Bilgi Formu	
Adınız- Soyadınız:	
Yaşınız:	
Öğrenim Durumunuz (En son mezun olduğunuz okul):	
Çalışıyor musunuz:	
Mesleğiniz:	
Kaç çocuğunuz var:	
Cep Telefonu Numaranız:	
Mail adresiniz:	
Çevrimiçi eğitim için uygun olduğunuz gün ve saatler:	
Çocuk Bilgi Formu	
Adı- Soyadı:	
Doğum Tarihi:	
Çocuğunuz eğitim alıyor mu:	
Kaç senedir eğitim alıyor	
Çocuğun aldığı eğitimler nelerdir:	

EK-6. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, **Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kitap Okuma ve Çocukların Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkileri** başlığıyla Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynler ve çocuklarının ve davranışları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, **Prof. Dr. ÖZLEM DİKEN** danışmanlığında, **Hacer YİGİT** tarafından yürütölmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizlerin deneyimleri doğrultusunda sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler belgeleme ve CD'ye aktarma yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. Özlem DİKEN'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Hacer YİGİT

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-7. Niko Örnek Strateji



NİKO Strateji 1: Çocuğu kitapla tanıştırınız.

Çocuğu kitapla tanıştırmak için kitapçılar, kütüphaneler önemli yerlerdendir. Ancak evde de bir kitap köşesinin olması çocuğun kitapla tanışması, kitapla etkileşim fırsatı bulması açısından önemlidir. Çocuğun kitabı eline almasına, incelemesine fırsat veriniz. Çocuk ile kitap aracılığıyla etkileşime girerken onun gelişim özelliklerini göz önüne alınız. Gelişimsel olarak ilk 18-24 aya kadar çocuklar bilmedikleri nesnelere ağızlarına götürme eğilimi sergilemektedir ve bu gelişimsel olarak normaldir. Çocuk kitaba ilgi göstermeye başladığında sayfalarını rastgele çevirmesi ve okuma sırasında resimlerini incelemesi için bekleyiniz ve diğer NİKO PROGRAMI stratejilerini kullanınız.

EK-8. Niko Örnek Bilgi Notu



Bilgi Notu 1: Çocuklarla kitap okurken, "Yetişkin Rehberliği" neden önemlidir?

Çocuk yalnızken, sadece tesadüfen keşfettiği bilgiyi öğrenmektedir. Çocuğun kendi başına kitaplarla geçirdiği zamana nazaran yetişkin rehberliğinde geçirdiği zaman, öğrenme açısından daha fazla yarar sağlamaktadır. Nitelikli kitap okuma karşılıklı etkileşime dayalı bir süreci ifade etmektedir. Nitelikli kitap okuma sürecinde yetişkin rehberliği, öğrenmeyi desteklemekte ve yapılandırmaktadır. Yetişkin, kitap okuma sırasında uygun model olarak, çocuğun yeni bilgiyi keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Kitap okuma etkinlikleri sırasında yanıtlayıcı ve destekleyici olan yetişkin, çocuğun gelişimini daha fazla desteklemektedir.

Yetişkin çocuğa kitap okuma etkinlikleri sırasında mevcut etkinliklerle ilgili yeni bilgiler vermelidir: Yetişkin:

- Çocuğu gün içinde kitap okuma isteği ve sürekliliği açısından cesaretlendirebilir ve kitap okurken çocuğa sağladığı bilgi ve rehberlikle zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Kitap okurken sıra onlara geldiğinde, çocuğun fark etmediği ya da dikkat etmediği noktalara (kөpeğin rengi, bulunduğu yer vb.) dikkat çekerek öğrenmeyi destekleyebilir,
- Kitap okurken alternatif etkinlikleri (Örneğin; çocuk sadece arabaların ileri gittiğini ifade ediyorsa, aslında geri de gideceğini fark ettirerek) düşünmesine yardım edebilir,

EK-9. Niko Programı Örnek Planlama ve İzleme Formu

Oturumlar	NİKO Stratejileri ve Bilgi Notları	Tarih
Ön değerlendirme		
Oturum 1	Stratejiler S1. Çocuğu kitapla tanıştırınız. S2. Çocuğun kitaplarla ilgilenmesi için görebileceği yerlere kitaplar bırakınız. S3. Çocuğun ilgisini/liderliğini takip ederek etkileşime girmek istediği kitabı okuyunuz. S4. Çocuğun seçimlerinin değerli olduğunu göstererek gerekirse seçenek sununuz. Bilgi Notları	



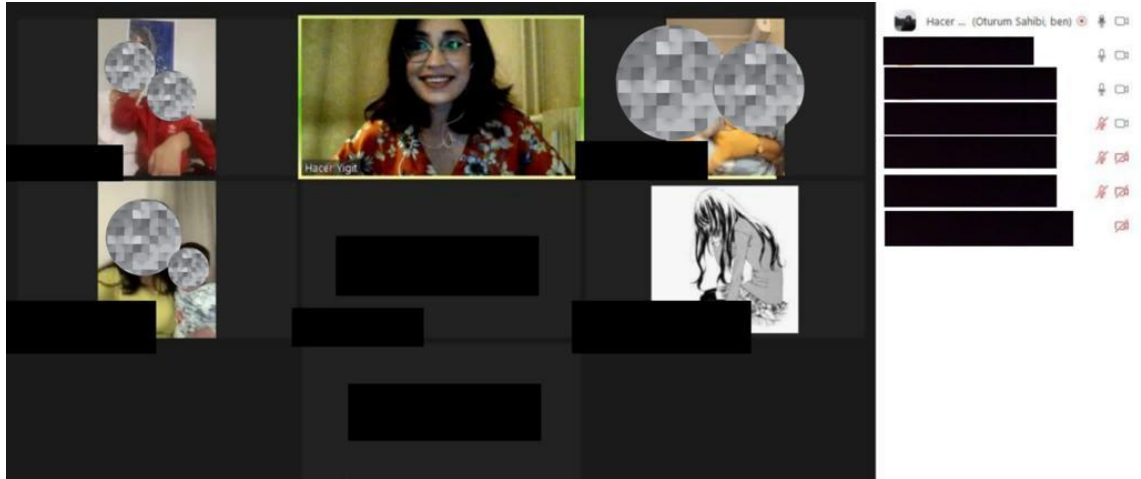
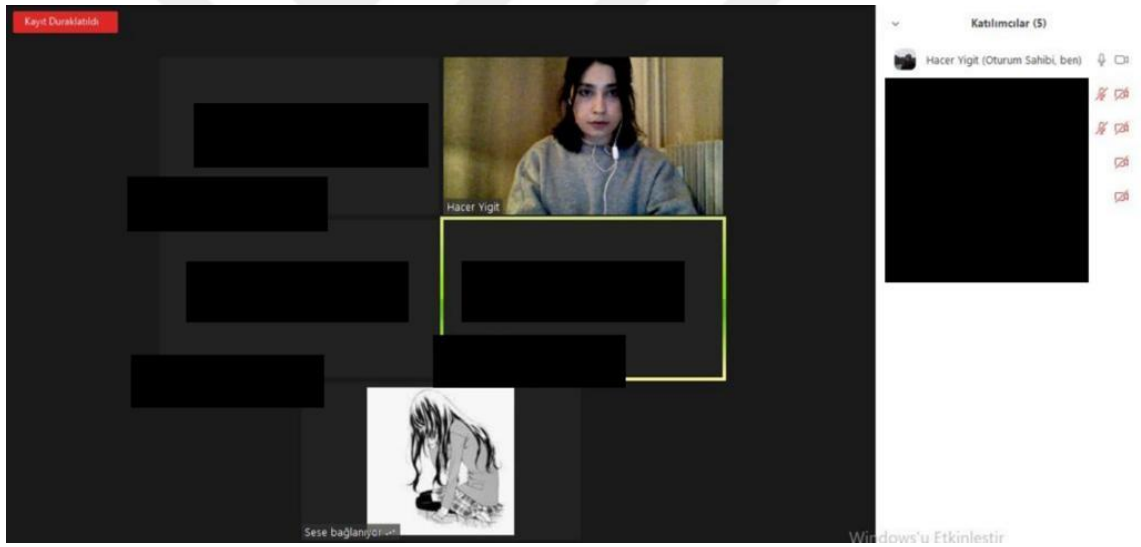
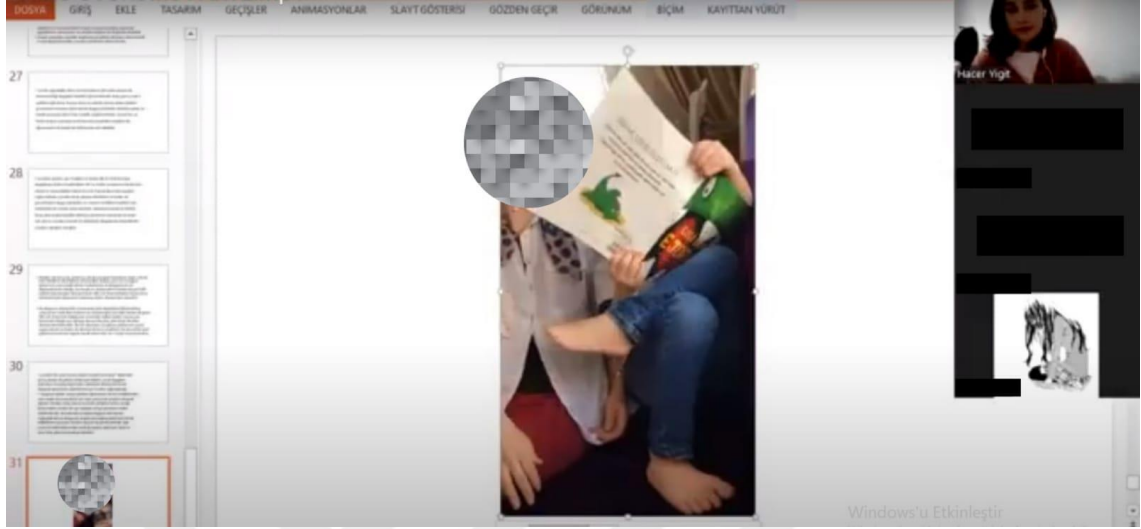
EK-10. Niko Programı Örnek Uygulamacı Oturum Planı

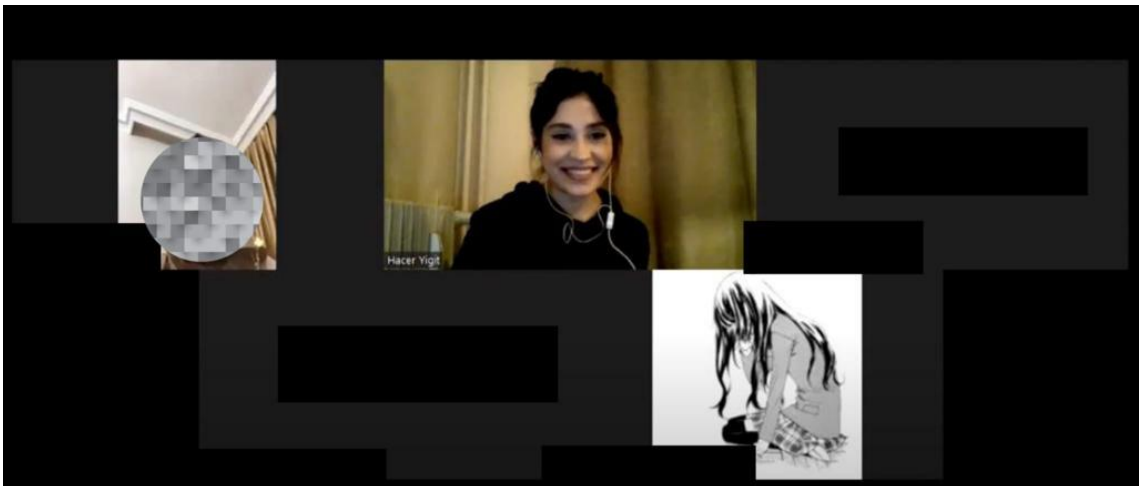
Çocuğun Adı:		
Yetişkinin Adı:	Tarih:	Uygulamacı:
Ebeveyn ile konuşulan ve ebeveynin dile getirdiği konular (kaygılar, sorunlar vb.):		
Bir önceki oturuma ilişkin dönütler:		
Bu oturumda çalışılacak NİKO Bilgi No'ları:		
1.		
2.		
3.		
Bu oturumda çalışılacak NİKO Stratejileri:		
1.		
2.		
3.		
Yaşanabilecek sorunlar ve çözüm önerileri (Stratejiler kitap okuma etkinliklerine aktarılırken yaşanabilecek sorunlar vb.):		

EK-11. Niko Programı Çevrimiçi Uygulama Kılavuzu

Çocuğun adı:	Yetişkinin adı:	Uzman:	Tarih:				
AŞAMALAR				Uygulanmadı	Hayır (e)	Kısmen (ö)	Evet (e)
				HAZIRLIK AŞAMASI			
1. Ebeveynin/Yetişkinin göndereceği kitap okuma videolarını izledim mi?							
2. Ebeveynin/Yetişkinin göndereceği kitap okuma videolarını izlerken, bir önceki oturumlarda çalışılan stratejilere ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlar ebeveyni/yetişkinine göstermek için bu onların zaman analitiklerini kaydettim mi?							
3. Bir önceki oturumu kendim gözden geçirdim mi? (Aktarılan stratejiler veya bilgi notları vb.)							
4. Bu oturumda çalışacağımız Stratejiler ve Bilgi Notlarını ve bunlarla ilgili varsa destekleyici videoları hazırladım mı?							
1. AŞAMA: GÖZDEN GEÇİRME							
Uzman, önceki oturumda üzerinde durulan strateji ve bilgi noktalarının günlük hayata aktarımı konusunda ebeveyni/yetişkinine konuşur.							
5. Ebeveyni sıcak bir şekilde karşıladım mı?							
6. Ebeveyni bir önceki oturum hakkında konuşması için cesaretlendirdim mi?							
7. Ebeveyni dikkatlice dinleyerek sohbeti aktif kıldım mı?							
8. Ebeveynin katılımı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin olumlu ve destekleyici konuşum mu?							

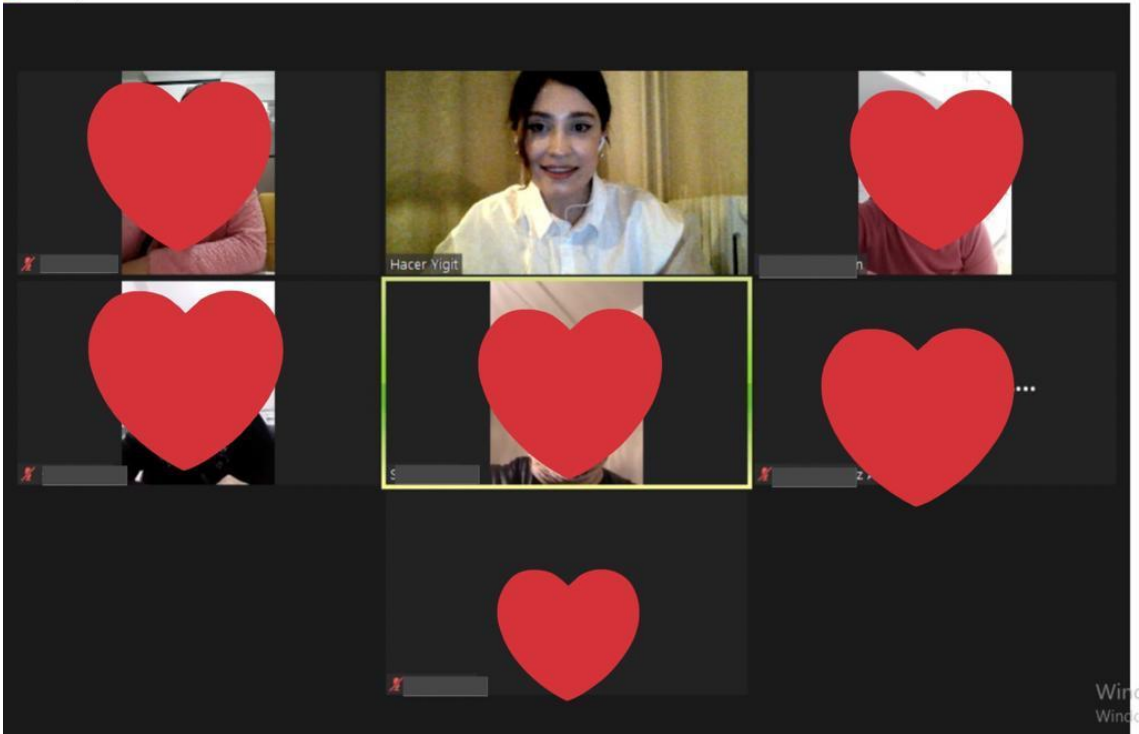
EK-14. Niko Oturum Görselleri



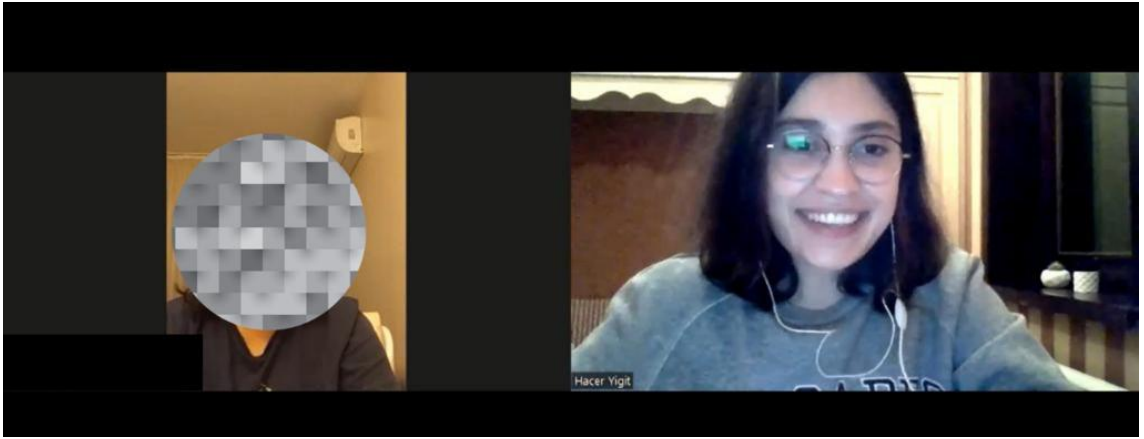


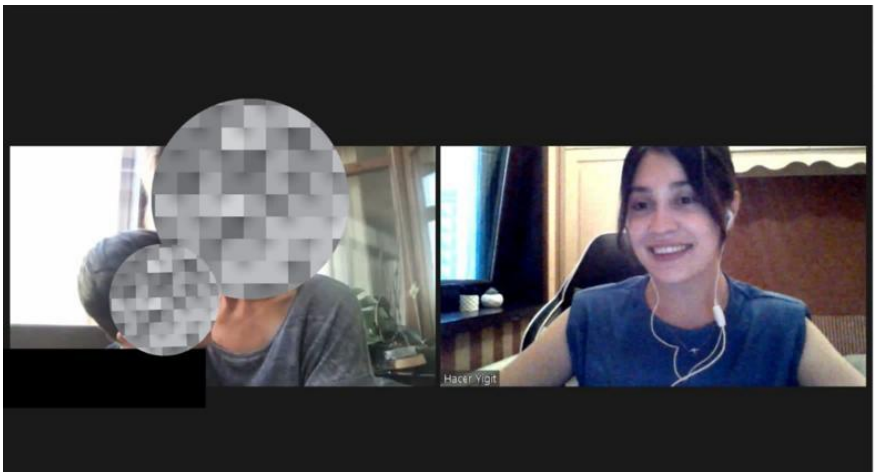
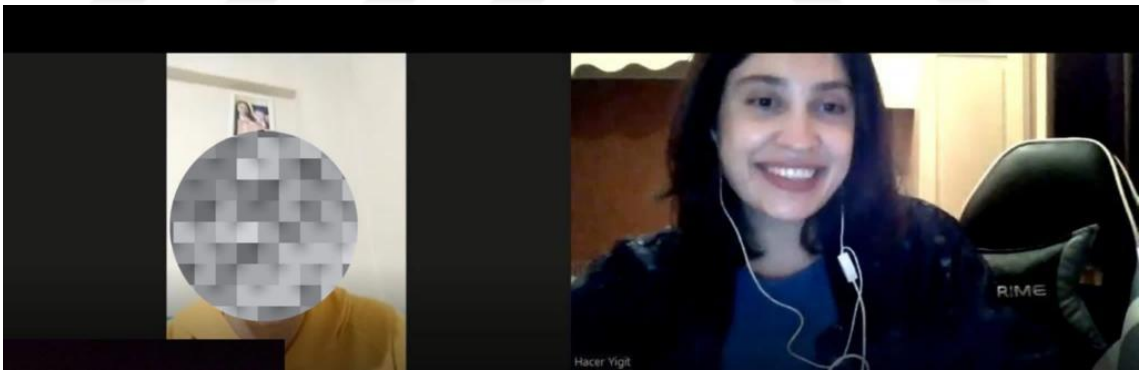
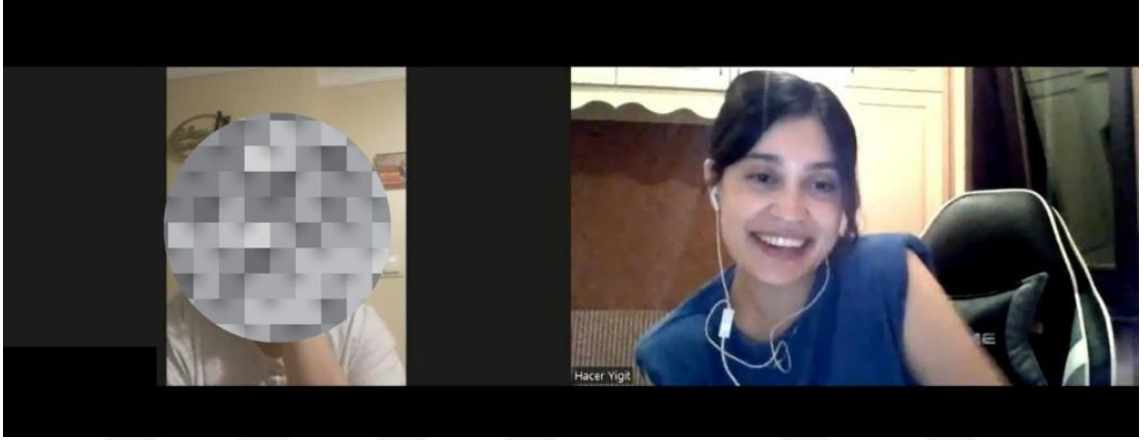
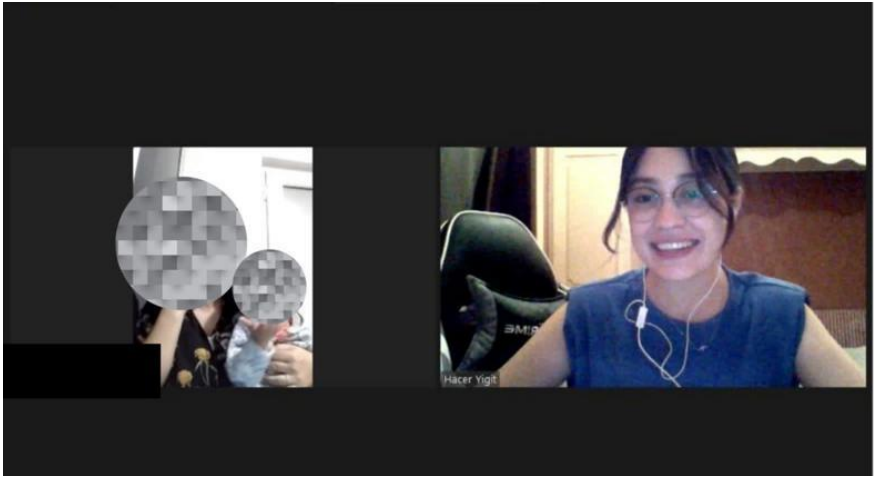


Zoom Toplantı



EK-15: Niko Görüşme Görselleri





EK-16. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma, **Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kitap Okuma ve Çocukların Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkileri** başlığıyla Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynler ve çocuklarının ve davranışları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, **Prof. Dr. ÖZLEM DİKEN** danışmanlığında, **Hacer YİĞİT** tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuzun deneyimleri doğrultusunda sizden gelecek video kayıtları üzerinden veriler toplanacaktır.
- Çocuğunuzla olan etkileşiminizi değerlendirmek amacıyla toplanacak veriler video ve ses kaydı, görüşme formu ve gözlem araçlarıyla toplanacak ve bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.
- Çocuğunuzun isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler belgeleme ve CD'ye aktarma yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. Özlem DİKEN'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Hacer YİĞİT

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını tamamen kendi rızamla onaylıyor ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi bilerek çocuğumdan toplanan araştırma verilerinin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad- Soyad: Hacer YİĞİT

Yabancı Dil: İngilizce

EĞİTİM

Lisans 2019 Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin

Engelliler Öğretmenliği Programı

Lise 2015 Van-Erciş Sevim Kürüm Anadolu Lisesi

İŞ

2020- Özel Eğitim Öğretmeni, Küçükçekmece Özel Eğitim Uygulama III.
Kademe Okulu, İstanbul

2019 Özel Eğitim Öğretmeni, Ahenk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Merkezi, Eskişehir

2019 Özel Eğitim Öğretmeni, Akşafak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Merkezi, Van

YAYINLARI

H. Yigit, Ö. Diken, U. O. Günden, T. S. Günden. *Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı (NİKO) 'nun Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynler ve Çocukları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*, 6. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 2022.

Proje EV-DES: *Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Gerilik/Yetersizlik Tanılı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Çevrim içi Evde Destek Programının Tasarlanması ve Uygulanması*, Tübitak 1001,01.07.2020/ 22.01.2021, Özel Eğitim Öğretmeni.